

Теорія і практика сучасної психології



2018 р., № 5

Збірник наукових праць

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

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

Сущенко 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

Ковтун Р.А. – кандидат психологічних наук, доцент, 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

виходить шість разів на рік

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 № 2 від 31.10.2018 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 22.10.2018.
Підписано до друку 05.11.2018.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Тираж 150 пр.

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

<i>Я. В. Кайманова, Н. С. Рябоконт</i> ВПЛИВ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА НА РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	6
<i>О. І. Кузнецов</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТА СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ.....	10
<i>D. I. Larin</i> PROBLEMOLOGICAL ASPECT ANALYSIS OF HISTORICAL-PSYCHOLOGICAL SCIENCE DEVELOPMENT IN UKRAINE XXI CENTURY IN THE CONCEPT OF CHANGE OF PARADIGM.....	16
<i>О. В. Мазяр</i> ЗНАК У СИГНАЛЬНІЙ СИСТЕМІ ЛЮДИНИ.....	22
<i>С. К. Мельничук</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА УПРАВЛІНЦІВ.....	27
<i>Н. В. Хропун</i> ГАЗЛАЙТИНГ ЯК ВИД ПСИХОЛОГІЧНИХ МАНІПУЛЯЦІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ КОЛЕКТИВІ.....	31

ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ

<i>А. О. Головіна</i> НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ.....	35
<i>В. Д. Фучеджі, О. М. Плетенець</i> СТРЕС ЯК ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ, ЩО ВПЛИВАЄ НА ВОДИЇВ ТРАНСПОРТНИХ ЗАСОБІВ.....	41

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Н. В. Завязкіна</i> ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ КРИТЕРІЇ ВИЗНАННЯ ОСОБИ ОБМЕЖЕНО ОСУДНОЮ.....	46
---	-----------

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

<i>В. В. Балахтар</i> ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ НА РІЗНИХ СТАДІЯХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ	51
<i>О. В. Зазимко, О. В. Скуловатова, В. А. Старик</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЧАСУ ТЕЛЕПЕРЕГЛЯДУ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	56

<i>В. В. Кириченко</i> ОСОБЛИВОСТІ СПОЖИВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ ОСОБАМИ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ 2014 ТА 2018 РОКІВ).....	62
<i>О. Б. Колодич</i> ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗАСОБІВ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СПІЛКУВАННІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ	68
<i>Л. М. Лисенко</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗАДОВОЛЕНОСТІ СТОСУНКАМИ В ПОДРУЖНІХ ПАРАХ.....	73
<i>М. Г. Мурадханян</i> КІНЕМАТОГРАФ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ Й ІНСТРУМЕНТ ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ.....	78
<i>В. Д. Фучеджі, І. Н. Аванесова, А. А. Ключко</i> ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ В ПОВСЯКДЕННОМУ ЖИТТІ.....	83
<i>Л. А. Черних</i> ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТОВАНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	86

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

<i>А. М. Большакова</i> ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ КОРЕЛЯТИ НЕУЗГОДЖЕНОСТІ УСВІДОМЛЮВАНИХ ТА НЕУСВІДОМЛЮВАНИХ АСПЕКТІВ СТАВЛЕННЯ ДО МАЙБУТНЬОГО В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	91
<i>Г. Б. Варіна</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	96
<i>Н. Д. Володарська, Т. С. Гурлева</i> ВІТЧИЗНЯНІ ЗМІ У СТАНОВЛЕННІ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ.....	101
<i>О. О. Зайцева</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ЗІ СТИЛЯМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	107
<i>В. В. Зарицька, О. С. Козарик</i> ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	112
<i>Т. В. Кириченко</i> ДІАГНОСТИКА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ.....	117
<i>О. Г. Коваленко</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ЛІТНІХ ОСІБ.....	123

<i>Н. Л. Крива</i> ПРОБЛЕМА ДОВІРИ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ.....	128
<i>Кулиева Севиндж Сабир кызы</i> О ПРИЧИНАХ НРАВСТВЕННОЙ РАСПУЩЕННОСТИ СРЕДИ МОЛОДЫХ ДЕВУШЕК.....	133
<i>В. А. Маслова</i> РОЗВИТОК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗМІН.....	138
<i>О. Г. Мирошник</i> РЕФЛЕКСИВНІ ПРОЦЕСИ Й ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	143
<i>М. М. Назар</i> ЗВ'ЯЗОК СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ Й ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ МЕРЕЖУ ІНТЕРНЕТ.....	148
<i>Г. Б. Панфілова</i> УПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГОВИХ ФОРМ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ГЕОПОЛІТИЧНИХ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ	153
<i>О. І. Проць</i> ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ ОСІБ ВІКУ ПІЗНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ З РІЗНИМ ПРОФІЛЕМ РЕЛІГІЙНОСТІ.....	157
<i>Н. В. Старинська</i> ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	162
<i>Є. Г. Хоменко</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КЛАСНИХ КЕРІВНИКІВ.....	166
<i>О. В. Чуйко, Ю. В. Гайдай</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ І КАР'ЄРНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА	171
<i>С. В. Шевченко</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ АГРЕСІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	180
<i>В. В. Шевчук</i> ЛІТЕРАТУРНИЙ НАПРЯМ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДУМКИ XVIII – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТОЛІТТЯ НА ПОЛТАВЩИНІ.....	184
<i>Н. І. Шилова</i> ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ.....	189

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>І. В. Дмитрієва, А. С. Іваненко</i> ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ РАНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	194
--	-----

<i>А. В. Замша</i> СПЕЦИФІКА РОБОТИ ПСИХОЛОГІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ ІЗ ЧУЮЧИМИ БАТЬКАМИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ.....	199
---	-----

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

<i>К. В. Балабанова</i> ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ «РОЗВИТОК ЖИТТЄЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ» ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В ПРОГРАМІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	204
--	-----

<i>Н. В. Волинець</i> ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ.....	209
---	-----

<i>О. О. Волкова</i> ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ПСИХІЧНОГО СТАНУ МОРЯКІВ.....	218
---	-----

<i>В. А. Оверчук</i> ОСОБЛИВОСТІ ОПАНОВУЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В ПОДОЛАННІ КРИЗОВИХ СТАНІВ.....	223
---	-----

<i>А. П. Шумейко</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ІМІДЖУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ ЗСУ	228
--	-----

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>А. О. Литвиненко</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОДЕЛІ КОНФЛІКТУ В УПРАВЛІННІ ЕФЕКТИВНІСТЮ РОЗВИТКУ ДІЯЛЬНОСТІ.....	235
--	-----

<i>В. Є. Виноградова</i> ОСВІТА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ.....	240
---	-----

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9.019.4:001.8(045)

Я. В. Кайманова

старший викладач кафедри психології
Краматорський інститут

ПрАт «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом»

Н. С. Рябоконт

викладач кафедри психології
Краматорський інститут

ПрАт «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом»

ВПЛИВ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА НА РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються соціально-психологічні характеристики викладача вищого навчального закладу, його вплив на розвиток особистості та формування психологічної культури здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: особистість викладача вищого навчального закладу, соціальна роль викладача, психологічна підготовка викладача, професійна спрямованість викладача, культура викладача, психологічна культура.

Постановка проблеми. Рішення питання якості освіти у вищих навчальних закладах вимагає вивчення ролі викладача в освіті, вплив його професійної свідомості на формування психологічної культури здобувачів вищої освіти і пов'язаних із ним вчинків у професійній діяльності. Дослідницький інтерес до розробки описово-нормативних моделей особистості викладача вищої школи формулює вимоги до змісту професійної свідомості та самосвідомості суб'єкта діяльності. Виникає необхідність виходу за межі технологічного розуміння професійної діяльності викладача вищих навчальних закладів у сферу психології його індивідуальної свідомості. Важливим напрямом досягнення зазначеної мети є створення психологічних умов, які забезпечують розвиток особистості викладача і її ведучого компонента – професійної свідомості.

Матеріали наукових досліджень дають змогу виділити багатство, різноманітність і емоційну насиченість педагогічної діяльності викладачів ВНЗ. А.О. Вербицький зазначав, що при усвідомленні викладачем своїх професійно-значущих якостей формується психологічна культура здобувачів вищого навчального закладу. Крім того, викладач переживає почуття задоволеності або незадоволеності своєю працею, емоційно переживає відповідність «образу Я» ідеальному образу себе як професіонала [3].

В.О. Сластьоніним було визначено, що у професійній роботі викладача ВНЗ специфіка про-

цесів рефлексії обумовлена багатообразними реально-практичними ситуаціями педагогічної діяльності, що вимагають від нього розвинутого уміння вірно оцінити себе, своє місце, можливості і варіанти дій, врахувати особливості свого «портрета» в очах здобувачів вищої школи [6].

На думку К.В. Астахова, самоаналіз викладача, заснований на узагальнених принципах аналізу педагогічної діяльності, розвиває у нього педагогічну рефлексію як професійну значиму якість особистості [2].

Л.Н. Макарова зазначала, що основними джерелами розвитку викладача вищих навчальних закладів є власна практична діяльність і спілкування, саме тому на процес розвитку професійної свідомості викладача і формування переконаності в особовій та професійній компетентності відповідно до цього чинять вплив дві найбільш значимі групи чинників. До однієї групи належать очікування й оцінні думки представників безпосереднього соціального оточення викладача – його колег, адміністрації, студентів. У другій групі чинників можна виділити його власні мотиваційно-ціннісні орієнтації і очікування від самого себе як професіонала, з огляду на його практичну педагогічну діяльність [4].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення психологічних особливостей особистості викладача вищого навчального закладу та їх вплив на розвиток психологічної культури здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У досягненні позитивного результату у навчально-розвиваючому виховному процесі ВНЗ провідне місце належить, безумовно, викладачу. Від його вміння організувати цей процес залежить успіх професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Соціальна роль особистості викладача безпосередньо пов'язана з його положенням у педагогічному середовищі, громадськості, суспільстві. Характерні риси особистості викладача відображають сучасне суспільство (економіку, духовність, політику, культуру). Б.Г. Ананьєв зауважив: «Особистість як суспільний індивід не є окремою (яка сама регулюється) системою, не є одиничним елементом суспільств, із сукупності яких будується і за допомогою якої функціонує суспільство» [1].

Викладач вищої школи формується і проявляється у колективі і через колектив, через найближче оточення, через суспільство. Саме суспільству потрібні фахівці з певними властивостями, здібностями, знаннями, уміннями, навичками, які вони отримують під час навчання. У такому розумінні викладач виконує соціальну функцію. Проте свої функції викладач може виконувати по-різному. Можна «жити педагогічним процесом», а можна «навчати і виховувати», що відображає ставлення педагога до своїх соціальних функцій [7].

Соціальна роль викладача ВНЗ є свідомим прийняттям, усвідомленням можливих наслідків своєї професійної діяльності і прийняттям повноти моральної відповідальності за підготовку майбутніх професіоналів. Він характеризується взаємодією з іншими людьми та, насамперед, зі здобувачами вищої освіти, колегами, громадськістю. Особистість викладача відображає певний соціальний статус, соціальне визначення, передбачає певний рівень загальнолюдської, професійної та психологічної культур. Не можна завоювати соціальну довіру і визнання, якщо викладач має низьку культуру. Педагог повинен мати високий рівень професійної і психологічної культури та бути здатним до вільних, самостійних, відповідальних дій, мати свою позицію та мораль [2].

Здорові комунікативні взаємовідносини викладача зі здобувачами вищої освіти дають йому змогу розуміти їх, їхню соціальну відповідальність як переконання, мораль, а не тільки як юридичну і дисциплінарну відповідальність. Викладачу властиві повага до студентів, сприйняття їх різних поглядів у навчанні. Він відображає не лише їх бажання, наміри, потреби, а й розвиток їх внутрішніх сил, здібностей, свідомості, які відповідають соціальним вимогам до їх підготовки.

Соціальну значущість викладач завойовує своєю працею, професійними здібностями, особистісними якостями. Для здобувача освіти викладач є не тільки наставником, порадиником, а й

носієм знань, культури, моралі, який може і хоче зрозуміти студента, допомогти йому [2].

У своїй роботі викладач має бути орієнтований на духовність, любов, віру, надію, добро, справедливість, свободу, гідність, які стають принципами його професійної діяльності, бо саме ці якості впливають на розвиток культури здобувача вищої освіти. Бездуховний педагогічний процес формуватиме інструменталістів та операціоністів. Такий процес не має умов для становлення саморозвитку духовно-зорієнтованої особистості здобувача освіти.

Діяльність викладача пов'язана із соціальним і професійним ризиком, відповідальністю за становлення особистості майбутніх спеціалістів. Професійна підготовка здобувачів вищої освіти має формувати у нього вміння діяти у злагоді з власним сумлінням. Викладач має бути здібним до сприйняття різних культур, що відкриває можливість духовного розвитку студентів [5].

В.О. Сластьонін та С.Д. Смирнов виділяють такі основні властивості викладача вищої школи: об'єктивне сприймання реальності; прийняття себе і інших загалом такими, якими вони є; неєгоцентричність; розвиненість творчих здібностей; діалогічна взаємодія з іншими; моральні критерії поведінки, дії; орієнтація на духовні цінності; порівняна незалежність від соціального оточення; поцінування цілей педагогічного процесу і засобів їх досягнення; діалогічність мислення; повага до намірів і бажань інших; відстоювання і впровадження у життя своїх переконань [6; 7].

Головне для викладача вищої школи – його соціальна сутність. «У процесі соціалізації особистості, – зауважує А.А. Вербицький, – певні соціальні значення і пов'язані з ними «коди» поведінки і мислення «вростають» в її свідомість. Разомі з тим особистість виступає і як індивідуальність, яка втілює у собі систему суспільних відносин, реалізує історичну специфіку цієї соціальної культури в культурі індивідуальній» [3].

На сучасному етапі розвитку суспільства становлення викладача вищого навчального закладу характеризується: зростанням професійних якостей, недиз'юнктивності, холізму, розширенням свідомості особистості, відчуттям себе частиною суспільства, частиною загальної, професійної та психологічної культури; діалог стає засобом вираження культури педагога, а діалогіка – способом мислення, світорозумінням, світосприйняттям [3].

Серед якостей викладача, які впливають на особистість здобувача вищої освіти, можна виділити такі: особисті цінності, моральність, особиста відповідальність, гідність, відчуття себе частиною суспільства і високий рівень загальної, професійної та психологічної культури, самостійність прийняття рішення, здібність у розумінні особистості студентів, розвиток їх волі у відстоюванні власних переконань.

Є.В. Астахова надає розгорнутий перелік умов і характеристик професійної діяльності і професійно важливих якостей, якими повинен володіти викладач: педагогічна спрямованість; любов до студентів; психологічна готовність до викладацької діяльності; психолого-педагогічна культура; особливості пізнавальної сфери; культура мовлення, багатство словникового запасу; виразність і світлість почуттів, «сердечність розуму»; здатність свідомо керувати своїми емоціями, регулювати свої дії, поведінку, володіти собою; терплячість, самостійність, рішучість, вимогливість, організованість і дисциплінованість; оптимізм, гуманність; об'єктивність в оцінці студентів тощо [3].

Досягнення високої майстерності у навчанні й вихованні здобувачів вищої освіти великою мірою залежить від особистісних якостей викладача. Педагогічна діяльність викладача вимагає від нього не тільки спеціальної організації і певних умінь та навичок, але й цілої низки психологічних особливостей: передавати навчальний матеріал у доступній для розуміння формі, викликати у студентів активну самостійну думку, організувати їх самостійну діяльність, керувати пізнавальною активністю, враховувати рівень розвитку психологічних можливостей. Ці здібності викладача допомагають йому активно впливати на розвиток особистості майбутніх професіоналів та формувати їх психологічну культуру [4].

М.В. Сокольська зауважує, що велике значення мають перцептивні здібності викладача, які дають йому змогу проникати у внутрішній світ майбутніх професіоналів, формувати у них психологічну спостережливість і культуру та експресивні здібності, які виражаються в емоційній насиченості, вмінні транслювати себе студентам. Правильна дикція, добре поставлений голос, дихання, узгодженість мови, міміки і жестикуляції викладача – усе це допомагає йому у професійній діяльності і має вплив на становлення здобувача вищої освіти, як кваліфікованого спеціаліста [8].

В.О. Сластьонін ставить за завдання навчати майбутніх викладачів основ педагогічної техніки: «Викладач, який професійно володіє педагогічною технікою, визначається умінням перетворювати на апарат педагогічного впливу свої емоції, голос, жест, міміку. Мова його має бути точною, переконливою, яскравою, жвавою, дієвою, образною і захоплюючою» [6].

Таким чином, психологічна культура є інтеграцією психологічних якостей, властивостей, навичок, вмінь і компетенцій педагога вищої школи. Вона є результатом не лише соціалізації й освіти, але також особистісних зусиль щодо поєднання та гармонізації власних життєвих інтересів і потреб з інтересами навколишнього світу і соціуму, здатністю до самоуправління, саморегулювання, самоконтролю, рефлексії

та ін. Високий рівень психологічної культури є одним із найбільш гармонійних психологічних утворень серед психолого-педагогічних характеристик педагога.

Висновки. Проведений аналіз дав змогу виділити такий портрет особистості викладача вищого навчального закладу, який здатен впливати на особистість здобувачів вищої освіти і формувати їх психологічну культуру та професійну компетентність: високий рівень інтелекту, професійні знання і організаторські здібності; уміння здійснювати індивідуальний підхід, спрямованість на справедливість, наполегливість, самостійність, цілеспрямованість, комунікабельність, почуття міри, педагогічний такт, товариськість, соціальна чутливість (емпатія).

Постійний саморозвиток та вдосконалення викладачем своїх професійних і особистісних якостей сприятиме відповідності свого «образу Я» ідеальному образу себе як професіонала.

Виділення психологічної культури як однієї з найважливіших складових частин професіоналізму педагога зумовлене специфікою його педагогічної діяльності, спрямованої на формування особистості, здатної як сьогодні, так і у майбутньому відтворювати й збагачувати суспільство, формувати гармонійну особистість у комплексі інтелектуальних, професійних, морально-психологічних, соціальних якостей.

Література:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Астахова Е.В. Социальная характеристика кадрового потенциала высшей школы [Текст] : украинский вариант. Инновации в образовании. 2003. № 1. С. 27–51.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. М.: Просвещение, 1991. 286 с.
4. Макарова Л.Н. Развитие стиля педагогической деятельности преподавателя вуза. Педагогика. 2005. № 6. С. 72–80.
5. Семиченко В.А. Моделирование структуры педагогической деятельности. Ялта: Надія, 2000. 76 с.
6. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. М.: Аспект-пресс, 1995. 271 с.
8. Сокольская М.В. Личностное здоровье профессионала. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008. 303 с.

Кайманова Я. В., Рябоконт Н. С. Влияние личности преподавателя на развитие психологической культуры соискателей высшего образования

В статье рассматриваются социально-психологические характеристики преподавателя высшего учебного заведения, его влияние на развитие личности и формирование психологической культуры соискателей высшего образования.

Ключевые слова: *личность преподавателя высшего учебного заведения, социальная роль преподавателя, психологическая подготовка преподавателя, профессиональная направленность преподавателя, культура преподавателя, психологическая культура.*

Kaimanova Ya. V., Riabokon N. S. The influence of the teacher's personality on the development of the psychological culture of applicants for higher education

The article considers the socio-psychological characteristics of the teacher of a higher educational institution, its influence on the development of the personality and the formation of the psychological culture of applicants for higher education.

Key words: *personality of the teacher of a higher educational institution, social role of the teacher, psychological preparation of the teacher, professional orientation of the teacher, culture of the teacher, psychological culture.*

О. І. Кузнецовкандидат психологічних наук,
докторант кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТА СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто проблему духовних цінностей особистості, систематизовано духовні цінності у психологічному вимірі. Визначено перелік термінальних та інструментальних духовних цінностей особистості, до яких належать духовно-релігійні цінності любові до Бога, віри, смирення та релігійності, духовно-моральні цінності совісті, справедливості, великодушності, благородства, честі, поваги, моральності, ввічливості, чесності, порядності, скромності, поважності, совісності, відповідальності, вдячності, відданості, обов'язковості, принциповості, група гуманістичних духовних цінностей гуманізму, альтруїзму, доброти, милосердя, толерантності, співчуття, лагідності, поблажливості, терплячості, витривалості, щирості, самовідданості, безкорисливості, а також цінності любові, надії, краси, душі і душевності.

Ключові слова: духовні цінності, духовність, термінальні та інструментальні цінності, гуманістичні духовні цінності, релігійні духовні цінності, моральні духовні цінності.

Постановка проблеми. Проблематика духовних цінностей виявляється надзвичайно актуальною у сучасній психології, оскільки саме ця система цінностей визначається як стрижнева у розвитку особистості, особливо на зламі культурних парадигм та в умовах соціально-економічних криз, перебудов суспільства. Поняття «ціннісні орієнтації» з'явилося в літературі в результаті досліджень, що виконувалися на стику різних наук. Попри достатню широту вивчення проблеми духовних цінностей у психології (В.В. Анненков, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, В.І. Вус, С.У. Гончаренко, Н. Жук, Ю.Р. Злидник, І.А. Зязюн, Г.С. Костюк, В.Г. Кремень, В.Є. Крупін, О.І. Крупська, О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко, О.М. Матвієнко, Н.Г. Нічкало, Н.В. Павлик, Е.О. Помиткін, В.В. Рибалка, О.А. Стасевська, О.В. Сухомлинська, О.В. Шкіренко, Ж.М. Юзвак), ґрунтового аналізу та систематизації духовних цінностей у вітчизняній психології здійснено не було.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу аксіосфери особистості систематизувати термінальні та інструментальні духовні цінності.

Виклад основного матеріалу. Проблематика духовних цінностей не є новою у психології. І.Д. Бех зазначає, що цілі і наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі надіндивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію організації її життєдіяльності. На думку автора, така особистість активно використовує духовні цінності для вирішення не побутових, а, насамперед, смисложиттєвих проблем, які виражаються для кожної людини в системі «вічних питань» людського буття. Ієрархія особистісних цінностей

і смислів не дає особистості змоги, з одного боку, розчинитись в емпіричному бутті, втратити дійсні сутнісні потенції, оскільки розвинені особистісні цінності становлять основу внутрішнього світу особистості, виявляючись виразником стабільного, інваріантного, з другого, дає змогу існувати і діяти вільно, тобто свідомо, цілеспрямовано, виходячи з самої себе [5]. У подальших дослідженнях І. Бех виокремлює духовне Я, його структуру, де кожна цінність набула стійкості завдяки рефлексії, яка своїми засобами (самоаналіз, самоусвідомлення) надає змогу особистості оволодіти духовними цінностями і реалізуватись процесу саморозвитку її духовного Я [4].

К.О. Абульханова-Славська переконана в тому, що найважливішою справою життя кожної людини є визначення, вибір і реалізація цінностей. Причому йдеться про цінності найвищого рівня – духовні. А якщо взяти до уваги те, що ці цінності мають набути статусу життєвих принципів, то їх реалізація і є базисом життєвої стратегії. Умовою розвитку аксіологічної сфери особистості є відповідність між свідомістю і почуттями, розвинутість яких становить сенс життя людини і виступає основою для активних духовно-інтелектуальних пошуків [1].

Духовні ціннісні орієнтації розглядаються як складна система психічних утворень, спрямованих на процес засвоєння (сприймання, інтеріоризацію, створення) духовних цінностей. Водночас це позитивна установка особистості на духовні вчинки. За умов цілеспрямованого формування духовні ціннісні орієнтації можуть набути вищої форми – трансформуватися у духовні потреби, тобто систему мотивів активності людини, яка

спонукає людину до різних видів духовної діяльності (пізнавальної, естетичної, комунікативної). На відміну від інших видів діяльності, духовна визначається не прагматичними цілями, а спрямована на задоволення безкорисливих духовних потреб (у знаннях, спілкуванні, естетичному задоволенні) [15].

Проблема визначення поняття «духовні цінності» у психології порушувалась у дослідженні О.В. Шкіренко: духовні цінності розглядаються автором як конструктивні орієнтири людської свідомості, які детермінують норми поведінки особистості і мають індивідуально-суспільну основу, виступають основою вирішення питання про призначення людини, про сенс життя, вершинні досягнення людства, вищі життєві цінності, які зумовлюють успіхи суспільства: економічні, ідеологічні, політичні тощо та являють собою джерело смислоутворчої основи людського діяння і цілеорієнтуючі ідеали Добра, Краси, Істини для прогресивного розвитку особистості і цивілізації загалом [25]. Автор, узагальнюючи роботи Г.А. Балла, М.Й. Боришевського, Л.С. Виготського, О. Видри, Г.С. Костюка, Є.О. Помиткіна, В.В. Рибалки, Г.Х. Яворської та інших науковців, доходить висновку, що психологічний зміст духовних цінностей являє собою внутрішній, емоційно освоєний суб'єктом орієнтир діяльності і поведінки, який виконує рефлексивну, організаційну, регулятивну функції та має зв'язок із потребово-мотиваційними, вольовими, когнітивними процесами [25].

У своєму дослідженні В.В. Крижко підкреслює, що духовні цінності не просто задовольняють потреби людини, а духовно творять або відроджують особистість з усіма притаманними їй потребами та інтересами. Відмінність духовних цінностей від матеріальних виявляється в тому, що вони, зазвичай, не зникають у процесі їх вжитку. Більшість із них можуть експлуатуватись історично тривалий час [13].

Особливістю духовних цінностей є те, що вони володіють не утилітарним і не інструментальним характером: вони не служать ні для чого іншого, навпаки, все інше підпорядковане, набуває сенс лише в контексті з вищими цінностями, у зв'язку із їх затвердженням [22]. На думку М. Савчина [20], духовні цінності, репрезентуючись у свідомості та самосвідомості, наповнюють гуманістичним сенсом усю спонукальну сферу особистості та сприяють самореалізації її потенціалу (примножують таланти).

До природи духовних цінностей також звертався С.Ф. Анісімов. Вчений стверджує, що люди народжуються двічі: спочатку фізично, а потім духовно, коли у процесі навчання і виховання ними засвоюються духовні цінності, створені людством, і формуються духовні якості особистості [2].

Духовними цінностями сучасний науковець Є.О. Помиткін вважає цінності гуманістичні, естетичні, екологічні, цінності пізнання, самовдосконалення та самореалізації особистості [18], зокрема вірність, доброзичливість, допомогу потребуючим та гармонію з природою [17]. Духовні цінності у дослідженні О.І. Вишневського представлені п'ятьма групами: абсолютні, національні, громадянські, сімейні цінності та цінності особистого життя [6]. Конкретизуючи духовні цінності, С. Гроф включає до їх складу етичні, естетичні, героїчні, гуманістичні та альтруїстичні [7].

У класифікації цінностей М. Шелера [23] аксіосфера особистості розгортається від «нижчих» гедоністичних та вітальних цінностей, через «духовні цінності культури» до «вищих релігійних цінностей». Духовні цінності автором поділяються на естетичні (шляхетне), моральні цінності і цінності права (справедливе), цінності істинності пізнання (істинне), а релігійні представлені дихотомією «святість – не святість». Пізніше у класифікації цінностей Н. Гартмана [7] були виключені релігійні цінності. М. Дюфрен [26] визначив три класи цінностей: блага, звернені до володіння (приємне, корисне і прекрасне), блага, звернені до пізнання (істинне), блага, звернені до поваги (священне, гуманне, справедливе). Н. Решер [29] визначив три підходи до класифікації цінностей: 1) «цінності предметів», «цінності середовища», «індивідуальні цінності», «групові цінності», «соцієтальні (економіко-правові) цінності»; 2) цінності «матеріальні і фізичні», «економічні», «моральні», «соціальні», «політичні», «естетичні», «релігійні (духовні)», «інтелектуальні», «професійні», «чуттєві»; 3) «еґоцентричні» та «альтруїстичні». І. Гобрі [27] поділяв цінності на ті, що «виникли спонтанно» та «установлені цінності»: «спонтанними за походженням» цінностями Користі є вітальні цінності, а «усталеними» – економічні, цінностями Краси, відповідно, є естетичні та художні, цінностями Істини – логічні та наукові, цінностями Добра – етичні та моральні.

Класифікація духовних цінностей М. Кагана [11] зводиться до переліку етичних цінностей – Добра, Шляхетності, Справедливості, Самовідданості, Безкорисливості, Альтруїзму. На думку автора, такі цінності проявляються у вчинках людини, здійснених щодо іншої людини, проте характеризує не прояв, не зовнішній образ чи «тіло» вчинку, а його внутрішній імпульс, його духовну мотивацію, тому зовсім не треба бачити здійснення вчинку, щоб дати йому моральну оцінку, необхідно лише знати, чому він був здійснений. Крім того, до групи духовно-моральних цінностей, на думку автора, також належать Віра, Надія, Любов, Дружба, Чесність, Взаємодопомога.

В. Днепров визначає такі духовно-моральні цінності: Чеснота, Шляхетність, Чуйність, Готовність

допомогти іншому, пожертвувати собою ради нього [9]. У класифікації цінностей В. Крафта [28] принципом для поділу цінностей на групи виступило ціннісне ставлення. Стосовно релігійних цінностей автор розглядає ставлення в аспектах «віра – невір'я», «святість – гріховність», а стосовно моральних – «добрі – погані вчинки». М. Савчин [21] справжніми духовними цінностями вважає віру, надію і любов, А. Берсеньов, І. Коваленко, Л. Кондратова [3] – любов, доброту, милосердя, справедливість, Л.С. Жгун [10] – благо, любов, добро, совість, обов'язок, милосердя. С. Пролєєв [19] духовні цінності називає вищими і вважає належними до них загальнолюдські (світ, життя людства), цінності спілкування (дружба, любов, довіра, сім'я), соціальні цінності (уявлення про соціальну справедливість, свободу, права людини тощо), цінності стилю життя, самоствердження особистості.

На думку О.В Шкіренко, до складу ієрархічної системи духовних цінностей особистості входять індивідуальні (самопізнання, самовдосконалення, самореалізація), сімейні (подружня вірність, єдність сімейного кола, позитивне вирішення сімейних проблем), суспільно-соціальні (прагнення до національної єдності, соціальна справедливість, порядок у державі, патріотизм, свобода, рівність, порозуміння між громадянами), загальнолюдські (збереження миру на планеті, милосердя та доброзичливість, потяг до естетики, культури, мистецтва, гармонія з природою, навколишнім середовищем), абсолютні (пошук істини, віра в Бога, високоморальна поведінка, вміння визнавати свою провину та прощати інших, любов, вірність, потреба служити людям та правді, єдність з усім організмом Всесвіту) [24]. Всі ці цінності становлять ієрархічно-системну будову духовних цінностей із конструктивним вектором спрямованості від індивідуальних до абсолютних вічних цінностей та являють собою основу для формування духовно-професійних цінностей. Отже, нашим робочим визначенням духовних цінностей буде таке: духовні цінності – конструктивні орієнтири людської свідомості, які являють собою джерело мотивації й ідеали Добра, Краси, Істини для прогресивного розвитку особистості і цивілізації загалом, визначають норми поведінки особистості, мають індивідуально-суспільне підґрунтя, являють собою основу вирішення питання про призначення людини, сенс життя, вершинні досягнення людства, котрі зумовлюють успіхи суспільства: економічні, ідеологічні, політичні, культурні тощо.

Г.С. Кизим духовно-моральними цінностями вважає ті цінності, переконання та установки, що реалізуються у повсякденному житті та і зумовлені «діалогом» із власною совістю та внутрішньою чесністю, а саме: повагу, сумлінність, почуття обов'язку, сором, почуття провини,

докори сумління, вміння вибачатись [12]. На нашу думку, належність вище зазначених феноменів до групи цінностей є вельми умовним, адже більшість із них виступають як особистісні риси та емоційні стани, релевантні духовній сфері особистості, решта (сумлінність, повага) виступає як інструментальні духовні цінності. Гуманістичними духовно-моральними цінностями Г.С. Кизим вважає сукупність як термінальних, так і інструментальних духовних цінностей – любов до людей, альтруїзм, доброзичливість, співчуття, піклування про інтереси інших людей, толерантність, поблажливості до помилок інших людей, допомогу тим, хто її потребує, вміння вибачати, вміння радіти успіхам інших людей [12].

Отже, серед виявлених у науковій літературі визначень та переліку духовних цінностей спостерігається деяка узагальненість, низька варіативність та еkleктичність. Проте проведений аналіз наукових поглядів на систему духовних цінностей дає змогу виокремити, передусім, сферу *духовно-релігійних* цінностей, серед яких варто зазначити такі термінальні (загальнолюдські, одвічні) цінності, як *Любов до Бога* як духовна цінність, що розкриває релігійну прихильність Богу, виражену в емоціях щирості віри, а на когнітивному рівні є переконаністю у необхідності жити згідно з релігійними заповідями (нормативами поведінки); *Смирнення* як духовна цінність (релігійна чеснота), яка протиставляється гордині і полягає у переконаності в необхідності та прагненні особистості жити у миру з собою та Богом; *Віра* як духовна цінність, що відображає релігійну світоглядну позицію безумовного прийняття Бога; очікування того, на що сподіваються, впевненість у тому, чого до кінця не знають і не можуть емпірично довести. Релігійність також визначається нами як впевненість у реальному існуванні Бога, надприродного трансцендентного світу, потреба у ній є вродженим прагненням самотрансценденції, виходу за межі власних можливостей та достовірного знання [14]. Зазначеним *термінальним цінностям* відповідає інструментальна цінність *релігійність* як міра засвоєння та прихильності релігійним ідеям, нормам, втілена у досвіді релігійних почуттів, переживань та поведінки.

До групи *духовно-моральних цінностей* доцільно вважати належним ширше коло *термінальних цінностей*: *Совість*, яка виступає спроможністю формулювати моральні обов'язки та дотримуватись їх у поведінці та діяльності, реалізуючи моральний самоконтроль; *Справедливість*, що вимагає дотримання адекватності вчинку та його зовнішньої оцінки і визнання, відповідності прав та обов'язків, злочину та покарання тощо; *Великодушність*, що реалізується у безкорисливій поступливості, поблажливості, здатності жертвувати своїми інтересами; *Благородство*,

представлене якостями шляхетності, лицарства, піднесеності, святості, чесності; *Честь*, яка реалізується в усвідомленні свого суспільного значення й визнання цього значення з боку суспільства; *Повага*, яка виражається у ставленні до людей, в якому визнається гідність особистості; *Моральність*, що виступає критерієм вибору індивіда, прийняття ним рішення та здійснення вчинку відповідно до категорій «добро – зло». Крім того, до групи духовно-моральних цінностей належать також відповідні *інструментальні духовно-моральні цінності*: *Ввічливість* – духовно-моральна цінність, що реалізується у поважливій поведінці, демонструванні люб'язності, уважності та чемності; *Совісність*, що виражається у чесності, добропорядності, сумлінності; *Чесність*, що виражається у правдивості, вірності прийнятим обов'язкам, суб'єктивність переконаності у правоті, щирості перед собою та іншими; *Порядність*, що реалізується у відповідальності за вчинки, нездатності чинити зло та шкоду іншим; *Поважність*, що виражається люб'язності, галантності, ввічливості, вираженості поваги, коректності, шанобливості; *Скромність*, що виражається в поміркованості у всіх вимогах, байдужості до багатства і розкоші, відсутності прагнення бути першим, показувати себе; *Вдячність*, що реалізується у подяці за зроблене добро, різні способи вираження цього почуттів; *Відданість*, що виражається у вірності і непохитній прихильності, заснованій на любові; *Відповідальність*, що виражається у залежності від обов'язків, які бере на себе особистість; *Обов'язковість*, що реалізується у звичці виконувати обов'язки; *Принциповість*, що реалізується у безумовному слідуванні своїм переконанням, вірності ідеям та принципам.

До групи *гуманістичних духовних цінностей* належать такі: *Гуманізм* як духовна цінність, позиція стосовно того, що люди мають право у вільній формі визначати зміст і форму своєї житті і яка виражається у любові до людства; *Альтруїзм*, що виражається в активності, пов'язаній із безкорисливою турботою про благополуччя інших; *Доброта*, що реалізується в чутливому, дружньому ставленні до людей; *Милосердя*, що виражається в любові до людей, незалежно від їх недоліків, відповідних добросердечних вчинках; *Толерантність*, що виражається в терплячому ставленні до інших світоглядних позицій; *Співчуття*, що є вираженням свого стану з приводу переживань іншої людини (зокрема страждання).

Інструментальними цінностями гуманістичної групи духовних цінностей виступають: *Лагідність* як духовна цінність, що виражається в усепощаючій м'якості, поблажливості до занепаłego і страждуючого, в бажанні порятунку всіх людей; *Поблажливість*, що виражається в поступливості, відсутності строгості, терплячості до інших;

Терплячість, що виражається в здатності терпляче відстоювати власні позиції, переживати труднощі; *Витривалість*, що виражається в здатності до тривалого перенесення труднощів життя; *Щирість*, що виражається в чесності, правдивості, відсутності протиріч між реальними почуттями і намірами щодо іншого; *Самовідданість*, що виражається в здатності до підпорядкування своїх інтересів і жертвування ними (аж до жертви власним життям) для блага інших; *Безкорисливість*, що виражається у відсутності користі, прагнення до наживи, особистій вигоді.

Одвічні цінності – *любов, надія, краса* – також увійшли до списку термінальних духовних цінностей, оскільки краса входить до групи естетичних цінностей, які, своєю чергою, є компонентом духовних, а цінності надія та любов, доповнені вірою, визначаються як провідні духовні цінності у багатьох дослідженнях [11; 21; 24].

Загалом структуру духовних цінностей можна зобразити через перетин площин різного розміру, наповнених різновидами духовних цінностей. Найбільшою серед цих площин виявляється група духовно-моральних цінностей, яка переплітається також із великою за обсягом групою гуманістичних цінностей. Варто зазначити, що ці дві групи духовних цінностей найбільшою мірою пов'язані між собою, є взаємопроникненими та взаємозумовленими. До них примикає група цінностей духовно-релігійного змісту, яка є меншою за обсягом, а також найменша група естетичних цінностей, представлених однією цінністю – красою, яка узагальнює низку інших естетичних цінностей, менш релевантних проблематиці духовності.



Рис. 1. Структура духовних цінностей особистості.

Висновки. У представлену у дослідженні структуру духовних цінностей входять *духовно-релігійні цінності* – любов до Бога, милосердя, віра (термінальні) та релігійність (інструментальні), *духовно-моральні цінності* (совість, справедливість, великодушність, благородство, честь, повага, моральність (термінальні), ввічливість, совісність, чесність, порядність, поважність, скромність, вдячність, відданість, відповідальність, обов'язковість, принци-

повідь (інструментальні)), *гуманістичні цінності* (гуманізм, альтруїзм, доброта, милосердя, толерантність, співчуття (термінальні) та лагідність, поблажливість, терплячість, витривалість, щирість, самовідданість, безкорисливість (інструментальні)), а також *естетична* цінність краси, одвічні цінності надії та любові. Зазначена класифікація та обґрунтування системи духовних цінностей визначається нами як методологічний критерій для створення психодіагностичної методики вивчення духовних цінностей, що становитиме перспективу наших подальших наукових розвідок.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 229 с.
2. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. 2-е изд. доп. М.: Мысль, 1980. 158 с.
3. Берсеньов А., Коваленко І., Кондратова Л. Православні традиції і виховання дітей. Психолог дошкілля. 2010. № 12 (17). С. 38–46.
4. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості. Педагогіка і психологія. 1997. № 1. С. 124–129.
5. Бех І.Д. Від волі до особистості. К.: Україна-Віта, 1995. 202 с.
6. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. Львів: Львівський обл. наук.-метод. ін-т освіти; Львівське обл. пед. т-во ім. Г. Ващенка, 1996. 238 с.
7. Гартман Н. Эстетика Киев: Ника-Центр, 2004. 640 с.
8. Гроф С. Духовный кризис: Статьи и исследования. М., 1995. 255 с.
9. Днепров В. Литература и нравственный опыт человека. Л., 1970.
10. Жгун Л.С. Воспитание духовных ценностей личности в целостном педагогическом процессе. URL: litobraz.ru/uploads/publicationfiles/204.doc.
11. Каган М.С. Философская теория ценности. Санкт-Петербург: Петрополис, 1997. 205 с.
12. Кизим Г.С. Компоненты духовности у професіограмі практикуючого психолога. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. XII. Психологія творчості. 2013. Випуск 17. С. 106–115.
13. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: навч. посіб. К.: Освіта України, 2005. 440 с.
14. Кузнецов О.І. Психологічний аналіз феномену віри у науковому пізнанні. Психологія і особистість. 2017. Вип. 1(11). С. 289–297.
15. Марценюк М.О., Северин Р.В. Психологічні аспекти релігії в системі духовних цінностей особистості. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Гуманітарні і суспільні науки. 2016. № 20(15). С. 100–107.
16. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии и отношений человека. Психологическая наука в СССР. Т. 2. М., 1960. С. 110–125.
17. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Навч.-метод. посібник. К., 1999. 152 с.
18. Помиткін Е.О. Формування духовних цінностей старшокласників у діяльності шкільної психологічної служби: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». ІПППО АПН України-1998. С. 97.
19. Пролеєв С. Духовность и бытие человека. К.: Наукова думка, 1992. 109 с.
20. Савчин М.В. Дослідження особистості в контексті духовної парадигми психології. Психологія особистості. 2011. № 1 (2). С. 191–199.
21. Савчин М.В. Теоретико-методологічна ресурсність духовної парадигми психології в дослідженні особистості. Психологія особистості. 2015. № 1(6). С. 42–52.
22. Чхайдзе А. Духовний світ особистості та духовні цінності. Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Психологія. 2014. 1(1). С. 83–86.
23. Шелер М. Избранные произведения. М., 1994. 490 с.
24. Шкіренко О.В. Психологічні умови розвитку духовних цінностей і культури особистості в педагогічній діяльності А.С. Макаренка. Науково-педагогічна спадщина Антона Макаренка у практиці сучасних освітніх закладів ІПООД НАПН України. К. 2013. С. 271–274.
25. Шкіренко О.В. Психологічний зміст духовних цінностей і культури особистості майбутнього професіонала. Психолого-педагогічні особливості навчання та виховання інтелектуально обдарованих дітей (25 жовтня 2012). К., 2012.
26. Dufrenne M. L'inventaire des a priori: Recherche de l'originare. Paris. 1981.
27. Gobry I. De la valeur. Bruxelles-Louvin-Paris. 1986.
28. Kraft V. Die Ojrundlagen einer wissenschaftlichen Wertlehre. Berlin-Wien. 1951. 190 s.
29. Rescher N. The Nature of Human Values. N.-Y. 1973.

Кузнецов А. И. Психологический анализ и систематизация духовных ценностей личности

В статье рассмотрена проблема духовных ценностей личности, систематизированы духовные ценности в психологическом измерении. Определен перечень терминальных и инструментальных ценностей личности, к которым относятся: духовно-религиозные ценности любви к Богу, веры, смирения и религиозности, духовно-нравственные ценности совести, справедливости, великодушия, благородства, чести, уважения, нравственности, вежливости, честности, порядочности, скромности, уважительности, совестливости, ответственности, благодарности, преданности, обязательности, принципиальности, группа гуманистических духовных ценностей гуманизма, альтруизма, доброты, милосердия, толерантности, сострадания, кротости, снисходительности, терпения, выносливости, искренности, самоотверженности, бескорыстия, а также ценности любви, надежды, красоты, души и душевности.

Ключевые слова: *духовные ценности, духовность, терминальные и инструментальные ценности, гуманистические духовные ценности, религиозные духовные ценности, нравственные духовные ценности.*

Kuznetsov O. I. Psychological analysis and systematization of spiritual values of the person

The article deals with the problem of spiritual values of the person, systematized spiritual values in the psychological dimension. The list of the terminal and spiritual values of the personality, which includes: the spiritual and religious values of love for God, faith, humility and religiosity, spiritual and moral values of conscience, justice, generosity, nobility, honor, respect, morality, courtesy, honesty, decency, modesty, respect, conscientiousness, responsibility, gratitude, devotion, commitment, principledness, a group of humanistic spiritual values of humanism, altruism, kindness, charity, tolerance, compassion, meekness, indulgence, patience, endurance, sincerity, self-dedication, unselfishness, as well as the values of love, hope, beauty, soul and spirituality.

Key words: *spiritual values, spirituality, terminal and instrumental values, humanistic spiritual values, religious spiritual values, moral spiritual values.*

PROBLEMOLOGICAL ASPECT ANALYSIS OF HISTORICAL-PSYCHOLOGICAL SCIENCE DEVELOPMENT IN UKRAINE XXI CENTURY IN THE CONCEPT OF CHANGE OF PARADIGM

The paper presents an analysis of prognostic “open period of psychological crisis” in modern history of psychological science in Ukraine, particularly in the context postneoklasycal paradigm. The analysis of theoretical sources. Authors tend to believe that the development of Ukrainian psychology is impossible without understanding and synthesis of great historical legacy of national psychology.

Submitted ideas Ukrainian scientists – historians of psychology, formulated conclusions and recommendations for further research. We believe that predictive analysis methodology advisable to implement given the cyclical process of integrating into a single normative and search, allowing mutually clarify the historical development of the future and ways to achieve the development of modern historical-psychological science postneoklasycal paradigm.

Key words: *problemological analysis, “open psychological crisis”, historical and psychological science, postneoklasycal paradigm.*

Formulation of the problem. It is impossible to objectively reflect the emergence of psychological problems, hypotheses, concepts, abstracting from the development of natural science and sociological thought, as well as ignoring the general practice areas associated with their influence on man. The use of the prognostic analysis method in the study of the development of modern historical and psychological science in Ukraine involves taking into account the prognostication methodology, namely:

1) use historical models of the future of psychology and the ways to achieve it (prognostics, to ascertain the extent to historical sense through analyzing future is in historical perspective) that includes two subspecies: the first - regulatory prognostic analysis as set by future the state of the historical future and the ways of its achievement within the framework of the research, and the second – the search forecast (which we will use in our doctoral study), in which, by constructing conceptual models of psychological schools open period of crisis, post-crisis situation determined by the historical future [10; 11];

2) historical and psychological study of the future is also the phenomenon of being and non-being, on the one hand, it maintains continuity with the past (continuity of ideas psychologists period of crisis contemporaries), the other is fundamentally different from it [3; 4];

3) general prognostic analysis in connection with these statements involves the following procedures: identifying past and present tense precedents future, its embryos, some of which will develop in the future foundations, while oth-

ers reach of remaining within the context of the past, assess their prospects: a) the definition of unchanged (stable) characteristics (trends) of historical meaning of the period of an open crisis in psychological science; b) analysis of the process of formation of modern psychological science during the open psychological crisis; c) analysis of the events of the process of formation of psychology within a specific historical period; d) verification and clarification of the prognostic model for the development of historical-psychological knowledge [17].

It should be noted the fact of the influence of the past on the present, which is traced through the views of representatives of psychological schools before and after the crisis period. One of the reasons is that which was mentioned earlier: many questions that scientists have been thinking about hundreds of years ago are relevant today; in psychology – in contrast to other sciences – an obvious sequence of subjects and methods of research. This means that psychology has a more tangible and lively connection with personal past, the study of which psychologists consider necessary.

Methods of search and normative forecasting in a certain sense are opposite. At normative forecasting on the basis of historical-psychological model of the future the ways of its achievement, use of opportunities of society are determined [17].

The search-for-forecast (based on previous methods (interpretation and forecasting, categorical analysis, historical-genetic and historical-functional methods) determines the content of the future course of the future [6; 7].

Searchability and normativity in historical and psychological forecasting presuppose the continuity and transition of each other, providing the original points of support analysis. Therefore, the methodology of predictive analysis is expedient to implement taking into account cyclicity, integrating into a single process normativity and search, allowing one to mutually specify the historical development of the future and the ways of its achievement [8].

Thus, taking into account the criteria of forecasting and the complex approach of historical-psychological research, the degree of correspondence of historical sense involves a detailed analysis of trends in the period of the open crisis, taking into account the interpretation and forecasting of the main trends in the development of psychological science.

The analysis of recent researches and publications was carried out on the basis of the works of domestic historians of psychology of the period of "open psychological crisis", reflecting the views of such scholars as L.S. Vygotsky [3; 4], S.L. Rubinstein [10; 11], V.A. Romenets [9], G.I. Chelpanov [15; 16], and contemporary Ukrainian psychologists: V.A. Tatenko [12; 13], T.M. Titarenko [14] et al.

The purpose of the article is to carry out a prognostic analysis of the "open psychological crisis" in the development of modern historical-psychological science in Ukraine within the framework of the post-neoclassical paradigm.

The purpose of the article is to provide a qualitative problem-analyzing analysis of the drivers of the development of psychological science in Ukraine in the context of fundamental metatheoretical reflections that have led to a change in paradigms.

Presenting main material. To demonstrate the stages of the formation of psychological knowledge in Western Ukraine in the last quarter of the XIX – first half of the XX century, to reveal the connection between the history of psychological thought and the history of human culture, it is expedient to use the principle of practice. "It is precisely because of the structure of the act, as it is interpreted in the historical key, an opportunity is opened, – says V.A. Romenets, – to show the true connections of psychology with other disciplines, the heuristic interaction between them. The act also serves as a general phenomenon of human culture" [9, p. 26].

To reveal the mechanism of action is the same as to reveal the creative mechanism of mental development. The act is the true creativity of new forms and qualities of the mental first of all when it has a moral significance. Given the complete structure of the act, you can recognize numerous modifications: actions deployed and reduced; those who are born, and those who die. The most important thing to do is to use the following definition: a process that depends on situational and motivational metamorphosis [9, p. 717].

The psychological basis of an act is the action of establishing or breaking certain connections of a person with the environment. On this basis, there are new aspects of the act. It can also be understood as a true expression of a conflict between a social norm of behavior and a certain psychological orientation of a person. All actions in the form of their implementation can be attributed to two large groups: those expressing spiritual growth, and those that testify to the spiritual degradation of the individual. A significant difficulty in the study of deeds is the impossibility of clearly demonstrating the need for a historical transition from the situation to the motivation and from the last to the very act.

Psychological theory develops on the basis of those data that accumulate in experimental and applied research (it is these studies due to the open crisis in psychology). Standing for the theory inexhaustible source of information, they serve as a means of verifying its truth [12].

Applying the historical-genetic method and the analysis of theoretical sources in the dissertation research, it is necessary to note three groups of conditions in the context of which the period of "open psychological crisis" in psychology arose and developed: the first group of conditions - socio-historical, in particular, cultural and historical conditions; second group of conditions - conditions that are conditioned by general tendencies in philosophy and in science; third group of conditions – the general situation in psychology (internal processes that led to a period of crisis) [3–5; 15].

Historism, concreteness and systematic analysis appear to be prerequisites for the adequate development of the evolution of scientific ideas (the principle of an open crisis), the key to understanding the causes of the ideas used by the modern psychologist. A global, out-of-context evaluation of various hypotheses, concepts, and methodological settings prevents understanding of their true meaning and functions within the boundaries of progressive progress.

The distinction between psychology, according to L.S. Vygotsky [3] confirmed his position that "there is no single psychology, but in essence never was. One is based on a materialist basis, the other is on an idealistic one". At the same time, going ahead (confirming the prediction of the doctor's research), L.S. Vygotsky understood that the general philosophical criteria of materialism and idealism should be "psychologically concretized", that is, to find a way to implement them in the analysis of the psychological theories themselves, solving them by analogy [4].

The growth of the role of practice and applied research, which was implemented in the period 30–60 (70) -s of the XX century. served as a development in the search for important determinants of the psyche, whose function is the very practical activity of man appears in the study of consciousness [14].

Thus, with the help of analysis, we find in the past and present times the precedents of the future, of its germs through the development of such areas of psychology as engineering, psychology of personality, cultural-historical psychology, psychotherapy with its numerous directions, as a consequence of the powerful flowering of psychological service in the post-Soviet space (90-ies of the XX century) and foreign psychological science [8].

The prognostic analysis of the development of applied branches of psychology in our study only confirms the fact that in the historical-psychological study of the future is both a phenomenon of being and non-existence, on the one hand it maintains continuity with the past (continuity of ideas of psychologists of the crisis period with contemporaries), with another fundamentally different from him [15; 17].

Investigating the definition of the constant tendencies of the historical meaning of the open crisis period in psychological science, the immutability of the structural-genetic approach of the past (in the writings of A. Wallon) and the present (V. A. Romenets with the improvement of the genetic modeling approach) was established [9]; the activity approach of L. S. Vygotsky [4] and its relevance in the works of K. Albakhanova-Slavskaya [17], which demonstrates the sustainability of trends during the historical period.

Deepening into the analysis of the psychological crisis, there is a need to compare similarities and differences in the predictions of scientists, who subsequently became leading psychologists of the USSR. Works by L.S. Vygotsky and S.L. Rubinstein is considered to be fundamental. Methodological positions of L.S. Vygotsky most definitely formulated in the book "Historical meaning of the psychological crisis". To a large extent this is so. But the truth is that Vygotsky was first and foremost a "consistently consistent methodologist" (if he used his own expression on another occasion). Therefore, it is advisable to consider the methodological searches of Vygotsky more widely [4; 9].

Rubinstein predicts the emergence of links between psychology and ethics, which phenomenologically fills the true meaning of psychological research. Since psychological knowledge, along with specially scientific, was also deployed in philosophical, artistic, action-practical (folk beliefs and customs) forms. Rubinstein speaks of philosophical, artistic and other antecedents (foresight) of the scientific and psychological discovery as such [10].

Questions of the history of psychology are considered by Rubinstein specifically in his book "Principles and ways of development of psychology". Here are three groups of historical and psychological issues. The first group is devoted to the contribution of K. Marx, V. Lenin, I. Sechenov, I. Pavlov to the development of leading methodological foundations of psychology. In particular, we are talking about

the early manuscripts of Marx, in which developed psychological problems of man, his subject activity [10, p. 898].

The second group of methodological studies of Rubinstein is devoted specifically to I. Sechenov – in regard to the significance of his reflex theory in the history of Soviet psychology, as well as in relation to the leading problems – consciousness and activity. The third group touches on the history of foreign psychology. Here the question of the "crisis of psychology" is raised in connection with the ideology of Machism, behaviorism, pragmatism, semantics, "social" behaviorism and neobyvichism E. Tamelin [6].

Thus, the problems raised by S.L. Rubinstein in this collection of works ("Principles and ways of development of psychology") lead him to the central point – the problem of man. It is associated with the future of psychology. In solving the problem of human formation, psychology must be intimately connected with ethics, as it combines with the theory of knowledge. Only in the full manifestation of man, through substantial connections with the world, it will be possible to understand its true essence and place in the world [11].

So, thanks to the research of S.L. Rubinstein in psychology there was a single, generalizing problem – human action as a logical cell, which makes it possible thanks to.

The works of L.S. Vygotsky organically combine the theory and history of psychology. This should see the key to understanding Vygotsky's solid finds in the very theory of psychology. His works in the form of predominantly historical-theoretical. Vygotsky explores such problems related to the history of psychology as the nature of psychological systems, the historical meaning of the "psychological crisis". He worked on the latter problem in the fundamental study "The Historical Meaning of the Psychological Crisis", which was written in 1927, and was first published only in 1982 [4].

L.S. Vygotsky for the first time (1927) put forward the provision that the historical approach should become the leading principle of constructing human psychology. He gave a theoretical critique of the biological, naturalistic concepts of man, opposing them his theory of cultural and historical development. Vygotsky submitted a thorough analysis of the historical movement of a certain system of psychology – from its origin and logical climaxes (transformation into the worldview system) to its subsequent exhaustion. However, the movement of this historical and psychological cell continues in the history of discipline and today [4].

L.S. Vygotsky wrote that in the course of ontogenesis, all the peculiarity of the transition from one system of activity (animal) to another (human), committed by a child, is that one system does not simply

change another, but both systems develop simultaneously and together: a fact that has no similar in the history of animal development, nor in the history of human development. In accordance with the hypothesis of internalization, mental activity originates from external activity through internalization and preserves its most important features, which include sociality. L.S. Vygotsky wrote that everything internal in higher forms was originally external, that is, for other things than now, for oneself. Any higher mental function necessarily passes through the external stage of development.

L.S. Vygotsky rests from the state in which psychology resides, concludes that the price of the crisis situation, and works on the manuscript "The Meaning of the Historical Crisis", which put forward the idea of a general, based on the philosophy of Marxism, psychology, designed to serve as a guide for specific research the human psyche [3].

The complexity and contradictory nature of the social situation during the open crisis period in the history of psychology led to disappointment in the former moral norms, leading to false representations of the person, to disbelief in spiritual values, to the idea of the domination of the biological principle in man. Contradictions between personality and society were understood as the incompatibility of wildlife with the moral requirements of society. This led to the justification of social injustice, crimes, conflicts, wars, to the conclusion that it is impossible to establish normal relationships [12].

After the profound speeches of S.L. Rubinstein [10] and L.S. Vygotsky [3] in the history of psychology, there was a need for feedback, analysis and evaluation of the material of this story: figures, trends, trends, centuries-old schools, etc. – a large amount of everyday work theoretical and archival-practical content.

Thanks to S.L. Rubinstein's research in psychology there was a single, generalizing problem – human act as a logical cell, which makes it possible, thanks to a peculiar magic act, to see the connection between the psychological system as such and the very history of psychology, the implementation of the famous principle of the unity of logical and historical, to which so well confidently fitted in his remarkable works, Rubinstein himself [11].

In particular, in one of the sections "Introduction to Psychology" (1969) MS Rogovin outlined the structure of modern psychology, first describing the psychology of the beginning of the XX century, and then the psychology of the mid 60's. The problems of schematization in psychology, the relationship between the branches of research in it, and the spheres of cognition, which determine the main direction of psychological theory [1–3] are discussed.

Rogovin distinguishes between «external» and «internal» aspects of the development of psychol-

ogy. The first is the facts of the history of science, the second – changes in the content of psychological concepts and the dynamics of factors that predetermine these changes. Comparing these changes from the beginning of the century to the mid 60's, the author notes the increase in the proportion of applied psychology, issues of organization of psychological research, the use of mathematical methods. The doctrine of higher nervous activity, he asserts, went into psychology with a solid layer. The role of social problems as a subject of psychological research has increased.

Based on his principles, Rogovin distinguishes himself from the history of psychology, pre-scientific, inseparable from practical activity and communication of people. The next great period is the development of philosophical psychology, at last – the scientific (modern) psychology.

The connection of research in the history of psychology is the historiography of psychology. Yaroshevsky like the vast majority of other historians of psychology, believes that Aristotle made the first review of past studies of the psyche. It should, however, be assumed that in India, China also turned to the historiography of psychology. Yaroshevsky says about the collapse of schools, concepts, theories in psychology; suggesting M. Lange that psychologists were in the position of "Priam at the ruins of Troy". Theories are dying, and the facts remain. Then the enrichment of the subject of psychology is possible with the help of a categorical "tree" invisible by the theoretical form in which the psyche was mastered. It is this tree that envelops in its living tissue what was acquired by representatives of different schools and directions [2; 17].

Applying the prognostic historical and psychological analysis is not difficult to see the cyclicity of events in the development of psychological science, the situation in psychology is repeated once again. It can not be a productive transition from the natural orientation to the hermeneutic orientation. Moreover, their simple unification is impossible: no systematic approach is capable of performing this work. The subject of psychological science must be construed in such a way that the psychic reality, becoming psychological, does not lose its much dimensionality.

Conclusions. In psychology wants to find a way out of the crisis, then it must do certain steps for this, it must do some methodological work on understanding its subject. Moreover, what is especially important to emphasize is to fulfill itself, independently. No philosophy of this work will work, because it does not have adequate means for this. This is an internal matter of the very psychology and its most urgent task [3].

Accordingly, action and aftereffect (characteristic of the period of "open psychological crisis") are determined by VA Romants as explanatory principles

of psychology of the XX century. Scientist thinking determines psyche as a means. Humanistic psychology insists on the interpretation of the psyche, which has a goal in itself. Means and goals are the first initial concepts of action action (neo-Fraydizm, humanistic directions). Afterdia opens in our dissertation research a new domain of the human spirit in the historical-psychological context. A person is experiencing what he has done, carries out a new one. And precisely on the basis of reflection there is a real reflection of man.

For an aftereffect, intensive anamnesis (categorical analysis, research of primary sources), summing up the committed (prognostic analysis), twisting on this basis of a new work spiral (the role of the role of an "open psychological crisis" in the formation of psychological science in Ukraine) is characteristic [9, p. 29].

The study of the role of an "open psychological crisis" in the formation of psychological science in Ukraine is due to the fact that "Psychology still has to say its own word about this" (the statement by VA Romenets). In this short phrase - a deep meaning, which seeks to see the sacred significance of the psychological elite of the present. The post-war component of action action unfolds the contradiction of feedback with its general adjustment of an act, the elaboration of a strategy of behavior based on a man's active intrusion into the world.

References:

1. Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. Інститут психології АПН України. 1992. С. 222–304.
2. Бахтин М.М. К философии поступка. Философия и социология науки и техники. 2011. № 7. С. 45–76.
3. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Психология развития человека. М.: Смысл, 2005. 1136 с.
4. Выготский Л.С. Психология. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 312 с. (2). (Мир психологии).
5. Данилюк І.В. Історія психології в Україні: західні регіони (кінець XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ. 24 с.
6. Зинченко В.П. Переходящие и вечные проблемы психологии / В.П. Зинченко, Р.Л. Аткинсон. Санкт-Петербург: Просвещение, 2003. 850 с. (2). (Методологические вопросы психологии; т. 3).
7. Зинченко В.П. Переходящие и вечные проблемы психологии / В.П. Зинченко, Р.Л. Аткинсон. Санкт-Петербург: Просвещение, 2003. 850 с. (2). (Методологические вопросы психологии; т. 3).
8. Ларін Д.І. Методологічні аспекти дослідження історичного смислу періоду відкритої психологічної кризи та його впливу на становлення сучасної психологічної науки. Молодий вчений. 2016. № 7. С. 369–372.
9. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття / В.А. Роменець, І.П. Маноха. Київ: Либідь, 1998. 988 с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва: Азбука-классика, 2003. 589 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 609 с.
12. Татенко В.А. Предмет и метод психологической науки: субъектная парадигма. Предмет и метод психологии. С. 490–509.
13. Татенко О.М. Практична психологія в Україні: історія і сучасність. Психологія: Науково-методичний збірник. Київ. 1993. Вип. 40.
14. Титаренко Т.М. Жизненный мир личности: структурно-генетический подход. Киев: Акад. пед.наук, 2004. 283 с. (2-е дополненное). (Академ-проект; 5).
15. Челпанов Г.И. Введение в экспериментальную психологию. Москва: Азбука-классика, 2008. 389 с.
16. Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. Киев: Наука, 1996. 400 с.
17. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины ХХ в. М.: Мысль, 1996. 416 с.

Ларін Д. І. Проблемологічний аспект аналізу історико-психологічної науки в Україні ХХІ століття в контексті зміни парадигм

Представлені ідеї українських вчених – істориків психології в контексті розвитку психологічної думки від неокласичної до постнеокласичної зміни парадигм. Шляхом історичної реконструкції та проблемологічного аналізу автором сформульовано узагальнюючі висновки для побудови моделі розвитку історико-психологічної науки на сучасному етапі її розвитку.

Отже, методологію прогностичного аналізу доцільно реалізувати, враховуючи циклічний процес інтеграції в єдиний нормативний і пошуковий процес, що дає змогу взаємно прояснити історичний розвиток майбутнього і шляхи досягнення розвитку сучасної історико-психологічної науки постнеокласичної парадигми.

Ключові слова: проблемологічний аналіз «відкрита психологічна криза» історико-психологічна наука, постнеокласична парадигма

Ларин Д. И. Проблемологический аспект анализа историко-психологической науки в Украине XXI века в контексте смены парадигм

Представлены идеи украинских ученых – историков психологии в контексте развития психологической мысли от неклассической до постнеклассической смены парадигм. Путем исторической реконструкции и проблемологического анализа автором сформулированы обобщающие выводы для построения модели развития историко-психологической науки на современном этапе ее развития.

Следовательно, методологию прогнозирующего анализа целесообразно реализовать, учитывая циклический процесс интеграции в единый нормативный и поисковый процесс, позволяющий взаимно прояснить историческое развитие будущего и пути достижения развития современной историко-психологической науки постнеоклассической парадигмы.

Ключевые слова: *проблемологический анализ, «открытый психологический кризис», историко-психологическая наука, постнеоклассическая парадигма.*

ЗНАК У СИГНАЛЬНІЙ СИСТЕМІ ЛЮДИНИ

У статті представлено оригінальні концептуальні погляди на проблему формування знаку (значення). Автором показано специфіку знакової сигналізації людини у порівнянні з природною сигналізацією тварин. Знакова система дає змогу здійснювати соціальну ідентифікацію і диференціацію особистості. Знак представлений як суперечливе за змістом психічне утворення, яке не набуває остаточного формування. Формування знаку у людини забезпечують процеси синонімії та антонімії.

Ключові слова: невроз, абсурд, знак, значення, рефлекс.

Постановка проблеми. Продуктивний науковий діалог у психологічній науці значною мірою унеможливлений фактором її теоретико-концептуального «багатомовства». Психологічні школи формувалися шляхом розробки власних артефактів і синонімічної заміни вже розроблених психічних феноменів. Цей процес призвів до часткового нівелювання суворості дефініцій, значного методологічного плюралізму і стишенню принципів дискусій. Нині навіть можемо говорити про співіснування автономних психологій. Разом із тим зняття конкурентного напруження позначається на уповільненні розвитку психологічної теорії, а отже, на обмеженні розробки нових прикладних підходів і можливості надання ефективної психологічної допомоги.

На нашу думку, психологія продовжує торувати шлях до наукового становлення і значить має тяжіти до створення єдиного теоретичного поля. Про необхідність отримання наукової прописки говорить відсутність елементарної психічної одиниці аналізу, яка стала би загальноживаною. Зазнавши невдачі у вирішенні цього завдання впродовж XIX – початку XX століття, психологія обрала протилежний курс розвитку. Залишивши в минулому категорії відчуття та асоціації (і назагал справедливо розкритикувавши їх у такій іпостасі), психологія переключилася на аналіз крупних психічних конструктів на кшталт цінностей, мотивів, рис, відносин, стилів. Натомість ми вважаємо, що виокремлення такої психічної одиниці є не тільки досяжною, а й фактично зробленою справою у концепції знаку Л.С. Виготського та особистісного смислу О.М. Леонтьєва. Інша справа, що констатація факту оперування людиною знаками і вироблення особистісних смислів (означення), дарма що глибоко філософськи проаналізованого, не давала змоги зробити такі психологічні висновки, які би вказували на ймовірні причини порушень психічного розвитку. Питання генезису знаку, його структури, етапів формування і динаміки мало стати предметом потужних психологічних дослі-

джень і дискусій. Знак мав стати початком відліку для вирішення решти науково-психологічних проблем, зокрема проблеми невротичного і психотичного розладу.

На нашу думку, втрата інтересу до цієї фундаментальної проблеми стала наслідком теоретико-методологічної помилки, яка полягає у тому, що вчені прив'язували рефлексорну теорію І.П. Павлова до феноменальної здатності людини здійснювати раціональні мисленнєві операції. Натомість належало виходити з протилежного припущення: мислення не є результатом рефлексорної діяльності, дарма що еволюційно покращеної, а є продуктом принципово іншого інтелектуального процесу.

Проблема знаку як основи сигнальної системи людини поставлена Л.С. Виготським [1]. Учений розглядає формування знакової системи крізь призму філогенезу та онтогенетичного розвитку особистості, показує взаємозв'язок мовлення та мислення, що об'єктивується у феномені значення слова [2]. Надалі цю проблему розвиває О.М. Леонтьєв, пропонуючи як предмет дослідження вивчати особистісні смисли, які роблять свідомість вибірковою. Останній вказує, що за цим прихована інша проблема – системного психологічного дослідження особистості [3]. Ми зауважимо, що для системного дослідження варто з'ясувати функціональну сутність людського знаку, механізм його утворення та структуру.

Проблема знаку не отримала достатнього розвитку тому, що вчені здебільшого зосереджені на функціональному призначенні знаку і виходили з положення про раціональний характер свідомості. За взірцем бралася рефлексорна теорія І.П. Павлова, дарма що останній допускав парадоксальну ідею наявності вродженого рефлексу свободи [4]. Ми вважаємо такий методологічний підхід помилковим щодо сигнальної системи людини. Положення про раціональний та рефлексорний принцип організації психічної діяльності людини, що об'єктивується

у категорії свідомості, релевантні лише певній її частині. Психологія зробила значний крок вперед, виявивши той бік психічного життя, який був ближчим до поверхні. Фактично здійснена спроба зробити множення фізіології тварини (рефлекторної теорії) на здатність до рефлексії (раціональний характер свідомості). Але цього теоретичного кроку замало для пояснення специфіки людської психіки. Назагал психологія за умови методологічного плюралізму переважно зайнята тим, щоби доповнювати теоретичними нюансами цю методологічну схему. Натомість ми вважаємо, що доцільно змінювати методологію пошуку вихідних чинників психічного функціонування людини.

Мета статті. Головною метою роботи є визначення специфіки формування знаку, який лежить в основі сигнальної системи людини.

Виклад основного матеріалу. У розумінні співвідношення мовлення та мислення ми виходимо з положення про тотожність цих процесів. Л.С. Виготський дотримується дещо іншої думки. Він постулює, що між генетичним корінням мовлення і мислення немає нічого спільного. Вчений наголошує, що їхнє злиття відбувається пізніше, не має характеру зовнішнього зв'язку, що ці процеси не протікають паралельно, а зливаються в процесі онтогенезу, набувають монолітності, єдності слова і думки [2]. Ми вважаємо, що «злиття» цих процесів є лише фактом поступового посилення мовленнєвої функції, яке робить зв'язок слова і мислення очевидним, тобто їх безпосередній зв'язок наявний від самого початку. Л.С. Виготський виходить з ототожнення мисленнєвої та інтелектуальної діяльності, яка в останньому випадку представлена також у тваринному світі. Тобто мислення людини закономірно виростає з інтелекту тварини. Ситуація представлена так, що людське слово вторгається в інтелектуальну сферу немовляти – по суті, домовленнєвої тварини – і поступово зумовлює людський спосіб мислення. Ця схема є привабливою з еволюційної точки зору і, певно, тому науковцями не ревізується.

У такому разі між інтелектуальною діяльністю тварини і мисленням людини має існувати спільна основа. Саме це й становить наукову загадку. Адже сигнальна система людини настільки відмінна від тваринної, що навіть І.П. Павлов був змушений ввести в обіг поняття «друга сигнальна система». Не розкривши її сутність та механізм, він фактично підтвердив тезу про наявність декартівської прірви між інтелектом тварини і мисленням людини. Тривіальне додавання мовлення як сигнальна система є неможливим із суто еволюційного підходу. Адже вони не просто різні, а діаметрально протилежні. Ми маємо розглядати інтелектуальну діяльність тварини не як майданчик для розвитку мислення людини, а як пряму опозицію до нього, як жорстку біологічну пере-

пону, яку належало зламати. Прокладання містків між твариною і людиною покликане підтверджувати еволюційну теорію, але здебільшого це тільки сприяє розвитку антропоморфізму в науці. Науковий пошук має базуватися на встановленні відмінностей між цими сигнальними системами та їхніх причин.

Об'єктивним вираженням злиття мовлення і мислення є феномен знаку, який лежить на перехресті матеріалістичного (звукова форма) й ідеалістичного (семантичне значення) вимірювання. Вочевидь, знак має володіти такими властивостями, які виводять людину за межі класичного рефлекторного реагування. Можемо навіть припустити, що знак лежить в основі принципово іншого, еволюційно вищого способу реагування, яке принаймні поки що не піддається експериментальному спостереженню.

Ключовими властивостями людської психіки ми вважаємо здатність 1) акумулювати у знакові суперечливий психологічний зміст та форму і 2) залишати знак не до кінця сформованим. Тільки таке розуміння знаку дає змогу з'ясувати специфіку людського мислення, його постійний вихід за межі раціональності, нестандартність, свавільність. Звідси така складність психотерапевтичного процесу: якщо рефлекс доволі швидко й прогнозовано ламається дресурою (цілеспрямованим формуванням іншого рефлексу), то знак зламати неможливо. Знак можна лише «уточнювати», «коригувати». Для нього немає єдиної процедури, а отже, можливими стають різноманітні впливи, які, вочевидь, є рівнозначними і рівноможливими. Таким чином, психотерапію можна визначити як боротьбу смислів певних знаків, які як у терапевта, так і у клієнта є несформованими і мають свій унікальний характер суперечливості. Тому психотерапевтичний процес стає таким тривалим і непрогнозованим.

Ми вважаємо другорядними поділи мислення на чуттєво-образне, технічне та поняттєве або наочно-дійове, конкретно-предметне та абстрактно-логічне. Такі класифікації відбивають або суто формальні характеристики мислення, або етапи його формування. Призначення цих класифікацій полягає у прокладанні містка між тваринним і людським інтелектом. Цей місток можна сформулювати у категорії поступовості наростання другої сигнальної системи (використання слів). Але, на нашу думку, ці класифікації не відбивають сутнісних властивостей людського мислення, яке можна визначити як психічний процес дезабсурдизації знаку.

Наголошуємо, що мислення людини тільки й може бути поняттєвим (абстрактно-логічним), дарма що різного ступеня абстрактності та адекватності. Натомість приписування вищим тваринам чуттєво-образного і технічного мислення, яке

подекуди трапляється в науковому аналізі, є типовим антропоморфізмом. Людина завжди може перевести чуттєво-образне і технічне мислення у понятійне, а тварина – ніколи. Понятійне мислення людини набуває таких якісних характеристик, які не можуть бути отримані жодними кількісними змінами інтелектуальної діяльності тварини, а значить, не можна й саме мислення приписувати тваринам. Мислення людини – принципово інший вимір психічного функціонування.

Біологи в експериментальних дослідженнях демонструють дивовижні результати інтелектуальної діяльності тварин. Наприклад, роблять висновки про здатність каледонської ворони вирішувати складні задачі методом спроб і помилок, здійснювати причинне і навіть аналогічне міркування [5; 6], здатність сірих африканських папуг до логічної операції виключення [7]. Вочевидь, вчені перебувають під враженням від здатності тварин ефективно здійснювати рефлекторне впізнавання, яке вони гіпотетично видають за здатність шукати аналогії і розуміти причину.

Концепція схожості форм «мислення» людини і тварини будується на помилковому уявленні про кількісні характеристики відмінностей, тоді як ці відмінності є не тільки якісними, але й становлять протилежність. Вищі тварини не мислять – ані чуттєво-образно, ані технічно, позаяк керуються першосигнальними імпульсами. Тварини запам'ятовують, впізнають і рефлекторно відповідають: тільки в цьому вони демонструють здібності. Розміщувати процес мислення у першосигнальній системі означає пошукову діяльність, збудовану за жорстким рефлекторним принципом, ототожнювати із можливістю вільно виходити за межі рефлексу, «обирати» адекватну ситуації психічну реакцію.

Інсайт вищих тварин у концепції В. Кьолера – це акт інтелектуальної діяльності, який виникає на підставі раптового і несподіваного впізнавання. Тварина обертається довкола не в пошуках ящика, який допоможе вирішити проблемну ситуацію із діставанням плоду на висоті, а натрапляє на нього поглядом, без попереднього плану дій (якщо тільки тварина цього не була навчена). Ящик стає корисним предметом не в результаті осмислення, а в результаті «впізнавання» і ситуаційного використання. Приблизно це можна висловити у таких формулах: не «Мені потрібен ящик для вирішення задачі», а «Є куди залізти». Ящик у тварини не має означення, а тому тварини не здатні за допомогою певної звукової комбінації дати наказ «Візьми ящик!» або взагалі «Ящик!». Біологи роблять висновки на підставі раціональних дій, не знаючи про їхні причини. Птахи, приміром, здійснюють складне гніздування не на основі осмислення своїх дій, а дії інстинктів. У нас немає достатніх підстав вважати, що тварини розуміють

причину своїх дій і навіть проводять певні аналогії. Йдеться лише про швидке формування рефлексів і здатність до впізнавання.

Визнання за тваринами розуміння причини і вміння проводити аналогії означає наявність докорінної руйнації рефлекторного реагування як такого, а разом із ним катастрофічну для виду втрату екологічної ніші. Така ситуація може трапитися лише в результаті потужної кризи, яка спричинить появу нового виду, що, вочевидь, і сталося свого часу з гомінідами.

Другосигнальна система людини спирається на знакову сигналізацію, яка побудована за іншими принципами. Ці принципи не тільки не спільні з тваринною сигнальною системою, але й діаметрально їм протилежні.

Ключова особливість знаку полягає у здатності вказувати на об'єкт, що не має з цим об'єктом природного (генетичного) зв'язку. Знак є штучним утворенням й уникає іконічної подоби з об'єктом. Він збудований за ієрогліфічним принципом. Втім, це не означає, що іконічні знаки у людській сигналізації взагалі відсутні (особливо цей феномен представлений у жестовій мові), але це скоріше найпримітивніша умова побудови взаєморозуміння між суб'єктами із відмінними ієрогліфічними знаковими системами. Натомість основна форма сигналізації є ієрогліфічною, тобто штучною і, значить, незрозумілою для сторонніх. Багатство мов і діалектів, субкультурної і професійної лексики вказує на безперервний розвиток штучної сигналізації, її пластичність і відкритість для змін.

Розвиваючи філогенетичні погляди Б.Ф. Поршнева [8], можна констатувати, що основне призначення знакової сигналізації: 1) бути незрозумілою для сторонніх і таким чином виявляти приналежність до певної групи (досягнення чіткої соціальної ідентичності); 2) протистояти сугестії найближчого оточення (здійснення внутрішньогрупової диференціації). Положення про одночасну групову ідентичність та особистісну диференціацію суб'єкта можуть пояснити відсутність жорсткого рефлекторного функціонування людини, її можливість протистояти фаталістичному груповому тиску. Суб'єкт здатен опиратися груповому тиску і долати класичну рефлекторну приреченість. Знак ніби залишає простір для психічного експериментування, оскільки одночасно несе в собі суперечливий зміст і незавершеність формування.

Знакова сигнальна система спричинює появу принципово інших властивостей функціонування. Зокрема, Б.Ф. Поршнев вказує на виняткові для тваринного світу процеси синонімії й антонімії [8]. Синонімів будь-якого знаку може бути багато, якщо до таких зараховувати речення і тексти, але антонім може бути тільки один (теж у широкому розумінні). Синонімію можна визначити як універ-

сальне явище тотожності, антонімію – як опозицію, диференціацію.

Б.Ф. Поршнєв обґрунтовує положення про те, що будь-який людський знак має еквівалент, однозначну заміну [8]. Щодо цього ми робимо посутнє уточнення: синонім – слово, речення чи навіть текст – ніколи не стає точною заміною. Еквівалент не здатен фотографічно точно відобразити реальність вихідного знаку. Оскільки знак не має вичерпного однозначного тлумачення через наявність внутрішньої суперечливості, спроби знайти йому еквівалент завжди певним чином відхиляються від первинного значення. У цьому ми фіксуємо незбіг мовлення і мислення, що породжує плутанину щодо взаємозв'язку двох феноменів і навіть твердження щодо їх порівняної незалежності. Твердження про те, що поняття є лише ядром мовного значення, чи теза про лише те, що обсяги значення і поняття перехрещуються і повністю не збігаються, ми пояснюємо тим, що будь-яке поняття від самого початку не може збігатися зі своїм значенням, воно ніби відкрите для подальшого означення й безкінечного уточнення, оскільки сам суб'єкт до кінця не усвідомлює суперечливості його змісту. Цей механізм зумовлює специфіку знакової системи, яка покликана ослаблювати і заперечувати першосигнальну систему. Навіть такий однозначний сигнал «Стоп!» не має абсолютно однакового тлумачення і дії. Гіпотетично суб'єкт здатен «долати» (значить, наповнювати) цей знак іншим смислом.

Прикладом цього положення може слугувати текст пісні Володимира Висоцького «Охота на вовків». В ній йдеться про те, що червоні прапорці сигнально обмежують свободу вовків: «Почему же – вожак, дай ответ – // Мы затравленно мчимся на выстрел // И не пробуем через запрет?» Ухилимося від дискусії щодо ефективності такого методу полювання, а спробуємо сформулювати відповідь: у тварин практично відсутня можливість змінювати «значення» сигналу. Для того, щоби виголосити: «За флажки – жажда жизни сильней! // Только сзади я радостно слышал // Удивленные крики людей», тварина має ламати рефлекс. Тобто «забороняти», «відміняти» сформований рефлекс (за принципом першосигнальної системи), а не безкінечно «уточнювати» його синонімами (за принципом другосигнальної системи).

Представлене нами положення фіксує загальну відмінність у сигналізації тварини і людини, що не виключає зовнішньої схожості їхньої поведінки. Метафорично можна стверджувати: людська психічна регуляція має єдиний знаменник із тваринною регуляцією (наявність першої сигнальної системи), втім, у поєднанні зі специфічним чисельником це дає не тільки інший результат поведінки, але й протилежний результат, оскільки цей чисельник зі знаком мінус. Під мінусом треба

розуміти можливість скасування (заперечення) прямого рефлекторного реагування (першої сигнальної системи).

Знак у межах об'єктивного значення перебуває в суб'єктивному вимірі. Спроба визначити знак стає відхиленням від об'єктивного значення (якщо про таке взагалі можна говорити). Явище синонімії – це закономірне продовження неможливості повного і цілісного розуміння знаку. Це ціна виходу з тваринного рефлексу й основа другої сигнальної системи, що забезпечує змогу здійснювати вільний вибір.

Синонім можна визначити як нетотожну тотожність знаку. Однак тією ж мірою цей процес означає часткове заперечення знаку, його диференціацію. Таким чином, знак на щось вказує й одночасно заперечує при спробі себе означити. Це зумовлює змістовний незбіг (абсурдність) синонімії: «те саме, але не те саме».

Відповідно, явище мовлення можна розглядати як процес розгортання суб'єктивного абсурду при тому, що діалог водночас спрямований на дезабсурдизацію партнера (опонента). Абсурд різного ступеня – це неминучий продукт знакової сигналізації, що породжується людською комунікацією. Сама ж комунікація покликана розгортати абсурд у пошуках нового значення, «уточнювати» знак (знаходити спільну мову, намагання порозумітися); одночасно це супроводжується процесом дезабсурдизації, оскільки нові значення заперечують попередні. Глибинний смисл обміну абсурдом у процесі діалогу полягає у намаганні здійснити навіювання партнера (опонента). Контрсугестія в такому разі – це пошук смислу сказаного, його заперечення (невиконання настанов, пошук компромісу, уточнення тощо).

Процес дезабсурдизації здійснюється у тісному зв'язку з антономізацією знаків. Однак якщо знак постійно вислизає від точного визначення, то й антонім «втрачає» свою суворість; він приречений «наздоганяти» синоніми знаку. І ці процеси нерозривні. Оскільки призначення антоніма полягає у фіксації значення знаку, його семантичному «закритті», остаточному відділенні від решти знаків.

Відповідно, знак можна визначити як єдність синоніма (дефініції) та антоніма. Недостатня синонімічна гнучкість, вузькість синонімічного ряду, неможливість встановлення антоніма зумовлює несформованість знаку. Це, своєю чергою, викликає викривлення когнітивного сприйняття, подекуди невротичні і психотичні розлади. Тому суб'єкт невтомно прагне до набуття смислів і синонімічної корекції оперованими знаками.

Висновки. Сигнальна система людини є знаковою – штучно збудованою за ієрогліфічним принципом. Її призначення, зокрема, полягає у запереченні першої сигнальної системи, здійсненні соціально ідентифікаційних і

диференційних функцій. Разом із тим знак має внутрішньо-суперечливий психічний зміст та форму і незавершене формування. Отже, знакова система постійно перебуває у розвитку, що може зумовлювати порушення соціальної адаптації та інтеграції, невротичні й психотичні розлади психіки.

У найближчій перспективі нашого дослідження є аналіз структурної організації знаку і його структурних порушень, що об'єктивуються у невротичних та психотичних розладах.

Література:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо», 2005. 1136 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.; Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 324 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
4. Павлов И.П. Рефлекс свободы. СПб.: Питер, 2001. 424 с.
5. Taylor A.H. Do New Caledonian crows solve physical problems through causal reasoning? / A.H. Taylor, G.R. Hunt, F.S. Medina, R.D. Gray. Proceedings of the Royal Society B. Volume 276. 22 January 2009.
6. Taylor A.H. Spontaneous Metatool Use by New Caledonian Crows / A.H. Taylor, G.R. Hunt, J.C. Holzhaider, R.D. Gray. Current Biology. 2007. Volume 17. September 04.
7. Mikolasch S. African grey parrots (*Psittacus erithacus*) use inference by exclusion to find hidden food / S. Mikolasch, K. Kotrschal, C. Schloegl. Biology Letters. 2011. June 22.
8. Поршнева Б.Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). М.: Академический проект, 2017. 544 с.

Мазяр О. В. Знак в сигнальной системе человека

В статье представлены оригинальные концептуальные взгляды на проблему формирования знака (значения). Автором показана специфика знаковой сигнализации человека в сравнении с естественной сигнализацией животных. Знаковая система позволяет осуществлять социальную идентификацию и дифференциацию личности. Знак представлен как противоречивое по содержанию психическое образование, которое не приобретает окончательной формирования. Формирование знака обеспечивают процессы синонимии и антонимии.

Ключевые слова: невроз, абсурд, знак, значение, рефлекс.

Maziar O. V. Sign in the signal system of human

The article presents the original conceptual views on the problem of forming a sign (meaning). The author shows the specificity of the human sign signaling in comparison with the natural signaling of animals. The sign system allows to carry out the social identification and differentiation of the personality. The sign is presented as contradictory in the content and form mental formation, that is not able to acquire the final formation. The formation of the sign for a person is provided by the processes of synonymy and antonymy.

Key words: neurosis, absurdity, sign, meaning, reflex.

С. К. Мельничук

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА УПРАВЛІНЦІВ

Саме в юності на перший план виходять такі специфічні особливості особистості, як прагнення до самоактуалізації та самоідентифікації, потреба у груповій приналежності, емоційна чутливість. Асертивність у соціально-педагогічному процесі – це найкращий варіант спілкування майбутнього управлінця та педагога вищої школи з учнями, студентами, колегами, який призводить до формування самостійної, відповідальної особистості, здатної успішно вирішувати виховні, освітні, психолого-педагогічні проблеми.

Ключові слова: асертивність, впевненість у собі, педагогічна та професійна психологія, ефективна комунікація у ВНЗ.

Постановка проблеми. Сучасному суспільству необхідний особливий тип особистості, який здатен конструктивно відстоювати свої інтереси, вільно виражати свої почуття і при цьому не принижувати інших. Процес формування такої особистості не можливий без розвитку асертивності.

Мета статті – висвітлення соціально-психологічних особливостей формування асертивності у процесі професійного становлення.

Виклад основного матеріалу. Асертивна поведінка притаманна людині, яка поважає себе та інших, незалежна від зовнішніх впливів та оцінок, здатна самостійно регулювати власну поведінку та відповідати за неї. Вона супроводжується наполегливістю та сміливістю, вмінням відкрито говорити про свої почуття і бажання. У світлі вищесказаного дослідження асертивності на сучасному етапі розвитку суспільства становить значний інтерес.

У лексиконі східноєвропейських психологів термін «асертивність» з'явився після публікації книжки чеських авторів В. Каппоні та Т. Новака [4]. Під цим терміном у психологічній літературі стали розуміти певну особистісну автономію, незалежність від зовнішніх впливів та оцінок, здатність самостійно регулювати свою поведінку та вміння конструктивно знаходити вихід із проблемних ситуацій у спілкуванні.

Близьким до поняття «асертивність» є поняття «впевненість у собі». Більшість психологів ототожнюють ці поняття. На нашу думку, асертивність відображає, насамперед, зовнішні, поведінкові прояви, а впевненість у собі характеризується внутрішніми переживаннями стосовно відповідності самооцінки реальним можливос-

тям. Якщо самооцінка є вищою за реальні можливості, то така людина буде самовпевненою, якщо самооцінка буде нижчою за реальні можливості – невпевненою.

З огляду на роботи А. Сальтера, В. Каппоні, Т. Новак, С. Бішоп, уточнено поняття «асертивність» як гармонійне об'єднання властивостей особистості, що виявляється у природній, чесній поведінці щодо себе та оточення, уміннях і навичках етично допустимого спілкування в конкретній ситуації при поєднанні з упевненістю, позитивною самооцінкою й за обов'язкової поваги до прав інших людей.

У сучасних довідкових психологічних джерелах можна знайти визначення терміна «асертивність» як здатності людини впевнено і з гідністю відстоювати свої права, не принижувати при цьому прав інших [3].

Асертивність як один із факторів емоційного інтелекту вивчали М. Баркер, Р. Елберт і М. Еммонс, М. Сміт, В. Ромек, Є. Нікітін, Н. Харламенкова, Є. Андрієнко. Асертивність – це самоствердження через конструктивну діяльність, досягнення майстерності безконфліктного спілкування. Всі автори сходяться на тому, що асертивна поведінка є «золотою серединою» між агресивним та пасивним стилями поведінки. Асертивна поведінка спрямована на те, щоб реалізація власних інтересів була умовою реалізації інтересів суб'єктів взаємодії.

У сучасній психологічній науці досліджується вплив асертивності на досягнення успіху в діяльності (І. Зінов'єва, О. Нікітіна, М. Сміт та інші); впевненість вивчається як соціально-психологічна характеристика особистості (І. Ромек, Є. Смаглий);

розробляються психотерапевтичні методики, зміст і форми соціально-психологічного навчання, які підвищують рівень самооцінки людини та її впевненість у своїх силах (К. Роджерс, Т. Яценко та інші).

Психологічне зростання особистості в юнацькому віці пов'язане зі здатністю до конструктивної взаємодії з іншими людьми, розуміння і визнання цінності іншої людини, становлення авторства власного життя, прагнення до продуктивності життя, що дає нам змогу говорити про можливість формування асертивності в юнацькому віці.

Саме в юності на перший план виходять такі специфічні особливості особистості, як прагнення до самоактуалізації та самоідентифікації, потреба у груповій приналежності, емоційна сенситивність, на що вказують І. Маноха, В. Панок, В. Прокоф'єва, Ф. Райс, Х. Ремшмідт [1].

Провідного значення в юності, на думку І. Булах та Л. Долинської, набувають соціалізація і засвоєння нових соціальних ролей внаслідок збільшення когнітивних можливостей особистості, розширення оточення та діапазону рольового вибору. Ослаблення впливу колишніх авторитетів і можливість експериментування в сфері соціально-рольової поведінки часто призводять до виникнення в молодих людей сумнівів та нерішучості. Таким чином, важливі особливості юнацького розвитку визначаються процесом зміни ролей [2]. Водночас психологічна практика свідчить про зростання негативних проявів, зокрема невпевненості та агресії серед юнаків.

Проблема асертивності набуває особливої гостроти в юнацькому віці, коли відбувається інтенсивне становлення життєвої позиції, переосмислюються суспільні та духовні цінності, а зустріч із невизначеним майбутнім загострює амбівалентність думок, почуттів юнаків.

У ранній юності відбуваються зміни в мотивації, зокрема в потребах, інтересах. Деякі потреби виникають вперше або змінюються. Передумовами для цього виступають біологічні та когнітивні зміни.

В юнацькому віці, як зазначає Л. Долинська, зростають почуття обов'язку та людської гідності й вимогливості до самих себе, самоконтроль і принциповість суджень щодо своїх взаємин у групі. Звідси прагнення до самовдосконалення, намагання стати повноцінною людиною. Але вдається це їм не завжди легко. На їхні почуття та настрої завжди впливає властива ще в цьому віці підвищена емоційність. І лише самосвідомість і розуміння потреби керувати своїм настроєм дає змогу молодій людині долати ці труднощі [2]. Потреба у самореалізації та розвитку власного «Я» означає прояв своїх здібностей та їх подальше удосконалення. Вона пов'язана з мотивацією досягнення та перегукується з потребою у визнанні та припинятті як члена суспільства.

Юнацький вік, як вважає Г. Абрамова, – це вік зростання сили «Я», його здатності не втратити, зберегти своє «Я» та проявити свою індивідуальність в умовах групової діяльності та інтимної близькості, дружби. Дійсно, така загроза існує, коли самореалізація старшокласника підміняється юнацькою субкультурою [1].

Студент хоче знати, хто він такий, на що він здатний, зіставити рівень своїх домагань із досягнутими результатами. Здійснюючи самооцінку, студенти порівнюють думки оточуючих про себе, роблять вибір. Пошуки себе для студентів завершуються формуванням «Я-концепції», яка поділяється на «Я-реальне» та «Я-ідеальне». Між «Я-ідеальним» та «Я-реальним» є істотна різниця: якщо у студента високий рівень домагань і недостатньо усвідомлених можливостей, то це призводить до невпевненості у собі.

І. Кон вважає, що різноманітні «Я» у різних людей або на різних етапах в однієї людини можуть розрізнятися за змістом, спрямованістю (негативна, позитивна, амбівалентна), інтенсивністю (глибиною почуттів), контрастністю (значимістю для самооцінки), послідовністю, якістю тощо. Вчені розрізняють такі «Я-образи»: «теперішнє Я», «майбутнє Я», «бажане Я», «фантастичне Я», «зображуване Я», «ідеалізоване Я».

На нашу думку, основна відмінність між поняттями «впевненість у собі» та «асертивність» полягає у тому, що впевненість у собі передбачає наявність суб'єктивної установки на самого себе, соціальної готовності та здатності адекватно реалізовувати власні прагнення, а в асертивності наголошується на тому, що відстоювання власної думки відбувається з урахуванням інтересів інших людей. Отже, поняття «асертивність» є дуже близьким за змістом до поняття «впевненість у собі», але у ньому акцентується на умінні конструктивно взаємодіяти з оточенням.

Важливо зазначити, що стійке ставлення особистості до власних здібностей і навичок проявляється у спілкуванні, в якому безпосередньо бере участь індивідуум. Упевненою поведінкою є культурно-нормований репертуар навичок, які забезпечують успіх у діях людини та її соціальному житті. В. Ромек стверджує, що фактором виникнення невпевненої поведінки є «вивчена безпорадність», що виникає тоді, коли дитина не отримує жодної реакції дорослого у відповідь на свої дії або отримує одноманітний негативний чи одноманітний позитивний зворотний зв'язок.

Асертивність однозначно відкидає всі форми маніпуляції, вона передбачає спокійну, неагресивну протидію маніпуляторам. Згідно зі ступенем впевненості у собі, поведінку людей, на думку деяких сучасних психологів, можна поділити на три категорії.

1. Покірна поведінка, коли людина дає змогу іншим задовольняти свої потреби і забезпечувати свої права шляхом її прав і потреб. Людина, яка поводить пасивно, не вміє чітко заявляти про свої бажання і потреби. В її діях відсутня впевненість, вона страждає від того, що не може належно застосувати свої здібності. Пасивна людина не здатна протистояти маніпуляторам. Невдачі послаблюють її не надто сильну самосвідомість. Іноді вона намагається оволодіти ситуацією за допомогою маніпуляції, але такі дії визначаються як прихована агресія.

2. Агресивна поведінка – задоволення власних потреб і забезпечення своїх прав у той час, коли потреби і права інших ігноруються. Агресія – це не лише завдання фізичної шкоди чи сильні і голосні висловлювання. Агресивний вплив мають також сарказм, іронія, тихі і непомітні речі, які справи не стосуються, але деградує особистість, якої стосуються. Чим більш витонченою є агресія, тим менше агресивності вбачає її носій у своїх вчинках. Однак витончений агресор справляє неприємне враження на оточення, яке схильне уникати будь-яких контактів з агресором.

Пасивна й агресивна поведінка, на перший погляд, суттєво відрізняються одна від одної. Однак в обох випадках протилежна сторона розглядається як «противник», що переслідує одну єдину мету – нашкодити. Відмінність між пасивною й агресивною поведінкою полягає лише в тому, що агресивна людина завдає випереджаючих ударів, тоді як пасивна людина відкрито дає зрозуміти, що не претендує на перемогу.

3. Асертивна поведінка – це поведінка впевненої у собі людини, коли потреби і права інших поважають, коли, відповідно, поважають її права. Асертивна поведінка вирізняється ясністю, прямою, непідробною щирістю. Людина, яка поводить асертивно, здатна чітко формулювати, про що йдеться, якою вона бачить певну ситуацію, що думає і відчуває, як переживає. Вона відрізняється позитивним ставленням до інших людей, вміє їх вислухати, йти на компроміс, здатна змінити власну точку зору під впливом аргументів. Вважаючи інших людей порядними, вона не соромиться попросити про послугу, а зі свого боку також готова проявити люб'язність. Асертивній поведінці притаманний спокій, утворюється враження, що людина розслаблена, бо і вербально, і невербально вона не демонструє напруженості і натягнутості, створює навколо себе приємну атмосферу. Асертивна людина вміє розпізнати маніпуляцію і захистити себе від неї, вона переконана, що кожен має право вирішувати за себе і нести відповідальність за наслідки своїх рішень [5].

Інші сучасні дослідники виділяють десять принципів асертивності, в основі яких лежить впевненість, що ніхто не може успішно маніпулювати оточуючими, якщо ті самі цього не дозволять:

- людина має сама право судити про свою поведінку, думки та емоції та нести відповідальність за наслідки, оскільки все, що відбувається у житті людини, залежить тільки від неї самої;

- людина має право не давати ніяких пояснень, які виправдовують її поведінку;

- людина має право сама вирішувати, за що і якою мірою вона є відповідальна;

- людина має право змінювати власні погляди, при чому не тільки під тиском обставин, а тому, що їй просто це подобається;

- людина має право робити помилки і відповідати за них;

- людина має право сказати: «Я не знаю» (точка зору, за якою людина здатна розібратися в собі самій і може дати відповідь на будь-яке питання, що стосується нюансів її поведінки, є соціальним міфом);

- людина має право не залежати від доброї волі інших людей, тобто вона не зобов'язана всім подобатися;

- людина має право на нелогічні рішення, бо логічні не завжди є правильними і доречними, особливо у тих випадках, коли не цілком зрозуміло, про що йдеться;

- людина має право сказати: «Я тебе не розумію». Ми не зобов'язані вгадувати і виконувати бажання інших людей;

- людина має право сказати: «Мене це не хвилює», має право не погоджуватися з уявленням інших, що є добрим і допустимим, а що – ні [4].

Таким чином, в ідеалі впевненість у собі допомагає постояти за себе, не здійснюючи шкоди іншим людям. Над вихованням у собі такої впевненості треба працювати, і її можна добитися незалежно від того, наскільки людина є впевненою у собі в певний момент часу.

Методи роботи в сучасних групах, які організовано з метою розвитку впевненості та здатності боротися зі страхом і уникненням, значно віддалилися від вихідних концепцій, запропонованих свого часу. Н. Ланге і П. Якубовська поділяють наявні групи тренінгу упевненості в собі на чотири типи, залежно від структури занять:

- 1) групи, де основу кожного заняття становлять різні рольові ігри;

- 2) групи, де кожне заняття присвячується одній певній темі, наприклад конструктивній критиці;

- 3) групи, в яких рольові ігри використовуються у поєднанні з іншими процедурами, спрямованими, наприклад, на розвиток самоусвідомлення, розвиток умінь розв'язувати конфлікти тощо;

- 4) неструктуровані групи, робота в яких проводиться відповідно до повсякденних потреб учасників.

Розвиток впевненості у собі в юнацькому віці зумовлюється особливостями особистісного та професійного самовизначення, становленням

самосвідомості, подоланням залежності особистості від зовнішньої детермінації, узгодженням Я-реального та Я-ідеального і посиленням здатності до самодетермінації та саморозвитку. Вона пов'язана із засвоєнням нових соціальних ролей, збільшенням когнітивних можливостей, осмисленістю життя, гнучкістю у реалізації власних цілей.

Впевненість у собі пов'язана з локусом контролю, який відображає віру людини у здатність впливати на хід подій у власному житті, контролювати наслідки власних дій. За цим показником людей можна поділити на екстерналів (бачать причину усього, що відбувається з ними у зовнішніх обставинах) та інтерналів (схильних брати на себе відповідальність за все, що відбувається в їхньому житті, впевнених у собі, таких, що покладаються лише на себе). Інтернали більш природні, незалежні і самостійні, володіють вольовими якостями. Серед осіб, які досягають у житті успіху, більшість перебуває в полюсі інтернальності, як вважає дослідниця Е. Кір'янова.

Поглиблене дослідження інтернальності-екстернальності засвідчило, що характеристики рівня суб'єктивного контролю можуть змінюватися у однієї і тієї самої людини залежно від того, якою вона бачить конкретну ситуацію: складною чи простою, приємною чи неприємною, вигідною чи не вигідною. Людина, яка поводить себе асертивно, не звинувачує у власних неприємностях інших людей, а у разі невдачі вона здатна переконати себе, що це власне її успіх.

У наукових дослідженнях доказано зв'язок інтроверсії-екстраверсії з інтернальністю-екстернальністю, хоча остання є більш фундаментальним поняттям. Екстравертованість-інтравертованість, на думку Ф. Девіса, можна розглядати як окремі

випадки прояву феномена «екстернальність-інтернальність». Екстраверти надають перевагу зовнішній реальності, реакція інших людей підтримує їхню думку про самих себе. Інші люди є для них джерелом енергії, відповідно, і впевненість може постраждати через віддаленість від інших. Інтроверти надають перевагу внутрішній реальності, ясність і порядок дають їм впевненість у собі. Розвиток інтровертних навичок забезпечує екстравертів більшими ресурсами, які дають їм змогу впоратися із кризами впевненості у собі, а розвиток соціальних екстравертних навичок проведення бесіди може допомогти інтроверту сформувати асертивність.

Висновки. Асертивність є важливою детермінантою становлення особистості та сприяє розвитку її психологічного потенціалу. Вона впливає на розвиток ефективної комунікації, активності, відповідальності, соціальної сміливості у висуванні та вирішенні нових цілей і завдань.

Література:

1. Андриенко Е.В. Социальная психология: [учеб. пособие для студентов пед. вузов] / под ред. В.А.Сластенина. М.: Academia, 2000. 262 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.
3. Галицький В.М., Мельник О.В., Синявський В.В. Соціально-психологічний словник. К., 2004. 250 с.
4. Каппони В., Новак Т. Асертивність – в життя. СПб.: Питер, 1995. 186 с.
5. Шпалінський В.В. Психологія менеджмента. М.: [б. и.], 2000. С. 80.

Мельничук С. К. Социально-психологические особенности формирования асертивности в процессе профессионального становления будущих педагогов высшей школы и управленцев

Именно в юности на первый план выходят такие специфические особенности личности, как стремление к самоактуализации и самоидентификации, потребность в групповой принадлежности, эмоциональная сензитивность. Асертивность в социально-педагогическом процессе – это лучший вариант общения будущего управленца и педагога высшей школы с учениками, студентами, коллегами, который приводит к формированию самостоятельной, ответственной личности, способной успешно решать воспитательные, образовательные, психолого-педагогические проблемы.

Ключевые слова: асертивность, уверенность в себе, педагогическая и профессиональная психологии, эффективная коммуникация в вузе.

Melnychuk S. K. Socio-psychological peculiarities of formation of assertiveness in the process of professional formation of future teachers of higher education and managers

It is precisely in his youth that such particular peculiarities of personality as the desire for self-actualization and self-identification, the need for group membership, emotional sensitivity, are emerging. Assertiveness in the socio-pedagogical process is the best way of communicating the future manager and teacher of higher education with students, students and colleagues, which leads to the formation of an independent, responsible person capable of successfully solving educational, educational, psychological and pedagogical problems.

Key words: assertiveness, self-confidence, pedagogical and professional psychology, effective communication in higher educational institutions.

ГАЗЛАЙТИНГ ЯК ВИД ПСИХОЛОГІЧНИХ МАНІПУЛЯЦІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ КОЛЕКТИВІ

Стаття присвячена розгляду питань із психології маніпулювання та темі відносин у навчальному колективі молодшої школи. Розглядається один із видів психологічного насилля в навчальному середовищі під назвою «газлайтинг». Розкривається поняття газлайтингу і його види. Розглянуті причини, які приводять до газлайтингу, а також сформульовані методи його профілактики серед учнів початкових класів.

Ключові слова: газлайтинг, маніпулятор, причини та профілактика газлайтингу, маніпулювання, учитель, учень, навчальний процес.

Постановка проблеми. У процесі спілкування люди, самі того не усвідомлюючи, часто використовують маніпулятивні методи чи технології, особливо коли вони хочуть чогось досягти від іншої людини. Зростаючий інтерес до цієї проблеми зумовлений прагненням учених проаналізувати питання, пов'язані з допустимістю маніпулятивного впливу на людину, а також із пошуком способів протистояння й захисту від маніпуляцій.

Маніпуляція – один із найбільш цікавих видів людської поведінки, це невід'ємна частина соціальної культури. У науковій літературі є безліч визначень того, що таке «маніпуляція». У своїй роботі ми використовуємо поняття маніпуляції як «навмисне й приховане спонукання іншої людини до переживання певних станів, прийняття рішення чи виконання дій, необхідних для досягнення ініціатором своїх власних цілей» [7, с. 67].

Газлайтинг – це психологічна маніпуляція, завдання якої полягає в тому, щоб змусити людину засумніватися в об'єктивності того, що відбувається. Людина, яка застосовує газлайтинг, називається газлайтером. Дитині набагато важче в такій ситуації, оскільки вона не розуміє, що відбувається газлайтинг. Оцінка вчителя є потужним чинником впливу на самооцінку молодшого школяра. Оцінюючи знання, учитель одночасно оцінює особистість, її можливості й місце серед інших. Невипадково науковець А. Адлер професію педагога відніс до так званих кратичних професій («кратос» – із грецької «влада»). Діяльність учителя, вихователя містить у собі приховані можливості для компенсації в нього глибинного почуття неповноцінності за рахунок досягнення невразливої владної позиції (через авторитарний стиль) або за рахунок спритнішого й майстернішого – маніпулятивного впливу на учнів. Такі маніпуляції особливо небезпечні, оскільки йдуть від авторитетного, значущого дорослого й впливають на ще не сформовану особу учня, крім того, зазвичай здійснюються

через «гру на струнах» почуттів дитини [5, с. 107]. Основні проблеми сучасної загальноосвітньої школи зосереджуються навколо труднощів, з якими стикаються вчителі в міжособистісному спілкуванні з учнями. У певних ситуаціях вчителі для вирішення складних педагогічних ситуацій вдаються до маніпуляцій. Зокрема, Л. Мітіна стверджує, що в школі часто можна спостерігати неконструктивні способи впливу вчителів на учнів (ігнорування, пригнічення, використання маніпуляцій, які призводять до зламу особистості, до асоціальних форм поведінки, невротичних проявів і психосоматичних захворювань) [6, с. 45]. Треба зазначити, що й вчителі також піддаються маніпуляціям із боку учнів. Проте ця сфера знань є недостатньо дослідженою, особливо в контексті проблем міжособистісного спілкування в молодшій школі.

Феномен психологічного маніпулювання добре відомий психологам. Історія вивчення явища міжособистісної маніпуляції сягає в давнину. Відомі китайські філософи досліджували мистецтво створювати та реалізовувати за допомогою хитрощів плани з прихованою кінцевою метою. В античні часи про прийоми маніпулятивного впливу на людей у процесі їх взаємодії, зокрема, писав Аристотель. Відомі роботи Макіавеллі, Шопенгауера, в яких розглядаються численні аспекти міжособистісної взаємодії людей, зокрема й психологічні маніпуляції партнером. Згідно з етимологічним словником української мови, слово «маніпуляція» означає «складну дію над чимось», є запозиченням із французької мови; французькі слова *manipulation*, *manipuler* («маніпулювати, обробляти») пов'язані з *manipule* («жменя») і походять від лат. *manipulus*, утвореного з основ іменника *manus* («рука») і дієслова *pleo* («наповню») [2, с. 383]. Таким чином, маніпулювати кимось можна, «тримаючи його в жмені». У роботах сучасних учених маніпуляція визначається переважно як різновид психологічного впливу, який сприяє зміні в іншій людині

її намірів, що не збігаються з її актуальними бажаннями [1, с. 56], навмисне й приховане спонукання іншої людини до переживання певних станів, прийняття рішень і виконання дій, необхідних для досягнення ініціатором своїх власних цілей [7, с. 67].

Мета статті – теоретичний аналіз поняття газлайтингу як виду психологічної маніпуляції в навчальному колективі молодшої школи, дослідження причин виникнення та визначення методів профілактики газлайтингу.

Виклад основного матеріалу. Термін «газлайтинг» походить із назви фільму «Газове світло», екранізованого в 1940 р., сюжет якого побудований на зазначеній маніпулятивній технології. У 60-х рр. ХХ ст. термін було введено в науковий обіг для характеристики маніпулятивних ситуацій, коли ставиться мета посягти сумніви в жертви маніпуляції в адекватності сприйняття нею об'єктивної реальності. Людина, яка застосовує газлайтинг, називається газлайтером. Газлайтинг – бездіяльність із боку жертви, яка навіть не опирається своєму маніпулятору. Психологія виділяє різні причини газлайтингу, але найчастіше вони пов'язані з тим, що людина не здатна змінити. Наприклад, людині докучають тим, що вона не в тому віці, не тої статі, що її соціальний статус або становище в сім'ї невідповідні. Так, часто можна почути: «У тебе ще молоко на губах не висохло». Газлайт – не одноразовий прецедент, а тривала стратегія поведінки. За один раз агресор нічого не досягне, неможливо відразу зробити людину «безвольною ганчіркою» у її власних очах. По-друге, газлайтер є свого роду «емоційним вампіром», він отримує своєрідне задоволення, регулярно спостерігаючи приниження жертви. Не завжди газлайтинг застосовується усвідомлено, найчастіше агресор навіть не знає цього слова, і поняття не має, які складні «ігри з мозком» затіває.

Найчастіше газлайтинг зустрічається серед людей, які проводять поруч багато часу й мають тісний взаємозв'язок (у сім'ї, між друзями, у дитячих і дорослих колективах). Типові пари «газлайтер – жертва» можуть бути батьком і дитиною, чоловіком і дружиною, учителем і учнем. Дитині набагато важче в такій ситуації, оскільки вона не розуміє, що відбувається газлайтинг. Як боротися із цим, вона також не знає й вірить усьому, що говорять його рідні або вчителі в школі. Вона починає сумніватися у власній повноцінності, стає закритою та депресивною. Батьки та педагоги в очах дитини виглядають авторитетними та непогрішними, учитель у ході своєї роботи на уроці володіє правом оцінювати іншу емоційно незрілу людину, що дає йому відчуття влади. Оцінка вчителя є потужним чинником впливу на самооцінку молодшого школяра. Оцінюючи знання, учитель одночасно оцінює особистість, її можливості й місце серед інших. Саме так сприймаються оцінки

дітьми. Орієнтуючись на оцінки вчителя, діти самі ранжують себе й своїх товаришів як відмінників, середніх, слабких, старанних або нестаранних, відповідальних або безвідповідальних, дисциплінованих або недисциплінованих [8, с. 45].

На думку Н. Яковченко, Т. Жулибіної, деякі вчителі не завжди усвідомлюють роль своїх оцінювальних суджень у формуванні самооцінки молодших школярів – одного з найважливіших засобів впливу на розвиток особистості. Оцінювальна діяльність учителя зазвичай здійснюється у формі відміток в журналі й у вербальній формі. Між цими двома формами оцінок є істотна відмінність. Оцінка, яку вчитель ставить у журнал, є офіційним документом. Тому вчитель ставить її на основі спеціально розроблених критеріїв і вимог суспільства. До вербальних же оцінювальних суджень учителя суспільство пред'являє лише загальні, принципові вимоги, що не контролювані визначеними показниками. Тому вербальна оцінка не менше відповідальна для вчителя, ніж оцінка в журналі. Вона дозволяє педагогові враховувати ситуацію, що склалася, підкреслювати старанність учнів, яким важко дається навчання, і навпаки, виражати засудження здатних, але ледачих [4, с. 24].

Успіхи й невдачі в навчанні, оцінка вчителем результатів його навчальної праці починають визначати й ставлення дитини до самої себе, тобто її самооцінку. У учня в освітньому процесі формується установка на оцінку своїх можливостей – один з основних компонентів самооцінки, у якій відбивається те, що дитина дізнається про інших, і її зростаюча власна активність, спрямована на усвідомлення своїх дій і особистісних якостей [4, с. 32].

Культивуванню низької самооцінки в невстигаючих дітей сприяють так само ще нижчі, ніж оцінки вчителя, оцінки учнів по класу, які переносять неуспішність дітей у навчанні на всі інші сфери їхньої діяльності. У неуспішних дітей формується занижена самооцінка, страх перед аудиторією, страх висловлювати свою думку. Такі учні найшвидше піддаються газлайтингу з боку однолітків, оскільки в них не вироблені власні образи «Я», і будь-хто може посягнути на їхню самоідентичність. Газлайтер маніпулює жертвою так, щоб вона засумнівалася у своїй «нормальності»; він змушує задуматися про власну адекватність та емоційну стабільність; особливу увагу приділяє віковим, гендерним і фізіологічним характеристикам людини, підкреслюючи її некомпетентність; говорить про жертву як про пустоголову й немічну людину; ігнорує її почуття. Бувають різні «рівні» газлайту. У легкому варіанті жертва просто відчуває себе підпорядкованою агресору, відчуває неминучу необхідність виконувати його веління й переймати його думку з усіх питань. У найважчих випадках жертва спочатку починає вважати себе не такою, як усі, неповноцінною, а потім дійсно можуть відбутися зміни в психіці. Втрачається або значно знижується само-

оцінка, втрачається бажання обдумувати все самостійно й приймати самостійні рішення, з'являються проблеми з пам'яттю. Серйозні проблеми можуть початися в емоційній сфері: жертва може «заборонити» собі відчувати «неправильні» емоції й стати беземоційною людиною, або навпаки – у жертви можуть траплятися істерики, часті емоційні зриви.

Відомий сучасний американський психолог Еверетт Л. Шостром узагальнив причини маніпулятивної поведінки, виділені іншими авторами [9, с. 45]. На наш погляд, ці причини є універсальними й можуть пояснювати маніпуляції учасників навчально-виховного процесу.

Першу причину обґрунтував Ф. Перлз. Вона полягає в тому, що людина знаходиться у вічному конфлікті між «спиранням на себе й спиранням на зовнішнє середовище». Тут виникає проблема довіри собі й довіри іншим людям. Недовіра вчителя до учнів перешкоджає розвитку їхньої самостійності, блокує їхнє прагнення до творчості й самовираження.

Другу причину визначив Е. Фромм, який вважав, що щира сутність людини – це любов. Однак багато людей не усвідомлюють, що ми не можемо любити іншого, поки не полюбимо самих себе. А полюбити себе – прийняти себе з усіма своїми слабкостями й недоліками. Ми ж піддаємося ілюзії, що любити можна тільки за щось: за досконалість, за досягнення й т. ін. Тому ми заміняємо любов владою над людиною, прагнучи «виправлятися» й «виправляти» інших. Учитель, що наслідує таку «традицію», безнадійно програє, ображаючи таким ставленням не тільки себе, але й своїх учнів.

Третя причина маніпулювання полягає в екзистенціальній проблемі – страху залишитися на самоті. Дж. Буженталь вважає, що ризик і невизначеність у житті настільки великі, що людина почуває себе в сучасному світі безпомічною й самотньою, тому терпить біля себе газлайтера.

Четверта причина – це страх перед незручним становищем. Побоюючись потрапити в яке-небудь незручне становище, будь-яка людина, а особливо дитина, боїться чинити опір маніпулятору.

П'ята причина маніпуляції може бути виявлена на основі теорії Альберта Елліса, який охарактеризував деякі алогічні припущення, які люди використовують у житті. Серед них – необхідність одержувати схвалення від інших людей.

С. Зелінський пропонує універсальні показники ефективної протидії маніпуляціям:

1) здатність ставити все під сумнів, доходити до розуміння всього особисто, приймати на віру тільки після підтвердження своїм досвідом, тобто розвинена критичність мислення;

2) упевненість у собі. Наявність упевненості людини у власних силах дозволяє долати будь-які спрямовані на неї маніпуляції;

3) самодостатність. Останній факт також є найбільш ефективним і дозволяє уникнути пере-

важної кількості маніпуляцій із боку кого б то не було, бо людині, що сповідує самодостатність, не потрібні поблажки й пільги з боку інших, а значить, вона не буде нічого ні в кого ані просити, ані брати, тим самим збереже свою винятковість і цілісність, що не залежить від впливу з боку, і стає абсолютно невідкладною жодним маніпуляціям [3, с. 107].

Отже, чим вища в дитини самооцінка, тим краще вона може опиратися намірам газлайтера. Формування самооцінки пов'язане з активними діями дитини, зі самоспостереженням і самоконтролем. Вирішальний вплив на формування самооцінки чинять два фактори: ставлення оточуючих і усвідомлення самою дитиною особливостей своєї діяльності, її ходу й результатів. І це усвідомлення не з'явиться автоматично: батькам і вихователям треба вчити дитину бачити й розуміти себе, учити координувати свої дії з діями інших людей, узгоджувати свої бажання з бажаннями й потребами оточуючих.

Висновки. На основі аналізу психологічної літератури з проблеми дослідження ми дійшли висновку, що жертвою газлайтингу частіше стає дитина із заниженою самооцінкою, негативним образом внутрішнього «Я», із нерозвинутими соціальними навичками. Перспективи подальшої роботи ми бачимо в напрямі поглиблення вивчення проблеми газлайтингу в навчальному колективі, а також у розробленні профілактичних заходів у роботі з учнями початкової школи.

Література:

1. Доценко Е. Психология манипуляции. М.: Прогресс, 1996. 396 с.
2. Етимологічний словник української мови. Т. 3. Укладачі: Р. Болдирєв, В. Коломієць, Т. Лукінова. К: «Наукова думка». 1989. С. 383.
3. Зелинский С. Манипулирование личностью и массами. М., 2008. 342 с.
4. Костильов Ф. Вчити по-новому. Чи потрібні оцінки-бали. Книга для вчителя. М.: Владос, 2005.
5. Литвинчук А., Чернобровкіна В. Манипуляція як средство психологического влияния в педагогическом общении. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / гол. ред. Г. Шевченко. Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту, 2005. Вип. 5 (11). С. 103–114.
6. Митина Л. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта; Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
7. Сидоренко Е. Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб.: Речь, 2007. 256 с.
8. Феннел М. Як підвищити самооцінку. М.: АСТ, 2005.
9. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор; пер. с англ. А. Малышевой. Мн.: ТПЦ «Полифакт», 1992. 128 с.

Хропун Н. В. Газлайтинг как вид психологической манипуляции в учебном коллективе

Статья посвящена рассмотрению вопросов психологии манипулирования и теме отношений в учебном коллективе младшей школы. Рассматривается один из видов психологического насилия в учебной среде под названием «газлайтинг». Раскрывается понятие газлайтинга, а также сформулированы методы его профилактики среди учеников начальных классов.

Ключевые слова: газлайтинг, манипулятор, причины и профилактика газлайтинга, манипулирование, учитель, ученик, учебный процесс.

Khropun N. V. Gaslighting as a kind of psychological manipulation in the educational collective

The article is devoted to the consideration of questions on the psychology of manipulation and the topic of relations in the educational collective of the junior school. One of the types of psychological violence in the educational environment under the name “gaslighting” is considered. The concept of gaslighting and its types are revealed. Considered the reasons that lead to gaslighting, as well as formulated methods for its prevention among primary school students.

Key words: gaslighting, manipulator, causes and prophylaxis of gaslighting, manipulation, teacher, student, educational process.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ

УДК 612.821

А. О. Головіна

студентка магістратури кафедри
психодіагностики та клінічної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

У статті представлено дослідження, яке висвітлює взаємозв'язок між біологічними процесами та типом прийнятого рішення. Зокрема, на прикладі пояснення роботи мозку у статті аналізуються коріння двох головних стратегій прийняття рішення: спрямування на успіх у перспективі або на уникнення втрат на цей момент.

Ключові слова: нейронна мережа неспрямованої активності, нейронна мережа виконання дій, моральні рішення, суб'єктивно значуща ситуація.

Постановка проблеми. Процес прийняття рішення є популярним об'єктом вивчення сучасних дослідників. Комплексний підхід до цієї проблеми включає аналіз проблеми прийняття рішення з філософської, соціальної, біологічної, психологічної та інших позицій. Виявлення основних стратегій прийняття рішення за умов активації певної нейромережі, коли людина перебуває в суб'єктивно значущій ситуації, є вузькою, але перспективною проблемою, яка вирішується на стику двох наук: психології та нейробіології. Ця проблема є також актуальною, зокрема, в контексті того, що основні одиниці аналізу – мережа неспрямованої активності та мережа виконання дій, – ще досить мало вивчені як закордонними, так і вітчизняними дослідниками. На основі аналізу ролі біологічної основи далі можна будувати прогностичні моделі, які будуть включати інші чинники, як-от особистісні диспозиції для того, щоб визначати прогнози прийняття рішення, спираючись на особистісний профіль досліджуваного.

У цьому дослідженні буде визначитись роль активації мережі неспрямованої активності та мережі виконання дій при використанні певної стратегії прийняття рішення. Тому далі є сенс детально ознайомитись з історією вивчення та теоретичною моделлю цих мереж.

Біологічні засади процесу прийняття рішення найбільш повно були досліджені Д. Канеманом та А. Тверські (2002). Відповідно до їх теорії, існують дві системи прийняття рішення – «Система-1» та «Система-2». «Система-1» спрацьовує автоматично і дуже швидко, не вимагаючи або майже не вимагаючи зусиль і не даючи відчуття навмисного контролю. В основі її функціонування лежить активація

таких підкоркових структур, як лімбічна система. «Система-2» – це свідоме, розумне «я», в якого є переконання, яке здійснює вибір і приймає рішення, про що думати та робити [7]. Для виконання таких функцій необхідна активація певних зон кори головного мозку: медіальної префронтальної кори, орбітофронтальної кори, дорсолатеральної кори, поясної кори та ін. Як можна побачити, до переліку цих структур належать частини двох важливих нейромереж – мережі неспрямованої активності та мережі виконання дій. Активація тієї чи іншої мережі є основою свідомого прийняття рішення. Тим не менш, функції цих мереж є різними, а тому можна припустити, що свідомі рішення можуть відрізнятись якісно одне від одного, залежно від того, яка мережа була активована для вирішення певного завдання. Тому, вивчаючи нейропсихологічні детермінанти прийняття рішення, будемо аналізувати саме ці дві мережі.

Нейронна мережа неспрямованої активності (ДМН, мережа пасивного режиму) стала об'єктом вивчення вже в ХХ ст. Спочатку функціонально, а потім й анатомічно її відділили від інших нейромереж, зокрема, визначним стало її відділення від центральної виконавчої мережі (Л. Соколов (1955), Д. Інгар (1979), А. Андрисен (1995)). Після багатозонних серій експериментів дослідники помітили, що під час виконання випробовуваними задач певні ділянки мозку демонструють знижену активність, порівняно з вихідним станом спокою. Ці ділянки були названі «дезактиваціями, що викликані завданням», отже, проінтерпретовані як області, які активні в пасивному, ненаправленому на завдання стані мозку і є неактивними під час виконання зовнішньої задачі (Г. Шульман (1997), А. Шнайдер (2001)). Визначальним моментом у вивченні ДМН

стали дослідження М. Райхла і Д. Гаснарда (2001). Завдяки їх дослідженням стало відомо, що початковий стан мозку і ДМН – це різні категорії. Початковий стан мозку, або ж контрольний, – це стан мозку поза цілеспрямованої діяльності. ДМН – це окрема система мозку; нейронна мережа, яка містить специфічні анатомічні структури та залучена до виконання різних функцій [2; 3].

Навпаки, в експериментах, де увага людей була спрямована на вирішення зовнішніх завдань, активними виявились інші області мозку, які були об'єднані у центральну виконавчу мережу, функціонально призначену для вирішення нових для людини завдань. Тривалий час нейропсихологи приділяли левову частку уваги саме вивченню мозку в активному стані, не виявляючи інтересу до інших варіацій його функціонування. У 1940 р. Д. Бродбент запропонував розрізняти автоматичні та контрольні процеси. У 1975 р. американський психолог М. Познер використав термін «когнітивний контроль», щоб описати функції виконавчої мережі. З появою новітніх методів нейровізуалізації (МРТ, фМРТ) було досконально вивчене анатомічне та функціональне призначення мережі виконавчої активності [5].

Це означає, що до початку XXI ст. число публікацій про результати вивчення роботи ДМН було порівняно невеликим. На кількість цих робіт сильно вплинула актуальна в той час завдань-воорієнтована парадигма, що призвело до помилкової інтерпретації причин деактивації деяких ділянок мозку. Тільки починаючи з 2007 р., через 6 років після того, як офіційно ця мережа була названа "default mode network" (у нас «нейронна мережа ненаправленої активності»), число публікацій зростає в арифметичній прогресії та сфера інтересу нейробіологів набуває комплексності [1]. У процесі вивчення цієї мережі виявляються і конкретизуються її нові функції, визначаються сили зв'язків між її анатомічними структурами, визначається зв'язок з іншими структурами мозку, способи вимірювання її активності.

Тепер дослідників цікавить взаємодія ДМН з іншими нейронними мережами, у тому числі, які зовнішні та внутрішні чинники зумовлюють зміни однієї нейромережі іншою. У процесі дослідження ДМН були знайдені функції, подібні до тих, які властиві центральній виконавчій мережі: участь у процесі прийняття рішення, залучення у соціальну взаємодію тощо. Наслідки, які має активація тієї чи іншої нейромережі в процесі прийняття рішення, є нині актуальною проблемою. Конкретизація цього питання є головною метою цієї роботи.

Особливої актуальності нині набуває дослідження функцій ДМН. Ця мережа була відкрита порівняно нещодавно, і натепер найбільший пік інтересу до неї. Крім того, аналіз літературних джерел показав, що вітчизняними нейросихоло-

гами ще не написані фундаментальні роботи з цієї теми. Ще менше робіт присвячено дослідженню динаміки активності нейромереж у процесі прийняття рішення. Зокрема, невирішеними залишаються питання про те, які чинники впливають на зміну провідної нейромережі та який якісний вплив чинить динаміка активності нейромереж на стратегію обраного вирішення проблеми.

Все це в сумі вказує на те, що є сенс досліджувати динаміку активності нейромереж та отримати нову інформацію про чинники, які впливають на цю динаміку та стратегії прийняття рішення.

Мета статті полягає у встановленні стратегій прийняття рішення залежно від рівня суб'єктивної значущості ситуації та активності певної нейромережі.

Виклад основного матеріалу. Теоретична модель об'єкта дослідження представлена коротким описом анатомічної структури та функцій досліджуваних нейромереж, які надалі матимуть ключове значення в інтерпретації отриманих даних.

Перша з досліджуваних структур, ДМН, складається з двох взаємопов'язаних підсистем: перша – з центром у медіальній скроневій частці, яка охоплює гіпокампульну формацію і парагіпокампульну кору; друга – з центром у медіальній частині префронтальної кори, яка охоплює задню поясну кору / ретроспленіальну кору, вентральну і дорсальну медіальну префронтальну кору та нижню тім'яну часточку [3].

Активація медіальної скроневої частки та зв'язаних із нею структур пов'язана з мнемічними процесами (епізодична пам'ять, автобіографічна пам'ять), операціоналізованими як успішне відтворення старої інформації про себе, в той час як активація мПФК та її підсистем відбувається під час усвідомлення себе, планування майбутнього і припущення про стан інших людей або їх думок і почуттів. Обидві ці системи сильно корелюють із задньою частиною поясної кори [2].

Виконавча нейромережа складається з двох взаємопов'язаних підсистем: перша – в лобних долях, яка включає дорсолатеральну фронтальну кору, орбітофронтальну кору та медіальну частину префронтальної кори; друга включає до себе передню поясну звивину. Мозочок слугує своєрідним посередником між цими системами [5].

Активація виконавчої мережі та зв'язаних із нею структур пов'язана з когнітивними процесами, зокрема функціями контролю поведінки, операціоналізованими як гальмування тієї поведінки, яка призведе до небажаних наслідків та заохочення такої поведінки, яка стимулює досягнення цілей та не суперечить встановленим соціальним нормам. Певним чином функції виконавчої мережі можна порівняти із функціями фройдівського Его. Але варто обмежити реалізацію цих функцій низкою ситуацій, бо активація виконавчої мережі не завжди є доречною: з метою виконання рутинних дій вона замінюється автоматизмами [10].

Дослідження нейропсихологічних детермінант ефективності прийняття рішення було спрямовано саме на виявлення активності певної нейромережі в процесі вирішення моральних дилем. У дослідженні використовувались апаратні методи (прилад для візуалізації стану мозкової активності MUSE, пальцевий пульсоксиметр).

У дослідженні взяло участь 30 осіб. Вік досліджуваних варіюється від 20 до 23 років. Усі досліджувані є студентами факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. В дослідженні взяли участь 23 жінки та 7 чоловіків. Кожен учасник вирішував 5 моральних дилем. Приклади моральних дилем наведені нижче.

Дилема 1

Джим працює у великій компанії, він відповідальний за наймання на роботу співробітників. Його друг Пол подав заявку на працевлаштування, але є кілька людей, які більш кваліфіковані, ніж Пол, і володіють більш високим рівнем знань і навичок. Джим хоче віддати цю позицію Полу, однак почувається винним, тому що має бути неупередженим. Він каже собі, що в цьому суть моральності. Проте незабаром він передумав і вирішив, що дружба дає моральне право бути упередженим у деяких питаннях. Таким чином, він віддає цю посаду Полу. Чи був він правий?

Дилема 2

Джо – 14-річний хлопчик, який дуже хотів поїхати в табір. Батько обіцяв йому, що він зможе поїхати, якщо сам заробить для цього гроші. Джо старанно працював і зібрав 40 доларів, необхідних для поїздки в табір, і ще трохи понад те. Але як раз перед поїздкою батько змінив своє рішення. Деякі його друзі вирішили поїхати на риболовлю, а у батька не вистачало грошей. Він сказав Джо, щоб той дав йому накопичені гроші. Джо не хотів відмовлятися від поїздки в табір і збирався відмовити батькові. Чи варто Джо відмовити батькові в цих грошах?

Дилема 3

Двоє юнаків, братів, потрапили в неприємну ситуацію. Вони мали таємно та поспіхом покинути місто і потребували грошей. Старший брат, Карл, заліз у магазин і вкрав тисячу доларів. Молодший, Боб, відправився до старого пенсіонера, відомому своєю допомогою людям. Він сказав йому, що тяжко хворий і потребує тисячі доларів на операцію. Боб попросив старого позичити йому ці гроші та обіцяв повернути їх після одужання. Насправді Боб зовсім не був хворий і не збирався повертати гроші. Хоча старий не дуже добре знав Боба, він позичив йому гроші. Боб і Карл вислизнули з міста – кожен з тисячею доларів. Що гірше: красти, як Карл, або обманувати, як Боб?

Дилема 4

Ви стали свідком того, як людина пограбувала банк, але потім із грошима він зробив щось незвичайне і несподіване. Він передав їх до дитячого будинку, який був дуже поганим, старим, діти були позбавлені правильного харчування, відповідного догляду, води і зручностей. Ці гроші принесли велику користь притулку, і він перетворився з бідного на ефективний. Ви:

- зателефонуєте в поліцію, хоча вони, напевно, відберуть гроші у дитячого будинку;
- нічого не зробите, залишите в спокою грабіжника та дитячий будинок?

Дилема 5

Ви – головний лікар у лікарні. Якийсь добродій пожертвував вашій лікарні 100 000 грн. На ці гроші ви планували купити нове обладнання в лікарню і підвищити лікарям зарплату. Однак вам повідомляють, що нині у вашій лікарні вмирає хлопчик і йому потрібна пересадка серця. Ця операція якраз коштує 100 000 грн. Що ви виберете?

Завданням дослідження було:

1) визначити значущі та незначущі ситуації та на цій основі узагальнити стратегію прийнятого рішення;

2) визначити тип нейромережі, яка найчастіше активується при вирішенні певної ситуації;

Отримані результати вказують на те, що протягом вирішення моральних дилем у досліджуваних частіше була активна виконавча мережа: у 70% випадків – для 1 ситуації, у 53,3% випадків – для 2 ситуації, у 53,3% випадків – для 4 ситуації. Протягом роботи з п'ятою ситуацією в досліджуваних частіше була активна ДМН (56,7%) (рис. 1). Третя ситуація не є однозначною: з однаковою

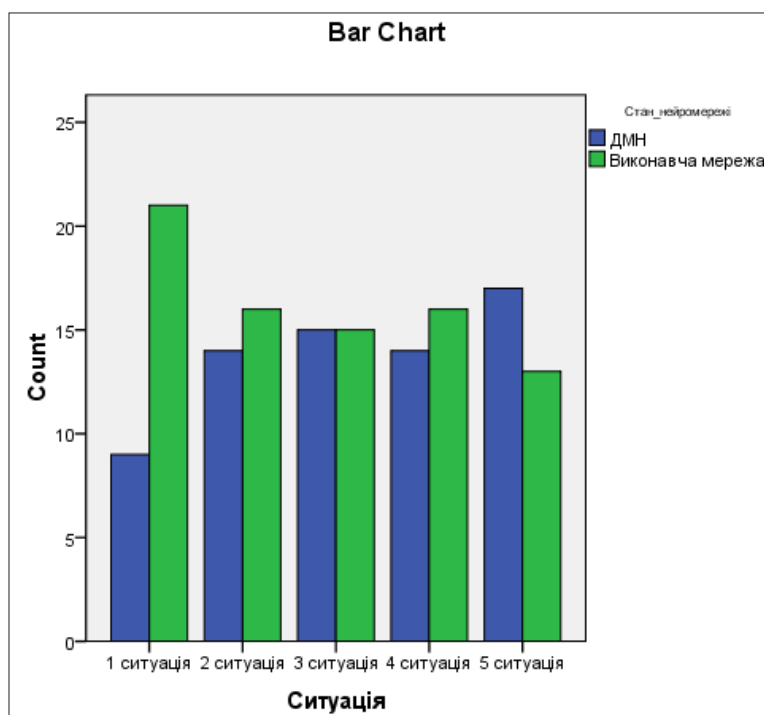


Рис. 1. Частота активності нейромереж залежно від ситуації

частотою були активні обидві мережі. Ці дані є описовими та свідчать про те, що є відмінності у динаміці активації нейромереж, залежно від специфіки ситуації.

Далі була перевірена чесність оцінок, які давали досліджувані, визначаючи значущість ситуацій. Це є визначальним кроком у дослідженні. Воно спиралось на твердження про те, що якщо оцінки збігаються із даними пульсоксиметра, то це означає, що отримані від досліджуваних дані є дійсними, а тому буде сенс вста-

новлювати взаємозв'язок між силою значущості ситуації та динамікою активності нейромереж. Для того щоб встановити залежність між показниками пульсоксиметра та значущістю ситуацій, був проведений кореляційний аналіз за допомогою показника Крамера, який встановлює силу взаємозв'язку між категоріальними змінними, навіть якщо вони мають більше ніж дві градації. Отримані дані, відповідно до норм, встановлених Д. Кохен, виявили середній кореляційний зв'язок ($r=0.609$). Результат є статистично значущим ($p=0,000$). Отже, взаємозалежність між показниками пульсоксиметра та значущістю ситуацій є підтвердженою та отримані дані про значущість ситуацій є дійсними.

За допомогою графічного зображення даних також можна встановити, яку оцінку можна вважати такою, яка маркує значущу ситуацію. Спостерігається поступове збільшення частоти перемикання в залежності від ситуацій (рис. 2). Так, наприклад, першу ситуацію можна вважати зовсім незначущою, бо протягом оцінки цієї ситуації жодного разу не відбулась зміна показників пульсоксиметру. Навпаки, протягом оцінки п'ятої ситуації спостерігається більша кількість змін показників пульсоксиметру. Отже, значущими ситуаціями будемо вважати тільки ті, які були оцінені в 5 балів.

З психологічної точки зору, перша ситуація несе менше моральне навантаження, ніж п'ята. Варто підкреслити, що ситуація стає значущою для людини тоді, коли вона стосується певних цінностей, властивій цій людині. Перша ситуація стосується вибору, який не веде до значних втрат при будь-якому рішенні, а від вибору в п'ятій ситуації залежать життя багатьох людей. І хоча перша ситуація є більш реальною, саме наслідки, а не вірогідність опинитись у таких умовах, визначають її значущість.

Далі була встановлена наявність взаємозв'язку між значущістю ситуацій та динамікою активності нейромереж. Для того щоб встановити наявність взаємозв'язку між значущістю ситуацій та динамікою активності нейромереж, треба провести кореляційний аналіз за допомогою показника Крамера.

Отримані дані, відповідно до норм, встановлених Д. Кохен, виявили кореляційний зв'язок середньої сили ($r=0,546$). Результат є статистично значущим ($p=0,000$). Отже, залежність між динамікою активності нейромереж та значущістю ситуацій є підтвердженою. Тому твердження, що залежно від рівня суб'єктивної значущості ситуації дійсно змінюється динаміка активації нейромереж, є правильним.

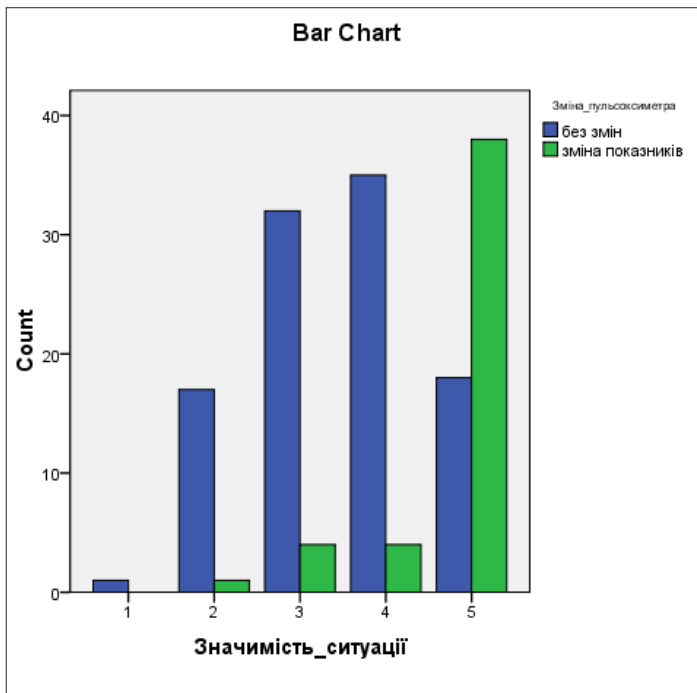


Рис. 2. Зв'язок між оцінкою значущості ситуації та показником пульсоксиметра

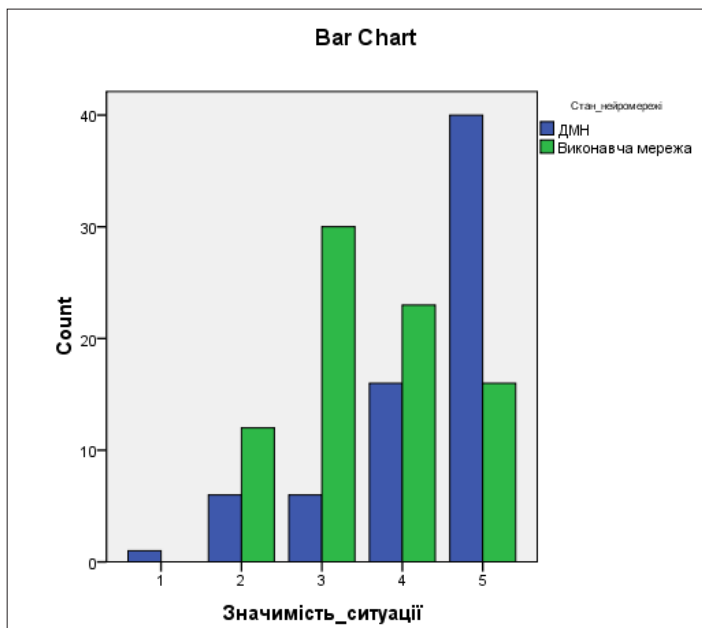


Рис. 3. Динаміка активності нейромереж залежно від значущості ситуації

За допомогою графічного зображення даних також можна побачити динаміку активності нейромереж залежно від значущості ситуації. Спостерігається поступове нарощування частоти активності ДМН залежно від значущості ситуації. Найбільше активність ДМН була виражена для значущих ситуацій, найменше – для незначущих ситуацій, особливо для третьої (рис. 3). За таких умов найчастіше була активна виконавча мережа. Отже, закономірність динаміки активності нейромереж можна спостерігати на гістограмі.

Як вже було зазначено вище, саме психологічні особливості п'ятої ситуації визначають її як значущу. Далі було виявлено, що ДМН активується тільки в умовах значущої ситуації, у тому числі в умовах морального вибору із важкими наслідками. Пояснити цей результат можна, апелюючи до даних у теоретичній моделі. ДМН залучена у процес прийняття моральних рішень. На відміну від ситуацій, коли ситуація оцінюється з активною виконавчою мережею, завдяки активній ДМН людина здатна уявити себе на місці іншої людини та оцінити ситуацію з іншого погляду; рішення, прийняте з активною ДМН, буде враховувати збереження актуального цінного та не обов'язково буде раціональним та найкращим з усіх можливих альтернатив.

Чергування нейромереж залежно від значущості ситуацій закономірно впливає з теоретичної моделі. Якщо ситуація значуща, то з метою її вирішення людина звертається до емоційного чи соціального компонента. Активуються такі зони мозку, як передклиння, скронево-тім'яний вузол, які також анатомічно входять і до структури ДМН. Рішення сприймається не як зовнішньозадане завдання, а у зв'язку з власними особливостями: людина звертається до свого досвіду, порівнює бажаний або очікуваний результат із реальним, уявляє себе на місці героя ситуації тощо. Навпаки, якщо ситуація оцінюється як незначуща, то рішення приймається скоріше логічно, а ситуація сприймається як завдання, яке треба вирішити правильно. При цьому активні лобні доли мозку: орбітофронтальна, дорсолатеральна кора, які анатомічно становлять виконавчу мережу.

Висновки. У значущих ситуаціях провідною виступає мережа неспрямованої активності, а в незначущих – виконавча. За таких умов мережа неспрямованої активності частіше активується в значущих ситуаціях, тому можна припустити, що значущі ситуації людина вирішує за стратегією «тут-і-зараз». В такому разі людина схильна приймати таке рішення, щоб зберегти стан актуального комфорту, вирішуючи ситуацію таким чином, щоб не зазнати втрат у теперішній момент, незважаючи на майбутні ризики та втрати.

У незначущих ситуаціях частіше активна саме виконавча мережа, отже, людина схильна зважу-

вати виграші та втрати у перспективі. В такому разі прийняття рішення є більш раціональним та обдуманим.

Варто окремо підкреслити, що жодне з тверджень не вказує на причинно-наслідковий зв'язок між прийнятим рішенням та активною нейромережею. Це є очевидним, тому що в реальному житті прийняте рішення опосередковується не тільки біологічними процесами, а й соціальними контекстами та особистісними диспозиціями.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні більш масштабних досліджень, що будуть перевершувати представлене дослідження у таких аспектах, як розмір та різноманітність вибірки, ширший огляд тематики отриманої інформації та різноманіття інших зовнішніх факторів, що здатні вплинути на динаміку активності нейромереж.

Отримані результати мають значне практичне значення. Перш за все, варто зазначити, що знання про те, в яких ситуаціях активується певна мережа, має цінність в області професійної орієнтації. Існують професії, де потрібні люди, схильні до прийняття моральних рішень у значущих ситуаціях. Наприклад, робота на телефоні довіри. Люди, в яких у таких ситуаціях активується ДМН, зможуть краще зрозуміти запити людей та зможуть говорити з ними, не користуючись шаблонами. Тому на основі цього дослідження можна розробити методику, чутливу до цієї динаміки.

Література:

1. Amodio D.M. Meeting of minds: The medial frontal cortex and social cognition / D.M. Amodio, C.D. Frith. *Nature Reviews. Neuroscience*. 2006. № 7. С. 268–277.
2. Andrews-Hanna J.R. The brain's default network and its adaptive role in internal mentation. *The Neuroscientist: A Review Journal Bringing Neurobiology*. 2012. № 18. С. 251–270.
3. Buckner R.L. The Brain's Default Network: Anatomy, Function, and Relevance to Disease / R.L. Buckner, J.R. Andrews-Hanna, D.L. Schacter. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2008. № 1124. С. 1–38.
4. Eslinger P.J. Developmental frontal lobe imaging in moral judgment: Arthur Benton's enduring influence 60 years later. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*. 2009. № 31. С. 158–169.
5. Euston D.R. The Role of Medial Prefrontal Cortex in Memory and Decision Making / D.R. Euston, A.J. Graber, B.L. McNaughton. *Neuron*. 2012. № 76. С. 1057–1070.
6. Inaugural Article: A default mode of brain function / M.L. Raichle, A.Z. Snyder, D.A. Gusnard, G.L. Shulman. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2001. № 98. С. 678–682.

7. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. New York: Farrar, 2011. 653 с. (Farrar, Straus and Giroux).
 8. McGuire P.K. Brain activity during stimulus independent thought / P.K. McGuire, R.S. Frackowiak. Neuroreport. 1996. № 7. С. 2095–2099.
 9. Miller E.K. An integrative theory of prefrontal cortex function / E.K. Miller, J.D. Cohen. Annual Review Neuroscience. 2001. № 24. С. 167–202.
 10. Russell A.B. Executive Functions – What They Are, How They Work, and Why They Evolved. Guilford Press. 2012. № 5. С. 78–93.
 11. The neural basis of intuitive and counterintuitive moral judgment / G. Kahane, K. Wiech, N. Shackel, M. Farias. Social Cognitive and Affective Neuroscience. 2011. № 7. С. 393–402.
-

Головина А. О. Нейропсихологические детерминанты эффективности процесса принятия решений

В статье представлено исследование, которое обнаруживает взаимосвязь между биологическими процессами и типом принятого решения. На примере объяснения работы головного мозга в статье анализируются истоки двух главных стратегий принятия решений: нацеленности на успех в длительной перспективе или же на избегание потерь в данный момент.

Ключевые слова: нейронная сеть ненаправленной активности, исполнительная нейронная сеть, моральные решения, субъективно значимая ситуация.

Holovina A. O. Neuropsychological determinants of the efficiency of the decision-making process

The article presents a study that highlights the relationship between biological processes and the type of decision people make. In particular, on an example of explanation of brain functioning, the article analyzes the roots of the two main decision-making strategies: the pursuit of success in future or the avoidance of losses at the moment.

Key words: default mode network, executive network, moral decisions, subjectively significant situation.

УДК 159.91:159.946

В. Д. Фучеджікандидат юридичних наук,
доцент кафедри психології
Одеський національний медичний університет**О. М. Плетенець**студент кафедри психології
Одеський національний медичний університет

СТРЕС ЯК ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ, ЩО ВПЛИВАЄ НА ВОДИЇВ ТРАНСПОРТНИХ ЗАСОБІВ

У статті визначена важливість психофізіологічної адаптації водіїв під впливом несприятливих факторів, що можуть привести до негативних емоцій, глибоких переживань, а також поганого самопочуття. У більшості випадків ці дії призводять до погіршення фізичного стану, порушення професійної результативності й забезпечення праці, розвитку психосоматичних захворювань. Найбільш специфічним психічним станом, поширеним у сучасному суспільстві, є стрес. Питання стресу здобули не тільки специфічне наукове значення, але й стали поняттям, що об'єднує неосяжне коло явищ звичайного життя, зокрема й зміненого психічного стану під впливом екстремальних обставин.

Ключові слова: психофізіологія, стрес, психодіагностика, психологічна адаптація, професійна діяльність, еустрес, дистрес, психоемоційний стрес, професійний стрес.

Постановка проблеми. Проблема психофізіологічного стресу в трудовій діяльності людини найбільш активно стала вивчатися в нашій країні і за кордоном в останні чотири-п'ять десятиліть та досліджується багатьма авторами. Психофізіологічні механізми стресу може передбачати використання резервів людини відносно забезпечення ефективної поведінки в умовах підвищеної стресогенності зовнішнього середовища.

Проблеми стресу як психофізіологічного аспекту розглядаються в дослідженнях П. Сельє, У. Кеннон, В. Апчела, В. Цигана, Л. Китаєва-Смика, О. Кокуна, Ф. Меєрсона, М. Пшеннікової, М. Beasley, T. Thompson, J. Davidson, D. Randall.

Мета статті – дослідження психофізіологічної адаптації водіїв, які знаходяться в стресових умовах професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У контексті обраної тематики було проведено аналіз теоретико-методологічної літератури щодо проблеми виявлення психофізіологічної адаптації в стресових професійних умовах.

Стрес – це неспецифічна (загальна) реакція організму на вплив, що порушує його гомеостаз. Іноді стресом називають відповідний стан нервової системи організму або організму в цілому [6, с. 23]. Він впливає на стан психічної напруги, що виникає в людини в процесі діяльності в найбільш складних, важких умовах як у повсякденному житті, так і в особливих обставинах. Для вивчення впливу стресу на прикладі водіїв було використано низку методик: «Шкала психологічного стресу PSM-25», методика експрес-діагностики рівня психоемоційного напруження (далі – ПЕН) і його джерел (О. Копнін, Е. Сулова, Е. Заїкіна й ін.), методика «Оцінка нервово-психічної напруги» (Т. Немчинов), «Опитувальник, що визначає схильність до розвитку стресу (за Т. Немчиновим і Тейлором)».

Перша методика «Шкала психологічного стресу PSM-25» дала нам можливість виміряти стресові відчуття за соматичними, поведінковими й емоційними ознаками (рис. 1).



Рис. 1. Стресові відчуття за соматичними, поведінковими й емоційними ознаками

Як можна побачити на представленій діаграмі, 70% водіїв транспортних засобів за феноменологічною структурою мають високий рівень стресу, що свідчить про стан дезадаптації й психічного дискомфорту. Середній рівень психологічного стресу виявлено у 18% випробуваних, такий рівень стресу показує, що природний стан психічної напруженості, патологічні прояви тривожності, соматичні та поведінкові показники описуються як стан, адаптивний до праці в цій сфері, але може приводити до психоемоційних розладів. 12% опитуваних водіїв мають низький показник стресу, що свідчить про стан психологічної адаптованості до робочих навантажень, адаптивну реакцію на стресори та стресогенні ситуації.

Методика експрес-діагностики рівня психоемоційної напруги була розроблена з урахуванням психосоціальних факторів, соціально-демографічних показників (стать, вік, рівень освіти, соціальна група, сімейний стан). Отримані дані дали змогу виявити результати психологічних проблем, рівні психоемоційної напруги. Перший фактор опитувальника вимірює самооцінку здоров'я опитуваних (чим вищий рівень стресу, тим буде нижчий показник рівня задоволеності життям).

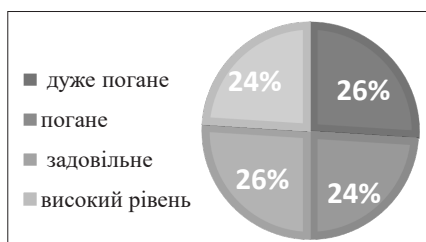


Рис. 2. Характеристика здоров'я водіїв транспортних засобів

За суб'єктивними якостями психоемоційної напруги й іншими емоціями, що виникають у ситуації незадоволеності життям, є негативні емоційні переживання. За нашими даними, у 26% опитуваних – дуже низький рівень самооцінки здоров'я, що сприяє розвитку захворювань і незадоволеністю життям; 24% водіїв мають погане самопочуття, що призводить до несприятливого емоційного стану, 26% і 24% – результат задовільний, високий рівень задоволеністю життям. Такі результати показують, що опитувані в середньому задоволені своїм життям, але є низка чинників, які впливають на фізіологічні процеси організму людини й сприяють розвитку емоційних переживань.



Рис. 3. Психосоціальний стрес водіїв

На підставі обстеження була отримана інформація про динаміку психосоціального стресу у водіїв маршрутних транспортних засобів. Високий рівень психосоціального стресу виявлено у 84% респондентів, 6% має середній рівень, 10% – низький рівень. За наявними даними, різкі політичні й економічні зміни, що відбуваються в нашій країні, сприяють підвищенню рівня стресу. Великий рівень психосоціального стресу невід'ємно корелює з відчуттям задоволення життям у цілому, ці показники виявили зростаючу тенденцію ризику розвитку психосоціального стресу, що впливає на психологічний стан працівників, зумовлюючи виникнення емоційного, психологічного напруження, розвитку професійного стресу.

Фактор задоволеності – незадоволеності показує рівень суб'єктивного стану в цілому. Показники задоволеності життям виявляють схильність до стресу залежно від займаного людиною положення в суспільстві, її посади та добробуту.

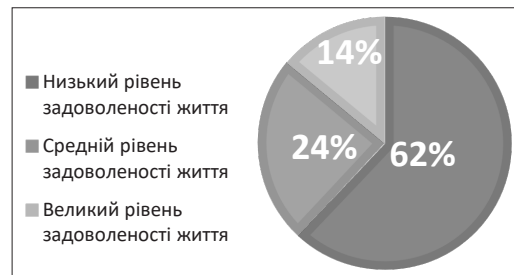


Рис. 4. Рівень задоволеності життям у водіїв маршрутних транспортних засобів

У 62% досліджуваних виявлено низький рівень показників задоволеністю життям у цілому, тобто це свідчить про стан незадоволеності, стресу, песимістичного настрою, про потребу в отриманні психологічної допомоги; 24% відзначає середній рівень задоволеності життям; 14% опитуваних задоволені життям у цілому, психологічно благополучні та мають оптимістичне світовідчуття.

На умови оцінки задоволеності життям також впливали соціально-демографічні показники (житлові умови, вік, сімейний стан, побутові умови, праця, соціальна група, а також самооцінка здоров'я).

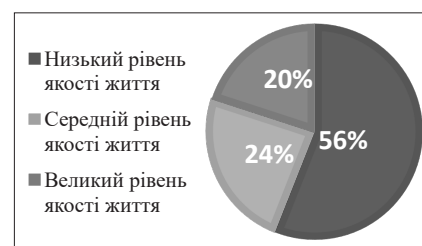


Рис. 5. Шкала задоволеності умовами життя

56% респондентів мають низький показник якості життя, що свідчить про предметний зміст

емоційних явищ, які виникають у ситуації незадоволеності потреб, тобто це ситуації, умови, події та зміни, що відбуваються в житті людини й сприймаються нею як перешкоди на шляху до досягнення цілей і задоволення потреб.

24% респондентів мають середній рівень, тобто вони задоволені своїми умовами життя, професією, але якщо подивитися відповіді на представлені в методиці умови, які можуть впливати на самопочуття, рівень праці та готовність до емоційних, психологічних переживань, виявлено, що «Умови вашої праці», «Соціальна та правова захищеність», «Медичне обслуговування», «Політична ситуація» за п'ятибальною системою мали оцінки «дуже погані», «погані». За перерахованими сферами життя, від яких може залежати самопочуття людей, опитувані оцінили, наскільки вони були задоволені різними умовами свого життя.

Великий показник рівня задоволеності життям було виявлено у 20% опитуваних; у цих людей, за наявними даними, різкі політичні й економічні зміни не зумовлюють підвищення рівня психоемоційної напруги, вони задоволені своєю професією, але інший показник указує, що в цих людей – середня освіта, більшість із них не мають сім'ю, а потреби до умов життя є невисокими.

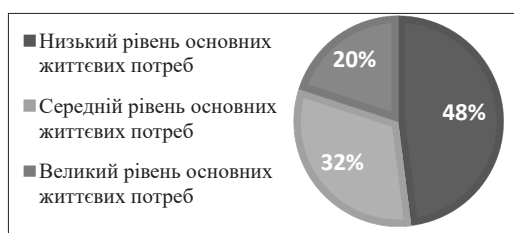


Рис. 6. Виявлення основних життєвих потреб у водіїв

20% мають високий рівень основних потреб (положення в соціумі, забезпечення харчами, відпочинок, життєві перспективи). Показник цієї шкали вказує, що опитувані задовольняють свої основні потреби, що свідчить про психологічне благополуччя. 32% вказують на середній рівень задоволеності життєвих потреб, тобто можна розглядати аспекти життя, які найбільшою мірою задовольняють респондента і є джерелом його підтримки. 48% показали низький результат, що свідчить про наявність стресу, комплексу емоційних явищ, що виникають у ситуації незадоволеності життєвих потреб, становлення ситуації, умов, подій і змін, що відбуваються в життєдіяльності людини й сприймаються нею як перешкоди на шляху до досягнення цілей і задоволення потреб, пов'язаних із різними факторами й умовами життя людини; також особи з низькими результатами потребують психологічної допомоги.

Виявлення ознак нервово-психічного напруження дає змогу побачити ознаки психічної напруги, що впливають на діяльність індивіда.

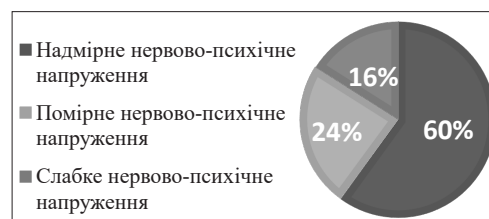


Рис. 7. Ознаки нервово-психічного напруження

За наявними даними, 60% опитуваних мають надмірне нервово-психічне напруження, при цьому збільшуються процеси збудження в нервовій системі, що часто веде до патології. Знижуються рівні функціональної активності головного мозку, надійність його роботи. Викид адаптивних гормонів гіпофіза й кори надниркових залоз виснажується. Звідси – порушення кровообігу, терморегуляції, енергозабезпечення організму, функції внутрішніх органів. У результаті виникають умови для розвитку неврозів, гіпертонічних хвороб, стенокардії, безсоння, виразкової хвороби шлунка й ін. По суті, це вже дистрес з усіма його наслідками.

24% опитуваних мають помірний показник нервово-психічного напруження, що свідчить про збільшення обсягу, стійкості, концентрації уваги, підсилення процесів збудження в нервовій системі. Організм мобілізує всі енергоресурси. Гормони лавиною обрушуються на скелетні м'язи та внутрішні органи. Збільшується частота пульсу, артеріальний тиск, швидкість кровотоку, температура тіла. Мабуть, із віком людина привчається повністю включатися в роботу при меншій витраті сил. Особливістю помірної нервово-психічної напруги є те, що всі зрушення в організмі не залишають неприємних наслідків, психічного й фізичного дискомфорту. Усі показники швидко повертаються до початкового рівня.

Також 16% респондентів зазнають слабого нервово-психічного напруження, ця категорія людей при слабкому напруженні не виявляє мобілізації всіх психічних резервів для трудової діяльності, тобто організм людини працює «на холостому ходу», звідси – низька продуктивність праці.

Таким чином, за даними цієї методики, помірний рівень нервово-психічної напруги є задовільним для умов високої працездатності, а низький призводить до розвитку психологічного, психоемоційного та фізіологічного стресу.

Результатом використання методики схильності до розвитку стресу є отримані дані, які свідчать про високі показники у водіїв схильності до стресу. Така тенденція підтверджується тими теоретико-методологічними поглядами на природу та прояви стресу, які були висловлені науковцями (негативні стресори у великій кількості можуть приводити до дистресу).

Опитувальник, що визначає схильність до розвитку дистресу й еустресу (за Т. Немчиновим і Тейлором).



Рис. 8. Схильність до розвитку дистресу й еустресу

40% опитуваних отримали результати великої ймовірності розвитку дистресу, що може призвести до гострого чи хронічного дистресу. При гострому дистресі характерна неадекватна поведінка чи виникнення гострих соматичних порушень, коли реакція людини на несподівану, «катастрофічну» подію не є нормальною.

46% опитуваних показали результат середньої ймовірності виникнення дистресу; такий показник вказує, що еустрес і дистрес поєднуються збереженням і підтримкою життя, станом, за якого водії відчувають, що проблеми є, але вони в змозі вирішити їх.

14% показали низький рівень розвитку дистресу; цим людям не притаманна ніяка слабкість і депресія; у подібному стані людина може відчувати приплив сил, душевний підйом. У такому стані може відбуватися «творчий підйом», у людини можуть виникати відмінні креативні ідеї. Також користь у тому, що така реакція підвищує увагу й концентрацію, але потрібно не забувати, що у великій кількості еустрес може перейти до негативного дистресу.

Загальний показник впливу стресу на професійну діяльність водіїв виявив ключові складові частини психологічного, психоемоційного та фізіологічного впливу стресу на професійну діяльність; у 58% водіїв наявний хронічний психологічний стрес, який супроводжується надмірно підвищеним емоційним напруженням і широким комплексом фізіологічних порушень можливостей в орга-

нізмі. Це свідчить, що у водіїв автотранспортних засобів часто спостерігається перенавантаження, виснаження регулятивних систем, що веде до розвитку хронічних неінфекційних захворювань (артеріальна гіпертензія, синдром вегетативної дисфункції й ін.).

Середній показник впливу стресу мають 27% респондентів, що вказує на негативну емоційну реакцію психологічного подразника у відповідь на стресові ситуації, які виникають унаслідок дії зовнішніх чинників. Таким чином, середній рівень стресу, або епізодичний стрес, може бути позитивним, якщо було успішне подолання короткочасного стресу; може закінчуватися більш адаптивними фізіологічними реакціями щодо майбутніх стресорів.

15% вказують на низький рівень стресу в житті індивіда. Такий результат говорить, що у водіїв транспортних засобів реакції на стрес можуть мати позитивні наслідки для фізичного функціонування, тобто в стресовій ситуації організм витримує стрес і навіть отримує користь від нього, відбувається мобілізація організму людини.

Висновки. Психологічний стрес – складний інтегративний стан, який включає в себе аналіз значущості ситуації зі включенням інтелектуальних процесів і особистісних особливостей індивіда та може виникати у зв'язку із суб'єктивними особливостями сприйняття його людиною. Тому неможливо виділити універсальні психологічні стресори й універсальні ситуації, що викликають психологічний стрес, однаково у всіх людей. У такому контексті між емоцією (негативною за своєю модальністю) і емоційним стресом немає суттєвої різниці, оскільки в якості визначального фактора розглядається вплив емоційного напруження на діяльність індивіда. У такому разі емоційний стрес можна розглядати як процес психологічної адаптації та дезадаптації, що зумовлено емоційними для особистості сигналами. Психологічний і психоемоційний стрес призводить до фізіологічних проблем у людей. Таким чином, говорячи про фізіологію, можна зробити висновок про те, що організм виконує функцію мобілізації, тобто в ньому відбувається низка фізіологічних змін.



Рис. 9. Загальний показник впливу стресу на професійну діяльність водіїв

Зростає кількість доказів, що на протидію шкідливим факторам впливає психологічний стан людини; наприклад, надмірний стрес або відчуття вираженої тривоги можуть збільшити вразливість до хвороб. Такі стани зазвичай впливають на професійну діяльність водіїв, адже виникають несприятливі умови на робочому місці, що в подальшому може спричинити проблеми за кермом і аварійні ситуації на дорогах.

У якості пропозицій щодо усунення причин і умов, що сприяють розвитку стресу у водіїв транспортних засобів, можна запропонувати таке: зміну ситуації, якщо є можливість усунути причини, що породжують стрес; консультування із психологом; ведення розміреного способу життя; проведення антистресорних занять тощо. Головним аспектом вищезазначених методик боротьби зі стресом є набуття навичок щодо освоєння прийомів, які стануть захисним психологічним «одягом» і перетворять дистрес на еустрес.

Література:

1. Бодров В. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕРСЭ, 2006. С. 31
2. Гринберг Д. Управление стрессом. СПб., 2002. С. 39–44.
3. Дикая Л. Психофизиология профессиональной деятельности. Психофизиология: учебник для вузов / Под ред. Ю. Александрова. СПб.: Питер, 2001. С. 26–31
4. Марищук В., Евдокимов В. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб., 2001. С. 47–49.
5. Общая психология. «Психология» / Отв. ред. В. Петухов, ред.-сост.: Ю. Дормашев, С. Капустин. 2-е изд., испр. и доп. М.: УМК «Психология». 2002.
6. Овчинников Б., Колчев А. Профессиональный стресс и здоровье. Психология профессионального здоровья / под ред. Г. Никифорова. 2006. С. 36.
7. Психодиагностика стресса: практикум / сост. Р. Куприянов, Ю. Кузьмина; М-во образ. и науки РФ, Казан, гос. технол. ун-т. Казань: КНИТУ, 2012. С. 20–217.
8. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1993. С. 21–33.

Фучеджи В. Д., Плетенец О. М. Стресс как психофизиологический аспект, влияющий на работу водителей транспортных средств

В статье определена важность психофизиологической адаптации водителей под влиянием неблагоприятных факторов, которые могут привести к негативным эмоциям, глубоким переживаниям, а также плохому самочувствию. В большинстве случаев эти действия приводят к ухудшению физического состояния, нарушению профессиональной результативности и безопасности труда, развитию психосоматических заболеваний. Наиболее специфическим психическим состоянием, разворачивающемся в обществе, является стресс. Вопрос стресса получил не только специфическое научное значение, но стал понятием, объединяющим необъятный круг явлений обычной жизни, в том числе измененного психического состояния под влиянием экстремальных обстоятельств.

Ключевые слова: психофизиология, стресс, психодиагностика, психологическая адаптация, профессиональная деятельность, эустресс, дистресс, психоэмоциональный стресс, профессиональный стресс.

Fuchedzhi V. D., Pletenets O. M. Stress as a psycho-physiological aspect which is affecting of vehicles' drivers

The article determines the importance of psycho-physiological adaptation of drivers under the influence of adverse factors, which can lead to negative emotions, deep feelings, as well as bad health. In most cases, these actions lead to a deterioration of the physical condition, violation of professional potency and the submitting of work, the appearance and flow of psychosomatic diseases. The most specific psychic state unfolding in the present society is stress. Stress questions have gained not only specific scientific significance, but became a concept that unifying the vastness of the phenomena of ordinary life, including the changed mental state under the influence of extreme circumstances.

Key words: psychophysiology, stress, psychodiagnostics, psychological adaptation, professional activity, eustress, distress, psychoemotional stress, professional stress.

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 616.853-052

Н. В. Завязкіна

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ КРИТЕРІЇ ВИЗНАННЯ ОСОБИ ОБМЕЖЕНО ОСУДНОЮ

У статті аналізуються актуальні питання розробки на основі статистичних даних психодіагностичних критеріїв щодо визнання особи обмежено осудною у кримінальному процесі. Акцентовано на необхідності врахування широкого кола діагностичних ознак, отриманих за допомогою сучасних методів психологічної діагностики, що сприятиме об'єктивності при прийнятті експертних рішень.

Ключові слова: психодіагностика, психодіагностичні критерії, психічний розлад, кримінальний процес, експертиза.

Постановка проблеми. На сучасному етапі динамічних змін у законодавстві, у разі призначення та проведення експертиз із залученням психолога необхідне чітке усвідомлення, що тільки за допомогою спеціальних знань фахівців цієї сфери можна отримати відповідь на запитання стосовно психологічних особливостей підекспертного, його індивідуально-психологічних характеристик, які передували хворобі або сформувались внаслідок хвороби. Стає зрозумілою необхідність визначення чітких психодіагностичних критеріїв, які б сприяли об'єднанню сучасних та традиційних принципів діагностики психічних розладів із принципами судово-експертної діяльності.

Для пізнання та доказування в судовій експертології та юриспруденції характерною є діалектична єдність основних мисленнєвих та юридично-практичних операцій щодо відтворення того фрагмента дійсності, який цікавить суд, його можливих наслідків та правових особливостей, обґрунтування висновків, що впливають із цього. Саме таке пізнання називається доказуванням. У судовій експертології питання логіки, мислення, пізнання та доказування взаємопов'язані. У логіці доказ сприяє побудові логічних висновків, коли на основі наявних суджень виводяться нові. Водночас при проведенні експертиз доказування має більш широке значення та включає діяльність органу дізнання, слідчого, прокурора, суду та збирання й використання інших доказів. Відомою є думка М.С. Строговича [1] щодо специфіки судового дослідження та пізнання, яке зводиться до того, що доказування як пізнання істини відбувається лише за допомогою доказів й на їх основі

та підпорядковується логічним правилам. Суд досліджує та встановлює не загальні закономірності динамічний розвиток тих чи інших явищ, а конкретні факти та групи фактів, що мають значення по справі [2].

Обґрунтованість діагностичних та експертних висновків може бути регламентована необхідністю присутності елементів, до яких включаються як психопатологічні, так і психологічні дані: узагальнення, зіставлення та порівняння аналізу даних; повне представлення цих елементів у досліджуваній частині (в будь-якому виді експертизи) з необхідним описом як психопатологічних, так і патопсихологічних синдромів; використання лише фактичних даних як доказів, із мінімізацією психологізації та суб'єктивізму; обґрунтування діагнозу у необхідному обсязі та з динамічними характеристиками (обґрунтування наявності/відсутності психічного розладу не тільки на період юридичної дії, але й до неї); запит додаткових матеріалів щодо достатньої кількості даних для висновку, включаючи оригінали медичної документації, а не тільки «опосередкованих» матеріалів та свідчень лікарів, за необхідності; врахування не тільки даних щодо присутності психічних розладів, але й при констатуванні їх відсутності, можливість аналізу психічних розладів невротичного рівня та соматогенних проявів, за наявності; усунення протиріч щодо психічного стану підекспертного; аналіз можливої природи та причин (наприклад, якщо виставлено діагноз «недоумство»); необхідність врахування психологічних даних при діагностуванні ступеню вираженості змін; приділення особливої уваги показам свідків (з обох

сторін) із відповідним психологічним аналізом, а не тільки перерахуванням; дані, які надаються в мотивувальній частині, мають бути присутніми й у досліджуваній частині [3; 4].

Оскільки, коли йдеться про дослідження психічного стану особи на момент значущої дії, вирішити питання про змогу особи здійснювати свідомо-вольовий контроль за своїми діями в цей час стає неможливо без залучення фахівців та використання спеціальних знань.

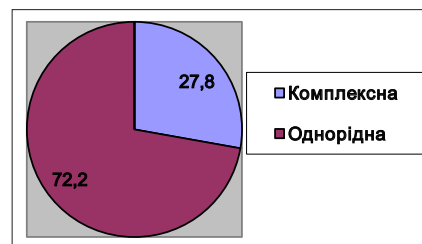
Мета статті. Головною метою цієї роботи є висвітлення проблеми розробки психодіагностичних критеріїв категорії обмеженої осудності з урахуванням отриманих статистичних даних.

Виклад основного матеріалу. Актуальність проблеми кримінальної відповідальності осіб із психічними розладами, насамперед, пов'язана з практичною значущістю, оскільки в подальшому вирішується питання призначення й виконання покарання зазначеним особам. Так, особа, яка вчинила злочин, у тому числі якщо вона визнана судом обмежено осудною, має отримати адекватну правову оцінку юридично значущої ситуації. Проте у зв'язку з різноманіттям психічних аномалій за клініко-психологічними критеріями межовий характер вказаних розладів не виключає спроможності особою усвідомлювати фактичний характер своїх дій та керувати ними.

На жаль, не завжди психологічні знання при вирішенні питання обмеженої осудності використовуються повною мірою. Водночас якісний психологічний аналіз уможливорює структурування та виділення чітких психологічних критеріїв та варіантів обмеженої здатності підекспертної особи усвідомлювати фактичний характер та суспільну небезпеку власних дій або керувати ними.

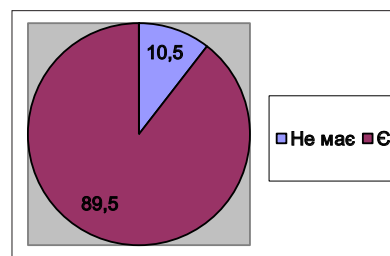
Результати нашого дослідження щодо прийняття рішення стосовно осудності, обмеженої осудності, неосудності у кримінальному процесі наведені нижче.

Протягом останніх років комплексна судова психолого-психіатрична експертиза (КСППЕ) в Україні набуває дедалі більшого поширення та за своєю кількістю, безумовно, домінує серед інших комплексних судових і психіатричних експертиз (мал. 1). За думкою І.А. Кудрявцева [5], саме вирішення питань «спільної компетенції» визначає сутність КСППЕ і надає їй статус самостійного роду судової експертизи зі своїм «особливим» предметом та особливими питаннями, які не можуть бути вирішені в рамках однорідних експертиз. Зокрема, така важлива роль надається КСППЕ при вирішенні питання про обмежену осудність, коли висновок формується при спільному обговоренні представників двох різних спеціальностей, які, уточнюючи та корегуючи думки один одного, доходять загального синкретичного висновку.



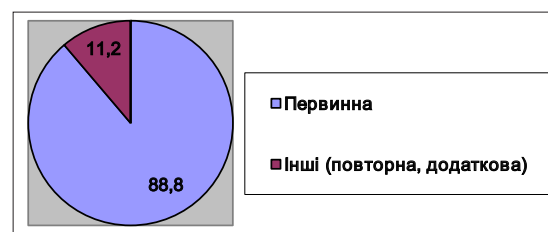
Мал. 1. Розподіл даних за видом експертизи (за типом комплексування)

Загалом, не беручи до уваги комплексування знань, здебільшого, будь-то однорідна експертиза або комплексна, переважають експертизи з наявністю психологічного висновку, що вкотре підкреслює необхідність на сучасному етапі залучення фахівців цієї галузі до вирішення складних діагностичних питань (мал. 2).



Мал. 2. Наявність психологічного висновку

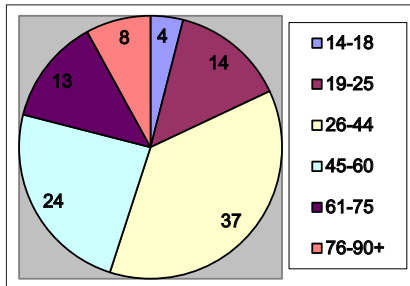
Судові експертизи за послідовністю ведення підрозділяються на первинні та повторні. Щодо експертиз за послідовністю проведення, в нашому дослідженні велику кількість становлять первинні експертизи (мал. 3). Відповідно до чинного законодавства, під повторною експертизою розуміється експертиза, яка належить іншому експерту (іншій комісії експертів) у разі виникнення сумнівів в обґрунтованості висновку первинної експертизи або наявності протиріч у висновках експерта (експертів) за тими ж питаннями. Повторна експертиза завжди призначається іншому експерту (або групі експертів) із наданням висновків попередніх експертів.



Мал. 3. Розподіл даних за послідовністю проведення

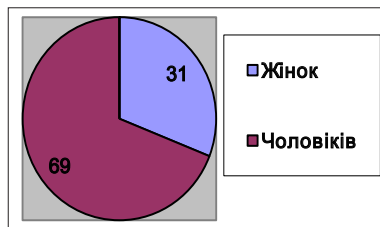
Більшість досліджуваних становили особи молодого, працездатного віку (37%), що пояснюється як особливостями дебюту тих чи інших нозологічних форм (мал. 4), так й іншими причинами: трудова незанятість, відсутність своєї сім'ї або неблагополучна сім'я, оточення тощо. За даними деяких авторів, основна маса осіб, які скоїли те або

інше правопорушення, є особами працездатного віку, без постійного доходу, що збільшує рівень психологічної готовності до скоєння злочину.



Мал. 4. Розподіл досліджуваних за віком

Показники на мал. 5 відбивають загальну картину злочинності в залежності від статі.

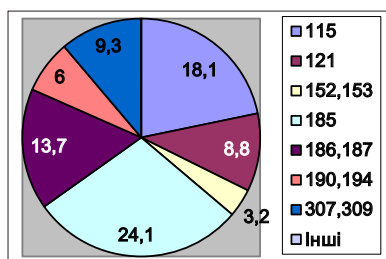


Мал. 5. Розподіл досліджуваних за статтю

Хоча за відсотковими параметрами кількість чоловіків у вибірці переважає, необхідно зауважити: оскільки стать залишається одним з основних параметрів, який має не тільки біологічну характеристику, але й визначає ієрархію ціннісних орієнтацій, при вивченні кримінальних дій не можна не враховувати цей фактор.

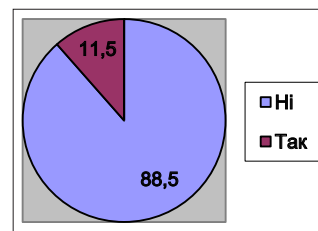
Стосовно жіночої злочинності, сам характер агресивної поведінки жінки, комплекс соціально-біологічних особливостей та різних специфічних ситуацій, які знаходять своє відображення в клінічній картині психічних захворювань, мотивації такої поведінки та засобах її реалізації, залишаються незмінними. Тому питання жіночої злочинності – не в кількісній, а в якісній стороні.

Щодо експертиз у кримінальних справах, цікавим стає питання розподілу отриманих у відповідності до статей, за якими було призначено експертизу. Так, із мал. 6 ми бачимо, що більшість становили випадки з підозрою на крадіжки (ст.ст. 185–187).



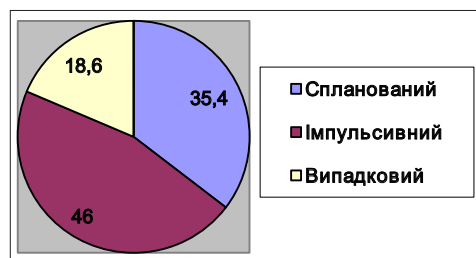
Мал. 6. Динаміка поширеності статей у кримінальних провадженнях

При подальшому аналізі характеристик було з'ясовано (мал. 7, 8), що переважають злочини, які відбувалися не в групі та були імпульсивними за змістом. Під останнім ми розуміємо те, що умисел стосовно протиправного діяння виник раптово з різних причин: корисна мотивація, необережність потерпілого, емоційно-вольова нестійкість підозрюваного або його психічний стан. Спланованість протиправної події відбувається при більшому розумінні наслідків, а значить, більш критичних здатностей. До таких подій належать умисні вбивства, афери з грошима, крадіжки автотранспорту тощо.



Мал. 7. Характеристика злочину: злочин у групі

Переважаання імпульсивних злочинів, вчинених у стані обмеженої осудності, свідчить про відсутність будь-якої мети. Тобто, по суті, вони можуть належати до малосвідомих реакцій психіки людини.



Мал. 8. Характеристика злочину: спланованість

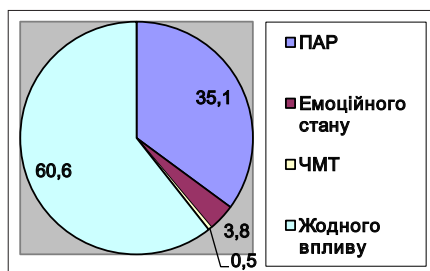
На думку М.І. Єнікєєва, імпульсивні дії регулюються установками – підсвідомими намірами та загальною особистісною спрямованістю, коли йдеться про поведінкові стереотипи, в основі яких лежать підсвідомі установки, присутній збіг мотивів та цілей. Тобто обов'язковою ознакою суб'єктивної сторони злочинних імпульсивних дій є ціль, збіг мотиву із ціллю [6]. Наявність розладу психічної діяльності під час вчинення злочину пригнічує (або обмежує) зможу повною мірою усвідомлювати свої дії та керувати ними, тому такі діяння можуть вчинятися імпульсивно, на підсвідомому рівні. Причини, які викликали таку поведінку, можуть бути різними: емоційна обстановка, особливо якщо в індивіда несформовані адекватні реакції, емоційна нестійкість, стан сп'яніння, аномалії особистості, звичні форми поведінки.

Суд та слідство під час проведення КСППЕ доволі часто цікавить питання (окрім психічного стану), чи перебував підекспертний на момент протиправного діяння під впливом будь-яких ПАР або ж в емоційному стані.

Щодо впливу емоційного стану, варто зазначити, що при конфліктних станах емоції пригнічують раціональні механізми регуляції поведінки і набувають ведучу регулятивну функцію. В таких екстремальних випадках мотиви бувають згорнутими та збігаються з раптово сформованою ціллю.

Щось подібне відбувається з поведінкою та психікою особи в момент вчинення злочину під впливом психічного розладу, який дезорганізує свідомість. Розгальмовуються підкіркові зони, активізуються імпульсивні оборонні та агресивні реакції. Особа в такому стані не може знайти найбільш адаптований спосіб, відповідні психічні процеси загальмовані та домінує «аварійний» стереотип поведінки.

На мал. 9 ми бачимо, що більшість становлять особи, які не перебували під емоційним впливом, але ж доволі високий показник тих, хто на момент діяння був під дією ПАР. Ці дані перетинаються із загальною юридичною статистикою, яка свідчить про доволі високий показник злочинів, які відбуваються під дією алкоголю та наркотичних речовин.



Мал. 9. На момент протиправного діяння перебував під впливом

Під час проведення експертиз іноді виникають суперечки щодо застосування норм про обмежену осудність у разі вчинення особою злочину в стані сп'яніння. Відповідно до ст. 21 КК України особа, яка вчинила злочин у стані сп'яніння внаслідок вживання ПАР, підлягає кримінальній відповідальності, а згідно з ч. 1. ст. 67 КК України суд призна-

чає покарання при врахуванні стану сп'яніння як обтяжуючої обставини. Проте з клініко-психологічної точки зору не у всіх випадках це варто вважати правильним. Оскільки, згідно з ч. 1 ст. 20 КК України, підставою для визнання особи обмежено осудною варто вважати наявність психічного розладу, який вплинув на змогу особи усвідомлювати свої дії та керувати ними, не можна забувати, що до переліку захворювань (аномалій), до яких ширше за все застосовується категорія обмеженої осудності, належать розлади особистості, розумова відсталість, органічні захворювання головного мозку та алкоголізм (що підтверджується й нашими даними). У подальшому цей перелік розширився завдяки епілепсії, судинним захворюванням із психічними змінами та деяким психічним захворюванням у стадії ремісії.

Висновки. Таким чином, розробка критеріїв судово-психологічної оцінки розладів при психічних захворюваннях, які обмежують здатність особи повною мірою усвідомлювати фактичний характер та суспільну небезпеку власних дій, є однією з найважливіших на сучасному етапі. Ця тема залишається мало розкритою та вимагає усвідомлення чітких критеріїв щодо понять осудності, неосудності та обмеженої осудності.

Література:

1. Строгович М.С. Курс советского уголовного процесса. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1958. 703 с.
2. Костицкий М.В. Судебно-психологическая экспертиза. Монография. Львов: Вища шк., 1987. 140 с.
3. Ситковская О.Д. Использование психологических познаний для определения общих условий уголовной ответственности : науч.-метод. пособие / Науч.-исслед. ин-т проблем укрепления законности и правопорядка. М., 2005. 75 с.
4. Ситковская О.Д. Психология уголовной ответственности. М.: Норма, 1998. 272 с.
5. Кудрявцев И.А. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999. 494 с.
6. Еникеев М.И. Юридическая психология: с основами общей и социальной психологии: учебник. 2-е изд., перераб. М.: Норма: ИНФРА-М, 2012. 639 с.

Завязкина Н. В. Психодиагностические критерии признания лица ограниченно вменяемым

В статье анализируются актуальные вопросы разработки на основе статистических данных психодиагностических критериев признания лица ограниченно вменяемым в уголовном процессе. Делается акцент на необходимости учета широкого круга диагностических признаков, полученных с помощью современных методов психологической диагностики, что в дальнейшем будет способствовать объективности при принятии экспертных решений.

Ключевые слова: психодиагностика, психодиагностические критерии, психическое расстройство, уголовный процесс, экспертиза.

Zaviazkina N. V. Psychodiagnostic criteria for recognizing a person with limited responsible

The article analyzes the current issues of development on the basis of statistical data of psychodiagnostic criteria for recognizing a person who is partially sane in the criminal process. Emphasis is placed on the need to take into account a wide range of diagnostic features obtained using modern methods of psychological diagnostics, which will further contribute to objectivity in making expert decisions.

Key words: psychodiagnostics, psychodiagnostic criteria, mental disorder, criminal process, examination.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 371.214:364-051

В. В. Балахтаркандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ НА РІЗНИХ СТАДІЯХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

У статті висвітлено професійні вимоги до фахівців із соціальної роботи. Охарактеризовано особистісні та професійно важливі якості особистості фахівців із соціальної роботи як складові частини їх особистісно-професійної характеристики, що необхідні для успішного професійного становлення на різних стадіях та реалізації особистості фахівця у професійній діяльності. Наведено результати дослідження професійно-важливих якостей фахівців. Виявлено найбільш і найменш значущі професійно-важливі якості фахівців. Досліджено морально-етичні орієнтири діяльності соціальних працівників у роботі з клієнтами, в тому числі і морально-етичні орієнтири діяльності фахівців у сфері соціальної роботи залежно від статі та віку досліджуваних.

Ключові слова: фахівець із соціальної роботи, морально-етичні орієнтири діяльності, особистісно-професійна характеристика, стадії професійного становлення.

Постановка проблеми. Проблема формування професіоналізму фахівця як передумови його професійного становлення є особливо актуальною у всіх сферах життєдіяльності людини, оскільки суспільство й держава висувають нові вимоги, забезпечення яких потребує не лише професійних знань, але і спеціальних здатностей особистості, котрі б забезпечували динамізм професійної поведінки, самостійність у пошуках, засвоєнні інформації та прийнятті адекватних рішень у «нестандартних ситуаціях», адаптації до нових життєвих умов [1, с. 320–325]. Сучасне українське суспільство потребує кваліфікованих фахівців зі сформованою здатністю ефективно створювати базу для формування професійних якостей, особистісної культури фахівця, формування системи ціннісних ставлень до світу, самого себе, для реалізації всіх найкращих потенцій, закладених у людині, формувати особистість до співробітництва, взаємодії, спрямованих на засвоєння вироблених людством культурних цінностей [2]. Особливої актуальності набуває професійна діяльність фахівців із соціальної роботи у складні періоди реформування різних сфер суспільства, в тому числі й соціальної, оскільки, саме спираючись на неї, держава може сприяти досягненню економічного та соціального добробуту населення [3]. Як зазначає Н. Кривоконь, ефективність діяльності фахівців у сфері соціальної роботи залежить значною мірою від підбору, розстановки, підготовки й підвищення кваліфікації кадрів, оскільки його

висококваліфікованість і професійна компетентність щодо питань соціальної політики включають і регулювання зайнятості населення та ринку праці, створення гідних умов праці, проблеми нормування й оплати праці, пенсійне та соціальне забезпечення, соціальний захист тощо [4, с. 43–45]. Адже соціальна робота належить до професій, що виникли та утверджуються з метою задоволення нагальних потреб суспільства та його членів, сприяння їхньому життєвому самовизначенню, самореалізації, вирішенню нагальних проблем інтелектуального, морального, фізичного розвитку, реалізації творчого потенціалу, підтримки інноваційної діяльності та громадської активності [5, с. 239–241]. Тому важливо сприяти професійному становленню фахівця, його особистісному і професійному розвитку «в особистісному, професійному та соціальному плані, а результатом є і набуття професійних знань і вмінь, і розвиток професійно необхідних якостей» [6, с. 38].

Вагомий внесок у вивчення проблеми особистості фахівця з соціальної роботи здійснили Н. Головка, А. Кунцевська, О. Карпенко, І. Мигович, Т. Семігіна, Г. Попович та ін. У дослідженнях науковці висвітлювали теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи (О. Пожидаєва [7, с. 72], шляхи формування особистісних етичних рис соціального працівника (Н. Головка [8, с. 35–39]), структуру професійно-особистісного потенціалу фахівця у сфері соціальної роботи (О. Карпенко [9]) тощо.

Нам імпонує позиція І. Мигович та Т. Семигіної, оскільки соціальна робота належить до типу професій «людина-людина», тому науковці вважають, що складниками образу ідеального фахівця з соціальної роботи є: 1) кваліфікаційні вимоги (знання, навички, вміння, функції); 2) психолого-педагогічна готовність до опанування професійною діяльністю (обізнаність зі специфікою соціальної роботи, сутність професійної діяльності, рівень мотивації); 3) особистісні якості, що зумовлюють професійне становлення фахівця (активна життєва спрямованість, дотримання етичних норм, цінностей, установок, риси характеру, що сприяють виконанню місії та завдань соціальної роботи) [10, с. 124–125]. Водночас проблема пошуку підходів до успішного професійного становлення особистості фахівців у сфері соціальної роботи, розуміння її сутності і професійної підготовки фахівців, враховуючи реалії сьогодення, незважаючи на її актуальність, предметом детального вивчення не виступала.

Метою статті є визначити особистісні та професійно важливі якості особистості фахівців із соціальної роботи, необхідні для успішного професійного становлення та реалізації його особистості у професійній діяльності.

У дослідженні взяли участь 625 фахівців із соціальної роботи з різних регіонів України на різних стадіях професійного становлення: 1) самовизначення як майбутнього фахівця – студенти віком до 23 років (31,0%); 2) самопроєктування (життєконструювання) майбутнього професійного шляху – молоді фахівці віком до 30 років (15,0%); 3) саморегуляція у професійній діяльності – фахівці віком від 30 до 40 років (16,3%); 4) самоствердження та самовдосконалення у професійній діяльності – фахівці віком від 40 до 50 років (11,3%); 5) самореалізація фахівця як професіонала, досягнення «акме» – фахівці віком від 50 до 60 років (14,7%); 6) рефлексія професійного досвіду і самотворення смислу подальшого життєвого шляху – фахівці віком від 60 років і більше (11,7%).

У дослідженні використано метод незавершених речень, що дало змогу визначити професійно важливі якості фахівців із соціальної роботи. Отримані дані підлягали дисперсійному аналізу за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 23.0).

Виклад основного матеріалу. Соціальна робота як професійна діяльність ставить високі вимоги до фахівців, зумовлені різноманітними обов'язків і функцій. Зокрема, у більшості країн, що входять до Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи, побутує думка про те, що не кожна людина здатна виконувати обов'язки фахівця у сфері соціальної роботи. Це зумовлює високі вимоги до претендентів на навчання у галузі соціальної роботи – вікові обмеження, освітні стан-

дарту, практичний досвід, психологічні вимоги як до особистості, так і до його розвитку (комунікативність, фізичне здоров'я та ін.) [11, с. 254].

Характеризуючи фахівця з соціальної роботи у нашій державі, науковець О. Карпенко, враховуючи позиції різних шкіл соціальної роботи, виокремила такі групи знань, котрими має володіти працівник: методологічні, теоретичні, методичні та технологічні [9, с. 93]. При цьому він має опанувати і вміти застосовувати відповідні навички і вміння індивідуальної роботи, представництва і посередництва, діловодства, оцінювання, профілактичної роботи та обслуговування [10, с. 135–136]. На думку А. Ляшенко, фахівець має володіти когнітивними вміннями (аналізувати та вивчати наукові концепції, практичний досвід, вивчати і виявляти проблеми тощо), уміннями взаємодії і спілкування, конструктивними, організаторськими та іншими вміннями [12].

Становлення особистості фахівців на різних стадіях професійного становлення потребує відповідних психофізіологічних, психологічних, соціальних, педагогічних та інших якостей, що сприятимуть як самовизначенню у професійній діяльності, так і самопроєктуванню професійного шляху, саморегуляції, самоствердженню та самовдосконаленню у професійній діяльності, а також його самореалізації як професіонала, досягненню «акме», рефлексії професійного досвіду і самотворення смислу подальшого життєвого шляху [13, с. 303–314].

З метою вивчення думки самих фахівців соціальної роботи щодо професійно-важливих якостей нами було проведено дослідження за допомогою методу незавершених речень. Зокрема, на питання, що є професійно-важливими якостями фахівця соціальної роботи, нами отримано відповіді, представлені у таблиці 1.

Як видно з даних таблиці 1, серед професійно-важливих якостей фахівців у сфері соціальної роботи найбільш значущими виявилась особистісні якості (у середньому 0,79), що, на нашу думку, свідчить про особистісну спрямованість фахівця, дотримання етичного кодексу, цінностей, установок тощо. Можна припустити, що особистісні риси зумовлюють самовизначення у професійній діяльності і відповідають меті і завданням соціальної роботи. Варто зазначити, що нами отримано і доволі високий показник щодо професійних навичок і вмінь соціальної роботи (у середньому 0,62), а також психологічної схильності до професії (гуманізм, повага до людини), почуття співпереживання і милосердя, доброти, чуйності та ін. (у середньому 0,59). Водночас є суперечність, оскільки не надто високими виявилися і показники «налаштованість на пошуковий підхід у сфері соціальної роботи, новаторство» (у середньому 0,32), «усвідом-

лення потреби в освіті, підвищенні кваліфікації, самоосвіті, професійного зростання» (у середньому 0,25). Це демонструє, на нашу думку, відсутність бажання до навчання, вдосконалення, самоствердження і самореалізації у професійній діяльності. Надзвичайно низьким виявився показник креативності (творчості) у фахівців із соціальної роботи (у середньому 0,19), який спричинює одноманітність рішень, відсутність мотивації до пошуку інноваційних методів професійної діяльності. Крім того, виявилась і незначна частина досліджуваних, котрій було проблематично відповідати на запитання (у середньому 0,05).

Ми погоджуємося з думкою науковців у галузі соціальної роботи, що усі ці особистісні якості можна охарактеризувати як «прояв гуманістичного ставлення до людей» [9, с. 91]. Досліджувані ж на питання щодо морально-етичних орієнтирів діяльності соціальних працівників у роботі з клієнтами давали відповіді, наведені у таблиці 2.

Дані таблиці 2 підтверджують важливість дотримання морально-етичних норм, обізнаність щодо нормативно-правового забезпечення у професійній діяльності у сфері соціальної роботи (у середньому 0,65). Крім того, виявлено доволі високі показники щодо духовних, загальнолюдських і професійних цінностей, професійно-етичних якостей (порядність, корпоративність, принциповість, відповідальність, чесність, толерантність

тощо) (у середньому 0,62 і 0,58 відповідно), що, на нашу думку, свідчить про сформовану позитивну установку стосовно інших людей, професійної діяльності в особистості фахівців.

При цьому виникає суттєва суперечність, оскільки гуманізм, альтруїзм, етичність, доброзичливість, емпатія, милосердя та ін. (у середньому 0,47) розвинуті посередньо, а соціальна рівність, психологічна готовність фахівців до роботи з об'єктами соціальної роботи, клієнтоцентризм, пріоритетність інтересів клієнтів розвинуті незначною мірою і виявлено низькі показники (у середньому 0,25). Крім того, виявлено і незначну частину фахівців, котрим було складно відповідати на запитання, тобто у них виникали ускладнення з відповіддю (у середньому 0,18). Отримані результати спонукали нас дослідити морально-етичні орієнтири діяльності упродовж становлення особистості фахівців у сфері соціальної роботи.

За результатами дисперсійного аналізу виявлено морально-етичні орієнтири діяльності фахівців у сфері соціальної роботи залежно від статі та віку досліджуваних. Так, зокрема, виявлено, що фахівців жіночої статі характеризує тенденція до постійного зростання показника рефлексивності, на відміну від фахівців чоловічої статі (рис. 1).

Як видно з рис. 1, показник морально-етичних орієнтирів у діяльності фахівців із соціальної роботи

Таблиця 1

Професійно-важливі якості особистості фахівця у сфері соціальної роботи

Професійно-важливі якості	Середнє значення	Стандартне відхилення
особистісні якості	0,79	0,408
професійні (навички і вміння соціальної роботи)	0,62	0,485
«психологічна схильність до професії» (гуманізм, повага до людини), почуття співпереживання і милосердя, доброта, чуйність тощо)	0,59	0,493
кваліфікаційні вимоги (знання, вміння, навички, функції)	0,43	0,496
ціннісно-мотиваційні	0,34	0,474
духовно-моральні	0,34	0,475
налаштованість на пошуковий підхід у сфері соціальної роботи, новаторство	0,32	0,466
усвідомлення потреби в освіті, підвищенні кваліфікації, самоосвіті, професійному зростанні	0,25	0,434
креативні (творчість)	0,19	0,393
важко дати відповідь	0,05	0,227

Таблиця 2

Морально-етичні орієнтири діяльності фахівців у сфері соціальної роботи

Показники морально-етичних орієнтирів	Середнє значення	Стандартне відхилення
морально-етичні норми, нормативно-правова обізнаність	0,65	0,478
духовні, загальнолюдські і професійні цінності	0,62	0,487
професійно-етичні якості (порядність, корпоративність, принциповість, відповідальність, чесність, толерантність тощо)	0,58	0,494
гуманізм, альтруїзм, етичність, доброзичливість, емпатія, милосердя та ін.	0,47	0,500
соціальна рівність, психологічна готовність до роботи з об'єктами соціальної роботи	0,25	0,431
клієнтоцентризм, пріоритетність інтересів клієнтів	0,25	0,434
утруднюються з відповіддю	0,18	0,381

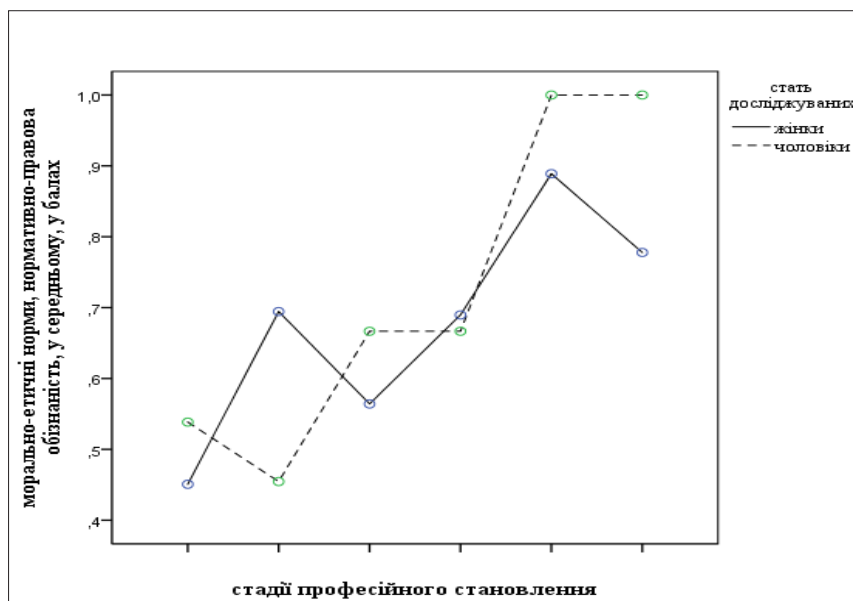


Рис. 1. Морально-етичні орієнтири діяльності фахівців у сфері соціальної роботи залежно від стадій професійного становлення, де:

1 – стадія самовизначення як фахівця; 2 – стадія самопроектування (життєконструювання) професійного шляху; 3 – саморегуляція у професійній діяльності; 4 – самоствердження та самовдосконалення у професійній діяльності; 5 – самореалізація фахівця як професіонала, досягнення «акме»; 6 – рефлексія професійного досвіду і самотворення смислу подальшого життєвого шляху.

загалом зростає упродовж професійного становлення у представників чоловічої і жіночої статі, але на стадії самореалізації у жінок спостерігається його суттєве зниження ($p \leq 0,01$). На нашу думку, це зумовлено особливостями особистісно-професійного становлення, вдосконаленням умінь і навичок, методів і форм соціальної роботи та їх практичного застосування відповідно до етичного кодексу соціального працівника та нормативно-правового забезпечення у сфері соціальної роботи.

Висновки. Особистісно-професійну характеристику фахівців із соціальної роботи становлять особистісні та професійно важливі якості, необхідні для успішної самореалізації фахівця як професіонала на різних стадіях професійного становлення.

Виявлено найбільш значущі професійно-важливі якості фахівців (особистісні якості, професійні (навички і вміння соціальної роботи), «психологічна схильність до професії» (гуманізм, повага до людини), почуття співпереживання і милосердя, доброта, чуйність та ін.) та найменш значущі – налаштованість на пошуковий підхід у сфері соціальної роботи, новаторство, усвідомлення потреби в освіті, підвищенні кваліфікації, самоосвіті, професійному зростанні, використанні креативності (творчості) у професійній діяльності. Це демонструє, на нашу думку, відсутність бажання до навчання, вдосконалення, самоствердження і самореалізації у професійній діяльності та спричинює одноманітність рішень, відсутність мотивації у фахівців до пошуку інноваційних методів професійної діяльності.

Досліджено морально-етичні орієнтири діяльності соціальних працівників у роботі з клієн-

тами, серед яких найбільш значущими виявились морально-етичні норми, нормативно-правова обізнаність, духовні, загальнолюдські і професійні цінності, професійно-етичні якості (порядність, корпоративність, принциповість, відповідальність, чесність, толерантність тощо), а найменш значущими виявились соціальна рівність, психологічна готовність фахівців до роботи з об'єктами соціальної роботи, клієнтоцентризм, пріоритетність інтересів клієнтів.

Визначено морально-етичні орієнтири діяльності фахівців у сфері соціальної роботи залежно від статі та віку досліджуваних, показник яких загалом зростає упродовж професійного становлення у представників чоловічої і жіночої статі, але на стадії самореалізації у жінок спостерігається його суттєве зниження.

Перспектива подальшого дослідження полягає у розробці методики дослідження соціально-психологічного супроводу щодо формування особистісно-професійної характеристики фахівця.

Література:

1. Шегда О.В. Психологічна служба як елемент освітнього простору ВНЗ. Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2008. Т. 7: Екологічна психологія. Вип. 15. С. 320–325.
2. Проекти стандартів вищої освіти України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti231-soczialna-robota-magistr-29.05.2017-1>.

3. Васильєв В. Посібник до вивчення розділу «Кадрова робота з державними службовцями». Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2006. 72 с.
4. Кривоконь Н. Професія працівника соціального захисту населення: вимоги та типізація. Практична психологія та соціальна робота. 2000. № 4. С. 43–45.
5. Балахтар В. Професійна ідентичність особистості-фахівця соціальної роботи. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Проблеми культурної ідентичності в ситуації сучасного діалогу культур: матеріали Х міжнародної наукової конференції (Острог, 12–13 травня 2017 р.) / ред. кол.: І.Д. Пасічник, Д.М. Шевчук та ін. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2017. Вип. 18. С. 239–241.
6. Москалюк О.І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2007. 211 с.
7. Пожидаєва О.В. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутнього соціального педагога у вищому навчальному закладі. Соціальна робота в Україні: теорія та практика. 2011. № 3/4 (липень-грудень). С. 72–80.
8. Головка Н.І. Проблеми формування особистісних рис студентів – майбутніх соціальних працівників. Соціальна робота в Україні: теорія та практика. 2011. № ½ (січень – червень). С. 35–39.
9. Карпенко О.Г. Вступ до спеціальності «Соціальна робота»: навчально-методичний посібник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. 248 с.
10. Вступ до соціальної роботи : навчальний посібник / Семигіна Т.В., Мигович І.І., Грига І.М. та ін. ; за ред. Т.В. Семигіної, І.І. Миговича. К.: Академвидав, 2005. 304 с.
11. Канюк О. Професійні вимоги до майбутніх соціальних працівників. Актуальні питання гуманітарних наук. 2015. Вип. 11. С. 253–259. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_11_37.
12. Ляшенко А. Професіональне становлення соціального работника: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». М., 1993. 18 с.
13. Балахтар В.В. Модель становлення особистості майбутнього фахівця з соціальної роботи В.В. Балахтар. Perspectives of science and education: The 3rd International youth conference (July 6, 2018) SLOVOWORD. New York, USA. 2018. P. 303–314.

Балахтар В. В. Личностно-профессиональные характеристики специалистов по социальной работе на разных стадиях профессионального становления

В статье освещены профессиональные требования к специалистам по социальной работе. Охарактеризованы личностные и профессионально важные качества личности специалистов по социальной работе как составляющие их личностно-профессиональной характеристики, необходимые для успешного профессионального становления на разных его стадиях, реализации личности специалиста в профессиональной деятельности. Показаны результаты исследования профессионально важных качеств специалистов. Выявлены наиболее и наименее значимые профессионально важные качества специалистов. Исследованы морально-этические ориентиры деятельности социальных работников в работе с клиентами, в том числе и морально-этические ориентиры деятельности специалистов в сфере социальной работы в зависимости от пола и возраста испытуемых.

Ключевые слова: *специалист по социальной работе, морально-этические ориентиры деятельности, личностно-профессиональная характеристика, стадии профессионального становления.*

Balakhtar V. V. Personality-professional characteristics of specialists in social work at different stages of professional development

The article found out the professional requirements to the Social Work specialists. The Social Work specialists' personal and professional qualities have been described as the components of their personal and professional characteristics, which are necessary for the successful professional development at different stages and the realization of the specialist's personality in the professional activity. The results of research of professional qualities of the specialists are presented. The most significant and least important professional qualities of the specialists are revealed. The moral and ethical guidelines for the work of social workers in the work with clients, including the Social Work specialists' moral and ethical guidelines, depending on the gender and age of the subjects studied.

Key words: *Social Work specialist, the moral and ethical guidelines, the personal and professional characteristics, stages of the professional development.*

О. В. Зазимко

кандидат психологічних наук, доцент,
старший науковий співробітник лабораторії когнітивної психології
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України

О. В. Скуловатова

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Київський національний торговельно-економічний університет

В. А. Старик

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Київський національний торговельно-економічний університет

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЧАСУ ТЕЛЕПЕРЕГЛЯДУ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Стаття присвячена теоретичному аналізу та емпіричному дослідженню взаємозв'язків часу переглядів особами юнацького віку телепередач і особливостей функціонування їхньої емоційної сфери. Встановлено, що збільшення часу переглядів значимо впливає на притуплення переживань цілої низки емоцій. За допомогою порівняльного аналізу тривалості і частоти переглядів виявлено, що частота включень телевізійних програм за день сприяє розвитку небажання переживати більшу кількість емоцій. Виявлено, що час переглядів не впливає на функціонування більш індивідуалізованих емоцій (піричних і акізівних) і емоцій, що лежать в основі ціннісно-смыслового простору особистості (моральних).

Ключові слова: час телеперегляду, емоційна сфера, притуплення емоцій, розвиток особистості, юнацький вік.

Постановка проблеми. Наслідки впливу засобів масової комунікації (ЗМК) становлять суттєвий науковий інтерес для психологічної науки і практики. Особливе місце у сучасній системі ЗМК належить телебаченню. Вплив телебачення на розвиток особистості є беззаперечним, воно не тільки викликає тематичну зацікавленість, а й формує уподобання, стиль мислення, настанови, поведінку тощо. При цьому з-поміж інших засобів масової комунікації телебачення найлегше сприймається людиною, оскільки вимагає менше розумових та вольових зусиль. Проте останнім часом психологи турбують проблема негативних наслідків впливу телебачення на формування окремих структур особистості. Постмодерний сучасний світ є світом симулякрів, в якому відбувається притуплення емоцій людини. З іншого боку, саме емоційна сфера є каталізатором індивідуальності. Вивченню стану цієї актуальної проблеми на контингенті сучасної молоді і присвячене це дослідження.

Телебачення є одним із найбільш потужних засобів передачі інформації, розваг, культури, моніторингу. Реформуючи спосіб розповіді про реальність, а інколи і саму реальність, телебачення розгойдує емоційну сферу людини, змінюючи її ставлення до дійсності. Як наслідок, за три-

вах постійних переглядів телеглядач стає більш легковірним і некритичним, ним легше маніпулювати та керувати.

У межах сучасної експериментальної психології проведено низку досліджень, що розкривають механізми впливу телебачення на людину, зокрема на дітей та молодь. Їх результати переконливо доводять, що до основних наслідків негативного впливу телебачення на особистість належать: зростання рівня агресії, зниження соціальної та інтелектуальної активності, деформація цінностей, низький рівень соціальної лабільності, проблеми зі здоров'ям тощо [9]

Так, серед актуальних проблем впливу телебачення на здоров'я молоді визначається взаємозалежність часу телеперегляду та збільшення маси тіла. Протягом 1986–1990 рр. групою американських дослідників (S.L. Gortmaker et al., 1996) доведено, що телебачення є однією з причин зростання ожиріння серед дітей у Сполучених Штатах Америки [6]. Подібні результати були отримані значно пізніше (A. Must and D.J. Tybor, 2005) [8]. Вплив телебачення на надмірну вагу дітей доведено і в одному з новітніх досліджень британських вчених (A. Heilmann, P. Rouxel, E. Fitzsimons et al., 2017) [7].

Тривалість телеперегляду як один із факторів формування батьківських підходів до виховання дітей досліджено в роботах R. Gago, Mark J. Edwards, S.J. Sebire (2005). Так, було доведено, що стиль виховання в родині, специфіка сімейних заходів та підвищення рівня самооцінки батьків впливають на зменшення часу телеперегляду дітьми.

Тенденція до зростання агресивності у сучасному соціумі відбиває одну з найгостріших проблем нашого суспільства. Ця проблема є предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних психологів (А. Бандура, А. Басс, Р. Берон, Д. Ричардсон, Л.М. Семенюк, Р. Уолтерс та ін.) [4]. Особливою мірою проблеми телеагресії стосуються дітей та молоді, що зумовлено незрілістю особистості та відсутністю життєвого досвіду. Нестабільність емоційної сфери сприяє нерозбірливості у виборі телепередач, що, своєю чергою, викликає дисбаланс цінностей.

Низкою експериментів, проведених А. Бандурою, встановлено, що особливості телеперегляду перебувають у прямій залежності від імітуючої поведінки у реальному житті. Імітуючу поведінку А. Бандура пояснює ефектом дизингібіції (зняття гальм) та навчанням спостереження. Тобто механізм дизингібіції пояснюється припущенням, що адаптація до телекартинки зі сценами агресії і жорстокості, поступово послаблює стримуючу дію соціальних санкцій, спрямованих проти скоєння таких дій [1]. Ще одним механізмом, що пояснює імітуючу поведінку телеглядачів, виступає десенсибілізація зорових відчуттів, що полягає у звиканні та зменшенні сприйнятливості до сцен телеперегляду. Також вплив телеперегляду на формування схильності до насилля досліджено в роботах Dimitri A. Christakis, Frederick J. Zimmerman (2004).

Особливості сприйняття молоддю телевізійних передач досліджували Л. Завгородня, В. Петренко, Ю. Шерковин. Вплив телебачення на процес формування мотиваційно-ціннісної сфери молоді осмислено в наукових працях С. Ермоленко, А. Капелюшного, Л. Масенко, А. Погрібного, О. Пономарева, О. Сербенської, О. Федик, М. Яцимирської.

Важливі напрями функціонування українського телебачення розглянуто у наукових працях В. Гоян, З. Дмитровського, О. Кирилової, С. Криворучко,

К. Серажим, Н. Симоніної, І. Слісаренка, Т. Федорів, Ю. Фінклера, Т. Чілачави, Т. Щербатюк та ін.

Проведений теоретичний аналіз наукових поглядів дає змогу зробити висновок, що проблема вивчення впливу телебачення на формування особисті не нова, втім, дослідження емоційно-вольової сфери молоді, яка є активним телеглядачем, предметом детального аналізу не було.

Мета статті. Головною метою емпіричного дослідження є виявлення взаємозв'язків частоти й тривалості перегляду різних телепередач особами юнацького віку з особливостями прояву їхньої емоційної сфери.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 230 юнаків та дівчат віком від 18 до 25 років, які, за їх твердженням, часто переглядають різні телепередачі. Досліджуваним запропоновано анкету та тест-опитувальник «Емоційна спрямованість особистості», розроблений Б.І. Додоновим. До анкети включено питання уточнюючого змісту щодо глядацьких уподобань опитуваних, зокрема, питання щодо тривалості телеперегляду за одне включення та частоти вмикань за один день [3]. Тривалість перегляду телепередач за одне включення та частота включень за день рангувалися від 1 до 6, де «1» – найменший час, витрачений на телезачування, а «6» – найбільший: «майже цілодобово» та «більше, ніж 8 раз за день» відповідно.

Збір даних здійснювався шляхом застосування гугл-форм. До основних переваг цього способу збору первинної інформації належать можливість поетапного заповнення, мобільність (досліджуваний мав змогу заповнювати опитувальники у своєму гаджеті), екологічність дослідження, що виключає використання паперових носіїв.

З метою вивчення особливостей взаємозв'язків між компонентами, що визначають тривалість телеперегляду за одне вмикання чи частоти вмикань протягом одного дня, а також провідними емоціями особистості проведено кореляційний аналіз за допомогою рангового r_s -критерія Спірмена. Обробку результатів дослідження здійснено у програмі SPSS Statistics 22.

Результати кореляційного аналізу тривалості телеперегляду за одне вмикання та визначеними емоціями особистості представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Взаємозв'язок тривалості телеперегляду за одне вмикання та емоцій

Емоції	Коефіцієнт кореляції, r_s	Емоції	Коефіцієнт кореляції, r_s
Альтруїстичні	- 0,131	Гностичні	- 0,155*
Комунікативні	- 0,200**	Естетичні	- 0,143*
Глоричні	- 0,115	Ліричні	- 0,031
Праксичні	- 0,281**	Гедоністичні	- 0,140*
Пугнічні	- 0,199**	Акзизитивні	- 0,072
Романтичні	- 0,235**	Моральні	- 0,31

** – висока значимість ($p \leq 0,01$); * – тенденція до зв'язку ($p \leq 0,05$).

Звернемо увагу, що між емоціями особистості та тривалістю телеперегляду за одне вмикання встановлені лише зворотні кореляційні зв'язки. Цей факт вказує, що більш тривале телезанурення викликає небажання переживати ті чи інші емоції.

Так, міцний зворотній зв'язок встановлено з комунікативними емоціями ($r_s = -0,200$, $p \leq 0,01$), тобто тривалість телеперегляду забезпечує відсутність бажання переживати комунікативні емоції та блокує потребу в спілкуванні й емоційній близькості поза телевізором.

Найбільш міцний зворотній кореляційний зв'язок, у порівнянні з іншими результатами, встановлено з праксичними емоціями ($r_s = -0,281$, $p \leq 0,01$). Цей вид емоцій супроводжує та забарвлює потребу в діяльності, праці, самоактуалізації, може включати як саме прагнення до мети, так і захопленість процесом руху вперед, отримання задоволення від результатів. Відповідно, тривалий телеперегляд негативно впливає на формування побудження до діяльності, самовдосконалення та саморозвиток. Особливо руйнівний вплив на процес формування особистості це може справляти в юнацькому та молодому віці як найбільш сензитивних періодах для самореалізації в діяльності та соціальній сфері.

Наступний міцний зворотній кореляційний зв'язок встановлено з пугнічними емоціями ($r_s = -0,199$, $p \leq 0,01$), що відображає зниження потреби у подоланні труднощів, небезпеки, відсутність прагнення до боротьби та психічного загартування як основи формування такої риси, як стресостійкість.

Останній міцний зворотній кореляційний зв'язок встановлено з романтичними емоціями ($r_s = -0,199$, $p \leq 0,01$), що відображають потребу занурення у власний світ, відстороненість, суб'єктивізм, мрійливість, непрактичність, пасивність, невпевненість, нейротизм, схильність до депресивних реакцій, хворобливе переживання своєї самотності, екстернальність, фаталізм. Відповідно, зануреність у світ телебачення підсилює і без того не виражену значимість професійного успіху. При цьому суб'єкт перестає цінувати в людях альтруїзм, нездатний бути вдячним (хоча не завжди здатний сам бути альтруїстом). Такі люди починають піддаватися різноманітним впливам телебачення та поступово втрачають здатність здійснювати протистояння.

Між гностичними, естетичними чи гедоністичними емоціями та тривалістю телеперегляду було

встановлено тенденції до зворотного кореляційного зв'язку.

Так, тенденцію до зворотнього кореляційного зв'язку встановлено з гностичними емоціями ($r_s = -0,155$, $p \leq 0,05$). Гностичні емоції відображають потребу в пізнанні, «когнітивній гармонії», прагненні класифікувати і систематизувати інформацію. Відповідно, тривалий телеперегляд може виступати фруструючою ситуацією, що перешкоджає задоволенню прагнення до пізнання чи заняття улюбленою справою, що може призводити до незадоволеності знаннями загалом та періодичної зневіри у власних силах.

Тенденцію до зв'язку встановлено також і з естетичними емоціями ($r_s = -0,143$, $p \leq 0,05$). Оскільки естетичні емоції відображають потребу в прекрасному, «гармонійному поєднанні світу людей і світу предметів», їх блокування може негативно впливати на розвиток уяви, призводити до звуження кола інтересів, відсутності тяги до занять з елементами естетики, зниження рівня соціабельності та альтруїзму, підвищення рівня конфліктності.

Останню тенденцію до зв'язку встановлено з гедоністичними емоціями ($r_s = -0,140$, $p \leq 0,05$), що відображають потребу у насолоді, комфорті, розвагах, змістовному дозвіллі. Тенденція до зворотного зв'язку може викликати загальну огрублість особи, зниження здатності до співчуття і прагнення краси, що за відповідних умов може сприяти еволюції гедоніста в альтруїстичний чи естетичний тип.

За іншими шкалами, а саме між альтруїстичними, глоричними, ліричними, акізитивними, моральними емоціями та тривалістю телеперегляду статистично значущих зв'язків встановлено не було.

Таким чином, можна дійти висновку, що тривалість телеперегляду негативно впливає на розвиток емоційної сфери особистості. Оскільки юнацький період та молодість є одними із найбільш сензитивних періодів для формування емоційної сфери особистості, а телебачення стає дедалі популярнішим і доступнішим, варто звертати особливу увагу на цей чинник розвитку та не допускати неконтрольованого його споживання.

Результати досліджень кореляційних взаємозв'язків між частотою вмикання телевізору протягом дня та емоціями особистості представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Взаємозв'язок частоти вмикань телевізору протягом дня та емоцій

Емоції	Коефіцієнт кореляції, r	Емоції	Коефіцієнт кореляції, r
Альтруїстичні	- 0,139*	Гностичні	- 0,228**
Комунікативні	- 0,231**	Естетичні	- 0,158*
Глоричні	- 0,242**	Ліричні	- 0,082
Праксичні	- 0,341**	Гедоністичні	- 0,144*
Пугнічні	- 0,186**	Акізитивні	- 0,050
Романтичні	- 0,224**	Моральні	- 0,180

** – висока значимість ($p \leq 0,01$); * – тенденція до зв'язку ($p \leq 0,05$)

Між емоціями особистості та частотою вмикань телевізора протягом дня також встановлені лише зворотні кореляційні зв'язки.

Міцний зворотний кореляційний зв'язок встановлено з комунікативними емоціями ($r_s = -0,231$, $p \leq 0,01$), тобто, чим частіше протягом дня вмикається телевізор для телеперегляду, тим меншою є потреба глядача у задоволенні безпосередньої міжособистісної комунікації. У такий спосіб відбувається своєрідне заміщення співрозмовника, що з віком може викликати соціальну деформацію особистості.

Міцний зворотний кореляційний зв'язок встановлено також і з глоричними емоціями ($r_s = -0,242$, $p \leq 0,01$). Тобто, цілковито занурюючись у світ телебачення, людина може втрачати здатність формувати цілі, прагнути до успіху. Потреба в самоствердженні, славі, прагнення завоювати визнання, пошану зникає, на їх місце приходять пасивність та внутрішній дискомфорт, пов'язаний із переживанням власної неповноцінності, нереалізованості, втраті сенсу.

Найбільш міцний зворотний кореляційний зв'язок, порівняно з іншими результатами, встановлено з практичними емоціями ($r_s = -0,341$, $p \leq 0,01$), тобто, емоціями, що виникають у зв'язку з діяльністю, її успішністю чи неуспішністю, бажанням домогтися успіху в роботі, наявністю труднощів. Додонов пов'язує їхню появу з рефлексом мети (за І.П. Павловим). Відсутність бажання пережити ці емоції проявляється у незадоволеності результатами власної праці, відсутності захопленості роботою, швидкій перевтомі, переконанні, що день пройшов даремно.

Наступний значимий зворотний кореляційний зв'язок встановлено з пугнічними емоціями ($r_s = -0,199$, $p \leq 0,01$), що відображає зниження потреби у подоланні небезпеки, на основі якої виникає інтерес до боротьби. Разом із цим послаблюються прагнення гострих відчуттів, захоплення небезпекою, ризиком, почуття спортивного азарту, «спортивна злість», гранична мобілізація власних можливостей тощо.

Зворотний кореляційний зв'язок встановлено також із романтичними емоціями ($r_s = -0,224$, $p \leq 0,01$). Можна сформулювати висновок, що частота телеперегляду блокує прагнення до усього незвичайного, таємничого, незвіданого. Людина в надскладних життєвих обставинах втрачає віру в очікування «світлого чуда», привабливе почуття даліни, особливої значущості того, що відбувається, замінюючи це сурогатом вигаданих телевізійних картин.

Значимий зворотний кореляційний зв'язок встановлено також з гностичними емоціями ($r_s = -0,199$, $p \leq 0,01$), що відображають потребу не просто в отриманні будь-якої нової інформації, а, на думку Б.І. Додонова, в когнітивній гармонії.

Тобто частий телеперегляд здатний знижувати прагнення переборювати протиріччя у власних міркуваннях, переживати радість пізнання та відкриття. Мислення людини стає некритичним, інертним, втрачається гнучкість та глибина суджень, спрощуються когнітивні процеси та замінюються спрощеними мислесхемами та стереотипами.

Між альтруїстичними, естетичними, гедонічними емоціями та тривалістю телеперегляду встановлено тенденції до зворотного кореляційного зв'язку. Так, тенденцію до зв'язку встановлено з альтруїстичними емоціями ($r_s = -0,139$, $p \leq 0,05$), тобто частота телеперегляду знижує потребу у сприянні, допомозі, заступництві, бажанні дарувати людям радість і щастя, переживанні почуття занепокоєння за долю кого-небудь, піклуватися, проявляти емпатію, почуття ніжності, розчулення, відданості, участі.

Тенденцію до зв'язку встановлено з естетичними емоціями ($r_s = -0,158$, $p \leq 0,05$), тобто зниженні потреби у насолоді красою, почутті витонченого, граціозного, піднесеного або величного, хвилюючого драматизму. У ціннісних орієнтаціях втрачається перевага змоги мати оригінальні захоплення і хобі, що дають змогу підкреслити своєрідність і незвичність особистості, людина усереднюється, стає «звичайною».

Останню тенденцію до зв'язку встановлено з гедоністичними емоціями ($r_s = -0,144$, $p \leq 0,05$), які пов'язані із задоволенням потреби в тілесному та духовному комфорті. Людина через телеперегляд заміщає потребу в насолоді приємними фізичними відчуттями, що веде до зниження життєвого тону і може призводити до появи депресивних станів.

Між іншими шкалами, а саме ліричними, акізитивними чи моральними емоціями та частотою вмикань телевізора протягом дня, статистично значущих зв'язків не встановлено.

Отже, низкою зворотних кореляційних зв'язків виявлено, що проблема психічної адикції молоді від телебачення є та має тенденцію до негативних психічних наслідків, а саме «притуплення» їхньої емоційної сфери. На цю проблему у своїх дослідженнях вказувала О. Зазимко, зазначаючи її блокуючі впливи на самопроекування та саморозвиток особистості в юнацькому віці [2].

Висновки. Проведене емпіричне дослідження показало, що тривалість та частота телезачування впливають на зниження потреби в переживанні молоддю значного спектру емоцій, а саме: комунікативних, практичних, пунічних, романтичних, гностичних, естетичних і гедоністичних. Частота вмикань телевізійних трансляторів за день здійснює більш широкий вплив на емоційну сферу молоді порівняно з тривалістю перегляду певних поодиноких телепередач. Так, у тих осіб, які часто звертаються до телевізійних передач, окрім при-

туплення потреби у вище перерахованих емоціях, може виникати ще й зниження потреби в альтруїстичних та глоричних емоціях. Причому, якщо часті перегляди не у всіх досліджуваних блокують альтруїстичні емоції (встановлений зв'язок на рівні тенденції), то притуплення глоричних емоцій, які відображають потребу у самоствердженні та визнанні, є закономірним наслідком частих вмикань телетрансляторів. За результатами дослідження немає змоги встановити причинно-наслідкові зв'язки, втім, на нашу думку, цей зв'язок двостороннього характеру: з одного боку, часті вмикання та перегляди відбирають реальний час, який міг би бути спрямований на самовдосконалення, самоствердження, самореалізацію тощо, з іншого – при незадоволеній потребі в самореалізації часті занурення у телевізійний простір є захисною активністю особистості.

Час перегляду не впливає на бажання переживати ліричні та акізитивні емоції, які, порівняно з іншими, є більш індивідуалізованими, та моральні, які мають узагальнений рівень, оскільки виражають здебільшого почуття і характеризують ціннісно-світоглядні настанови особистості.

Отже, проведеним дослідженням визначено особливості впливу часу телезанурення на формування емоційної сфери молоді.

Перспективою подальшого дослідження є вивчення особливостей глядацьких інтересів та визначення їхнього впливу на формування індивідуально-психологічних характеристик особистості.

Література:

1. Бугаева Н.М. Глобальные риски использования современных телекоммуникационных технологий. Актуальные проблемы психологии: Психологическая теория и технология навчання. К.: Міленіум, 2007. Т. 8. Вип. 3. С. 15–25.
2. Зазимко О.В. Самопроектвання особистості в юнацькому віці. Самопроектвання особистості у дискурсивному просторі: моногра-

фія / Н.В. Чепелева, М.Л. Смульсон, О.В. Зазимко, С.Ю. Гуцол та ін.; за ред. Н.В. Чепелевої. К.: Педагогічна думка, 2016. С. 103–140. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/704560/>

3. Зазимко О.В., Скуловатова О.В., Старик В.А. Соціально-психологічна характеристика телеглядачів. Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. Одеса, 2018. С. 21–23.
4. Максименко С.Д., Теоретико-методологічні засади психологічного обґрунтування заходів пропагування серед молоді здорового способу життя / С.Д. Максименко, О.М. Кокун. Практична психологія та соціальна робота. 2009. № 8. С. 59–63.
5. Чупрій Л.В. Вплив телебачення та Інтернету на моральне та фізичне здоров'я дітей / Агентство стратегічних досліджень. 2010. URL: http://sd.net.ua/2010/08/17/children_tv_violence.html.
6. Gortmaker S.L., Must A., Sobol A.M., Peterson K., Colditz G.A., & Dietz W.H. (1996). Television viewing as a cause of increasing obesity among children in the United States, 1986–1990. Arch pediatr adolesc med, 150(4), 356–362. doi:10.1001/archpedi.1996.02170290022003.
7. Heilmann A., Rouxel P., Fitzsimons E., Kelly Y., Watt R.G. Longitudinal associations between television in the bedroom and body fatness in a UK cohort study. International journal of obesity. 2017. № 41. P. 1503–1509. URL: <http://www.nature.com/articles/ijo2017129>.
8. Must A., Tybor D.J. Physical activity and sedentary behavior: a review of longitudinal studies of weight and adiposity in youth. International journal of obesity. 2005. № 29. P. 84–96. URL: <http://www.nature.com/articles/0803064>.
9. Skulovatova O., Verbytska L. Psychological analysis of the features of the audience. Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences. Budapest, 2018. P. 77–81.

Зазимко О. В., Скуловатова Е. В., Старик В. А. Взаимосвязь времени телепросмотра и особенностей эмоциональной сферы лиц юношеского возраста

Статья посвящена теоретическому анализу и эмпирическому исследованию взаимосвязей времени просмотра лицами юношеского возраста телепередач и особенностей функционирования их эмоциональной сферы. Установлено, что увеличение времени просмотра значительно влияет на притупление переживаний целого ряда эмоций. С помощью сравнительного анализа продолжительности и частоты просмотров выявлено, что частота включений телевизионных программ за день способствует развитию нежелания переживать большее количество эмоций. Выявлено, что время просмотра не влияет на функционирование более индивидуализированных эмоций (лирических и акизитивных) и эмоций, лежащих в основе ценностно-смыслового пространства личности (моральных).

Ключевые слова: время просмотра телевизора, эмоциональная сфера, притупление эмоций, развитие личности, юношеский возраст.

Zazymko O. V., Skulovatova O. V., Staryk V. A. Interconnection of the time of TV viewing and features of the emotional sphere of youths

The article is devoted to the theoretical analysis and empirical research of the interconnection of the time of watching TV programs by youth and features of their emotional sphere. It has been established that increasing of viewing time significantly affects the feeling blunting of a number of emotions. With the help of a comparative analysis of the duration and frequency of viewing it was found that the frequency of turning on TV shows during the day promotes the unwillingness to experience more emotions. It was found that the time of viewing has no influence on the functioning of more individualized emotions (lyrical and acizitive) and emotions that underlie the value-semantic space of personality (moral).

Key words: *time of TV viewing, emotional sphere, emotional blunting, development of personality, youth age.*

В. В. Кириченкокандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ СПОЖИВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ ОСОБАМИ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ 2014 ТА 2018 РОКІВ)

У статті здійснюється порівняльний аналіз досліджень споживання інформаційних медіа особами юнацького віку, які проводилися у 2014 та 2018 роках. Нами було встановлення основні джерела отримання інформації про оточуючий світ та критерії оцінки медіа. Особи юнацького віку у 2018 році цікавляться інформацією, яка стосується їх особистісного розвитку, натомість у 2014 році їх цікавили події у державі, регіоні та за кордоном. Збільшується час споживання медіа, особливо електронних інформаційних ресурсів та соціальних мереж.

Ключові слова: інформаційні медіа, інформаційна діяльність, інформаційна залежність, властивості інформації, інформаційне суспільство, картина світу.

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне суспільство дає змогу пересічній особистості бути у контексті основних подій глобалізованого світу. Технологічні засоби зв'язку дають змогу отримувати інформацію з різних джерел та від різних користувачів, які перебувають у різних куточках Землі, у чому вбачають переваги розвитку інформаційного суспільства, по-перше, це доступ до знань, які дають змогу вирішувати різні життєві завдання та знаходити найбільш оптимальні шляхи їх вирішення, по-друге, здійснювати різносторонню комунікацію з іншими людьми. Інформаційно-комунікаційні засоби сформували особливий тип соціальних зв'язків, який базується на усвідомленні відсутності фізичних перешкод для здійснення комунікації та глобалізації взаємовідносин з іншими суб'єктами соціальних відносин. Насамперед, причиною цього стала поява соціальних мереж, які дали змогу розширити коло спілкування пересічних людей шляхом гнучкої системи модульного самоконструювання особистості у віртуальному середовищі.

Мета статті. У межах проведеного нами дослідження у рамках міжнародного семінару «Reprezentacja polityczna mniejszości narodowych» (Політична репрезентація національних меншин), який відбувався спільно з Інститутом соціології Варшавського університету та Житомирським державним університетом імені Івана Франка, було проведено дослідження, яке відображало специфіку споживання інформаційної продукції особами юнацького та підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні, яке було проведено соціологічною агенцією GfK Ukraine на замовлення Центру «Нова Європа» та профінансованого регіональним представництвом Фонду ім. Фрідріха Еберта в Україні у 2017 році, було окреслено соціально-психологічний портрет поко-

ління «Z» [4]. У дослідженні взяли участь 2 000 осіб з усієї території України (за виключенням тимчасово окупованих АР Крим та частин Донецької та Луганської області) у віці від 14 до 29 років. У результаті репрезентативного для цієї соціально-вікової категорії осіб було встановлено, що:

– 91% досліджуваних зареєстрований у соціальних мережах та слідує за своїм профілем (переглядає стрічку новин, коментує новини, виражає певне ставлення до інформації);

– кожен п'ятий, або 18%, ніколи не читав книг або іншої друкованої інформації (журнали, газети тощо), що свідчить про те, що цей вид поширення знань та соціального досвіду втрачає свої лідерські позиції. З огляду на те, що кожен третій навчається у ЗВО I–IV рівня акредитації, університетське навчання може обходитися без читання друкованої продукції, у тому числі підручників та інших дидактичних матеріалів. Більше 19% зазначили, що у місці, де вони проживали у дитинстві, була понад сотня книг, ще для 32% їх було від 30 до 100. Тобто середовище, в якому вони виховувалися, було «книжним», проте цифрові комунікаційні засоби доступу до знань замінили їх;

– лише 33% опитаних вважають, що ЗВО дають сучасну та якісну освіту та рівень підготовки відповідає запитам ринку праці. Відчувається розчарування університетським навчанням та схилання до неформальної освіти та самоосвіти. Internet-ресурси виступають флагманами альтернативної освіти, ресурсами пошуку вирішення побутових та професійних завдань;

– п'ята частина українців (20%) вважає, що їх поточна робота вимагає меншого кваліфікаційного рівня освіти, ніж вони мають реально. Проте найбільша кількість досліджуваних (24%) мають середньо-спеціальну освіту рівня ПТУ та коледж, трохи

менше (23%) готові до вступу на бакалаврський рівень. Університет очима сучасної молоді не дає знань, які реально необхідні на виробництві, що призводить до необхідності займатися самоосвітою.

Появу інформаційного суспільства ініціювало стрімке збільшення та оновлення інформації, разом із цим науково-технічний прогрес дав змогу розширити побутові можливості пересічної особистості у знаннях. За результатами дослідження А.Е. Войскунського, цифрова інформаційна мережа є платформою для колективного цифрового самоконструювання [89]. Цифрова картина світу містить певні елементи, які стосуються зон активного соціального включення окремих категорій осіб. Звісно, основною віковою категорією осіб, які включені у інформаційну мережу, є діти та підлітки (особливо ті, що мають проблеми з налагодженням комунікації). Основними темами, які активно обговорюються юнаками та підлітками, є новини в країні та регіоні (13,4%), навколишнє середовище (6%), соціальні стосунки, тобто дружба, кохання, родина (9,7%), мода (5,2%), спорт (7,5%), мистецтво, тобто обговорення книг, фільмів (3,2%).

За результатами репрезентативного опитування, що проводилося у мережі Internet компанією Gemius¹ у 2014 році, в Україні налічується 18,8 млн користувачів (приблизно 44% від загальної кількості жителів України) [56]. З них 87,4% користуються ним щодня, ще 11% – один раз на тиждень. Більшість – це особи підліткового, юнацького та раннього дорослого віку. За рівнем доходу на одного члена родини 23,1% – це користувачі, які мають місячний дохід до 3 000 грн. (330\$), 17,7% мають дохід до 1 000 грн. (120\$). Спостерігається залежність між рівнем достатку та активністю користування Internet: лише 7% користувачів мають дохід більше 500\$, активні користувачі мають дохід, нижчий за середній. Лише кожен п'ятий користувач – житель сільської місцевості, 35,7% користувачів – жителі міст із населенням понад 500 тис., 21,1% – місто з населенням від 100 тис. до 500 тис.; 24,2% – це жителі невеликих міст та селищ міського типу. Щодо зміни вподобань у користуванні соціальними мережами спеціалістами Gemius було зафіксовано, що у зв'язку з обмеженням у користуванні російськими соціальними мережами «ВКонтакте» (vk.com) та «Однокласники» (odnoklassniki.ua), які у 2014 році займали лідируючі позиції, на перше місце виступає американська соціальна мережа «Facebook». Її реальними користувачами є 11,4 млн осіб, що становить більше 60% усіх користувачів Internet. Кожен відвідувач у середньому проводить 2,5 год. на місяць у мережі, а середня тривалість сеансу користування становить 8 хвилин [10].

Дослідження проводилося у 2014 році (листопад–грудень) та 2018 році (березень–квітень). У межах нашого дослідження ми визначили основні інформаційні засоби, які формують світогляд сучасної молоді, а також особливості взаємодії з інформаційним середовищем. У дослідженні взяли участь 340 (2014 рік) та 396 (2018 рік) досліджуваних юнацького віку. Для збору емпіричного матеріалу ми використовували web-систему Qualtrics (<https://qualtrics.com>), яка має інструменти контролю репрезентативності вибірки та статистичної надійності. Запитальник сконструйований за принципом вибору кількох варіантів відповідей або позначення на градуйованій шкалі міри вираженості ознаки.

Результати проведеного дослідження дають змогу нам говорити про певні тенденції у використанні інформаційних медіа особами юнацького та підліткового віку, які ми виокремили на основі порівняння результатів 2014 та 2018 року.

Аналіз емпіричного матеріалу дослідження 2014 року дає змогу дійти висновків, що більшість юнаків сприймає телебачення як засіб масової інформації й основне джерело отримання суспільно важливої інформації (79,39%). Процентне співвідношення відповідей на питання, «які з перерахованих медіа ви вважаєте засобами масової інформації (телебачення (79,39%), радіо (44,4%), преса (54,76%), публічні бібліотеки (9,32%), web-ресурси (37,40%), соціальні мережі (44,72%), телефонні сервіси (5,04%), пошта (e-mail) (8,26%), пошукові системи (26,45%))?», дає змогу побачити, які медіаресурси на рівні масової свідомості юнаків сприймаються як ЗМІ. Передбачувано, що 30,58% і 32,7% респондентів вважають, що e-mail і телефонні сервіси (дзвінки, SMS тощо) не належать до засобів масової інформації, адже вони використовуються як засіб міжособистісного спілкування і передають в основному конфіденційну інформацію. Найчастіше досліджувані користуються соціальними мережами (7,7 з 10), пошуковими системами (7,21) і web-ресурсами (6,51), рідше слухають радіо (2,59), читають пресу (3,21) і користуються публічними бібліотеками (3,45). Ми можемо констатувати, що сучасні юнаки основну інформацію, яка формує їх світогляд і картину світу, отримують з Internet-ресурсів, які є найбільш глобалізованими як основний телекомунікаційний засіб. Юнаки вважають, що публічні бібліотеки поширюють найбільш об'єктивну інформацію (повністю об'єктивна – 22,61%, здебільшого об'єктивна – 27,83%, частково об'єктивна – 25,22%). Досліджувані вважають, що телебачення транслює в основному об'єктивну інформацію (здебільшого об'єктивна – 29,84%, частково об'єктивна – 28,23%), також високі оцінки за цим критерієм набирають пошукові системи і web-ресурси, це свідчить про

¹ Gemius – міжнародна компанія, яка займається аналітикою ринку Internet-індустрії, дослідженнями соціологічного портрету Internet-користувачів.

те, що більшість вважає, що Internet-ресурси сприймаються на рівні масової свідомості молодих людей як джерело об'єктивної інформації. У повсякденному житті досліджувані постійно дивляться телевізор (58,54%), використовують пошукові системи (70,25%) і соціальні мережі (76,67%), рідше користуються публічними бібліотеками (28,81%) і читають пресу (39,32%). Ми можемо констатувати, що, за результатами 2014 року, молодь в основному черпає інформацію про навколишній світ не з книг як джерел найбільш об'єктивної інформації, а з електронних ресурсів, які вони ж вважають найбільш необ'єктивними. Рівень кореляційного зв'язку між показниками «об'єктивності-суб'єктивності» інформації і пріоритетами використання інформаційних ресурсів знаходиться на рівні ($r = -0,24$), що свідчить про те, що досліджувані, знаючи про те, що ресурси транслюють найбільш неправдиву інформацію, використовують їх найбільш часто. Найбільш доступними інформаційними ресурсами, на думку досліджуваних, є соціальні мережі (76,67%), пошукові системи (70,25%) і телебачення (58,54%), найменш доступними – публічні бібліотеки (28,81%) і преса (39,32%). Юнаки вважають, що використання бібліотек і читання періодичних видань вимагають особливих зусиль, що схиляє їх до звернення до найбільш доступних засобів інформаційної комунікації – соціальних мереж і телебачення, які транслюють суб'єктивну інформацію. Суб'єктом інформаційної діяльності в Internet-мережі можуть бути як люди, які мають спеціальну підготовку, так і ті, які можуть дезінформувати як навмисно, так і через природне перекручування інформації. Досліджувані проводять час за використанням інформаційних ресурсів у середньому 3 години, що свідчить про те, що у них сформована певна залежність від інформаційних ресурсів, існує певна необхідність споживання інформації незалежно від поточних або далеко перспективних завдань. Третину часу відведеного вживання інформації досліджувані проводять за переглядом телевізора (65 хв.), переглядом текстової інформації (120 хв.), у мережі Internet (140 хв.).

Джерелом найбільш правдивої інформації, на думку досліджуваних, є публічні бібліотеки (18,18%) і пошукові системи (12,82%), досить високий відсоток довіри до телебачення (7,69%); з іншого боку, низькі показники у радіо (2,65%), телефонних сервісів (2,80%) і преси (3,67%). На питання «Які інформаційні медіа можуть бути використані з метою пропаганди?» досліджувані вважають, що найбільш загрозливими є телебачення (60,0%) і преса (55,08%), а ось Internet-комунікаційні засоби – соціальні мережі (43,80%), web-ресурси (31,30%) і пошукові системи (27,35%) – виглядають більш безпечними,

хоча вони вважаються найбільш небезпечними у плані впливу на масову свідомість. Серед перерахованих змістовних областей досліджуваним найцікавішими є «новини в державі» (40,32%), «інформація, яка стосується особистого добробуту» (33,33%), «самоосвіта і науково-популярна інформація» (34,71%); найменш цікавими є «спорт» (7,44%), «події за кордоном» (15,38%), «наука і освіта» (17,07%). Оцінюючи засоби масової інформації за критеріями доступності, змістовності інформації, якості трансляції тощо (пит. 12), досліджувані констатують, що найбільш важливими для них є зміст інформації (27,2%), об'єктивність (28%) і легкість доступу (29,6%). Найнижчі оцінки отримали можливість зворотного зв'язку (0,8%), якість трансляції (4,2%), відсутність необхідності фізичних і психічних зусиль для переробки та сприйняття інформації (4,1%).

За результатами дослідження 2018 року ми встановили зміни у споживанні інформації особами юнацького віку (Додаток Д2). Досліджувані засобами масової інформації вважають телебачення (76%), соціальні мережі (36%), пресу (50,4%). Телебачення та преса залишаються популярними серед молоді. Незначним чином зростає роль публічних бібліотек та web-ресурсів (ресурсів Internet, окрім соціальних мереж), проте їх 2014 року не розглядають як засоби масової інформації. До засобів масової інформації не належать телефонні сервіси та листування (традиційне та e-mail). З метою задоволення інформаційних потреб досліджувані найчастіше використовують соціальні мережі та пошукові Internet-системи, частка їх використання, порівняно з іншими інформаційними ресурсами, зростає. Найменше використовують публічні бібліотеки та радіо. Ми можемо зробити висновок, що ті інформаційні ресурси, які досліджувані вважають засобами масової інформації, є домінуючими у процесі інформатизації молоді та формування картини світу.

На думку досліджуваних, жоден інформаційний ресурс не є джерелом об'єктивної та достовірної інформації. Найбільші показники мають публічні бібліотеки (20,59%), у 2014 році цей показник був на рівні 22,6%. Більшість досліджуваних вважає, що перераховані інформаційні ресурси поширюють частково об'єктивну інформацію. За показником доступності перемагають соціальні мережі (доступні для 93%) та web-ресурси (73%). Порівняно з 2014 роком, зростає показник доступності майже усіх запропонованих для оцінювання інформаційних ресурсів (окрім традиційного та електронного листування). Досліджувані найбільше довіряють публічним бібліотекам як джерелу правдивої та достовірної інформації (23,2%), інші джерела інформації мають показник довіри на рівні (10,4%). Загалом найбільше відповідей було

отримано за показником «деякою мірою довіряю» (35–45% за кожним інформаційним ресурсом) та «низький рівень довіри» (20–30%). Кореляційний зв'язок між показниками об'єктивності інформаційного джерела та довіри до нього залишається на рівні ($r=0,34$), що свідчить про те, що досліджувані довіряють лише тим інформаційним ресурсам, які поширюють правдиву та достовірну інформацію. Проте між показниками «об'єктивність-суб'єктивність» та «частота використання» рівень кореляційного зв'язку залишається на рівні ($r=-0,19$). Досліджувані, як і у 2014 році, найчастіше використовують ті ресурси, які вважають найменш об'єктивними та яким найменше довіряють.

Зростають показники можливості задоволення інформаційними ресурсами інформаційних потреб молоді. Найбільш ефективними у цьому плані залишаються соціальні мережі (32,4%), пошукові системи (29%). Найменш ефективними є преса (7,53%), телефонні сервіси (5,7%) та радіо (7,35%). Усі запропоновані ресурси поодиноці лише частково задовольняють інформаційні потреби досліджуваних, тому вони використовуються комплексно. Досліджувані звикли отримувати різну інформацію тематичного спрямування з різних джерел.

Усі перераховані інформаційні джерела можуть бути використані з метою пропаганди. Результати порівняно з 2014 роком не змінилися. Таким чином, у суспільстві є певна установка на споживання інформації зі ЗМІ, яка полягає у тому, що більшість ставиться до них із певною обережністю, оскільки вони можуть чинити маніпулятивний вплив. Проте роль ЗМІ у процесі формування картини світу не змінилася – з метою задоволення щоденних інформаційних потреб більшість використовує переважно їх.

Досліджувані приблизно 67 хвилин щодня споживають телевізійну продукцію та 144 хв. споживають інформацію з електронних інформаційних медіа (соціальні мережі, блоги, web-ресурси), у

тому числі 89,7 хвилин приділяють перегляду текстової інформації (читання книг, газет, блогів, web-ресурсів тощо) (Рис. 1).

Загалом споживання інформації зросло, зменшення часу на споживання інформації спостерігається лише у разі споживання текстової інформації. Досліджувані дещо менше читають та більше дивляться телевізор. Серед запропонованих властивостей інформаційних медіа для досліджуваних перше місце займають зміст інформації та її актуальність, доступність використання та легкість сприйняття інформації. Найменш важливими для досліджуваних є можливість зворотного зв'язку з комунікатором та якість трансляції. Показник об'єктивності інформації знаходиться на третій сходинці за популярністю.

Змінилися вподобання досліджуваних щодо тематики, яка найбільше їх цікавить (Табл. 1).

Дослідження 2014 року проводилося в умовах подій на Майдані Незалежності у м. Київ (революція гідності, грудень 2013 року – березень 2014 року) та початку АТО, що вплинуло на тематику інформаційного контенту, який формує картину світу пересічної особистості. Станом на 2014 рік досліджуваних більшою мірою цікавлять події в державі (40,32%) та інформація для вирішення поточних завдань (курс валют, погода, контактна інформація, рецепти страв, інструкції, життєві поради тощо) (30%). За чотири роки вектор суспільної зацікавленості змінився у зв'язку з тим, що ситуація у країні дещо стабілізувалася. У ситуації невизначеності рівень суспільної зацікавленості загальнодержавними подіями зменшився, акцент тематичної зацікавленості зміщується у бік вирішення власних потреб, орієнтації на інформацію, яка безпосередньо стосується життя та благополуччя конкретної людини.

У період суспільного загострення відбувається підвищення зацікавленості пересічних гро-

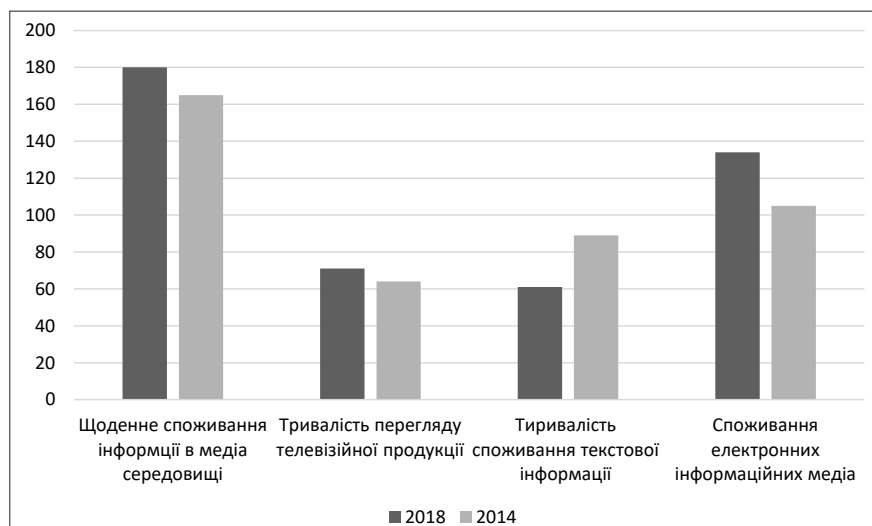


Рис. 1. Порівняльний аналіз часу, який витрачають досліджувані на споживання інформації

Тематика інформаційного контенту, який цікавить досліджуваних
(порівняння результатів дослідження 2014 та 2018 років)

Тематика інформаційного контенту	дуже цікаво		цікавлюсь		інколи цікавлюсь		рідко цікавлюсь		не цікаво	
	2018	2014	2018	2014	2018	2014	2018	2014	2018	2014
новини в державі	15.49%	40.32%	35.21%	37.10%	25.35%	15.32%	18.31%	4.84%	5.63	2.42%
події в регіоні проживання (місто, область)	17.14%	26.83%	40.00%	40.65%	31.43%	21.95%	8.57%	7.32%	2.86%	3.25%
спорт	10.14%	7.44%	11.59%	14.88%	24.64%	28.10%	28.99%	32.23%	24.64%	17.36%
наука та освіта	10.00%	17.07%	34.29%	42.28%	35.71%	30.89%	11.43%	8.13%	8.57%	1.63%
інформація для вирішення поточних завдань (курс валют, погода, контактна інформація, рецепти страв, інструкції, життєві поради тощо)	14.29%	28.93%	40.00%	31.40%	30.00%	26.45%	10.00%	9.92%	5.71%	3.31%
інформація яка стосується вашого особистого добробуту	28.57%	33.33%	44.29%	42.28%	17.14%	14.63%	5.71%	8.94%	4.29%	0.81%
самоосвіта та науково-популярна інформація	35.71%	34.71%	35.71%	38.84%	14.29%	18.18%	11.43%	5.79%	2.86%	2.48%
соціальні стосунки, взаємодія з іншими	23.19%	31.93%	36.23%	39.50%	31.88%	19.33%	7.25%	6.72%	1.45%	2.52%
мистецтво (музичне, художнє, театральне тощо)	37.68%	28.81%	21.74%	24.58%	24.64%	21.19%	10.14%	20.34%	5.80%	5.08%
події за кордоном	11.59%	15.38%	33.33%	23.08%	24.64%	34.19%	21.74%	21.37%	8.70%	5.98%

мадян тими подіями, які стосуються добробуту як конкретного суб'єкта, так і суспільства загалом. Акцент зацікавленості зміщується з проблем особистісного характеру на проблеми держави. Нами було досліджено, що у порівняно стабільних умовах існування пересічні люди більше витрачають часу на інформацію, що сприяє особистісному розвитку, потреба в інформації знижується. У 2014 році досліджувані найчастіше із запропонованих тем інформаційного контенту ставили оцінку «цікавлюся», «дуже цікаво». У 2018 році досліджувані здебільшого давали оцінку «інколи цікавлюся», «рідко цікавлюсь». Тобто загалом у досліджуваних знизився інтерес до інформації, яка поширюється через засоби масової інформації. Ситуація невизначеності зробила пересічних громадян прикутими до медіазасобів. У 2018 році зростає зацікавленість громадян у сфері освіти і науки, соціальних стосунків, взаємодії з іншими суб'єктами соціальних відносин, культури і мистецтва.

Висновки. За результатами дослідження ми встановили, що в осіб юнацького віку спостерігається високий рівень інформаційної залежності: збільшується тривалість споживання інформації на фоні зниження якості контенту. Змінюється

тематика контенту, який споживає молодь. Втрачають свої позиції як джерело об'єктивної інформації телебачення та преса, натомість досліджувані починають довіряти пошуковим системам та соціальним мережам. Сучасна молодь активно використовує інформаційні ресурси мережі у плані отримання знань, які конструюють модель світу.

Література:

1. Аудиторія українського Інтернету сповільнила свій ріст за рік зросла лише на 12% (за 19 серпня 2014 р.). URL: <http://watcher.com.ua/2014/08/19/audytoryiya-ukrayinskoho-internetu-spovilnyla-sviy-rist-za-rik-zroslo-lyshe-na-12>.
2. Войскунский А.Е. Групповая игровая деятельность в Интернете. Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1. С. 126–132.
3. Українське покоління Z: цінності та орієнтири. Результати загальнонаціонального опитування (Фонд ім. Фрідріха Еберта, 2017). URL: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/13874.pdf>.
4. Facebook – одна из главных рекламных площадок для видео в Украине (26 лютого 2018 р.). URL: <http://www.gemius.com.ua/reklamodateli-novosti/facebook-odna-iz-glavnyh-reklamnyh-ploschadok-dlja-video-v-ukraine.html>.

Кириченко В. В. Особенности потребления информации юношами (сравнительный анализ исследований 2014 и 2018)

В статье осуществляется сравнительный анализ исследований потребления информационных медиа лицами юношеского возраста, которые проводились в 2014 и 2018 годах. Нами было установлены основные источники получения информации об окружающем мире и критерии оценки информационных ресурсов. Лица юношеского возраста в 2018 году интересуются информацией, которая касается их личностного развития, вместо этого в 2014 году их интересовала события в государстве, регионе и за рубежом. Увеличивается время потребления медиа, особенно электронных информационных ресурсов и социальных сетей.

Ключевые слова: *информационные медиа, информационная деятельность, информационная зависимость, свойства информации, информационное общество, картина мира.*

Kyrychenko V. V. Peculiarities of consumption of information by young people (comparative analysis of researches in 2014 and 2018)

In the article conducted a comparative analysis of studies on the consumption of information media by young people (between 2014 and 2018). We have established the main sources of information about the world around us and the criteria for assessing information resources. Youth people in 2018 are interested in information that relates to their personal development, instead, in 2014 they were interested in events in the state, the region and abroad. The time of media consumption is increasing, especially electronic information resources and social networks.

Key words: *information media, information activities, information dependence, information properties, information society, world view.*

О. Б. Колодичкандидат психологічних наук, доцент
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука

ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗАСОБІВ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СПІЛКУВАННІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У цій статті йдеться про шляхи залучення студентів-психологів до спільної комунікативної діяльності, створення та вирішення проблемних ситуацій, діалогічного та полілогічного спілкування, у процесі якого приймаються індивідуальні та групові рішення, досягаються проміжні та кінцеві результати формування компетентності у спілкуванні. Внаслідок цього в учасників експериментального групового навчання формується узагальнений спосіб дій після аналізу ситуацій, вирішення завдань та прийняття певного рішення.

Ключові слова: компетентність, мовленнєва взаємодія, соціальна адаптація, спілкування.

Постановка проблеми. Сучасний рівень розвитку психології передбачає шляхи залучення студентів-психологів до спільної комунікативної діяльності (а, значить, і шляхи створення та вирішення проблемних ситуацій), діалогічного та полілогічного спілкування, у процесі якого приймаються індивідуальні та групові рішення, досягаються проміжні та кінцеві результати формування компетентності у спілкуванні. Внаслідок цього в учасників експериментального групового навчання формується узагальнений спосіб дій після аналізу ситуацій, окреслення завдань та прийняття певного рішення. Робота у групі сприяє також осмисленню студентами-психологами цілісної структури власних внутрішніх тенденцій поведінки, їх вплив (у тому числі й деструктивний) на процес взаємодії з іншими людьми, що створює умови для психокорекції психічних якостей особистості, що спрямовані на розвиток мовленнєвої компетентності [11, с. 300].

Основну увагу під час таких занять варто зосереджувати не на змістовному, а на динамічному аспекті навчання студентів-психологів. Саме завдяки цьому забезпечується рефлексивний характер засвоєння знань їх учасниками, оскільки вони не повідомляються у готовому вигляді, а є наслідком їх власного досвіду, набутого шляхом актуалізації переживань, інтелектуальних зусиль та поведінки.

Спільне навчання принципово змінює характер зворотного зв'язку та вдосконалення засобів організації мовленнєвої взаємодії. Стимулюючи та контролюючи результати інтерактивного навчання, взаємні зворотні зв'язки актуалізують внутрішні мотиви діяльності студентів-психологів, не використовуючи при цьому зовнішніх спону-

кальних засобів (заохочення, покарання, оціночні судження, критика тощо) або ж формальної стимуляції (оцінка та ін.).

У психолого-педагогічній літературі з цієї проблеми описано три основних форми організації групових занять (довільна форма, програмоване управління та компромісний варіант, що органічно поєднує елементи першої та другої форм). Під час роботи зі студентами-психологами у групі варто взяти за основу саме компромісну форму, оскільки вона найбільш вдало поєднує імпровізацію з елементами програмування, аналіз наперед заданих конкретних ситуацій з обговоренням тих, що спонтанно виникають під час занять [4; 5; 9].

Зрозуміло, що така форма роботи висуває досить жорсткі вимоги до професіоналізму, рівня кваліфікації, позиції та ціннісних установок викладача. Особливо варто підкреслити, що викладач має забезпечувати «суб'єкт-суб'єктний» характер власного спілкування зі студентами-психологами, рівність власної та їх психологічних позицій, оскільки інакше розвивати в останніх «суб'єкт-суб'єктний» компонент мовленнєвої компетентності практично неможливо.

Мета статті. Головною метою цього наукового дослідження є розкрити основні завдання викладача, який докладає зусиль для формування у студентів-психологів мовленнєвих умінь: викликати та підтримувати у них інтерес до співрозмовника, формувати сенситивність стосовно нього.

Виклад основного матеріалу. Йдеться про те, що викладач має бути своєрідною моделлю учасника експериментальної групи, демонструючи своєю поведінкою іншим учасникам занять, як здійснюються підтримка, пояснення, спілкування, співпереживання, як ставлять запитання,

інтерпретують сказане іншими, узагальнюють, роблять висновки, активно слухають, пояснюють, оцінюють тощо.

Заняття також передбачають активне використання спеціальних комплексів психотехнічних вправ, спрямованих на розвиток мовленнєвої компетентності їх учасників у певних напрямках [6; 10; 11].

Так, один із комплексів вправ має на меті розвивати в учасників експериментального навчання рефлексію та емпатію, уміння подумки поставити себе на місце іншої людини, «думати за неї», «увійти» у її психоемоційний стан, співпереживати їй.

Інша серія вправ має на меті розширити самосвідомість учасників, поглибити рівень прийняття ними власної особистості, розвинути в них позитивну Я-концепцію, утвердити права кожної особи на самоповагу та повагу з боку інших.

Окреме місце у змісті експериментального групового навчання займає робота з формування у його учасників комплексу усталених фраз, що утворюють таку інтегральну соціально важливу властивість, як здатність до розпізнавання (діагностики), тлумачення і прогнозування психічних станів людини. Проводиться вона як у індивідуальному, так і у груповому режимі.

У першому випадку йдеться про тренінг відповідних умінь за допомогою інтерактивної навчаючої комп'ютерної програми (тренування умінь чітко відповідати на поставлені запитання та розпочинати бесіду з клієнтом), у другому – йдеться про групове вдосконалення відповідних умінь студентів-психологів [9, с. 232].

Під час експериментального навчання широко використовуються різноманітні методи діагностування його учасників шляхом використання різноманітних особистісних тестів із подальшим обговоренням одержаних результатів у групі. З успіхом використовуються, наприклад, різноманітні проєктивні тести (малюнки тварин, методика М. Люшера, методика «Тест Рука» (Hand-test) – проєктивна методика дослідження особистості (ідея тесту належить Е. Вагнеру, адаптований Т.М. Курбатовою), тест незавершених речень, методики Г. Айзенка, Т. Лірі, К. Томаса, Дж. Тейлора тощо [5; 6; 8; 11].

У роботі зі студентами-психологами впродовж освітнього процесу також використовуються соціометричні процедури, які, зокрема, дають їм змогу глибше розібратися у низці значущих для адаптації в колективі соціально-психологічних проблем (групова взаємодія, закономірності міжособистісного пізнання, його стереотипи та механізми тощо). Паралельно треба різнобічно аналізувати динаміку міжособових взаємин (типи лідерства, що виявилися під час організації колективної комунікативної діяльності, особливості боротьби лідерів за домінування, специфіка їх впливу на інших членів групи, взаємна довіра (недовіра)

членів групи один до одного, почуття симпатії або антипатії, що виникають між ними, характер комунікативних процесів у групі тощо).

Заради отримання інформації про результативність роботи, що проводиться, та ті психологічні ефекти, які використовуються в ній, необхідно спостерігати, аналізувати результати мовленнєвої взаємодії та формування компетентності у спілкуванні студентів-психологів (анкет, підсумкових документів, характеристик тощо), дані особистісних тестів.

Для вивчення результативності роботи експериментальної групи студентів-психологів варто скористатися підсумками виконаних учасниками тестів та заповнених спеціальних опитувальників, а також методом аналізу їх письмових анкет.

Розвиток мовленнєвої взаємодії та формування компетентності у спілкуванні студентів-психологів – це, передусім, саморозвиток особи та вдосконалення нею засобів організації комунікативного процесу, з огляду на це ефектами соціально-психологічного групового тренінгу виступають ті психологічні зміни, які його учасники здобули під час навчання [7, с. 306].

На думку Л.А. Петровської, ефекти соціально-психологічного групового тренінгу в освітньому процесі студентів-психологів можна поділяти на когнітивні, емоційні та поведінкові [4, с. 32]. Це збігається з аналізом структури мовленнєвої взаємодії та формування компетентності у спілкуванні студентів-психологів, в якому варто виокремити гностичний (когнітивний), емоційний (глибинно-психологічний) та операційний (поведінковий) компоненти.

Одним із центральних психологічних механізмів, що забезпечує вирішення завдань експериментального групового навчання студентів-психологів, є здійснення респондентами спеціально організованого зворотного зв'язку щодо партнерів по спілкуванню [7, с. 215]. Такий зв'язок дає змогу учасникам соціально-психологічного групового тренінгу отримувати інформацію про себе у контексті конкретних ситуацій, які траплялися під час спілкування, і коректувати на їх основі уявлення про себе. Окрім цього, спеціально організований міжособовий зворотній зв'язок ще й сприяє розвитку вміння студентів-психологів здійснювати позитивний зворотний зв'язок щодо своїх майбутніх клієнтів, що має особливе значення, оскільки таке вміння належить до переліку соціально значущих та професійних якостей практичних психологів.

Міжособовий зворотний зв'язок за своїм змістом може бути як негативним, так і позитивним. У першому випадку майбутні психологи отримують негативну інформацію про свої особистісні якості та особливості поведінки у групі. Така інформація завжди є причиною певного психологічного дискомфорту, отже, часто сприймається індивідом

як загроза своєму Я, а тому кожен прагне уникнути зворотного зв'язку або ж несвідомо активізує механізми психологічного захисту.

Однак і з позитивним зворотним зв'язком не все так просто. Так, К. Роджерс у полеміці з прихильниками класичного психоаналізу наголошував, що найбільш прихованими, сам факт існування яких заперечується, є позитивні прояви, як-от любов до іншого, впевненість у собі тощо [9]. Йдеться про складність прояву позитивних почуттів щодо оточення, неодноразово описану у психологічній та педагогічній літературі. У багатьох випадках негативна інформація про себе сприймається індивідом спокійніше, «звичніше» за позитивну.

Проведені діагностичні дослідження також свідчать про наявність у студентів-психологів виражених труднощів як у прояві, так і в отриманні позитивних реакцій під час зворотного зв'язку від партнерів під час комунікативної взаємодії.

У науковій психологічній літературі зазначається, що зворотний зв'язок у соціально-психологічному груповому тренінгу має відбуватися не стихійно, а спеціально вибудовуватися відповідно до переліку вимог, як-то описовості, специфічності, релевантності потребам того, хто подає, і того, хто сприймає, реалізації у контексті групи, подачі щодо тих властивостей, які реально можна змінити, здійснення у контексті конкретних ситуацій тощо [4, с. 116]. Під час експериментального групового навчання мовленнєвої взаємодії та формування компетентності у спілкуванні студентів-психологів міжособовий зворотний зв'язок спеціально організовується таким чином, щоб можна було домогтися дотримання вказаних вимог, що сприяє формуванню в учасників групи відповідних умінь. Особливе значення при цьому відіграє забезпечення активної позиції при здійсненні, сприйнятті та прийнятті зворотного зв'язку студентами у процесі спілкування. Цьому сприяє виконання спеціальних психогімнастичних вправ, спрямованих на формування у студентів-психологів таких умінь.

Під час занять спеціально аналізуються джерела можливих соціально-перцептивних деформацій образу іншої людини. Варто приділяти увагу впливу на формування уявлень про іншу людину «імпліцитної концепції особистості» співрозмовника, яку роль у цьому процесі відіграє його прагнення досягти внутрішньої згоди, чому ті аспекти образу іншої особи, які суперечать наявному уявленню про неї, «витісняються» у процесі сприймання тощо.

Предметом аналізу може бути також вплив загального враження про людину, сприйняття та оцінку її конкретних якостей та особистісних проявів («ефект ореолу»), схильність оцінювати конкретну людину крізь призму узагальненого образу певної групи людей («ефект стерео типізації»), тенденція зберігати наявне уявлення про іншу людину («ефект інерції»), підсвідоме прагнення

проекувати на інших людей власні властивості, переживання тощо [10].

Під час виконання тренувальних вправ та аналізу роботи групи варто звернути увагу на використання студентами-психологами зворотного зв'язку, прямих оціночних міркувань типу «Такого я від тебе не чекала», «Ти повівся дуже погано», «Ти не вмійш поводитись» тощо.

Проблема в тому, що такі висловлювання з боку співрозмовника, як правило, лише викликають у партнера бажання захистити себе, провокують неприйняття отриманої інформації. Навпаки, під час експериментальних занять варто посилити дескриптивність і, зокрема, автодескриптивність здійснюваного міжособового зворотного зв'язку.

Йдеться про те, що висловлювання можна поділити на дескриптивні та інформативні, які відображають конкретні факти, що легко розуміються і сприймаються партнером, а інші не враховують цей базовий фактологічний компонент, відразу повідомляючи узагальнений, абстрагований результат, який складніший для сприйняття. Серед дескриптивних висловлювань, своєю чергою, розрізняють автодескрипції, коли фіксуються конкретні факти, однак лише ті, що описують стани співрозмовника, викликані діями партнера («Мене налякало те, що ти...», «Мені не подобається, що ти...», «Я розсердився, що ти...» тощо).

Особливо акцентується на підкріпленні словесного аспекту здійснюваного зворотного зв'язку експресивними, міміко-пантомімічними, емоційними компонентами. Зумовлено це тим, що у разі неузгодженості словесної та невербальної сторін повідомлення саме емоційний компонент стає домінуючим джерелом інформації для партнера, на яке він і орієнтується. Таким чином, невербальний аспект зворотного зв'язку виступає важливим засобом контролю за його адекватністю. Не менш важливою є й та обставина, що невербальний компонент більш точно, тонко і безпосередньо передає всю гаму емоцій, почуттів і ставлень до співрозмовника.

Існують певні умови, від яких залежить ефективність впливу групових занять на розвиток у їх учасників умінь коректно здійснювати зворотний зв'язок із метою вдосконалення засобів організації мовленнєвої взаємодії та формування компетентності у спілкуванні студентів-психологів, а саме:

- надання партнеру інформації про висловлювання, зумовлених певною ситуацією, всіма членами групи;
- прояву при цьому членами групи своїх почуттів;
- підкріплення ними словесного аспекту зворотного зв'язку експресивними, міміко-пантомімічними, емоційними компонентами;
- забезпечення психологічної підтримки партнера з боку групи у разі пред'явлення йому нега-

тивного зворотного зв'язку окремими її членами [11, с. 310].

Активна участь студентів-психологів, задіяних в експериментальному груповому навчанні, в описаній вище системі роботи сприяє усвідомленню власних особистісних якостей, розсіюванню ілюзорних уявлень про себе та свій образ в очах партнерів.

Узагальнюючи, зазначимо, що одним із результатів групового навчання студентів-психологів є низка позитивних тенденцій у розвитку самосвідомості та професійності.

По-перше, зростає здатність до адаптації у суспільстві та професійній спільноті, ідентифікації власного «Я», а також у міжособових, внутрішньогрупових та сімейних стосунках. По-друге, збільшується когнітивна складність та диференційованість образу «Я», при цьому структура самосвідомості набуває більш конструктивного та пов'язаного з професійною реалізацією характеру. По-третє, у структурі самосвідомості принципово зростає значення конструктивів, що репрезентують взаємини з іншими людьми, спілкування з ними (образно кажучи, вони сприймають себе як «комунікабельну особистість»). Можна вважати, що усвідомлення (за допомогою групи та викладача) учасниками експериментального навчання того, як їх сприймають інші, та аналіз різних ситуацій спілкування є поштовхом для розсіювання хибних уявлень про себе та свій образ в очах колег та партнерів.

Це сприяє позитивній дезінтеграції цілісної особистісної структури, яка ґрунтується, насамперед, на механізмах психологічного захисту [3, с. 105; 4].

Висновки. Отже, метод групового активного соціально-психологічного навчання для вдосконалення засобів організації мовленнєвої взаємодії та формування компетентності у спілкуванні студентів-психологів є одним з основних напрямів експериментальної роботи з розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх психологів в освітньому процесі. Описаний метод за своєю провідною інтенцією має на меті концептуальний розвиток особистості студентів-психологів, формування цінностей, смислових утворень та ідеалів, розвиток сенситивності, самосвідомості, збагачення власної концепції життя та засвоєння технологій її практичної реалізації, сприйняття соціальних взаємин у суспільстві через специфічні вимоги, що формулюються у термінах психологічних механізмів регуляції цільової поведінки, актуалізації потенційних можливостей, досягнення через це необхідної ефективності здійснення майбутніми психологами своїх професійних функцій.

Зміст експериментального групового навчання забезпечує випереджувальний розвиток соціально-перцептивного рівня вдосконалення засобів організації мовленнєвої взаємодії та

формування компетентності у спілкуванні студентів-психологів в органічному поєднанні з розвитком мовленнєвого та інтерактивного рівнів, формування не лише «суб'єкт-об'єктної» складової частини, але й, передусім, «суб'єкт-суб'єктного» компоненту мовленнєвої компетентності, пов'язаного з особистісними цінностями та смисловими установками. Методика групових занять залучає учасників групи до процесу навчання, в якому задіяні когнітивна, емоційна і поведінкова сфери особистості студентів.

Одним із центральних психологічних механізмів, що забезпечує розв'язання завдань експериментального групового навчання, є здійснення студентами-психологами спеціально організованого зворотного зв'язку щодо партнерів по комунікативній взаємодії. Внаслідок цього відбуваються позитивні зміни у всіх компонентах (емоційному, гностичному та конативному) мовленнєвої компетентності його учасників. При цьому йдеться, насамперед, про розвиток тих компонентів компетентності, які пов'язані з глибинними емоційними характеристиками спілкування (саме вони є тією умовою, на фоні якої виникають усі інші ефекти).

Зростає емоційна стабільність майбутніх психологів – учасників експериментального групового навчання, тобто вони стають більш реалістичними в оцінці різноманітних мовленнєвих ситуацій, контролюють свою поведінку в них, вчаться висловлювати власну думку.

Отже, розвиток мовленнєвої взаємодії та компетентності у спілкуванні студентів-психологів є важливою діяльністю, без нього неможливий належний рівень формування професійно необхідних якостей. Тільки в комунікативному контакті студенти-психологи порівнюють свої можливості, випробують різні соціальні ролі, формують та удосконалюють себе.

Література:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст]: учеб. для высш. учеб. Заведений. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2014. 362 с.
2. Бодалев А.А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения. Вопросы психологии. 1989. №. 6. С. 74–81.
3. Выготский Л.С. Педология и психотехника. Культурно-историческая психология. 2010. № 2. С. 105–120.
4. Жуков Ю.М. Социальные коммуникации. Психология общения. Учебник и практикум для академического бакалаврата / Ю.М.Жуков, А.К. Болотова, Л.А. Петровская. М.: Юрайт, 2016. 327 с.
5. Злишков В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації. К.: Укр. центр політ. менеджменту, 2015. 144 с.

6. Казміренко В.П. Програма дослідження психо-соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. Практична психологія та соціальна робота. 2014. № 6. С. 76–78.
 7. Максименко С.Д. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця: навч. посіб. К., 2013. 464 с.
 8. Психологія групової ідентичності: закономірності становлення: [монографія] / [П.П. Горностай, О.А. Ліщинська, Л.Г. Чорна та ін.]; за наук. ред. П.П. Горностая; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. К.: Міленіум, 2014. 252 с.
 9. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии. М.: Эксмо, 2012. 976 с.
 10. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія: підручник. URL: <http://pidruchniki.ws>.
 11. Фрішеншлягер О. Комунікація і стосунки як специфічний предмет психотерапії. Психотерапія – нова наука про людину / за ред. Альфреда Пріца. Львів, 2015. С. 300–319.
-

Колодич О. Б. Совершенствование методов организации речевого взаимодействия и формирования компетентности в общении студентов-психологов

В статье говорится о путях привлечения студентов-психологов к общей коммуникативной деятельности, создания и решения проблемных ситуаций, диалогического и полилогического общения, в ходе которого принимаются индивидуальные и групповые решения, достигаются промежуточные и конечные результаты формирования компетентности в общении. В результате у участников экспериментального группового обучения формируется обобщенный образ действий после анализа ситуаций, решения задач и принятия определенного решения.

Ключевые слова: компетентность, речевая взаимодействие, социальная адаптация, общение.

Kolodych O. B. The improvement of linguistic intermediation's methods and forming of students-psychologists' communicative competency

This article deals with the ways of students-psychologists' involving in communicative activities, creating and solving problematic situations, dialogic and polylogic communication, in which individual and group decisions are made, intermediate and final results of forming competence in communication are achieved. As a result the generalized way of action is formed by the participants of experimental training group after analyzing situations, solving problems and making a specific decision.

Key words: competence, speech interaction, social adaptation, communication.

Л. М. Лисенко

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗАДОВОЛЕНОСТІ СТОСУНКАМИ В ПОДРУЖНІХ ПАРАХ

Ця стаття присвячена проблемі дослідження психологічних чинників задоволеності стосунками в подружніх парах. Актуальність цієї теми пов'язана з тим, що сім'я є певним середовищем впливу на особистість, чим позитивнішим є образ сім'ї у свідомості особистості, тим гармонійнішим є світовідчуття. У роботі наведені дані емпіричного дослідження, які визначають задоволеність стосунками в подружніх парах, виявлений їх взаємозв'язок. Представлена тенденція впливу стажу в шлюбі на розвиток кохання та задоволеність стосунками. Представлено напрями профілактичної програми щодо поліпшення та збереження благополуччя в родині.

Ключові слова: сімейні стосунки, сім'я, подружжя, шлюб, функції сім'ї, сімейні ролі, чинники задоволеності, кохання, симпатія, спілкування.

Постановка проблеми. Наукова проблема дослідження сімейних стосунків є складний та багатоаспектний процес. Кожна людина перебуває під впливом сімейної системи, на ранніх етапах свого життя це батьківська сім'я, її світоглядна позиція, що сформована у правилах та нормах, впливає на становлення особистості. Зі сформованим життєвим сценарієм та власною світоглядною позицією людина вступає до репродуктивної сім'ї, в якій відбувається взаємодія впливів двох сімейних систем. Перед подружжям постає задача підтримання гармонії та благополуччя їх стосунків. Актуальність цієї теми пов'язана з тим, що сім'я є певним середовищем впливу на особистість, чим більш позитивним є образ сім'ї у свідомості особистості, тим більш благополучним є вплив на особистість, тим більш гармонійним є світовідчуття особистості. У нашій країні статистичні дані розлучень є високими. Тому важливо з'ясувати, які саме чинники впливають на задоволеність стосунками сучасних сімей. Кожна пара, що лише збирається вступити у сімейні стосунки або вже в них перебуває, має знати чинники, що будуть впливати на їх стосунки позитивно чи негативно, та на основі цього будувати власні правила та принципи щасливого сімейного життя. Багато молодих пар не усвідомлює важливих чинників побудови щасливих сімейних стосунків, не сприймає сім'ю як позитивне середовище втілення своїх почуттів. Тому важливим є також ознайомлення молоді з особливостями сімейних стосунків, із чинниками задоволеності стосунками, з метою закладання міцного фундаменту у побудову благополучної сім'ї.

Соціально-економічні чинники зумовлюють нове положення жінки у сучасному суспільстві, що визначають специфіку її сімейної спрямованості,

яка впливає на зміну сучасної сімейної системи та на формування уявлення сучасної дружини про чинники сімейного благополуччя.

Питанням задоволеності шлюбними відносинами займалися психологи, зокрема Т.В. Андрєєва, Ю.Є. Альошина, С.І. Голод, В.А. Сисенко, В.В. Столін та інші. Так, В.А. Сисенко вважав, що позитивна оцінка стосунків залежить від задоволеності основних потреб особистості. С.І. Голод були виділені чинники задоволеності шлюбом специфічні для кожної статі в межах першого десятиліття спільного подружнього життя. Т.В. Андрєєва та Ю.А. Бакуліна досліджували задоволеність чоловіків і жінок шлюбом, вони дійшли висновків, що у середньому задоволеність однакова, причому у чоловіків вона не пов'язана зі ступенем традиційності їх уявлень про розподіл ролей у сім'ї, у жінок же між задоволеністю шлюбом і традиційними уявленнями зв'язок виявлений, хоч і слабкий [2, с. 76].

Дослідженням змін, що відбувались на різних стадіях сімейного життя, особливостями взаємовідносин сім'ї займалися Ю.Є. Альошина, О.О. Бодальов, А.Н. Волкова, Т.А. Гурко, В.Н. Дружинін, Є.П. Ільїн, В.В. Столін, Н.Г. Юркевич та інші. Є.П. Ільїн визначає задоволеність як стійке довгострокове позитивне емоційне ставлення (установку) людини до чогось, що виникає в результаті неодноразово випробуваного задоволення в якійсь сфері життя і діяльності та висловлюване у формі судження [4, с. 145]. С.І. Голод говорив, що задоволеність шлюбом, очевидно, складається як результат адекватної реалізації уявлення (образу) про сім'ю, сформованого у свідомості людини під впливом зустрічей із різними подіями, складниками його досвіду (дійсний або символічний) у цій сфері діяльності [2, с. 178].

У зарубіжній психології зацікавленість становлять підходи та погляди таких психологів, як Р. Стенберг, що запропонував трикутну теорію кохання, Е. Фромм, який вважав, що сутність кохання у плідності, чи це любов матері до дитини, любов до людей, або еротичне кохання між двома індивідами, це турбота, відповідальність, повага і знання [12, с. 85]. Д. Юм, вивчаючи сім'ю, розглядав різні форми шлюбу, але був прихильником моногамного сімейного союзу. В. Сатир розроблено систему правил узгодження сімейних відносин, вирішення конфліктів, які мають підтримуватись подружжям, та зазначалося, що народження дітей є однією з найважливіших функцій сім'ї. Вважаючи, що сімейне життя – мабуть, найскладніший вид діяльності у світі, сімейні відносини нагадують організацію спільної діяльності двох підприємств, що об'єднали свої зусилля для виробництва єдиного продукту [7, с. 5]. Д. Фрімен вважав, що основними функціями, що делегуються членам сім'ї її соціальним оточенням, є: забезпечення виживання, захист сім'ї від зовнішніх травмуючих факторів, турбота членів сім'ї один про одного, виховання дітей, створення фізичних, емоційних, соціальних та економічних передумов для індивідуального розвитку членів сім'ї, підтримання їх тісних емоційних зв'язків один з одним, соціальний контроль над поведінкою [11, с. 144]. К. Роджерс вважав, що постійність взаємовідносин між чоловіком і жінкою збережеться тільки в тій мірі, в якій ці взаємини задовольняють емоційні, психологічні, інтелектуальні та фізичні потреби партнерів [6, с. 205].

Мета статті. Головною метою роботи є представлення результатів емпіричного дослідження чинників задоволеності стосунками в подружніх парах. Завданнями публікації були систематизація науково-методологічних підходів до категорії «задоволеність» подружніми стосунками, визначення особливостей сімейного спілкування, представлення результатів дослідження особливостей емоційної сторони подружніх взаємовідносин та діагностики задоволеності шлюбом у пар із різним сімейним стажем, надання рекомендацій щодо збереження та поліпшення благополуччя в родині.

Виклад основного матеріалу. У роботі представлено результати дослідження щодо визначення чинників, які впливають на задоволеність сімейними стосунками, з точки зору жінок. Як чинники розглядатимуться параметри спілкування подружжя та емоційна сфера подружжя, що включає кохання та симпатію. Таким чином, вивчення чинників задоволеності стосунками в сучасних сім'ях, із точки зору жінок, надає змогу побачити рушійні фактори побудови благополучних сімей, а також демонструє напрям, в якому необхідно будувати профілактичні та корекційні програми, що спрямовані на поліпшення сімейного благополуччя.

Для діагностики було обрано такі психо-діагностичні методики: «Спілкування в сім'ї» (Ю.Є. Альошина, Л.Я. Гозман, К.М. Дубовська), що діагностує шість основних параметрів сімейного спілкування, які розглядалися нами як чинники, що можуть впливати на задоволеність стосунками [3, с. 46]; опитувальник «Шкала кохання та симпатії» (З. Рубін, модифікація Л.Я. Гозман, Ю.Є. Альошина) [1, с. 54].

У дослідженні брали участь 40 жінок, віком від 22 до 59 років, сімейний стаж яких варіюється від 3 місяців до 30 років в офіційному шлюбі. Всі жінки, що брали участь у дослідженні, працюють.

За результатами дослідження з використанням методики «Спілкування в сім'ї» визначено, що загалом за всіма показниками переважає високий рівень їх розвитку. Це говорить про те, що більшість жінок оцінює спілкування з чоловіком у сім'ї як гармонійне за всіма параметрами. У стосунках досліджуваних розвинуті на високому рівні такі показники, як довірливість у спілкуванні. У більшості жінок вибірки (57,5%) функціонують мотиви здібності вірити собі та своєму чоловіку, що пов'язано зі згодою стосовно вірувань та цінностей. Середній результат за цими параметрами шкали показали 40% досліджуваних, що свідчить, що здебільшого партнери довіряють один одному, але в окремих випадках можуть мало відкриватися один одному. Низького результату за цією шкалою в оцінці, даній собі жінкою, не було в жодній досліджуваній. Варто зазначити, що 67,5% жінок вибірки оцінюють рівень взаєморозуміння з боку чоловіка як високий. Можна припустити, що це пояснюється тим, що жінки більше проявляють невербальну експресію, більше проговорюють свої емоційні стани та бажання, ніж чоловіки, таким чином надаючи чоловіку інформацію, щодо якої він буде взаєморозуміння з дружиною. Середній результат за параметром оцінки взаєморозуміння з власного боку у жінок становить 37,5%, за параметром оцінки взаєморозуміння з боку чоловіка – 30%, що є свідченням того, що для цієї групи жінок у більшості сімейних ситуацій властиве порозуміння, але подружжя не завжди можуть приймати точку зору один одного та передбачати поведінку один одного. Низький результат не зазначається.

Для виявлення взаємозв'язків між шкалами ми виконали кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона. Значущий позитивний кореляційний зв'язок було виявлено між шкалами «довірливість спілкування» та «взаєморозуміння в спілкуванні». Для цього взаємозв'язку властивий високий рівень значущості ($p=0,01$). Тобто, чим вищою є довіра з боку дружини своєму чоловіку, тим більше вона його розуміє, і навпаки, чим нижчою є довіра до чоловіка, тим нижчим є його розуміння. Високого рівня значущості позитивний зв'язок є

між показниками оцінки чоловіка в довірливості спілкування та схожістю у поглядах подружжя ($p=0,1$). У дослідженні були виявлені кореляційні зв'язки між показниками оцінки чоловіка у довірливості спілкування та легкістю спілкування між подружжям, а також зв'язок між оцінкою чоловіка у взаєморозумінні спілкування та легкістю спілкування між подружжям ($p=0,01$). Таким чином, чим вищою є довіра та взаєморозуміння у спілкуванні, тим вищою є легкість спілкування та навпаки. У дослідженні виявлений високого рівня значущості позитивний кореляційний зв'язок між оцінкою жінок себе у взаєморозумінні та психотерапевтичності спілкування. За коефіцієнтом кореляції був виявлений позитивний взаємозв'язок між шкалами оцінки взаєморозуміння, що дана чоловіку, та загальними символами сім'ї ($p=0,01$).

Результати дослідження за методикою «Шкала кохання та симпатії» (З. Рубін, модифікація Л.Я. Гозман, Ю.Є. Альошина) дали змогу визначити, що високий рівень у 52,5% досліджуваних переважає у стосунках кохання як показник емоційної близькості, який зумовлений прив'язаністю, піклуванням, певним ступенем інтимності стосунків. Середній бал за цим показником мають 18% досліджуваних, низький – 2,5% досліджуваних жінок, що може свідчити про байдужість партнерів щодо один одного. За показником симпатії більшість досліджуваних жінок (62,5%) має середній рівень. Тобто більшості досліджуваних властива середня ступінь поваги, захоплення у стосунках та середня ступінь сприйняття схожості зі своїм партнером. Високі показники симпатії властиві 37,5% досліджуваним. Низьких результатів виявлено не було.

Кохання та симпатія надають інформацію про загальний емоційний рівень у стосунках. 57,5% досліджуваних властивий середній рівень, що говорить про те, що в парі присутні позитивні спільні почуття, відсутня емоційна холодність, але все ж таки партнери мають прагнути до розвитку своїх емоційної задоволеності в парі. Високий результат за цим показником мають 42,5% досліджуваних, цій категорії досліджуваних властиві потреба у своєму партнері, захоплення ним, повага, пристрасть та відповідальність у стосунках.

У нашому дослідженні ми виявили тенденцію розвитку кохання в залежності від стажу в шлюбі. Для поділу досліджуваних за стажем шлюбу ми мали за основу класифікацію життєвих циклів сім'ї В.А. Сисенка, який виділяє такі цикли сімейного життя [10, с. 123]:

- 1) зовсім молоді шлюби – від 0 до 4 років спільного життя;
- 2) молоді шлюби – від 5 до 9 років;
- 3) середні шлюби – від 10 до 19 років;
- 4) літні шлюби – більше 20 років спільного життя.

Так ми з'ясували, що 75% досліджуваних, що мають стаж у шлюбі до 4 років, властивий високий рівень розвитку кохання в парі. Серед досліджуваних, що перебувають у шлюбі від 5 до 9 років, 50% мають високий показник за шкалою кохання. Високий показник за шкалою кохання властивий 38,4% досліджуваних, що перебувають у шлюбі від 10 до 19 років. 20% досліджуваних, що мають сімейний стаж більше 20 років, властивий високий розвиток кохання. Таким чином, високий рівень розвитку кохання має більшість досліджуваних на перших роках спільного життя, а потім відбувається спад його прояву серед досліджуваних на подальших стадіях сімейного життя, чим більшим є стаж сімейного життя в парі, тим меншим є прояв високого рівня кохання серед досліджуваних. Ймовірно, емоційний рівень у парі підтримується завдяки симпатії, це може бути зумовлено тим, що з підвищенням стажу сумісного проживання та власного віку виробляються інші цінності та потреби, тому для досліджуваних із більшим стажем життя властива більше повага, ступінь захоплення партнером та відчуття подібності до нього, ніж прив'язаність, турбота та інтимність відносин.

Кореляційні зв'язки між трьома показниками є позитивними та високого рівня значущості. Це пояснюється тим, що симпатія впливає на кохання, є його частиною, тобто кохання супроводжується симпатією, а разом вони створюють емоційну близькість сімейних стосунків подружжя. Коефіцієнт кореляції доводить існування взаємозв'язків між шкалами «довірливість у спілкуванні», «взаєморозуміння» та «загальний емоційний рівень» ($p=0,01$). З огляду на отримані взаємозв'язки можна зазначити, що чим вищою є довіра та взаєморозуміння в парі, тим вищим буде їх загальний рівень емоційності та навпаки. У нашому дослідженні був виявлений взаємозв'язок між шкалами взаєморозуміння та шкалою кохання, між легкістю спілкування та симпатією.

Таким чином, тенденція залежності задоволеності стосунками від стажу показує, що задоволеність стосунками присутня на всіх стадіях сімейного життя. Але найбільша задоволеність та відсутність незадоволеності властива першим чотирьом рокам суспільного життя. Це може бути зумовлено продовженням романтичного періоду молодят, захопленням пари своїм новим статусом, райдужними планами на майбутнє, несильною завантаженістю побутовими проблемами. Найвищий рівень задоволеності спостерігається на 5–9 роках сімейного життя. Ймовірно, саме на цьому етапі подружжя стикається з проблемами сімейного життя, кризами, романтичності у стосунках менше, ймовірно, спадає емоційний рівень відносин у парі.

Для збалансування та гармонізації відносин, підтримання почуттів подружжя була запропонована профілактична програма для сімейних пар.

Мета програми – профілактика незадоволеності стосунками подружніх пар та гармонізація стосунків подружжя. У програмі визначалися такі завдання: ознайомлення подружжя з основами внутрішньо-сімейної взаємодії; удосконалення взаєморозуміння та довіри між партнерами; ознайомлення подружжя із засобами формування відвертої та інтимної атмосфери в сімейній взаємодії; ознайомлення подружжя з правилами взаємодії в проблемних ситуаціях. Програма може проводитись як при індивідуальному консультуванні сімейних пар, так і як тренінг для сімейних пар. Одною групою не має перевищувати 5 подружніх пар. Метою першого етапу програми було ознайомлення подружжя з рушійними чинниками, що зумовлюють успішну взаємодію. На другому етапі (розвивальному) програма спрямована на розвиток конструктивної взаємодії подружжя між собою та розвиток емоційної спрямованості на партнера, формування вміння висловлювати свої побажання, оволодіння правилами поведінки у конфліктних ситуаціях, тренування вміння вирішення суперечливих ситуацій, розвиток подружньої комунікації. На третьому, заключному етапі метою є підтримка емоційної атмосфери подружньої пари, формування вміння виявляти свої почуття, створювати комфортну атмосферу у взаємодії. Загалом програма спрямована на формування довіри в парі, що є показником гармонійності відносин, на основі якої подружжя може проявляти інші відносини, будувати взаємодію.

Висновки. У роботі здійснено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми задоволеності шлюбом, були розглянуті та досліджені чинники, що визначають задоволеність шлюбом подружжя. Отримані під час дослідження результати дають змогу сформулювати висновки. На основі аналізу робіт вітчизняних та зарубіжних психологів досліджували різні аспекти сімейних стосунків, зокрема функції сім'ї, сімейні ролі, динаміку розвитку сімейних стосунків, особливості емоційної сторони життя подружжя. Успішність шлюбу визначається задоволеністю подружжям своїми стосунками. Задоволеність була розглянута з соціального підходу, що зумовлює зовнішню сторону успішності шлюбу і виявляється у факті збереження шлюбу та відсутності розлучення; також задоволеність розглядалась із психологічного підходу, який включав більш глибокий розгляд цієї категорії та вивчення саме внутрішніх процесів та чинників, що впливають на її формування. Нами були розглянуті такі чинники, що можуть впливати на задоволеність стосунками: мотиви вступу до шлюбу, задоволеність потреб один одного, рольові очікування подружжя та розподіл ролей, стаж сім'ї, особливості спілкування, довіра і вза-

єморозуміння у сім'ї, сексуальна задоволеність стосунками. За допомогою кореляційного аналізу нами були виявлені вісім найбільш значущих чинників, що впливають на задоволеність стосунками: довірливість у спілкуванні з боку чоловіка, схожість у поглядах, загальні символи сім'ї, легкість спілкування, психотерапевтичність спілкування, кохання та симпатія, загальний емоційний рівень у парі. Представлено профілактичну програму щодо поліпшення та збереження благополуччя родини. Вона складалась із трьох етапів: ознайомчого, розвивального та заключного. Кожен етап містив профілактичні та корекційні вправи і техніки для подружжя.

Перспективи подальшого розгляду цієї проблематики вбачаємо у продовженні дослідження та впровадженні профілактичної програми у консультативну практику.

Література:

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М.: Класс, 1999. 208 с.
2. Андреева Т.В. Семейная психология. Учебное пособие. СПб.: Речь, 2004. 244 с.
3. Диагностика семьи. Методики и тесты. Учебное пособие по психологии семейных отношений / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Бахрах, 2004. 736 с.
4. Ильин Е.П. Психология любви. СПб.: Питер, 2013. 336 с.
5. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Под ред. Е.Г. Силяевой. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 193 с.
6. Роджерс К. Психология супружеских отношений. Возможные альтернативы / Пер. с англ. В. Гаврилова. М.: Эксмо, 2002. 288 с.
7. Сатир В. Психотерапия семьи. СПб.: Речь, 2001. 295 с.
8. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. Научно-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 208 с.
9. Сизанов А.Н. Познай себя. Тесты, задания, тренинги, консультации. Мн.: Полымя, 2001. С. 496.
10. Сысенко В.А. Устойчивость брака. Проблемы, факторы, условия. М.: Финансы и статистика, 1981. 121 с.
11. Фримен Д. Техники семейной терапии. СПб.: Питер, 2001. 384 с.
12. Фромм Э. Искусство любви. М.: Класс, 1990. 182 с.

Лысенко Л. Н. Психологические факторы удовлетворенности отношениями в супружеских парах

Данная статья посвящена проблеме исследования психологических факторов удовлетворенности отношениями в супружеских парах. Актуальность данной темы связана с тем, что семья является определенной средой воздействия на личность. В работе приведены данные эмпирического исследования, которые определяют удовлетворенность отношениями в супружеских парах, обнаружена их взаимосвязь. Представлена тенденция влияния стажа в браке на развитие любви и удовлетворенность отношениями. Представлены направления психокоррекционной программы по улучшению и сохранению благополучия в семье.

Ключевые слова: семейные отношения, семья, супруги, брак, функции семьи, семейные роли, удовлетворенность, факторы удовлетворенности, любовь, симпатия, общение.

Lysenko L. M. Psychological factors of satisfaction with relationship between married couples

This article is focused on a problem of analyzing psychological factors of satisfaction with relationship between married couples. The relevancy of this subject is connected with the fact that a family is a certain environment with an effect on personality. The article shows empirical findings which determine satisfaction with relationship between married couples and their interrelation that has been shown. The research on identification of the factors affecting satisfaction with family relations from viewpoint of women has been made within the framework of this subject. The tendency of influence of marriage experience on love development and satisfaction with relationship is presented in the article. The article shows directions of the correction program aimed at improving and keeping family well-being.

Key words: family, family relationship, spouses, marriage, family roles, satisfaction, factors of satisfaction, liking, communication.

КІНЕМАТОГРАФ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ Й ІНСТРУМЕНТ ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ

Статтю присвячено аналізу провідних досліджень кінематографа як прикладної дисципліни у психології та соціальній роботі. Розкрито історичні аспекти становлення кінематографа як мистецтва та форми суспільної свідомості. Розглянуто основні способи використання кінематографа як інструмента практичної діяльності спеціалістів із психології та соціальної роботи. Визначено роль і значення соціального кіно як окремого напрямку кінематографа, що актуалізує соціальні проблеми суспільства та спонукає до пошуків шляхів їх вирішення.

Ключові слова: кінематограф, кінотерапія, кінотренінг, соціальне кіно, онтопсихологія, психоаналіз, соціальна робота.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в тому, що нині в Україні не були достатньо досліджені можливості прикладного використання кінематографа у психології й у соціальній роботі. Соціальна робота потребує нових засобів для вирішення соціальних проблем, що постають у суспільстві. Мистецтво піднімає й актуалізує соціальні проблеми раніше за різноманітні соціальні інституції. Особливо це стосується кінематографа.

Кінематограф є провідним видом мистецтва, що точно відображає суспільні настрої та процеси, фіксує реальність у її історичному моменті та впливає на громадську думку. Кіно володіє засобами виразності, що дозволяють глядачам сприймати показане на екрані на рівні реальності, викликати довіру та співпереживання. Тому важливим є проаналізувати дослідження кінематографа у психології, щоб сформулювати можливості його практичного використання у психології та соціальній роботі.

Історію кінематографа, а також історичні напрямки та школи кінематографа вивчали такі теоретики кіно, як Ж. Садуль, Є. Тепліц, Ю. Цив'ян, А. Базен, О. Аронсон.

Психологію кіно вивчали такі вчені, як В. Бехтерев, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Янг, Д. Ведінг, Раян М. Німієч, В. Одинцова, В. Дмитрієва, Д. Намді, Г. Мюнстерберг, М. Яновський, К. Слепак.

Відображення соціального буття в кінематографі та настроїв у суспільстві вивчали соціолог З. Кракауер, М. Жабський, В. Жидков, М. Хренов, А. Антонов, О. Лебєдь, М. Мкртичева, культуролог М. Ямпольський, теоретики кіно М. Шіон, Л. Мальві, Д. Бордвелл, філософи В. Собчак, Ф. Джеймсон, С. Жижек, М. Маклуен.

Практичне використання кінематографа як інструмента психології та соціальної роботи вивчали А. Менегетті, С. Березин, А. Хаузен, Р. Ні-

мейк та Д. Ведінг, М. Олександр, А. Павлов та П. Ленхан, Л. Берг-Кросс, П. Дженнінгс та Р. Барух, Г. Сорджи й А. Меркуріо, А. Плескачевська.

Практичне використання соціального кіно як інструмента формування суспільної думки вивчали соціолог Р. Мідлтон, історик К. Слоан, педагог В. Б. Расел III, теоретик кіно Ч. Дзаваттіні.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначити можливості та перспективи практичного застосування кінематографа як інструмента психології та соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу. До появи кінематографа в англійській мові існувало слово «film», що позначало собою шкіру чи тонку плівку. Сьогодні слово «film» міцно закріпилося в суспільстві для позначення одного з найпотужніших мистецтв нашого часу – кінематографа. Проте, як і століття тому, фільми («films») відображають суспільні настрої та процеси, ніби шкіра людини, яка першою реагує та свідчить про стан внутрішніх процесів в організмі.

Кінематограф зародився в кінці XIX століття як результат технологічних експериментів. Перші десятиліття кінематограф, точніше, «сінематограф», існував у вигляді технічних винаходів – фенакистископа, кінетоскопа й інших проєкційних апаратів, що використовувалися в театрах як видовищні атракціони, послідовники архаїчних форм магії й обрядів. Проте кінематограф дуже швидко, за перші 20–30 років свого існування, перетворюється з балаганного видовища на мистецтво, що стає результатом еволюції всіх засобів виразності. Кінематограф поєднав у собі всі традиційні види мистецтва: літературу, живопис, музику та театр, вивівши мистецтво на новий, технологічний рівень і випрацювавши власні, суто кінематографічні засоби виразності.

Крім технічних перевтілень, кіно починає переімати форми оточуючої реальності, відобразити

соціальні процеси, інформувати, а головне – першим осмислювати й актуалізувати соціальні проблеми суспільства. Такими були фільми про волоцюгу легендарного Чарлі Чапліна 20-х років ХХ століття, німецькі фільми жанру кіноекспресіонізм тих самих 20-х років ХХ століття, що відображали суспільну пригніченість поразкою у війні, відчуття неспокою та передчуття майбутніх потрясінь, або фільм про бунт підліткового віку «Нуль за поведінку» французького режисера Жана Віго 1933 року.

Одночасно з появою кінематографа народжується психоаналіз. Цей збіг не випадковий, адже в кіно та психоаналізу є багато спільного. Кінематограф створює потужний візуальний образ, максимально близький до реальності, що акцентує для глядача необхідний предмет за допомогою рамки кадру та впливає на несвідоме через співіснування глядача у фільмі та співпереживання ситуації. Кінематограф і психоаналіз у процесі свого розвитку та становлення починають усе більше проникати та впливати одне на одного. Теорія Зігмунда Фрейда про «Ід», «Его» та «Суперего», а також відкриття Карлом Юнгом колективного несвідомого (архетипів) починають займати важливе місце у створенні, сприйнятті й інтерпретації кіно. Психоаналіз стає основою для появи напрямку авангардного кінематографа, що безпосередньо відтворював картини несвідомого в сюрреалістичний, суто кінематографічний спосіб. Крім цього, психоаналіз почали вивчати кінорежисери та сценаристи, щоб за його принципами та законами будувати сюжети кінострічок. Так само через призму психоаналізу трактували фільми кінокритики.

Також кінематограф на початку ХХ століття став предметом дослідження такого психологічного напрямку, як рефлексологія. Основоположник напрямку, В. Бехтерев, пояснював поведінку людини на основі рефлексів, фізіологічних і нервових процесів. Кінематограф у цьому ключі розглядався як прикладний спосіб дослідження кінестетичних реакцій, які передують у глядачів емоційним проявам і розумінню фільму. Більш глибоке й змістовне розуміння кінематографа пов'язане з ученим Л. Виготським, автором культурно-історичної теорії. Виготський досліджував саме естетичні реакції та внутрішні процеси сприйняття, які пов'язував із процесом фантазування [1].

Розвиток психологічної думки спонукав подальші дослідження мистецтва, зокрема кінематографа. Ці дослідження переростали від використання кіно як об'єкта теоретичних досліджень до включення кінематографа в систему емпіричних інструментів дослідження як дидактичного та стимульного матеріалу в роботі психолога. Так народилися такі практичні напрямки використання кінематографа у психології:

- сінемалогія;
- освітня програма «Образ і думка»;
- кінотерапія;
- кінотренінг;
- софія-аналітична психотерапія.

Сінемалогія є одним із практичних методів онтопсихології – сучасного напрямку психології, заснованого італійським філософом А. Менегетті. Онтопсихологія є екзистенційною концепцією, своєрідною філософією життя, що поєднує в собі психологічні, гуманістичні та біоенергетичні теорії. Сутність теорії полягає в знаходженні людиною власної автентичності. Саме сінемалогія як метод має на меті допомогти людині в цьому процесі. На думку Менегетті, кінострічка, що викликає в глядача емоційні реакції, здатна проявити його індивідуальні комплекси та в процесі психотерапевтичної роботи відділити їх від так званих маніпуляційних програм (соціальних стереотипів, культурних кліше), що викривлюють сприйняття кінофільму [2].

Кінотерапія – сучасний напрям психотерапії, змістовно досліджений психологом С. Березиним. Кінотерапія базується на принципах онтопсихології та методу сінемалогії. Це метод групової роботи, що доступний до застосування, на думку автора, для психологів, психотерапевтів, педагогів, соціальних педагогів і соціальних працівників у роботі з різноманітними клієнтськими групами. Метод дозволяє за допомогою кінофільму як стимульного матеріалу виявити особливості сприйняття кінотвору, викривлення його розуміння за рахунок особистих проєкцій, суб'єктивного сприйняття об'єктивного змісту. Сенс роботи полягає в тому, щоб здатність адекватно сприймати об'єктивний зміст фільму, що розвивається в процесі кінотерапевтичної роботи, могла бути перенесена індивідом на розуміння життя, себе та стосунків із людьми. У кінотерапії фільм – це реальність, яка може бути осмислена й усвідомлена [3].

С. Березин стверджує, що особистісні зміни в індивіда відбуваються тільки після певної роботи над змістом побаченого у фільмі, а не одразу після перегляду. Це відбувається тому, що кіно, яке здатне викликати потужну емоційну реакцію, усе одно не змінює саме по собі картину світу людини. Воно лише «потрапляє в ціль», акцентує увагу на проблемних місцях людини та загострює необхідність вирішення певної ситуації. Для особистісних змін потрібно звільнити людину від неадекватного сприйняття реальності, тобто від захисних механізмів, які створюють ілюзії й упередження. Автор детально описує роботу з кожним захисним механізмом, а саме з раціоналізацією, ідентифікацією, асоціацією, проєкцією, зміщенням, притлумленням, що супроводжують перегляд фільму.

Важливим є визначення критеріїв включення фільму в кінотерапевтичну фільмотеку:

– герої фільмів мають бути близькими за віком до учасників групи (для ідентифікації себе з героями фільму й активізації захисних механізмів у групі);

– важливим є зображення міжособистісних відносин у фільмі й іншої психологічної феноменології, загальна багатоплановість фільму є важливою для побудови діалогу між глядачем і режисером, а також глядачами між собою;

– герої у фільмі мають вирішувати універсальні проблеми, опинятися перед важливим вибором, показувати конструктивні та деструктивні моделі та стратегії поведінки;

– неможливість однозначної оцінки героїв фільму в термінах «поганий – хороший», неоднозначність позиції режисера відносно героїв фільму.

Освітня програма «Образ і думка» («Стратегія візуального мислення») була розроблена в США для формування в дітей автентичного сприйняття мистецтва. У її основу покладено модель естетичного розвитку А. Хаузен. Результати емпіричного дослідження, що його проводила А. Хаузен, дозволили класифікувати сприйняття мистецтва людьми (незалежно від їх вікової, гендерної чи соціальної різниці) і виділити 5 основних типів сприйняття художнього образу:

– стадія оповідача (глядач бачить тільки конкретне й очевидне);

– «конструктивна» стадія (глядач потребує від сюжету реалістичності та правдоподібності);

– стадія «класифікації» (цінність картини визначається її належністю до певного стилю, групи, напрямку);

– стадія «інтерпретації» (картина оцінюється з погляду особистісного досвіду, апелює до внутрішнього світу глядача);

– «рекреативна» стадія (глядач бачить картину у всій її багатоплановості, об'єктивність сприйняття поєднується із суб'єктивними відчуттями та поглядами).

Типи сприйняття вибудовані по мірі ускладнення сприйняття художнього образу глядачами (від простого, примітивного, до складного, багатопланового сприйняття, від дитячого, інфантильного розуміння картини до зрілого, дорослого сприйняття).

У методиці «Образ і думка», що розроблялася для роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку (для яких доступними є в основному перші 2 стадії сприйняття художнього образу), також прописана роль педагога (фасилітатора чи тьютора), принципи роботи в групі, правила групи, основні методи та стратегія роботи в групі.

Інший метод психологічної роботи з кінематографом – софія-аналітична психотерапія. Автори концепції, що працювали безпосередньо з кінематографом, – А. Меркуріо, Г. Сорджи. Це є син-

тетичним методом психотерапії, що заснований на психоаналізі, міфології та психодрамі. Фільми в цій концепції розглядаються як сучасні фільми з багатоплановим змістом. Однією із задач психологічної роботи в цьому методі є виявлення деструктивних стратегій поведінки людини. Іншою цікавою задачею роботи є створення власного фільму (перформанса), що реалізує особисті проекти людей-артистів.

Кінотренінг – метод індивідуального та групового навчання. Розглянемо методику кінотренінгу дослідниці А. Плєскачевської. У процесі кінотренінгу більше значення відводиться безпосередньо перегляду фільму, ніж груповій динаміці. Кінотренінг розглядається автором у терапевтичній, корекційній, реабілітаційній площині, як інструмент розвитку емоційної, інтелектуальної сфери, а також як діагностика особистісних проблем.

Плєскачевська вказує на задачі, вимоги до підбору фільмів, параметри групи й інструменти роботи з кожною із задач групової роботи.

Висока ефективність кінотренінгу як методики тренінгової роботи досягається за рахунок таких факторів:

1) багатофункціональність, що робить кінотренінг універсальним засобом психологічної роботи;

2) зачіпає як інтелектуальну, так і емоційну сферу, що підвищує ефективність кінотренінгу;

3) дозволяє вирішувати одночасно різноманітні задачі;

4) полегшує роботу в групі та робить її більш безпечною за рахунок обговорення проблем героїв фільму, а не безпосередньо власних проблем учасників групи;

5) під час кіноперегляду яскраво проявляються особистісні проблеми учасників, які можуть стати предметом індивідуальної психотерапевтичної роботи [4].

Для застосування кінематографа в соціальній роботі ми вважаємо, що фільми повинні мати виразний соціальний компонент. Такі фільми утворюють окремий напрямок кінематографа – соціальне кіно. Соціальне кіно – напрямок кінематографа, що актуалізує наявні соціальні проблеми суспільства й інформує глядачів щодо нагальності та необхідності їх вирішення.

Для визначення соціального кіно задля його застосування в індивідуальній і груповій роботі визначимо його загальні критерії:

– відобразити актуальні соціальні проблеми;

– бути достовірним;

– бути простим для сприйняття та доступним для розуміння.

Тільки соціальні проблеми, що є нагальними й актуальними, можуть бути в сюжетній основі соціального кіно, адже його метою є акцентування уваги глядачів на проблемах, що потребують вирішення. Соціальні проблеми в кіно мають бути

основою історії, що розкривається у фільмі, а не виступати фоном для розгортання сюжету.

Критерій достовірності полягає в тому, що соціальне кіно може зображувати лише реальні соціальні проблеми та базуватися на актуальному і впізнаваному суспільному досвіді.

Лише фільми, які є простими для розуміння, можуть бути соціальним кіно, бо головна ідея створення таких фільмів – донесення соціальної проблематики до глядачів. Із цією метою історія в кіно має розкриватися послідовно, фільм має базуватися на лінійному сюжеті, мати прості художні засоби, які підкреслюють драматургію та не відволікають глядачів від сюжетної лінії.

Наявність цих трьох критеріїв у сукупності дозволяє визначити будь-яку стрічку як соціальну. Відповідність лише одному чи кільком критеріям не дозволяє віднести стрічку до соціального кіно.

Спеціалісти можуть застосовувати фільми в роботі з різноманітними клієнтськими групами, широкими верствами населення або в якості навчального й підготовчого матеріалу для майбутніх фахівців. Насамперед соціальне кіно може бути використане в роботі з різноманітними клієнтськими групами соціальної роботи. Метою такої роботи може бути усвідомлення клієнтами власної соціальної проблеми та свого місця в її протіканні та вирішенні. Соціальне кіно в роботі з клієнтами може сприяти підвищенню впевненості в собі й своїх силах, самоідентифікації в соціальних процесах, розумінню своєї власної проблеми та наслідків розгортання соціальної ситуації. Соціальне кіно дозволяє подивитися на власну життєву ситуацію збоку, усвідомити можливі шляхи вирішення проблеми, сприяти зміні життєвої перспективи клієнта.

Також соціальне кіно може бути допоміжним інструментом у роботі соціальних працівників, психологів, соціальних педагогів, лікарів, представників правоохоронних органів та інших спеціалістів, які задіяні в процесі надання допомоги клієнту. Соціальне кіно в цьому разі виступає інструментом підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів, що забезпечує «занурення» в соціальну ситуацію клієнта, розуміння потреб клієнтської аудиторії, знаходження способів роботи з проблемною ситуацією та вибудовування шляхів реагування на окремі проблемні випадки. Також кіно дозволяє спеціалістам запозичити успішний досвід вирішення соціальної проблеми та краще зрозуміти зміст соціальної проблематики.

Отже, соціальне кіно може стати ефективним інструментом профілактичної, корекційної, консультативної, терапевтичної, реабілітаційної діяльності як в індивідуальній, так і в груповій роботі з різною цільовою аудиторією.

Висновки. Кінематограф сьогодні є провідним видом мистецтва, що здійснює потужний вплив на глядачів за рахунок власних засобів виразності та створення кінематографічної реальності, що викликає в глядачів співпереживання, співіснування в сюжеті та довіру. Кіно є еволюцією художніх засобів виразності інших видів мистецтв, адже синтезує в собі всі традиційні види мистецтва й відкриває шлях до мистецтва, що розвивається за рахунок технологічних засобів.

Із самого початку кінематограф виступав предметом психологічного дослідження. Заснований одночасно із психоаналізом, кінематограф довгий час формувався й інтерпретувався через призму цього напрямку. Згодом кінематограф почав виступати не тільки об'єктом дослідження, але й інструментом емпіричних досліджень, як дидактичний і стимульний матеріал у роботі психолога.

Кінематограф є інструментом і стимульним матеріалом у таких психотерапевтичних методиках, як сінемалогія, кінотерапія та кінотренінг, освітня програма «Образ і думка», а також софія-аналітична психотерапія.

Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні можливостей кінематографа, особливо соціального кіно як окремого напрямку кіно, у діяльності соціального працівника. Соціальне кіно в цьому разі може бути інструментом діагностичної, корекційної, консультативної, реабілітаційної, а також профілактичної роботи з різними клієнтськими групами соціальної роботи.

Література:

1. Дмитриева В., Одинцова В., Намди Д. Психология кино: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2016. 60 с.
2. Менегетти А. Кино, театр, бессознательное. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2001. 384 с.
3. Березин С. Кинотерапия и кинотренинг. Практическое пособие для психологов и социальных работников. Самара: СНЦ РАН, 2012. 122 с.
4. Плескачевская А. Кинотренинг и сфера его применения. Психол. газета. № 8 (35) – 9 (36), 1998.

Мурадханян М. Г. Кинематограф как предмет психологического исследования и инструмент практической работы

Статья посвящена анализу ведущих исследований кинематографа как прикладной дисциплины в психологии и социальной работе. Раскрыты исторические аспекты становления кинематографа как искусства и формы общественного сознания. Рассмотрены основные способы использования кинематографа как инструмента практической деятельности специалистов по психологии и социальной работе. Определена роль и значение социального кино как отдельного направления кинематографа, которое актуализирует социальные проблемы общества и побуждает к поискам путей их решения.

Ключевые слова: кинематограф, кинотерапия, кинотренинг, социальное кино, онтопсихология, психоанализ, социальная работа.

Muradkhanian M. H. Cinematography as the subject of psychological researches and the practical tool

The article analyzes the main researches of cinematography in Psychology and Social work. Historical aspects of forming the cinematography as an art and the form of social consciousness have been marked in the article. The author analyzes the main ways of using cinematography as a practical tool of Psychology and Social work. The role and meaning of social cinema as a genre of cinematography, which actualizes social problems, has been also marked in the article.

Key words: cinematography, film therapy, film-training, social cinema, ontopsihology, psychoanalysis, social work.

В. Д. Фучеджікандидат юридичних наук,
доцент кафедри психології
Одеський національний медичний університет**І. Н. Аванесова**студент кафедри психології
Одеський національний медичний університет**А. А. Ключко**студент кафедри психології
Одеський національний медичний університет

ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ В ПОВСЯКДЕННОМУ ЖИТТІ

У статті визначена важливість проблеми розуміння невербального спілкування в повсякденному житті. Проаналізовані характерні особливості спілкування, спосіб тлумачення, використання в процесі такого тлумачення різних методів розуміння жестів і міміки обличчя (на прикладі текстів Ж. Месенжер та І. Бехталь). Виявлено й обґрунтовано необхідність спільного використання методів невербального спілкування в процесі пояснювання. На основі проведеного дослідження автором пропонується виділити спосіб трактування жестів, дається їх визначення, формуються основні характеристики розуміння міміки.

Ключові слова: спілкування, невербальне спілкування, вербальне спілкування.

Постановка проблеми. Проблематика роботи визначається тим, що вона спрямована на поповнення знань про невербальну взаємодію між людьми, а для фахівців у галузі практичної психології та лікарів це надзвичайно важливо, адже вони повинні вміти керувати не тільки своєю невербальною мовою, але й розуміти невербальну мову людини, яка потребує психологічної допомоги, для досягнення бажаного результату.

Проблеми невербальної комунікації привертають особливу увагу вчених, оскільки вивчення поведінки людей допомагає краще зрозуміти інших, зрозуміти самих себе й на основі отриманих даних зробити свій образ найбільш привабливим.

Найбільш впливовою роботою в дослідженнях проблеми мови тіла початку ХХ століття була робота Ч. Дарвіна «Вираження емоцій у людей і у тварин» (1872 р.), у якій науковець описав поведінку тварин за допомогою поведінкових невербальних проявів. Багато ідей Ч. Дарвіна і його спостереження визнані сьогодні дослідниками всього світу. Із того часу вченими були виявлені й зареєстровані понад 1000 невербальних знаків і сигналів.

Невербальна комунікація в минулому сторіччі привернула увагу насамперед учених у галузі соціальної та загальної психології (В.А. Лабунська, К.В. Судаков та ін.). Пізніше до вивчення проблем невербальної комунікації звертаються психолінгвісти та лінгвісти (С.В. Воронін, І.М. Горєлов,

Г.В. Колшанський та ін.), на основі їхніх робіт нами вивчалися різні засоби невербальної комунікації й розроблялися їх можливі класифікації.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження та розкриття сутності розуміння невербального спілкування. Дослідження включало в себе вивчення теоретико-методологічної літератури щодо проблеми невербального спілкування, а також були підбрані експериментально-дослідницькі методики, виходячи з цілі та завдань дослідження, а саме: тест Ж. Месенжера, що спрямований на виявлення невербального спілкування в професійній діяльності, методика І.Г. Бехталь «Невербальне спілкування в повсякденному житті».

Виклад основного матеріалу. Спілкування – складний багатоплановий процес установалення та розвитку контактів і зв'язків між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності, що включає в себе обмін інформацією та вироблення єдиної стратегії взаємодії. Цей процес зазвичай включений у практичну взаємодію людей (спільна праця, учення, колективна гра й т. п.) і забезпечує планування, здійснення й контроль їх діяльності.

Якщо відносини визначаються через поняття зв'язку, то спілкування розуміють як процес взаємодії людини з людиною, який здійснюється за допомогою засобів мовного й немовного впливу й переслідує мету досягнення змін у пізнавальній, мотиваційній, емоційній і поведінковій сферах

осіб, які беруть участь у спілкуванні. У ході спілкування його учасники обмінюються не тільки своїми фізичними діями чи продуктами, результатами праці, а й думками, намірами, ідеями, переживаннями й т. д. Проблема людини знаходиться в центрі уваги всіх аспектів спілкування. Захоплення лише інструментальною стороною останнього може нівелювати його духовну (людську) сутність і привести до спрощеного трактування спілкування як інформаційно-комунікативної діяльності. При неминучому науково-аналітичному розчленуванні спілкування на складові елементи важливо не втрачати в них людину як духовну й активну силу, що перетворює в цьому процесі себе й інших.

Відомо, що спілкування зазвичай проявляється в єдності п'яти його сторін: міжособистісної, когнітивної, комунікативно-інформаційної, емотивної й когнітивної [3, с. 158].

За своєю структурою комунікація, або спілкування, поділяється на два основні типи. Перший тип – це вербальне спілкування, а другий – це невербальне спілкування. Вербальне спілкування – використання звуків і мови, щоб передати повідомлення. Воно служить у якості транспортного засобу для вираження бажань, ідей і концепцій і є життєво важливим для процесів навчання й викладання. У поєднанні з невербальними формами спілкування вербальна комунікація виступає в якості основного інструмента для вираження між двома чи більше людьми.

На думку Р.М. Краусс, знаки й символи є основними сигналами, які становлять вербальну комунікацію. Слова виступають у якості символів,

а реакцію на слова ми можемо спостерігати через невербальні реакції, зокрема тон голосу, червоніння, вираз обличчя тощо [1, с. 89].

Хоча всі види спілкування самі по собі є чисто людським феноменом, який дозволяє зрозуміти іншу людину більш точно, ніж методи комунікації інших істот, але невербальні сигнали можуть дати підказки та додаткову інформацію про людину, з якою ви спілкуєтеся. Також невербальні комунікації іншими словами можна назвати мовою тіла.

Таким чином, дослідження та розкриття сутності розуміння невербального спілкування, а також об'єднання в сукупний образ комунікації як такої, що містить як вербальне, так і невербальне спілкування, допоможе більш детально зрозуміти людину. Для дослідження було обрано дві методики, які б могли дослідити розуміння та готовність студентів на практиці та в повсякденному житті використовувати знання особливостей невербального спілкування, які були здобуті протягом життя та навчання для кращої адаптації в соціальних групах.

Перша методика, яка була використана в дослідженні, – методика Ж. Мессенжера, яка містить 8 тестових запитань, що мають 4–5 варіантів відповідей. Кожне з представлених у тесті запитань виділяє розуміння того жесту, який людина може бачити під час спілкування з іншою людиною в професійному та повсякденному житті. Під час проведення тесту дозволено користуватися всім, що респонденти вважають необхідним. На представленому нижче рисунку демонструються результати об'єднаних груп (студенти-медики та студенти-психологи).

За результатами, отриманими в ході тестування за методикою Ж. Мессенжера, можна зробити такі висновки: не було знайдено суттєвих відмінностей у розумінні невербальних сигналів (жестів) між студентами-медиками та психологами. Таким чином, незважаючи на специфіку роботи лікаря чи психолога, обидві ці професії знаходяться у сфері «людина – людина», що вказує нам на сукупний образ того, що сприйняття вербальної та невербальної комунікації знаходиться на одному рівні.

Другий тест, який був використаний нами в дослідженні, полягав у тому, щоб перевірити розуміння жестів і проявів емоцій у студентів. Сам тест був розроблений І. Бехталь, містить 10 тестових запитань у відкритій формі. У запитаннях необхідно вибрати один із 5–6 варіантів представлених відповідей.

Беручи до уваги отримані результати, можна зробити висновок про те, що незважаючи на специфіку роботи лікаря чи психолога, обидві ці професії знаходяться у сфері «людина – людина». Як

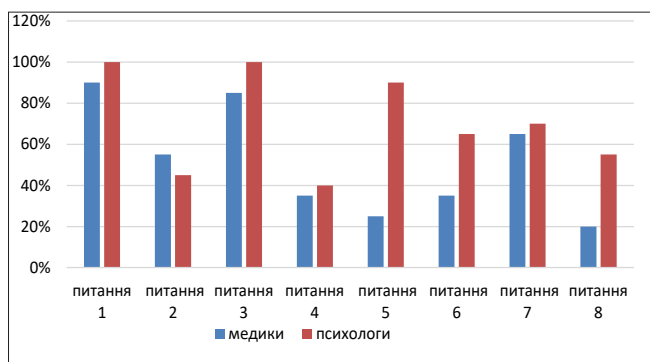


Рис. 1. Розуміння невербальної комунікації

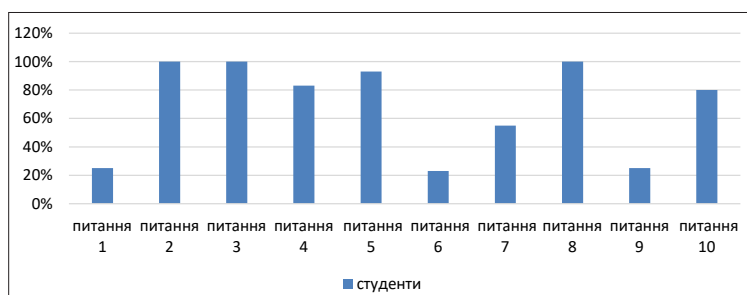


Рис. 2. Розуміння студентами жестів

впливає з отриманих графіків, немає особливої відмінності в розумінні жестів, які можуть зустрітися в повсякденному житті чи на роботі. Графіки № 1, № 2, № 3, № 7 свідчать про те що рівень розуміння жестів майже однаково високий, тоді як щодо № 4 й № 6 рівень результату є середнім, а в графіках № 5, № 8 цей результат узагалі не є показовим для жодної з груп.

Зважаючи на те, що психологи знаходяться в більш тісному зв'язку з людиною, на відміну на від лікарів, результати, які були отримані за цією методикою, є показовими. Розуміння жестів лікарями й психологами знаходиться майже на однаковому середньому рівні, незважаючи на те, що психологи більш тісно пов'язані з невербальними та вербальними комунікаціями, ніж лікарі. Рівень готовності використовувати набуті знання у спілкуванні та розуміння є низьким для першої та на середньому рівні – у другій групі.

Сучасна молодь має велику кількість технологій, які полегшують їй способи спілкування. Як можна бачити за другою методикою, рівень розуміння й інтерпретацій невербального спілкування в підлітків знаходиться на досить високому рівні розуміння, вони розуміють, як людина намагається показати свої переживання за допомогою жестів, емоцій, які вони в цей час переживають. Завдяки тому, що більшість підлітків показала саме високий рівень розуміння жестів, можна зробити висновок, що незалежно від професій, статі чи віку рівень розуміння жестів – це більш індивідуальна й особистісна характеристика, яку в людині можна виробити завдяки спостереженню та читанню різної літератури.

Висновки. У ході дослідження було виявлено, що студенти незалежно від спеціалізації чи вікової різниці знаходяться на однаковому рівні як у професійній діяльності, так і в повсякденності. Хочеться звернути увагу на те, що психологи краще розуміють прояви невербального спілкування завдяки тому, що вони вивчають предмети, котрі пов'язані з комунікацією. Таким чином, здатність до розуміння проявів емоцій через невербальне спілкування залежить від професій, а не тільки від індивідуальних рис характеру людини, які вона повинна в собі розвивати незалежно від професії, адже 75% почуттів, хвилювань, ставлення людина сприймає саме через невербальне спілкування. Можна вважати, що людина повинна покращувати навички розуміння проявів невербального спілкування для кращої соціалізації та поліпшення свого образу в очах іншої людини. Мова рухів тіла – найправдивіша, адже наші жести йдуть від підсвідомості, і тому мимоволі видають і наші справжні наміри, і настрій.

Література:

1. Общая психология. / Отв. ред. В.В. Петухов, ред.-сост.: Ю.Б. Дормашев, С.А. Капустин. 2-е изд., испр. и доп. М.: УМК «Психология». 2002.
2. Психологический словарь. – «Педагогика» / Отв. ред. В.П. Зинченко, ред.-сост. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., испр. и доп. М.: «Педагогика». 2000.
3. Зимачева Е.М. Способы вербальной презентации образа-Я и самоотношения субъекта. Киев, 2003. 140 с.
4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. Москва. 2007. 144 с.

Фучеджи В. Д., Аванесова И. Н., Ключко А. А. Характеристика и особенности понимания невербального общения в повседневной жизни

В статье определена важность проблемы понимания невербального общения в повседневной жизни. Проанализированы характерные особенности общения, способ толкования, использование в процессе такого толкования различных методов понимания жестов и мимики лица (на примере текстов Ж. Месенжер и И. Бехталь). Выявлена и обоснована необходимость совместного использования методов невербального общения в процессе объяснения. На основе проведенного исследования автором предлагается выделить способ трактовки жестов, дается их определение, формируются основные характеристики понимания мимики.

Ключевые слова: общение, невербальное общение, вербальное общение.

Fuchedzhi V. D., Avanesova I. N., Kliuchko A. A. Characteristics and peculiarities of non-verbal communication understanding in everyday life

The article defines the importance of the problem of understanding non-verbal communication in everyday life. The characteristic features of communication, the method of interpretation, the use of various methods of understanding gestures and facial expressions in the process of such interpretation are analyzed (using the text of J. Mesenzher and I. Bechtal). The necessity of sharing the methods of non-verbal communication in the process of clarification is revealed and justified. On the basis of the study, the author proposes to identify a way of interpreting gestures, gives their definition, forms the main characteristics of an understanding of facial expressions.

Key words: communication, non-verbal communication, verbal communication.

Л. А. Чернихкандидат психологічних наук, психолог-консультант
Центр психологічного консультування
м. Северодонецьк

ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТОВАНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті обґрунтоване створення структурно-функціональної моделі соціальної адаптованості старших дошкільників з особливими потребами. Виокремлено її складові частини (стресогенну, інтелектуально-особистісну та соціально-психологічну), а також компоненти кожного складника, визначено їх взаємозв'язок. Виявлено соціально-психологічні умови, завдяки яким соціальна адаптованість старших дошкільників із сенсорними та мовленнєвими порушеннями буде сформована. Надане визначення соціальної адаптованості старших дошкільників з особливими потребами.

Ключові слова: моделювання, модель соціальної адаптованості, структурно-функціональна модель, старші дошкільники з особливими потребами, складові частини моделі соціальної адаптованості, сенсорні та мовленнєві порушення.

Постановка проблеми. Проблема формування соціальної адаптованості старших дошкільників з особливими потребами є однією з актуальних проблем сьогодення, оскільки наявність порушення сенсорних і мовленнєвих функцій зумовлює перебудову функцій усіх відділів головного мозку й появу певних особливостей психічної діяльності. Дитині з особливими потребами потрібно докласти велику кількість зусиль, щоб ефективно пристосувати до соціуму свою психічну сферу, яка зазнає значних змін унаслідок порушень. Комплексний підхід до дослідження соціальної адаптованості старших дошкільників з особливими потребами має на меті врахувати психофізіологічні, психологічні, соціальні, соціально-психологічні, особистісні чинники, критерії соціальної адаптованості, механізми соціально-психологічної адаптації через дію та діяльність, спілкування, самосвідомість дитини. Дослідження соціальної адаптації як процесу, соціальної адаптованості як результату цього процесу дозволяє об'єднати різні впливи на особистість як внутрішніх, так і зовнішніх стимулів.

Було розглянуто процес формування соціальної адаптованості дитини дошкільного віку з особливими потребами у зв'язку з її соціальним контекстом життєдіяльності в працях сучасних дослідників. Визначено, що вагомий вплив на формування соціальної адаптованості дитини старшого дошкільного віку із сенсорними та мовленнєвими порушеннями має суспільство через прийняту в ньому систему цінностей, моральності, соціальні норми, атитюди тощо; сім'я, значущі дорослі, дошкільні установи через систему еталонів, зразки поведінки, ціннісні орієнтації, настановлення й переконання. Соціальні інститути стимулюють соціально схвалені форми поведінки,

що відображається на змістових психологічних параметрах соціальної адаптованості дітей з особливими потребами. Для врахування всіх компонентів, які включені до соціальної адаптованості дитини з особливими потребами, потрібно створити модель, у якій ці компоненти будуть знаходитися у взаємозв'язку й взаємозалежності.

Створюючи модель соціальної адаптованості старших дошкільників з особливими потребами, ми виходимо з функціонування організму дитини як біологічної істоти, розглядаючи її як гомеостатичну підсистему, і як особистості соціальної, з урахуванням соціальних зв'язків, особистісних особливостей, соціально-психологічних утворень (як гетеростатичну підсистему). У створенні моделі соціальної адаптованості використовувався макро- і мікропідхід, а також взаємозв'язок внутрішніх і зовнішніх чинників, які забезпечують стійкість функціонування соціальної адаптованості й особистості загалом у рамках системного підходу.

Щодо методу моделювання, то він має свої сильні й слабкі сторони. Серед переваг методу вчені виокремлюють прогностичність, проектованість заданого стану системи, орієнтацію на мету як модель результату тощо. До недоліків відносять надмірну спрощеність, яка може призвести до маскування важливих своєрідних особливостей і формулювання загальних висновків, що можуть бути позбавлені практичної, а іноді – і теоретичної цінності. У науковій літературі в трактуванні дефініції «модель», «моделювання» немає однозначного підходу. У одному випадку під «моделлю» мається на увазі характеристика типових завдань, в іншому – перелік видів діяльності. Модель у професійній сфері – це профіль компетенцій, сукупність завдань, умінь і навичок спеціаліста [1; 4].

У психологічній енциклопедії знаходимо, що моделювання (від. франц. – зразок) – це: 1) спосіб спрощеного дослідження психічних процесів і психічних станів особистості за допомогою їх реальних або ідеальних моделей. Під моделлю розуміють деяку систему об'єктів або знаків, яка відображає суттєві властивості оригіналу; 2) у теорії соціального наочіння А. Бандури модель – ситуація, у якій суб'єкт спостерігає модель поведінки, узятую за зразок, і намагається її відтворити. За допомогою моделювання відбувається соціалізація особистості [1]. В інших джерелах знаходимо, що під моделлю, мультимоделлю науковці розуміють штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, який аналогічний досліджуваному об'єкту й відображає в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відношення між елементами досліджуваного об'єкта [3], а також знаки, індекси й об'єкти, що є репродукцією специфіко-квінтесенційних предикатів, ознаки моделі-оригіналу, предмета-оригіналу, суб'єкта-оригіналу для конкретної перевірки теоретико-істинних уявлень у різних сферах пізнання [2].

Мета статті – обґрунтувати структурно-функціональну модель соціальної адаптованості старших дошкільників з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. У запропонованій моделі сутність соціальної адаптованості старших дошкільників з особливими потребами визначається рівнем соціального розвитку таких дітей і детермінується біологічними й соціально-психологічними компенсаторними можливостями, пов'язаними з порушеннями зору, слуху та мовлення. Соціальна адаптованість згідно з моделлю – це визначення рівноваги між дитиною з особливими потребами й середовищем, причому дитина в цьому процесі – не тільки активний перетворювач свого мікросоціуму з його системою цінностей, моральності, культури, особливостями спілкування, особистісними особливостями, змінами мотиваційної, вольової, емоційної, інтелектуальної сфер, а й суб'єкт впливу на соціальне оточення, соціум у більш широкому його розумінні, а також об'єкт виховання з боку сім'ї, значущих дорослих, соціальних інститутів.

Соціальний розвиток дитини дошкільного віку з особливими потребами – це багатокомпонентний конструкт, який включає культуру пізнання дорослих і дітей; соціальні емоції й мотиви налагодження міжособистісних відносин; етично цінні способи спілкування; повагу до себе й оточуючих; сформовані цінності, моральність, здатність до емпатії; відповідальність за свої вчинки; рівень розвитку мовлення й мовленнєвого спілкування тощо, що зумовлює його розгляд із системних позицій.

Композиція розміщення структурних складових частин така:

1) стресогенна складова частина: загальний адаптаційний синдром (стрес-реакція) – порушення зору, слуху, мовлення, за допомогою стресогенних чинників активує адаптаційні резерви та захисні психологічні механізми, задіюючи сценарії стресової поведінки, урахуваючи наслідки стресу, який спонукає дитину до формування соціально-психологічної адаптованості до стресу;

2) інтелектуально-особистісна складова частина, яка включає мотиваційний, інтелектуальний і особистісний чинники, що зумовлює формування психологічної готовності до школи, що є цілком очікуваним у старшому дошкільному віці;

3) соціально-психологічна складова частина, яка включає механізми соціально-психологічної адаптації до стрес-реакції, які діють, як і механізми соціалізації, через діяльність, спілкування, самосвідомість, формуючи соціальну адаптованість старших дошкільників з особливими потребами; об'єктивні й суб'єктивні критерії наявності чи відсутності соціальної адаптованості; чинники, які впливають на соціальну адаптованість дітей старшого дошкільного віку з порушенням функціонування сенсорів і мовленнєвими порушеннями.

Модель соціальної адаптованості старших дошкільників з особливими потребами буде функціонувати лише за певних соціально-психологічних умов, завдяки яким соціальна адаптованість старших дошкільників з особливими потребами буде сформована.

Отже, стресогенна складова частина, на яку діє загальний адаптаційний синдром, є пусковим механізмом, що спонукає дитину з особливими потребами до дії. По-перше, необхідно адаптуватися до нечіткого бачення, недостатнього слуху чи неспроможності розуміти й користуватися в повному обсязі мовними одиницями. По-друге, несприятливі умови соціуму зумовлюють необхідність реагувати на зміни, які відбуваються в оточенні дитини, що зумовлює підвищену тривожність і фіксацію тривоги, які проявляються в самосвідомості, емоційній, когнітивній сфері, дає психофізіологічні, поведінкові реакції, відбивається на спілкуванні й взаємовідносинах. Рівень адаптованості до стресу як реакції на дію стресорів залежить від таких компонентів: адаптаційних резервів дитини з особливими потребами; захисних психологічних механізмів, які в більшості неусвідомлювані; сценаріїв стресової поведінки по типу екстрапунітивності (тенденція реагувати на невдачі, фрустрацію проявом гніву стосовно інших і покладання провини на інших); інтропунітивності (реагування на невдачу, фрустрацію, коли гнів і обвинувачення спрямовуються на самого себе; внутрішнє фокусування емоції, часто переживається як почуття провини чи сорому); імпульсивності (схильність приписувати відповідальність за невдачі переважно зовнішнім обставинам і умовам).

Визначено, що соціально-психологічна складова частина містить об'єктивні (адекватна самооцінка, підтримка сім'ї, висока мотивація досягнень, високий рівень соціальної адаптованості, достатній рівень інтелектуального розвитку, комунікативність, комунікабельність, вольові властивості характеру (рішучість, цілеспрямованість, відповідальність, розсудливість та ін.), сформовані навички занять соціально корисною діяльністю) і суб'єктивні чинники (задоволеність дитячим садком, його персоналом; задоволеність сімейними стосунками; позитивний настрій; бажання вступати в комунікативний контакт і отримувати задоволення від спілкування, гри, праці тощо).

Інтелектуально-особистісна складова частина сформована за допомогою мотиваційного, інтелектуального й особистісного чинників, що становлять психологічну готовність до школи старших дошкільників з особливими потребами.

Мотиваційний чинник включає пізнавальні й соціальні мотиви учіння, позитивне ставлення до змісту діяльності учня; інтерес до розширення уявлень про навколишній світ, інтерес до занять (пізнавальний інтерес), інтерес до відображення уявлень у продуктивній діяльності й грі; рівень розвитку різних видів дитячої діяльності, гри; здатність до концентрації, витривалості; розвиток вольової сфери (довільної поведінки); активність, самостійність, відповідальність за доручену справу, працьовитість; спрямованість особистості (на себе, на діяльність, на спілкування); допитливість, бажання пізнання.

Інтелектуальний чинник містить розвиток пам'яті, мислення, сприйняття, уяви в грі, діяльності, навчанні; інтелектуальну активність, образні, просторові, кількісні уявлення; широту побутових знань і вмінь; навички вібраційного й тактильного орієнтування в просторі (характерно для незрячих і слабозорих дітей); навички слухо-зорового сприйняття звучної мови, читання з губ, розуміння зверненої мови (характерно для дітей із порушенням слуху та мовлення), навички тактильного розпізнавання рельєфних зображень, об'ємних предметів (характерно для незрячих і слабозорих дітей).

Особистісний чинник представлений такими складниками: розвиток соціальної поведінки; уміння й навички спілкування, комунікабельність, інтерес до спілкування; соціальна внутрішня позиція школяра: позитивне ставлення до взаємин із дітьми й учителями, визнання авторитету вчителя, готовність до виконання його завдань, виконання ролі учня; усвідомлення власних можливостей; позаситуативно-особистісна форма спілкування (потреба у взаєморозумінні й співпереживанні); соціальна роль у групі, самооцінка; розвиток емоційної сфери, стресостійкості, адаптованості до стресу; гендерна роль (усвідомлення своєї статі); культурно-гігієнічні навички.

Психофізіологічні складники психологічної готовності до школи старших дошкільників з особливими потребами включають рівень фізичного розвитку, рухової активності; розвиток тонкої моторики руки; уміння й навички спільної діяльності (гри, праці); уміння й навички зорово-моторної координації. Загальний адаптаційний синдром активує механізми соціально-психологічної адаптації, які діють через діяльність (гру, навчання, працю), спілкування та самосвідомість і її компоненти (самооцінку, образ Я, усвідомлення своєї totoжності, усвідомлення своїх психічних властивостей і якостей).

Критерії соціальної адаптованості, які входять у соціально-психологічну складову частину, поділяються на об'єктивні й суб'єктивні. До об'єктивних критеріїв входять такі складники: включеність у сумісну діяльність (ігрову, навчальну, трудову); соціально-побутова адаптованість (рівень розвитку навичок просторового та побутового орієнтування для незрячих і слабозорих, жестової та дактильної мови для дітей із вадами слуху, рівень розвитку понятійного мислення й невербальних засобів спілкування для дітей із важкими мовленнєвими порушеннями); соціальна ситуація розвитку, адекватна новоутворенням віку; рівень розвитку пізнавальної, емоційно-вольової, мотиваційно-потребової сфери; рівень розвитку провідної діяльності, моторної сфери; рівень розвитку особистісних рис: рівень сформованості соціально прийнятних рис характеру; цінностей, моральності, емпатії, соціокультурних конструктивів; самосвідомості (образу Я, самооцінки тощо); соціально-психологічна адаптованість (адапованість до взаємодії з іншими людьми в суспільстві). Суб'єктивні критерії соціальної адаптованості: провідний емоційний стан, емоційний фон настрою, рівень розвитку емоційного інтелекту; задоволеність сімейними стосунками та міжособистісними стосунками з однолітками; задоволеність виконуваною діяльністю та її результатами; самооцінка навичок соціально-побутової й соціально-психологічної адаптованості. При цьому соціальна адаптованість опосередкована індивідуально-типологічними особливостями особистості й біосоціальними й аномальними факторами (стать, вік, темперамент, характер, здібності, прояви зорового, слухового та мовленнєвого порушення; біологічні й соціально-психологічні компенсаторні можливості тощо). У якості критеріїв адаптованості розглядаються також і характеристики особистості, такі, як її спрямованість, ціннісні орієнтації, суспільна активність, відповідальність, уміння самостійно працювати, ділові та вольові якості, а також соціально-демографічні характеристики (стать, вік, освіта, наявність сім'ї тощо). Під час оцінювання ефективності адаптації з позиції суб'єктивного самопочуття дитини

виділяють такі внутрішні критерії: емоційне благополуччя дитини, суб'єктивна оцінка самопочуття, включеність у спілкування, у систему масової комунікації й ін.

Чинники, які впливають на соціальну адаптованість дітей старшого дошкільного віку з порушенням функціонування сенсорів і мовленнєвими порушеннями, представлені психофізіологічним чинником, психологічним, соціально-психологічним, соціальним і особистісним чинниками.

Психофізіологічний чинник представлений таким складниками: наявність часових і просторових уявлень, знання їх словесних позначень, розвиток тонкої моторики руки, загальний розвиток, наблизений до вікової норми, навички соціально-побутової адаптованості, підвищення стійкості організму до змін умов середовища, уміння самостійно працювати, загальна компетентність.

Психологічний чинник містить такі складники: інтелектуальні (пізнавальна активність, розвиток мовного слуху, уміння використовувати залишковий зір, об'єднувати зорове сприйняття зі слуховим сприйняттям, нюхом, дотиком, тактильним сприйняттям, допитливість, увага, уява, пам'ять, мислення, мовлення); емоційні (соціальні емоції, почуття й переживання, емоційне благополуччя дитини, відсутність стану фрустрації, емоційний фон настрою, розвиток соціальних емоцій, що сприяють налагодженню міжособистісних відносин, психоемоційна стабільність), мотиваційні (потреби в мовному спілкуванні, мотивація до спілкування й підтримання діалогів, інтерес і прагнення до пізнання, спрямованість особистості, мотивація досягнення успіху, мотивація уникнення невдач, потреба у взаєморозумінні й співпереживанні, потреба в оволодінні новими уміннями й знаннями, прагнення до досягнень), вольові (управління своєю поведінкою, виконання правил або вимог вихователя, незалежність, наполегливість у досягненні поставленої мети, активність, відповідальність, самостійність, вольова регуляція поведінки й супідрядність мотивів), особистісні (характер, образ Я, самооцінка, прагнення до самоактуалізації, прагнення до компенсації й зверхкомпенсації власної неповноцінності, розвиток самопізнання), соціально-психологічні (мовленнєве спілкування, жести та дактильна мова для дітей із вадами слуху, комунікативні якості, невербальні засоби спілкування для дітей із важкими мовленнєвими порушеннями, здатність підтримувати з людьми позитивні стосунки, товариськість, соціальні норми, ініціативність, тактовність, емпатія, здатність конструктивно, безконфліктно розв'язувати будь-які життєві проблеми, стилі виходу з конфліктів, розвиток комунікативної толерантності, моральність, базові цінності, орієнтації, адаптаційний потенціал, уміння сприймати й адекватно оцінювати себе й інших, соціальна роль, культура

спілкування, етично цінні способи спілкування; досвід соціальної взаємодії, рефлексія), соціальні (сформованість культурно-гігієнічних навичок, соціокультурні конструкти, соціальний розвиток, соціальні норми, звичаї, культура пізнання дорослих і дітей; культура поведінки, сприйняття соціального простору, суспільна активність, соціальна ситуація розвитку, адекватна новоутворенням віку; соціальне зростання, сім'я, батьки, брати, сестри, інші родичі, задоволеність сімейними стосунками, наставники, ровесники, стереотипи поведінки).

Чинники, які сприяють ефективності адаптації на фізіологічному рівні, являють собою підвищення стійкості організму до змін умов середовища, швидкість перебудови фізіологічних реакцій, функцій окремих органів і організму в цілому, що розширює межі існування й нормального функціонування.

Чинники, які сприяють соціальній адаптованості на психологічному рівні: достатність психічних ресурсів для задоволення актуальних потреб, відсутність стану фрустрації, адекватна й своєчасна перебудова використання психічних ресурсів відповідно до змін системи потреб людини.

Означені складники соціальної адаптованості старших дошкільників з особливими потребами мають функціонувати за соціально-психологічних умов, завдяки яким соціальна адаптованість старших дошкільників з особливими потребами буде сформована.

Серед умов найбільш значущими є чутливість дошкільного віку для засвоєння суспільних норм, формування адаптивної поведінки, розвиток адаптаційних механізмів, включення дитини в різноманітні змістовні види діяльності, ефективна співпраця дошкільного навчального закладу з родиною, наявність і ціннісно-смісловне навантаження об'єкта адаптації, бажання діяти, бажання боротися за покращення здоров'я чи компенсацію цього становища певними видами зайнятості, достатнє спілкування зі спеціалістами-вчителями, якщо навчання організоване вдома, достатнє спілкування з ровесниками, участь у корисних суспільних справах, у груповій роботі, оприлюднення результатів індивідуальної роботи таких дітей, щоб вони повірили у свою повноцінність як особистості і як члена соціуму.

Висновки. Структурні складові частини соціальної адаптованості старших дошкільників з особливими потребами та їх змістові структурні елементи розглянуті нами в нерозривній єдності, рівень розвитку, рівень сформованості та рівень здатності яких можна оцінювати як показники міри сформованості окремих підсистем і соціально-психологічного феномена загалом.

Варто зазначити, що поділ виокремлених складових частин соціальної адаптованості старших дошкільників із порушенням зору, слуху, мовлення на структурні елементи дещо умовний, оскільки

один структурний елемент може входити до кількох складників, зокрема структурний елемент «соціально-психологічна адаптованість до стресу», який ми віднесли до складової частини механізмів соціальної адаптованості, також стосується інших складників моделі, але з меншою мірою зв'язку.

Спираючись на виділені структурні елементи моделі, можна визначити, що соціальна адаптованість старших дошкільників з особливими потребами – це властивість особистості, набута внаслідок реакції на психофізіологічні та соціально-психологічні стресогенні події, що допомагає засвоєнню соціокультурного простору, складові частини якої закладені в модель.

Література:

1. Психологічна енциклопедія: наук. видання / Автор-упорядник О. Степанов. К.: ВЦ «Академ-видав», 2006. 424 с. (Серія «Енциклопедія ерудита»).
2. Психологический словарь / авт.-сост. В. Копорулина, М. Смирнова, Н. Гордеева, Л. Балабанова; под общ. ред. Ю. Неймера. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 640 с.
3. Словарь психолога-практика / сост. С. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Харвест, 2001. 976 с.
4. Штофф В. Моделирование и философия. М.; Л.: Наука, 1966. 302 с.

Черных Л. А. Обоснование структурно-функциональной модели социальной адаптированности старших дошкольников с особыми потребностями

В статье обосновано создание структурно-функциональной модели социальной адаптированности старших дошкольников с особыми потребностями. Выделены ее составляющие: стрессогенная, интеллектуально-личностная и социально-психологическая, а также компоненты каждой составляющей, определена их взаимосвязь. Выявлены социально-психологические условия, благодаря которым социальная адаптированность старших дошкольников с сенсорными и речевыми нарушениями будет сформирована. Дано определение социальной адаптированности старших дошкольников с особыми потребностями.

Ключевые слова: моделирование, модель социальной адаптации, структурно-функциональная модель, старшие дошкольники с особыми потребностями, составляющие модели социальной адаптированности, сенсорные и речевые нарушения.

Chernykh L. A. Substantiation of structural and functional model of social adaptation of senior preschooler with special needs

The article substantiates the creation of a structural-functional model of social adaptation of senior preschool children with special needs. Its components were distinguished: stressogenic, intellectual-personal and socio-psychological, as well as components of each component, their interconnection was determined. Socio-psychological conditions, due to which the social adaptation of senior preschool children with sensory and speech disorders will be formed, are revealed. The definition of social adaptation of senior preschool children with special needs was given.

Key words: modeling, model of social adaptation, structural-functional model, senior preschool children with special needs, components of social adaptation models, sensory and speech disorders.

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.072.4

А. М. Большакова

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології
Харківська державна академія культури

ЦІНІСНО-СМИСЛОВІ КОРЕЛЯТИ НЕУЗГОДЖЕНОСТІ УСВІДОМЛЮВАНИХ ТА НЕУСВІДОМЛЮВАНИХ АСПЕКТІВ СТАВЛЕННЯ ДО МАЙБУТНЬОГО В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Досліджено усвідомлювані та неусвідомлювані аспекти ставлення до майбутнього в юнацькому віці. Виявлено їх неузгодженість – для юнацького віку властиві позитивні мало усвідомлювані, емоційні образи майбутнього у поєднанні з його недостатньою усвідомлюваністю. Неузгодження усвідомлюваних та неусвідомлюваних аспектів психологічного майбутнього досліджено у взаємозв'язку з особливостями смисложиттєвих орієнтацій та життєвих цінностей. Показано, що юнакам з узгодженим за усвідомлюваними та неусвідомлюваними складниками образом майбутнього притаманні більший високий рівень осмисленості існування, орієнтація на суттєві життєві цілі та віра у можливість контролю над власним життям; досліджуваним із неузгодженим образом майбутнього притаманна більша орієнтація на приємне проведення часу та відпочинок.

Ключові слова: психологічне майбутнє, усвідомлюваний аспект ставлення до майбутнього, неусвідомлюваний аспект ставлення до майбутнього, ціннісно-сміслової сфера, юнацький вік.

Постановка проблеми. Сучасний стан теоретичних уявлень в психологічній науці характеризується визнанням пріоритету ціннісно-сміслової сфери в розвитку особистості. Індивідуальні цінності та смисли виступають оціночними системами, що безпосередньо пов'язані з потребами, інтересами, самосвідомістю людини та детермінують її поведінку в усіх сферах життєдіяльності.

Наслідками несформованості або деформації ціннісно-сміслової сфери є депресивні розлади, порушення соціальної адаптації, затримка особистісного розвитку, наркотична, алкогольна, тютюнова залежності, девіантна і делінквентна поведінка та ін. Отже, оскільки цілісно-сміслові утворення є глибинними структурами особистості, що завдають спрямованість життєдіяльності, досить вірогідним є припущення, що вплив характеристик цієї сфери на різні аспекти психологічного буття людини може поширюватися й на детермінацію суб'єктивної картини життєвого шляху, ставлення до минулого, теперішнього та майбутнього.

Значення суб'єктивної картини життєвого шляху як «психічного образу, в якому відбиті соціально зумовлені просторово-часові характеристики <...> минулого, сьогодення й майбутнього» [1, с. 149] або, в іншій термінології, часової перспективи як «здатності індивіда до зв'язування у свідомості та підсвідомості свого особистого минулого, теперішнього, майбутнього» [2, с. 3]

визначається функцією регуляції долі, яку виконує психологічний час людини. При цьому більшість дослідників цієї проблеми погоджується з тим, що хоча минуле та теперішнє теж мають певне значення, важливі вчинки та рішення людини більшою мірою визначаються його психологічним майбутнім, тим образом, що відтворює уявлення про прийдешнє життя, його плани та перспективи [1–7]. Дослідники проголошують, що психологічне майбутнє регулює ієрархію потреб, мотивацію діяльності, смисложиттєві орієнтації [4; 5; 7], детермінує особистісний вибір в ситуації самовизначення [7].

Отже, вивчення психологічного майбутнього стало досить популярною темою вікової психології. Аналіз численних досліджень у цій галузі виявив диференціацію часової перспективи за ознакою статі та віку, її детермінацію низкою особистісних та соціальних факторів, визначив вплив психологічного майбутнього на самовизначення особистості [1–7].

Водночас не всі аспекти цієї важливої теми було висвітлено. Так, досі не проведено повноцінного вивчення особистісних детермінант неузгодження усвідомлюваних та неусвідомлюваних складників образу майбутнього. Зокрема, відсутні дослідження впливу ціннісно-сміслової сфери на особливості побудови психологічного майбутнього, що і зумовило актуальність теми цієї роботи.

Мета статті. Метою дослідження, що зумовила формулювання відповідних завдань, було вивчення взаємозв'язку особливостей ціннісно-сислової сфери та проявів усвідомлюваного та неусвідомлюваного ставлення юнаків до майбутнього.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 87 студентів I–II курсів віком від 19 до 22 років.

Психологічне майбутнє вивчалось за допомогою відповідних методик: «Психологічна біографія» (О. Коржова), «Семантичний диференціал часу» (Л. Вассерман та ін.).

Методика «Психологічна автобіографія» призначена для вивчення ситуаційних особливостей життєвого шляху особистості [9]. За її допомогою можна виявити переживання, пов'язані з найважливішими етапами життя людини, отримати перелік суб'єктивно найважливіших подій минулого, теперішнього, майбутнього. «Психологічна автобіографія» дає змогу оцінити суб'єктивну картину життєвого шляху особистості за багатьма якісними та кількісними показниками, але в цьому дослідженні, відповідно до його мети, враховувалася лише продуктивність побудови образу майбутнього (визначається за кількістю очікуваних, запланованих подій – загальною та негативних і позитивних окремо). Розробленість життєвої перспективи в процесі побудови досліджуваними їх «психологічної автобіографії» розглядалася як показники усвідомлюваного аспекту ставлення до майбутнього.

Семантичний диференціал часу (СДЧ) [4] є методичним прийомом, що дає змогу визначити суб'єктивні уявлення про своє минуле, теперішнє та майбутнє. Особливість методики полягає в тому, що вона дає змогу оцінити не усвідомлювані когнітивні моделі життєвих етапів, а емоційне, найчастіше неусвідомлюване ставлення до них. За своєю структурою СДЧ виявляє уявлення людини про своє життя за п'ятьма факторами: активність, емоційне забарвлення, розмір, структура, відчуваємість.

Вивчення *ціннісно-сислової сфери* досліджуваних проводилося за допомогою двох методик: опитувальника смисложиттєвих орієнтацій – СЖО (Д.О. Леонт'єв) та методики «Діагностика реаль-

ної структури ціннісних орієнтацій особистості (ДРСЦО)» (С.С. Бубнова).

Тест СЖО, який є адаптованою версією тесту «Мета в житті» (Purpose-in-Life, Дж. Крамбо та Л. Махолік), був розроблений на основі теорії прагнення до смислу і логотерапії В. Франкла та за своїми процедурними особливостями дає змогу вивчити загальний рівень осмисленості життя і окремі його складники: цілі в житті (субшкала «цілі»), насиченість життя (субшкала «процес»), задоволеність самореалізацією (субшкала «результат»), а також характеристики внутрішнього локусу контролю (субшкали «локус контролю-Я» та «локус контролю-життя») [8].

Методика ДРСЦО дає змогу вивчити ставлення особистості до 11 провідних життєвих цінностей, серед яких здоров'я, любов, спілкування, визнання, матеріальний добробут та ін. [10].

Аналіз та інтерпретація даних, що були отримані в результаті застосування психодіагностичних методик, здійснювалися за допомогою вивчення та інтерпретації статистичних показників індивідуально-психологічних розбіжностей юнаків, що мають узгоджене та неузгоджене за усвідомлюваними та неусвідомлюваними аспектами психологічне майбутнє.

Завданням *першого етапу* аналізу експериментальних даних було вивчення усвідомлюваних та неусвідомлюваних аспектів психологічного майбутнього юнаків та формування на цій основі експериментальних груп для подальшого порівняльного аналізу. Так, було з'ясовано, що більшість досліджуваних має досить позитивне емоційне, малоусвідомлюване ставлення до майбутнього, показники якого перевищують результати, отримані на нормативній виборці досліджуваних віком від 19 до 56 років [4] (див. табл. 1).

Отже, майбутнє сприймається досліджуваними як напружене, активне, щільне, стрімке, мінливе (фактор «активність»); радісне, світле, кольорове, спокійне, яскраве (фактор «емоційне забарвлення»); довготривале, велике, об'ємне, широке, глибоке (фактор «розмір»); зрозуміле, неділиме, безперервне, зворотне, ритмічне (фактор «структура»); реальне, близьке, загальне, відкрите (фактор «відчуваємість»). Тобто досліджувані загалом позитивно оцінюють своє майбутнє,

Таблиця 1

Середні оцінки майбутнього за СДЧ

Оцінки майбутнього (за СДЧ)	Середня оцінка	σ
Загальна оцінка часу	7,211	2,476
Оцінка за факторами:		
Активність	5,117	5,146
Емоційне забарвлення	9,176	4,517
Розмір	8,176	4,074
Структура	7,235	3,568
Відчуваємість	6,322	4,608

воно сприймається як щасливий, активний період, сповнений приємних вражень та подій.

При цьому попарне порівняння характеристик майбутнього за фактором «емоційне забарвлення» (що отримав максимальні оцінки) показало наявність статистично значущих розбіжностей з оцінками за факторами «активність» ($t = 4,554$; $p < 0,001$), «структура» ($t = 2,032$; $p < 0,05$), «відчуваємість» ($t = 3,039$; $p < 0,01$).

Фактор «активність» свідчить про ступінь енергійності в ставленні до часу, «структура» – про наявність розроблених планів на майбутнє, «відчуваємість» – про ступінь реальності сприйняття часу [4].

Отже, дані, наведені в табл. 1, дають змогу дійти висновку, що хоча оцінки майбутнього досліджуваними юнацького віку характеризують їх як мотивованих, активних та позитивно спрямованих на майбутнє, загальне тепле емоційне ставлення до прийдешнього переважає над активністю, мотивованістю, плануванням та реалістичністю сприйняттям.

Усвідомлюваний, когнітивний аспект психологічного минулого вивчався шляхом аналізу продуктивності побудови образів майбутнього (планування подій життя) при побудові «психологічної автобіографії». Показник середньої кількості майбутніх подій у групі досліджуваних виявився незначно нижчим порівняно з нормативними даними [9] ($3,83 \pm 0,62$ та $4,52 \pm 0,41$ відповідно). Отже, юнаків можна охарактеризувати як людей, які не досить серйозно замислюються над своїм майбутнім та займаються розробкою життєвих планів та перспектив.

Для подальшого аналізу отриманих експериментальних даних досліджувані були розподілені на групи за схемою 2×2:

1 група – досліджувані з позитивним ставленням до майбутнього та нормальною і високою продуктивністю образів прийдешніх подій (29 осіб);

2 група – досліджувані з позитивним ставленням до майбутнього та низькою продуктивністю образів прийдешніх подій (44 осіб);

3 група – досліджувані з негативним ставленням до майбутнього та нормальною і високою продуктивністю образів прийдешніх подій (5 осіб);

4 група – досліджувані з негативним ставленням до майбутнього та низькою продуктивністю образів прийдешніх подій (9 осіб);

В 3 та 4 групи потрапила зовсім незначна кількість досліджуваних, що пояснюється домінуванням позитивного ставлення до минулого у юнацькому віці. Результати 1 та 2 групи підлягали подальшій інтерпретації через аналіз статистичної значущості індивідуально-психологічних розбіжностей за методиками СЖО, ДРСЦО та «Якоря кар'єри». При цьому представники 1 групи розглядалися як досліджувані, що мають узгоджені неусвідомлювані та усвідомлювані аспекти ставлення до майбутнього; 2 – як ті, психологічне майбутнє яких є неузгодженим за неусвідомлюваними та усвідомлюваними складниками.

Другий етап інтерпретації даних був присвячений порівняльному аналізу ціннісно-сислової сфери досліджуваних з узгодженим та неузгодженим за усвідомлюваними та неусвідомлюваними складниками психологічним майбутнім.

Порівняння результатів, отриманих за тестом СЖО, виявило наявність деяких статистично значущих розбіжностей смисложиттєвих орієнтацій досліджуваних. Результати наведені в табл. 2.

Дані, наведені в табл. 2, показують наявність статистично значущих розбіжностей між досліджуваними двох груп за загальним рівнем осмисленості життя (методика СЖО). Отже, особам юнацького віку, чиє психологічне майбутнє характеризується узгодженістю усвідомлюваних та неусвідомлюваних складників, більшою мірою притаманні відчуття повноти та насиченості життя, наявність важливих цілей та прагнень, високого рівня самореалізації та інших аспектів, що роблять існування людини більш змістовним.

Значущі розбіжності досліджуваних за оцінками за субшкалою «цілі» методики СЖО (див. табл. 2.) дають змогу дійти висновку, що позитивне неусвідомлюване ставлення до майбутнього, що поєднується з когнітивною розробленістю життєвих перспектив, пов'язане в юнаків із наявністю більш усвідомлюваних суттєвих життєвих завдань, спрямованістю в майбутнє, цілеспрямованістю.

Більш високі показники у досліджуваних першої групи також визначаються за субшкалою «локус

Таблиця 2

Смисложиттєві орієнтації досліджуваних з узгодженим та неузгодженим психологічним майбутнім

Показники тесту СЖО	Середні значення		Значення t-критерію Стюдента
	1 група (узгоджене психологічне майбутнє)	2 група (неузгоджене психологічне майбутнє)	
Загальний рівень	102,25	90,1	1,998*
Цілі	34,87	27,8	2,673**
Процес	25,8	30,12	2,035*
Результат	25,37	22,6	1,774***
Локус контролю-Я	22,25	19,7	1,515***
Локус контролю-життя	30,5	24,6	2,631*

Примітки: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** відсутність статистично значущих розбіжностей.

контролю-життя». Такі результати вказують на той факт, що юнакам з узгодженими усвідомлюваними та неусвідомлюваними складниками образу майбутнього більшою мірою притаманна віра в можливість контролю свого життя, побудови його за власними проектами та уявленнями.

У досліджуваних із неузгодженими усвідомлюваними та неусвідомлюваними складниками психологічного майбутнього на статистично значущому рівні зазначаються більш високі оцінки за субшкалою «процес» методики СЖО (див. табл. 3). Отже, юнаки, які при позитивному ставленні до майбутнього демонструють низьку продуктивність створення когнітивних образів майбутнього, більшою мірою сповідують девіз «сенса життя полягає в тому, щоби жити»; їм притаманне сприйняття свого життя як джерела задоволень, цікавих, емоційно забарвлених подій.

Таким чином, характеристики смисложиттєвих орієнтацій можна розглядати як фактор, що детермінує формування психологічного майбутнього.

Порівняння результатів двох груп досліджуваних за методикою ДРСЦО виявило наявність статистично значущих розбіжностей в їх ставленні до деяких фундаментальних цінностей (результати наведені в табл. 3).

Більш детальний аналіз даних, наведених в табл. 3, дає змогу дійти висновку, що для юнаків, що продукують добре розроблені усвідомлювані образи майбутнього, притаманна більша орієнтація на реалізацію таких життєвих цілей, як пізнання нового, високий соціальний статус, соціальна активність.

Досліджуваним, що мають неузгоджуваний за усвідомлюваними та неусвідомлюваними складниками образ майбутнього, притаманна більша орієнтація на приємне проведення часу та відпочинок.

Отже, статистично значущі розбіжності в оцінках досліджуваних за методикою ДРСЦО дають змогу стверджувати, що особливості життєвих ціннісних орієнтацій можуть розглядатися як фактор узгодженості/неузгодженості усвідомлюваних та неусвідомлюваних аспектів психологічного майбутнього.

Висновки. Результати емпіричного вивчення особливостей побудови психологічного майбутнього показують, що:

1) більшості юнаків притаманне загальне позивне ставлення до прийдешнього. При цьому на рівні малоусвідомлюваних інтуїтивних оцінок загальне тепле емоційне ставлення до прийдешнього переважає над активністю, мотивованістю, плануванням та реалістичністю сприйняття;

2) юнацькому віку притаманна досить низька продуктивність створення усвідомлюваних когнітивних образів майбутнього, що свідчить про недостатню сформованість життєвих планів та перспектив;

3) зіставлення неусвідомлюваних та мало усвідомлюваних аспектів ставлення до майбутнього показує, що в юнацькому віці переважають особи з неузгодженим психологічним майбутнім – високими позитивними неусвідомлюваними оцінками та низьким рівнем усвідомлюваної розробленості життєвих перспектив.

Особливості побудови психологічного майбутнього певним чином пов'язані з характеристиками ціннісно-сислової сфери досліджуваних:

1) розроблені життєві плани та перспективи мають досліджувані, яким притаманні більший загальний рівень осмисленості існування, орієнтація на суттєві життєві цілі та віра у можливість контролю над власним життям;

Таблиця 3

Ставлення до життєвих цінностей (за методикою ДРСЦО) досліджуваних з узгодженим та неузгодженим психологічним майбутнім

Показники методики ДРСЦО	Середні значення		Значення t-критерію Стюдента
	1 група (узгоджене психологічне майбутнє)	2 група (неузгоджене психологічне майбутнє)	
Приємне проведення часу, відпочинок	4,7	5,2	2,315*
Високий матеріальний добробут	5,13	5,22	1,406**
Пошук і насолода прекрасним	4,23	4,31	1,205**
Допомога та милосердя до інших людей	3,2	3,47	1,716**
Любов	4,9	4,87	1,623**
Пізнання нового у світі, природі, людині	4,46	3,92	2,673***
Високий соціальний статус і керування людьми	5,33	4,61	2,229*
Визнання і повага людей та вплив на навколишніх	5,74	5,63	1,309**
Соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві	4,84	4,02	3,006***
Спілкування	5,15	5,29	0,918**
Здоров'я	5,67	5,82	1,293**

Примітки: * $p < 0,05$; ** відсутність статистично значущих розбіжностей; *** $p < 0,01$

2) недостатня когнітивна розробленість образу майбутнього пов'язана з більшою орієнтацією на девіз «сєнс життя полягає в тому, щоби жити»; сприйняття свого життя як джерела задоволеня та цікавих подій;

3) як особистісний корелят узгодженості/неузгодженості усвідомлюваних та неусвідомлюваних аспектів психологічного майбутнього можуть розглядатися особливості життєвих ціннісних орієнтацій. Юнакам, що продукують добре розроблені когнітивні образи майбутнього, притаманна більша орієнтація на реалізацію таких життєвих цілей, як пізнання нового, високий соціальний статус, соціальна активність. Досліджуваням, що мають неузгоджуваний за усвідомлюваними та неусвідомлюваними складниками образ майбутнього, притаманна більша орієнтація на приємне проведення часу та відпочинок.

Перспективи подальших досліджень із цієї проблеми мають полягати в уточненні причинно-наслідкових зв'язків між формуванням системи ціннісно-сміслових орієнтацій та побудовою психологічного майбутнього в юнацькому віці.

Література:

1. Кроник А.А. Суб'єктивна картина життєвого пути как предмет психологического исследования. Психология личности и образ жизни: Сборник. Москва: Наука, 1987. С. 149–152.
2. Ковалев В.И. Психологические особенности личностной организации времени жизни: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / АН СССР; Институт психологии. Москва, 1979. 25 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
4. Семантический дифференциал времени как метод психологической диагностики личности при депрессивных расстройствах: Пособие для врачей / Вассерман Л.И. и др.; Санкт-Петербург: СПб НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. 27 с.
5. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
6. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего. Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–66.
7. Яничев П.И. Суб'єктивные модели прошлого, настоящего и будущего в подростковом и юношеском возрасте. Наш проблемный подросток: Учебное пособие. Санкт-Петербург: Водолей, 1999. С. 50–60.
8. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). Москва: Смысл, 2000. 18 с.
9. Коржова Е.Ю. Методика «Психологическая биография» в психодиагностике жизненных ситуаций: Метод. пособ. Киев: МАУП, 1994. 109 с.
10. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп: Учеб. пособие. Москва: Изд-во института психотерапии, 2002. 340 с.

Большакова А. Н. Ценностно-смысловые корреляты несогласованности осознаваемых и неосознаваемых аспектов отношения к будущему в юношеском возрасте

Исследованы осознаваемые и неосознаваемые аспекты отношения к будущему в юношеском возрасте. Выявлена их несогласованность – для юношеского возраста характерны позитивные неосознаваемые, эмоциональные образы будущего при его недостаточной осознаваемости. Рассогласование осознаваемых и неосознаваемых аспектов психологического будущего изучено во взаимосвязи с особенностями смысло-жизненных ориентаций и жизненных ценностей. Показано, что для юношей с согласованным по осознаваемыми и неосознаваемыми составляющим образом будущего характерны: высокий уровень осмысленности существования, ориентация на существенные жизненные цели и вера в возможность контроля над собственной жизнью. Испытуемым с несогласованным образом будущего свойственна большая ориентация на приятное времяпровождение и отдых.

Ключевые слова: психологическое будущее, осознаваемый аспект отношения к будущему, неосознаваемый аспект отношения к будущему, ценностно-смысловая сфера, юношеский возраст.

Bolshakova A. M. Correlations between value-sense sphere and inconsistency of realized and unrealized aspects of attitude toward the future in youth age

The realized and unrealized aspects of attitude toward the future in youth age are investigated. Their inconsistency is deduced – positive unrealized emotional attitude toward the future are correlated with insufficient realized of the future.

Correlations between inconsistency of the realized and unrealized aspects of the psychological future and sense of life orientations are studied.

It's presented that consistency of the realized and unrealized aspects of the psychological future is correlated with high level of life sense, orientation on substantial life aims, confidence in a life control. Inconsistency of the realized and unrealized aspects of the psychological future is correlated with orientation on a pleasant pastime and rest.

Key words: psychological future, cognitive aspects, realized aspects of attitude toward the future, unrealized aspects of attitude toward the future, sense of life, life values, youth age.

Г. Б. Варінастарший викладач кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТЬОГО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У науковій статті розглянуті основні концептуальні положення щодо визначення проблеми стійкості у сучасній психологічній науці. У статті розглянуті та досліджені основні компоненти професійної стійкості в контексті розвитку професіоналізму майбутнього практичного психолога. Основним інструментом впливу психолога, крім засвоєних знань та вмінь, виступає його особистість. У рамках теоретико-методологічного аналізу проблеми професійної стійкості психолога виявлені такі основні компоненти: когнітивний, мотиваційний, поведінковий, емоційно-вольовий.

Ключові слова: професійна стійкість, особистість, мотивація, «hardiness», самоствердження, творчість, стрес, психологічна освіта.

Постановка проблеми. Трансформації політичних і економічних реалій, радикальні зміни в економіці, повсякденному житті і психології українського суспільства створили інше середовище функціонування фахівців і нові вимоги до підготовки фахівців, діяльність яких має характеризуватися надійністю і стабільністю результатів. Метою Концепції реформування освіти в державі є створення науково обґрунтованої методологічної основи інноваційного розвитку системи освіти удосконалення освітнього процесу, забезпечення тісного взаємозв'язку науки і практики, максимальне сприяння вирішенню завдань модернізації підготовки кваліфікованого персоналу, який матиме поглиблені теоретичні знання і практичні навички та буде спроможний на високому професійному рівні надавати допомогу населенню у вирішенні психологічних проблем та зберігати високий рівень працездатності та стійкості.

Сучасні завдання та підвищення соціальної значущості професії психолога підсилюють вимоги до їх професійної підготовки, формування високого рівня професійної стійкості. Відповідно, виникає потреба у пошуку методів комплексної діагностики структурних компонентів професійної стійкості та розробки технологій розвитку професійної стійкості майбутнього психолога процесі навчання у ВНЗ.

На тлі активного розвитку проблем професійної й особистісної мобільності професійна стійкість як найважливіша характеристика особистості в останні роки стає актуальним предметом досліджень у системі наук про людину. Інтерес до цього феномена пояснюється, з одного боку, тим, що логіка наукових міркувань вимагає розгляду альтернативного феномена щодо професійної мобільності. З іншого

боку, стійкість як стрижневе утворення особистості передбачає сталість її психічного складу, що є, безсумнівно, цінним загалом для ринку праці і для професій психолога. Як соціально-педагогічний і соціально-психологічний феномен «стійкість» розуміється дуже широко і є предметом досліджень філософії, антропології, соціології, психології особистості, соціальної психології, психології праці, професійної педагогіки та інших.

Введення поняття «професійна стійкість» багато дослідників пов'язують із роботами К.К. Платонова [6]. Досліджуючи проблему професійної спрямованості особистості як сукупності її інтересів, схильностей, переконань, світогляду, що є мотивами діяльності особистості, К.К. Платонов виділяє такі її якості: 1) рівень спрямованості особистості або її суспільна значущість; 2) широта спрямованості особистості, що сприяє різнобічному, гармонійному розвитку інтересів і потреб особистості; 3) інтенсивність спрямованості, пов'язана з емоціями і виражена як нечіткими потягами, так і осмисленими бажаннями і прагненнями; 4) стійкість спрямованості, пов'язана з наполегливістю (як виразом розвиненої волі) і характеризується тимчасовою тривалістю; 5) дієвість спрямованості особистості, під якою розуміють інтенсивність здійснення цілей спрямованості в діяльності [6].

Для цілісного розуміння професійної стійкості К.К. Платонов запропонував три моделі професіонала:

1) нормативна модель, побудована на основі документів, інструкцій, положень, в яких чітко визначені вимоги, необхідні особистості для виконання тієї чи іншої діяльності (стан здоров'я, темперамент, моральні якості тощо);

2) експертна модель, заснована на оцінках експертів, добре знайомих із цією професією, яка містить теоретичні положення та практичний досвід експертів;

3) емпірична модель – «це модель реально існуючого в певних конкретних умовах типового середнього професіонала».

На думку вченого, якщо особистість відповідає цій моделі, то вона є професійно стійкою. Будь-які дослідження стійкості, на думку В.Е. Чудновського, значною мірою пов'язані з психологічною стійкістю особистості, адже головною і найбільш актуальною є проблема визначення властивостей, якостей людини, що забезпечують стійкість, надійність його поведінки і життєдіяльність загалом [7]. Результат функціонування цілісної системи активно протидіє зовнішнім факторам, представляється у вигляді стійкості. Психологічна стійкість дає змогу психологічному процесу перетворюватися, удосконалюватися, не порушуючи єдності усієї діяльності та розвитку людини, і сприяє нагромадженню досвіду в процесі діяльності. У дорослої людини ці рівні перебувають у взаємній наступності та взаємному співвідношенні.

Питанням взаємозв'язку в індивідуальному розвитку особистості професійної діяльності та особистісних особливостей спеціаліста приділяли значну увагу С. Максименко, Е. Климов, А. Маркова. Змога людини зберігати і здійснювати в різних ситуаціях свої особисті позиції виражається і визначається в її різнобічній перетворюючій діяльності, яка передбачає вмщення у себе подолання труднощів як внутрішнього, так і зовнішнього характеру, визначення цілей, мотивів, вміння приймати самостійні рішення. З. Каргієва обґрунтувала професійну стійкість як ціль, результат і критерій функціонування педагогічних систем [3]. Стійкість – це і здібність до збереження у процесі праці спочатку придбаного потенціалу при зміні робочого місця або організації. З цим поняттям тісно пов'язана і стійкість працівника щодо робочого місця, яка ґрунтується на збереженні у нього здібності й інтересу до роботи на тому ж самому робочому місці упродовж тривалого часу. Питання професійної стійкості молодого робітника розглядалися в роботах Н.М. Скородумова і Е.С. Чугунової, де професійна стійкість є такою властивістю особистості, яка виражається в позитивному ставленні людини до трудової діяльності. Автори вважають, що найвищий рівень професійної стійкості знаходить своє відображення в тому, що молоді робітники, отримуючи задоволення у праці, рекомендують навчати цієї професії інших.

У своїх дослідженнях С.П. Крягде розглядає систему позитивних мотивацій як головний компонент стійкості професійної діяльності в кількісному (продуктивності), якісному (досконало), а також у тимчасовому (сталості) аспектах професійної

діяльності. Відповідно, велике значення для професійної стійкості має відношення до професійної діяльності, задоволення роботою [4].

В області професійної діяльності стійкість, крім таких характеристик, як ефективність, надійність і стабільність професійних дій, набуває такі характеристики, як активність самоорганізації і здатність до саморегуляції. На самоорганізацію як основу стійкості вказували К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Божович, Л.О. Амірова, В.Е. Чудновський. Вважаємо важливим підкреслити, що ми розглядаємо професійну стійкість не як прояв ригідності і не як пасивно-приспосувальну діяльність людини, а як адекватне з елементами творчості прояв власної професійної позиції, що спирається на власну спрямованість. З аналізу психологічної літератури (В.Е. Чудновський) [7], основних положень концепції психологічної стійкості особистості (Є.П. Крупник) і експериментальних досліджень, присвячених цій проблемі (Є.П. Крупник, Н.А. Ларіна, Є.М. Лебедева, Р.А. Тагірова, Т.Б. Сизова) [2], впливає, що якість психологічної та професійної стійкості характеризує зрілу особистість, що має високий рівень інтелектуальної й етичної культури, високорозвинені професійні здібності, вміння регулювати власні психічні стани в різних стресогенних умовах праці. Це зумовлює рідкість, якщо не унікальність професійно стійкої особистості, що й викликає запити суспільства щодо комплексного підходу в дослідженні структури професійної стійкості особистості.

Мета статті полягає у визначенні та розкритті сутності професійної стійкості в професійному самоздійсненні особистості, котра має вирішальне значення для професійної самореалізації професіонала в умовах соціально-економічних перетворень.

Виклад основного матеріалу. Психологічна стійкість розуміється як складне якість особистості, в якому об'єднані врівноваженість, стабільність і опірність, що характеризують всі рівні буття людини: біологічне, психологічне, соціальне. Ця якість дає змогу особистості протистояти життєвим труднощам, несприятливому тиску обставин, зберігати здоров'я і працездатність у різних випробуваннях. Стійкість особистості не має на увазі фіксованість психічних якостей, ригідність психічних механізмів [5]. Це сукупність адаптаційних процесів, інтегрованість особистості в сенсі збереження узгодженості основних функцій особистості, узгодженості їх виконання. Стабільність виконання не обов'язково передбачає стабільність структури функцій, але, швидше за все, передбачає її достатню гнучкість. В.Е. Чудновський розкриває в своїх дослідженнях, що в основі певного рівня загальної стійкості лежать різні за своїм змістом види віддаленої орієнтації, наприклад, яскраво виражені і дієві професійні інтереси,

послідовне служіння людини якійсь ідеї, змісту його діяльності. Змістовна сторона віддаленої орієнтації вирішальним чином визначає прояв стійкості особистості. Вищий рівень стійкості особистості передбачає орієнтацію людини на ціль, що виводить його за межі не тільки конкретної ситуації, але і вузькоособистих інтересів. У результаті теоретичного аналізу нам удалося виявити структурні компоненти професійної стійкості майбутнього практичного психолога: когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційний, конотативний та поведінковий. У рамках нашого дослідження професійна спрямованість розглядається як базис професійної стійкості і розкривається, ґрунтуючись на підході Г.В. Акіпова, як інтегральна характеристика суб'єкта професійної діяльності, яка об'єднує в собі різнорівневі властивості суб'єкта праці і виявляє в специфіці його ставлення до певної професійної сфери [1]. У структуру професійної спрямованості включаються такі компоненти: блок професійних уподобань, що відображає орієнтацію суб'єкта на певний тип професійної діяльності; аксіологічний блок, який виражає специфіку ціннісних ставлень особистості в ламанні на область трудової діяльності; блок професійної мотивації, що характеризує суб'єктивне обґрунтування вибору і тривалості праці по професії; афективно-оцінний блок, що виявляється в рівні задоволеності професією і в оцінці її привабливості; імаґинативний блок – система узагальнених образів, до якої включаються образ професії, образ професіонала і образ себе в професії; блок аттїюдів – професійних установок, що виражають індивідуальну специфіку готовності до прийняття і реалізації професійно важливих рішень.

Теоретичний аналіз дослідження професійної стійкості в процесі становлення майбутнього фахівця дав змогу виділити низку аспектів, які необхідно дослідити з ціллю виявлення професійних уподобань, рівня сформованості сенсожиттєвих орієнтацій та типів спрямованості особистості психолога.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

(Україна) серед студентів IV курсу спеціальність 6030103 «Практична психологія» та студентів магістратури спеціальність 053 «Психологія». Вибірка рандомізована в обсязі 110 студентів. Результати впровадження тренінгової програми «Оптимізація процесу формування професійної стійкості майбутнього практичного психолога» в рамках навчальної дисципліни «Практикум із групової психокорекції» показав, що всі описані види і засоби формуючого впливу гештальт-технологій адекватні завданням активізації самопізнання, самоаналізу та саморегуляції у студентів. Теоретичну основу концепції тренінгу становлять екзистенціальні аспекти гештальт-терапії, теоретико-методологічними коріннями якої були психоаналіз та гештальт-психологія, екзистенціалізм і феноменологія, та гуманістична психологія. Рівні роботи тренінгу охоплювали рівень роботи з образами, почуттями, тілесними симптомами, сновидіннями, реальними відносинами. Участь у такій тренінговій групі направлено на самопізнання і розвиток особистісного потенціалу майбутнього практичного психолога. Участь у тренінгу дає змогу досліджувати свій власний життєвий досвід, виявити невикористаний потенціал і направити його на підвищення якості життя, освоїти нові способи спілкування з іншими людьми, підвищити рівень оволодіння професійними навичками. Основами психотерапевтичних корекційних технік стали самоусвідомлення, поняття завершеності та розвиток творчого пристосування, на основі яких було сформовано концепцію тренінгової програми: людина, яка керується власними почуттями, прислуховується до чуттєво-емоційної сфери свого «Я», прагне мислити творчо, без обтяження великою кількістю інтроєктів і основною метою свого існування визначає особистісне зростання та високий рівень професіоналізму. В рамках діагностики були використані такі методики: тест «Сенсожиттєвих орієнтацій», спрямований на виявлення основних аспектів орієнтації особистості з різних напрямів; ДСОПП (Діагностика спрямованості особистості практичного психолога) (Данилова), орієнтована на виявлення різних типів спрямованості в

Таблиця 1

Визначення сенсожиттєвих орієнтацій майбутніх практичних психологів

До корекційної програми	Субшкали					
	Цілі	Процес	Результат	Локус-Я	Локус-життя	Загальний ОЖ
Після корекційної програми	студенти IV курсу					
	20,7%	19%	21,4%	15,7%	18,2%	85,6%
	студенти магістратури					
	21,3%	22,5%	19,8%	16,5%	20,6%	90,3%
Після корекційної програми	студенти IV курсу					
	33,9%	30,5%	26,5%	19,6%	24,3%	101,4%
	студенти магістратури					
	35,5%	28,4%	23,6%	19,5%	29,8%	124,5%

структурі особистості студентів-психологів; методика «Стратегія самоствердження особистості» (Є.П. Нікітін, Н.Є. Харламенкова).

За результатами цієї методики, студенти IV курсу мають відсутність цілей у майбутньому (20,7%), не надають вагомості осмисленості на майбутнє, для них характерна направленість на тимчасову (короткочасну) перспективу. Студенти живуть нинішнім днем, перекладають відповідальність на інших, а не орієнтуються на власні сили та зусилля в житті. Показники за шкалою «Результат – життя» (21,4%) говорять про незадоволеність прожитою частиною свого життя, орієнтацію на минулий досвід, що є перешкодою в подальшому житті. Бали за шкалою «локус контролю-Я» характеризують студентів як людей, які не вірять у свої сили контролювати своє життя (15,7%). Бали за шкалою «локус – життя» (18,2%) характеризують студентів, які впевнені у тому, що життя не підвладне своїм зусиллям, віра в фаталізм. Після проведення другого зрізу були отримані такі результати: студенти стали більш цілеспрямованими, вбачають цілі в майбутньому. Показники за шкалою «Результат – життя» (21,4%) говорять про орієнтацію студентів на майбутнє, вміння ставити цілі та йти до них. Бали за шкалою «локус – життя» (24,3%) відповідають уявленню піддослідних про себе як про сильних особистостей, що володіють достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей та уявлень про його сенс. У студентів магістратури після корекційної програми відбулися суттєві зміни щодо сенсожиттєвих орієнтацій: високі показники за шкалою «результативність життя, або задоволеність самореалізацією» говорять про те, що студенти задоволені прожитою частиною життя. Високі бали за шкалою «локус контролю-Я» відповідають уявленню піддослідних про

себе як про сильних особистостей, що володіють достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його сенс. При високих балах за шкалою «локус контролю-життя» (29,8%) у більшості студентів переважає переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя.

До корекційної програми як у студентів IV курсу, так і студентів магістратури переважали такі типи спрямованості, як егоцентризм та прагматизм, це говорить про те, що цілі, інтереси, потреби особистості мають переважно егоїстичний характер і займають центральне місце в ієрархії цінностей. Після проведення корекційної програми відбулися суттєві зміни: домінуючими стали гуманістичний та екзистенційний тип спрямованості, на противагу прагматичному та егоцентричному. Це говорить про те, що цілі, інтереси та потреби інших людей для студентів набувають першорядного значення, – гуманістичний тип спрямованості та екзистенційний тип спрямованості, який характеризується потребою у внутрішній діяльності, яка, своєю чергою, характеризується високим рівнем самоаналізу, прагненням до самовдосконалення та самореалізації.

За результатами цієї методики ми бачимо, що у студентів IV курсу після корекційної програми зросла конструктивна стратегія на 31,3%, при цьому зменшилася стратегія самопригнічення та домінування. Це говорить про те, що студенти мають здатність до саморозкриття, самовираження, вдало вирішують проблемні ситуації. Студенти магістратури після корекційної програми можуть конструктивно вирішувати проблеми, схильні до обґрунтованого ризику, спонтанного прояву здібностей у творчості – 52,6%.

Такі результати указують на позитивну роль тренінгів у процесі розвитку професійної стійкості особи-

Таблиця 2

Визначення спрямованості особистості практичного психолога

Тип спрямованості	Процентне співвідношення (до корекційної роботи)		Процентне співвідношення (після корекційної роботи)	
	студенти IV курсу	студенти магістратури	студенти IV курсу	студенти магістратури
1. Прагматичний	55,4%	70%	42,8%	53,5%
2. Егоцентричний	51,3%	66,3%	27,9%	31,6%
3. Гуманістичний	50%	50,0%	65,3%	73,2%
4. Екзистенційний	49,4%	48,0%	57,6%	69,4%

Таблиця 3

Виявлення домінуючих стратегій самоствердження особистості

Стратегія самоствердження особистості	Процентне співвідношення (до корекційної програми)		Процентне співвідношення (після корекційної програми)	
	студенти IV курсу	студенти магістратури	студенти IV курсу	студенти магістратури
Конструктивна стратегія	21,9%	18,9%	53,2%	52,6%
Стратегія самопригнічення	26,6%	38,5%	15,4%	22,4%
Стратегія домінування	51,5%	42,6%	31,4%	25%

стості майбутнього психолога. Отже, треба констатувати, що такі передумови розвитку особистості, як прагнення до самопізнання, вибір адекватної стратегії самоствердження і спрямованості особистості, є домінуючими в розвитку професійної стійкості та продуктивному самоздійсненні психолога.

Висновки. Таким чином, професійна стійкість майбутнього психолога:

– забезпечує змогу діяти в будь-яких складних умовах без зниження ефективності та якості вирішення завдань;

– безпосередньо впливає на особистісну самореалізацію в рамках професії;

– дає змогу підтримувати рівноважний стан у професійному середовищі і подолання професійних деформацій;

– сприяє розвитку ціннісного ставлення до себе, інших людей, майбутньої професійної діяльності;

– виступає вирішальним фактором для збереження тривалої працездатності.

Відповідно, під професійною стійкістю психолога ми розуміємо інтегративно-особистісну якість, що припускає прагнення до особистісної самоорганізації і професійного саморозвитку, яке характеризується готовністю до стабільного й ефективного виконання професійних завдань в умовах соціально-економічних перетворень. Подальші дослідження орієнтовані на впровадження тренінгу в процес підготовки психологів із

метою інтегрованого підходу в процесі розвитку професійної стійкості особистості.

Література:

1. Акопов Г.В. Социальная психология образования. М., 2000. 232 с.
2. Божович Л.И. Устойчивость личности. Процесс и условия ее формирования. М.: Работник просвещения, 1966.
3. Каргиева З.К. Профессиональная устойчивость как цель, результат и критерий подготовки специалиста. Владикавказ: СОГУ, 2002. 165 с.
4. Кучер В.А. Формирование профессиональной устойчивости офицеров внутренних войск МВД РФ в образовательной среде современного военного института: дис. ... докт. пед. наук. Владикавказ, 2012. 424 с.
5. Пилипенко К.В. Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього психолога-практика. Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології: колективна монографія / ред. проф. Н.І. Пов'якель. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. С. 137–147.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 255 с.
7. Чудновский В.Э. К проблеме экспериментального изучения устойчивости личности. Вопросы психологии. 1972. № 8. С. 24–32.

Варина А. Б. Концептуальные основы исследования мотивационного компонента профессиональной устойчивости будущего психолога в условиях современного высшего образования

В научной статье рассмотрены основные концептуальные положения по определению проблемы устойчивости в современной психологической науке. В статье рассмотрены и исследованы основные компоненты профессиональной устойчивости в контексте развития профессионализма будущего психолога. Основным инструментом воздействия психолога, кроме усвоенных знаний и умений, выступает его личность. В рамках теоретико-методологического анализа проблемы профессиональной устойчивости психолога выявлены следующие основные компоненты: когнитивный, мотивационный, поведенческий, эмоционально-волевой.

Ключевые слова: профессиональная устойчивость, личность, мотивация, «hardiness», самоутверждение, творчество, стресс, психологическое образование.

Varina H. B. The conceptual basis of the study of the motivational component of the professional sustainability of the future psychologist in the modern higher education

The scientific article discusses the main conceptual provisions on the definition of the problem of sustainability in modern psychological science. The article examines and studies the main components of professional sustainability in the context of the development of professionalism of the future psychologist. The main tool of influence of the psychologist, except for the learned knowledge and skills, is his personality. In the framework of the theoretical and methodological analysis of the problem of professional psychology sustainability, the following main components have been identified: cognitive, motivational, behavioral, emotional-volitional.

Key words: professional stability, personality, motivation, “hardiness”, self-affirmation, creativity, stress, psychological education.

Н. Д. Володарська

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України

Т. С. Гурлева

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії консультативної психології і психотерапії
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України

ВІТЧИЗНЯНІ ЗМІ У СТАНОВЛЕННІ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

У статті розглядаються особливості становлення життєвої перспективи у сучасної молоді. Показана роль у цьому процесі засобів масової інформації. Розглянуто психологічні умови подолання наслідків негативного впливу ЗМІ у сучасному соціокультурному просторі, а також шляхи профілактики посттравматичного стресового розладу у молодій людині в умовах гібридної війни. Обговорюється значення системи цінностей і смислів, смисложиттєвої активності, особистісної автономності, довіри до себе, психологічного благополуччя у запобіганні деструктивним медіавпливам на становлення конструктивної життєвої перспективи юної особистості.

Ключові слова: життєва перспектива, ЗМІ, деструктивний медіавплив, цінності, смисложиттєва активність, особистісна автономність, довіра до себе, особистісне зростання, юнацький вік, благополуччя, психологічна допомога.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в тому, що в новітніх дослідженнях немає чітких критеріїв життєвої перспективи сучасної молоді в умовах агресії сусідньої держави, не визначена роль медіаінформації у становленні цінностей і смислів, життєвих планів юнаків і дівчат, досягненні ними психологічного благополуччя у травматичних умовах.

Більшість науково-психологічних підходів ядром життєвої перспективи визначають життєві цілі, плани, програми, ціннісні орієнтації особистості. Життєва перспектива включає обставини й умови життя, що створюють почуття благополуччя, можливості оптимального життєвого просування. В.І. Ковальов сформулював поняття трансперспективи як певної здатності поєднувати перспективу (майбутнє) і ретроспективу (минуле) [1]. Трансперспектива – це здатність свідомості з'єднувати в минуле сьогоднішнє і майбутнє і тим самим інтегрувати час свого життя. Саме можливість аналізувати минуле і можливості змін у майбутньому – умова формування життєвих перспектив особистості. ЗМІ опосередковує умови формування життєвих перспектив особистості.

У літературних джерелах сучасний масмедійний простір характеризується як агресивний, деструктивний, маніпулятивний, такий, який спотворює нормальний розвиток особистості, нега-

тивно діє на формування внутрішнього світу юної особистості, її плани на майбутнє, власне становлення як суб'єкта життя (Н.Д. Володарська, Н.В. Гребінь, Л.З. Сердюк, М.Л. Смутьсон та ін.). Вітчизняні дослідники акцентують на особливостях сприйняття інформації, яка йде від ЗМІ, її творчої переробки і використання у власному житті. Останнім часом привертають увагу дослідження впливу медіаінформації на різні верстви населення у часи гібридної війни, попередження стресу і постстресових станів, формування медіакомпетентності у психологів і критичного мислення медіакористувачів (В.В. Андрієвська, С.Т. Бойко, Н.В. Пророк, Н.І. Череповська та ін.). Розглядаються перспективи онлайн консультування, надання психологічної допомоги через різні ЗМІ: телебачення, інтернет, радіо, пресу (Т.С. Гурлева, Т.А. Вілюжаніна, В.Ю. Меновщиков та ін.). Проте ще мало розроблене питання тих особливостей і якостей особистості, розвиток яких сприяє протистоянню особистості негативному впливу, маніпуляції з боку ЗМІ.

Мета статті – визначити особливості життєвої перспективи сучасної вітчизняної молоді, впливу масмедіа на становлення життєвих перспектив, показати можливості психологічної допомоги юним громадянам України у конструктивній вибудові власного життя.

Виклад основного матеріалу. У наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених *життєві перспективи* розглядаються у контексті самосприйняття особистості, знаходження смислу життя (В. Франкл, Ж.-П. Сарт, І. Ялом, М. Бубер та ін.). Серед українських психологів це питання досліджується в галузі гуманістично-екзистенціальної орієнтації, духовної парадигми розвитку (Г.О. Балл, П.П. Горностай, С.Д. Максименко, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева, В.О. Моляко). Сприйняття світу відбувається крізь переживання внутрішнього стану особистості. Простір і час як універсальні форми сприйняття дійсності, розуміння каузальності подій, змін у житті людини пов'язані з етнокультурним простором особистості. Саме ці особливості розуміння змін у життєвих планах, перспективах формують «картину світу», на умови становлення якої впливає ЗМІ.

Смисложиттєва активність розуміється як стан готовності до пошуку смислів, забезпечуючи тим самим особистісну інтерпретацію людиною своєї позиції щодо формування лінії і способу власного життя. Смисложиттєва активність, забезпечуючи більш високий рівень індивідуального буття, неможлива без спрямованості людини на пошук «високих смислів» [2], здатності брати на себе відповідальності за їх здійснення, орієнтованості на особистісний розвиток. Психологічна допомога має бути скерована не на те, щоб змінити особистість, а на те, аби побачити, чого вона прагне, чи не в змозі змінити і сприяти їй в реалізації своїх намагань. «Відкритість світу» (за Е. Яломом), що означає прийняття життя і необхідність розширення граней власного буття, допомагає осмислити своє існування та уникнути його беззмістовності. На наше переконання, відкритість світу дає змогу знайти не будь-який зміст свого життя, а саме високий, що сприяє найповнішій реалізації людиною своєї людської сутності. Сучасній людині у рамках нинішнього травмивного соціокультурного простору властиве поривання до пошуку і реалізації вищих життєвих смислів, але певні соціальні і психологічні чинники не сприяють цьому, або навіть більше – гальмують чи спотворюють цей процес.

У ситуації інформаційного протистояння [3] украй небезпечним є: по-перше, знецінення чи втрата в наших співвітчизників гуманних цінностей і смислів, довіри до себе та інших, віри у майбутнє своєї країни; по-друге, викривлення свідомості, негативні зміни світогляду, насаджувані громадянам руйнівні настрої та життєві орієнтири. Тому вкрай важливим є захист і зміцнення суб'єктності кожної людини, здатності її протидіяти будь-яким маніпулятивним впливам, зокрема через ЗМІ [4], успішно і творчо вибудовувати власне майбутнє, розвивати власну особистість, суб'єктність. Втім, профілактика деструктивних медіавпливів «запо-

бігає спричиненню руйнації цінностей, переконань, автономності, емоційно-когнітивної сфери особистості із вразливою психікою, що загалом здатне спровокувати початок руйнації її ідентичності» [5].

Вважається необхідним виділення низки певних психологічних особливостей, якостей і рис, які виявляють і формують суб'єктність особистості, її розвивальну життєву перспективу. У цій статті ми зосередились на характеристиках автономності особистості, довіри до себе, психологічного благополуччя та інших дотичних до теми понять.

Важливою суб'єктною якістю є автономність. Для виявлення цієї якості у сучасних громадян ми скористалися дорослим варіантом методики Г.С. Пригіна, яка має назву «Автономність–Залежність» [4]. Тест «Автономність–Залежність» призначений для виявлення особистісно-типологічних особливостей суб'єктної регуляції діяльності, а саме автономності як риси суб'єктності особистості. Методика діагностує два основних типи людей: «автономних» (тобто незалежних, самостійних), «залежних» (несамостійних), а також «невизначених». Пілотажне дослідження за методикою Г.С. Пригіна показало, що «автономних» серед опитаних українців виявилось 36%, «невизначених» – 32%, «залежних» – 32%. Незначна вираженість цієї суб'єктної якості у громадян і третина залежних, несамостійних серед опитаних вказує на необхідність розвитку автономності, адже від неї певною мірою залежить здатність людини до критичності та протидії руйнівним маніпулятивним впливам.

За результатами нашого опитування, люди, які звертаються до психологічної допомоги через ЗМІ, підтримують ті тексти (виступи, статті тощо), які спонукають їх до роздумів, активного сприйняття та розуміння змісту повідомлення, його самостійного переосмислення. Зокрема, для більшості споживачів друкованої, текстової психологічної допомоги прийнятний такий виклад автором матеріалу, який містить як загальну інформацію, так і таку, яка налаштовує на роздуми, формування власної думки, «розмову» з автором статті, що свідчить про діалог із психологом. Такі читачі належать до групи «автономних» особистостей. Водночас ті, хто зараховані до групи залежних людей, більш орієнтовані на конкретні вказівки й рекомендації психолога. Громадяни, які належать до групи «змішаних», не надають переваги певній формі викладу матеріалу, послуговуючись статтями, поданими в будь-який спосіб. Стає зрозуміло, що важливою якістю психолога, який виступає у ЗМІ, є діалогічна компетентність, здатність вести діалог із читачем, що передбачає обмін думками, довіру, повагу, критичне осмислення проблеми і думок опонента.

Психологічна підтримка тією чи іншою мірою здійснюється і журналістами ЗМІ. Наприклад, свідома активність глядачів каналу «Прямий» українського телебачення як раз вказує на спілкування ведучих із громадянами, яке характеризується такими ознаками діалогу: висвітлення тем, які цікаві для глядачів, є для них гостро актуальними; обмін думками (через дзвінки під час живого телефіру); повага до співрозмовника (дослухання до його думки, терпіння і толерантність щодо його позиції); дискусія; аргументація думок; наведення авторитетної точки зору (гостів програми тощо) тощо.

Можна говорити, що автономність-залежність людини, тобто тип суб'єктної регуляції може впливати на вибір виду масмедіа. Так, з Табл. 1 видно, що газети та журнали користуються більшою популярністю в автономних особистостях, інтернет – у залежних, телебачення – у невизначених.

Це підтверджує, що друковане слово потребує аналізу, роздумів, у той час як ТБ і інтернет, певно, більше приваблюють своїм оформленням, не вимагаючи від людини високого ступеню критичності та відповідальності у сприйманні авторських текстів, у тому числі порад та настанов психологів, які виступають у цих ЗМІ. Показово, що невизначені послуговуються як друкованою інформацією, так і телебаченням і радіо, що підтверджує суб'єктну регуляцію людей саме такого типу. З метою виявлення додаткових причин вибору певного каналу комунікації, на нашу думку, потребують окремого дослідження специфічні особливості спілкування з людиною через те або інше інформаційне джерело.

Важливою характеристикою критичного сприйняття медійної інформації є *довіра особистості до себе*, а також до інших людей і світу взагалі (А. Бандура, Н. М. Кравець, Ф. Перлз, В.А. Петровський, К. Роджерс та ін.). Довіра до себе об'єднує прийняття себе, власних цінностей, досвіду, уроків життя у часовій цілісності – у минулому, теперішньому і майбутньому. Деструктивна медіапродукція руйнівним чином впливає на довіру, викликає сумніви і страхи, ускладнюючи вихід людини зі стресового і постстресового стану. Перебуваючи в інформаційному просторі, молода людина може отримати допомогу з укріплення її довіри як умови подолання ПТСР. Це можливо

через прояви поваги до особистості, віру у її можливості як особистості, суб'єкта своєї життєдіяльності, побудови власної життєвої перспективи.

Життєві перспективи особистості є вектором самореалізації у соціальних зв'язках, якому властива орієнтація на соціальні контакти в мікро- і макросередовищі. *Особистісне зростання* передбачає вироблення поведінкової позиції у погляді на самого себе, усвідомлення своїх норм, вихідних абстракцій, категорій мислення на експлікацію еталонів оцінки і контролю дій, виділення орієнтирів та інваріантів пошуку переживання рефлексивних станів. Завдяки цьому людина може реорганізувати наявний досвід, який є реальним життєвим матеріалом для вияву ціннісно-смыслових можливостей, що змістовно забезпечує рефлексивний процес осмислення, переосмислення і дієвого перетворення отриманої інформації (ЗМІ, найближчого оточення). У такій складовій частині процесу *самодетермінації розвитку* особистості, як автономність, ми знаходимо тісний зв'язок забезпечення безпеки психологічної компетентності із вектором самореалізації в особистісному зростанні, якому притаманна орієнтація на задоволення та розвиток вищих потенційних можливостей суб'єкта, які відповідальні за розкриття творчих сил особистості, вищих психічних станів свідомості та екзистенціальних смислів існування.

У процесі *життєтворення* людина реалізує усвідомлювані й неусвідомлювані прийоми моделювання світу і власного життя, що зумовлює наповнення індивідуального світу людини життєвими перспективами. Якщо ж людина втрачає здатність створювати різноманітні моделі світу і діяти відповідно до них, то вона вже не може планувати, активно діяти і жити. Життєві цілі, перспективи не є сталими і незмінними, вони формуються, змінюються, вдосконалюються в процесі постійного самопізнання, самотворення, а також під впливом ЗМІ.

Саме зовнішні чинники впливу на процес саморозвитку молодшої людини детермінують зміни життєвих перспектив, враховуючи минулі невдачі і досягнення. У прийнятті того чи іншого рішення, яке визначає подальший життєвий шлях людини, визначне місце відводиться показнику її

Таблиця 1

Вибір (у відсотках) джерел отримання психологічної допомоги громадянами України в залежності від типу суб'єктної регуляції діяльності (за Г.С. Пригіним)

Джерела отримання психологічної допомоги	Типи суб'єктивної регуляції діяльності			Усього
	автономні	невизначені	залежні	
Газети	60,0	40,0	0,0	100,0
Журнали	37,5	37,5	25,0	100,0
Телебачення	33,3	40,0	26,7	100,0
Інтернет	25,0	35,0	40,0	100,0
Радіо	25,0	75,0	0,0	100,0

життєстійкості, яка є надзвичайно важливою характеристикою самодетермінації особистісного розвитку. Ця характеристика допомагає людині відшукувати певний вагомий життєвий смисл, який криється у будь-якій ситуації. А пошук і здійснення життєвих цілей дає людині змогу здійснитися, «бути», відчувати себе справді щасливою, розвивати і вдосконалювати власну особистість.

Складність вивчення життєвих перспектив особистості полягає у тому, що юнак не тільки може відчувати труднощі у процесі актуалізації своїх проблем, але часто-густо не може чітко усвідомити їх суть, відділити реальну ситуацію від тієї, яка створена його власною уявою. Це спричиняє перепони у побудові життєвих перспектив. Оскільки підміна цілі на приховання власної позиції в реальному житті формує когнітивний дисонанс, особистість починає відігравати певну роль з остраху вчинити «нерозумний» вчинок у кризовій ситуації. Як захисна реакція особистості в агресивному середовищі, у кризових ситуаціях виникає смисложиттєва орієнтація на процес життя – «живу як живеться», «радію тому, що кожен день дарує».

Проведений аналіз отриманих результатів на вибірці студентської молоді (n=365) визначив суттєву різницю середніх показників смисложиттєвої орієнтації особистості на «цілі в житті» та нормативних показників (за методикою СЖО Д.О. Леонтєєва – смисложиттєві орієнтації) [6; 7]. Порівняння показників життєвих перспектив сучасної молоді з нормативними показниками, що були розроблені в інший історичний період, показало опосередкованість смисложиттєвих орієнтацій змінами в економічній, політичній сферах країни, що відображалось у ЗМІ. Зміни в різних сферах життєдіяльності особистості в кризові періоди впливають на зміни в смисложиттєвих орієнтаціях. Неможливість реалізувати певні життєві цілі формує смисложиттєві орієнтації особистості на процес життя. У кризових ситуаціях показники «Локусу контролю життя» стають нижчими за показники «локусу контролю Я». Оскільки стресова ситуація змінює життєві цілі, перспективи особистості, формуються захисні механізми. Саме прояв захисних механізмів особистості в кризових життєвих ситуаціях опосередковує формування смисложиттєвих орієнтацій особистості на процес, а не на результат і цілі. Значення, поняття, які створюють картину світу, формують життєвий

задум, цінності і смисли особистості, в її уявленнях («Я – у минулому», «Я – у теперішньому», «Я – в майбутньому»), які стають основою формування життєвих перспектив. Сприйняття себе у часовому просторі корегує життєві перспективи.

На адекватність уявлень про себе в часовій перспективі впливають ЗМІ, висвітлюючи події і явища як минулого, так і сьогодення, даючи певні бачення можливостей як окремої людини, так і країни.

Різниця в проявах смисложиттєвих орієнтацій особистості помічається в зростанні їх показників у групі з високим рівнем благополуччя. Це підтверджує: чим вищою є осмисленість життя особистістю, тим вищим є почуття благополуччя. Актуалізація життєвих цілей призводить до активізації пошуку шляхів досягнення їх, що спрямовує особистість на процес життя. Взаємозв'язок цих смисложиттєвих орієнтацій впливає на формування локусу контролю «Я» і «життя». Особистість контролює свою життєву активність, стає «господарем життя». Це створює умови зростання почуття благополуччя особистості. Чим вищими є показники благополуччя, тим вищим є показник смисложиттєвої орієнтації на цілі. У нашому дослідженні у більшості студентів (90%) превалює баланс між смисложиттєвими орієнтаціями на цілі і на процес життя.

З таблиці 2 видно, що найвищими показниками по всій вибірці виявились осмисленість життя, локус контролю «Я» та орієнтація на результативність життя. Високі показники орієнтації на цілі в житті впливають на почуття благополуччя людини. Цілі можуть бути різними, але особистість відчуває задоволеність життям, досягненням цих цілей. Що особистість планує для себе в житті, того і досягає. Саме ці показники смисложиттєвих орієнтацій особистості формують почуття благополуччя. Порівняння прояву смисложиттєвих орієнтацій та рівня психологічного благополуччя підтвердило цю гіпотезу.

З таблиці 3 зрозуміло, що показники життєвих перспектив пов'язані з такими показниками самодетермінації особистості, як цілеспрямованість, життєве благополуччя, самоактуалізація, показники самоорганізації

Значущими показниками зв'язку виявлено (таблиця 4) спрямованість на цілі в житті та цілеспрямованість, осмисленість життя та планомірність і цілеспрямованість, цілі в житті та загальна

Таблиця 2

Частотний розподіл показників смисложиттєвих орієнтацій по всій вибірці (n=356, у %)

	Осмисленість життя	Орієнтація на цілі	Орієнтація на результат життя	Локус контролю «Я»	Локус контролю життя	Орієнтація на процес життя
низькі	20	21	18	15	15	27
середні	16	34	31	24	38	36
високі	64	45	51	61	47	37

самоорганізація, осмисленість життя та загальна самоорганізація. Це підтверджує вплив самоорганізації особистості на спрямованості особистості на актуалізацію життєвих цілей як складників життєвих перспектив [8].

Високі коефіцієнти кореляційних зв'язків були виокремлені за такими показниками самоорганізації, управління часом, згідно з методикою (яка складається з шести елементів: планомірність, цілеспрямованість, наполегливість, фіксація, самоорганізація та орієнтація на теперішнє) та рівнем показників за шкалою «Цілі»: «Цілі» та «Ціннісні орієнтації» (0,612). «Цілі» та «Орієнтація в часі» (0,225); «Цілі» та «Самоповага» (0,255); «Цілі» та «Пізнавальні потреби» (0,302).

Аналіз отриманих даних показав зв'язок між рівнем прояву самоорганізації (за шкалою «самоорганізація») і показниками (за шкалою «Цілі в житті»). Високий рівень «Цілей в житті» (70,11) характеризується високими рівнями «Особистого зростання» (72,11), «Автономії» (63,89), «Управління оточенням» (65,39), «Самоприйняття» (68,11), «Сенсу життя» (середнє 111,0). Високий показник автономії особистості опосередковується високими показниками життєвих цілей, побудови життєвих перспектив. Аналіз результатів експерименту підтвердив значущість особистісної характеристики автономії у становленні життєвих перспектив особистості та перспективи психологічної допомоги молоді у цьому процесі.

Висновки. З огляду на вищезазначене, визначено особливості життєвої перспективи вітчизняної молоді, а також впливу масмедіа на становлення життєвих перспектив. Показано можливості психологічної допомоги юним громадянам у конструктивній вибудові власного життя.

Психологічне благополуччя особистості характеризується, зокрема, життєстійкістю, довірою до себе як до особистості – суб'єкта свого життя, особистісною автономністю і відповідальністю, що

стає умовою і показником особистісного розвитку, осмисленості життя, становлення смисложиттєвих орієнтирів, пошуку дійсного, сутнісного «Я» і життєвої перспективи молоді людини.

Порівняння показників життєвих перспектив сучасної молоді з нормативними показниками, що були розроблені в інший історичний період, показало опосередкованість смисложиттєвих орієнтацій змінами в економічній, політичній сферах країни, що відображалось в ЗМІ. Отже, зміни в різних сферах життєдіяльності особистості у кризові періоди впливають на зміни і у смисложиттєвих орієнтаціях.

Почуття благополуччя особистості, що є основою «благополучної життєвої перспективи», визначає суб'єктивні переживання того, наскільки вона сама визначає хід власного життя та наскільки її існування відповідає власним бажанням. Особистість із найбільшим показником суб'єктивного почуття благополуччя сприймає себе «такою, що росте» і самореалізовується, відкрита новому досвіду, переживає почуття здійснення свого потенціалу, спостерігає поліпшення в собі і своїх діях; змінюється відповідно до власних знань і досягнень. Найменший бал цього показника свідчить про усвідомлення людиною браку перспектив власного розвитку, почуття покращення якості життя, самореалізації, відчуття нудьги, втрати інтересу до життя, нездатності встановлювати нові конструктивні стосунки і змінювати свою поведінку. Отримані високі бали показників за шкалою «Ціль у житті» характеризують наявність мети в житті і почуття, що минуле і справжнє життя має смисл; особистість дотримується переконань, які є джерелами мети в житті, має наміри і цілі на все життя. Низький рівень цього показника виявляє відсутність смислу в житті, брак цілей або намірів, відсутність перспектив або переконань, що визначають смисл життя в майбутньому.

Усі вказані у статті характеристики актуалізуються у «живому» спілкуванні юнаків і дівчат із

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки показників спрямованості на життєві цілі та показників самоорганізації особистості

	Інтерес до себе	Само розуміння	Контроль	Залученість	Прийняття ризику	Заг. життєстійкість	Орієнтація у часі
Цілі в житті	0,399**	0,295*	0,469**	0,505**	0,334*	0,490**	0,225

Таблиця 4

Кореляційні зв'язки показників спрямованості на життєві цілі, осмисленості життя та характеристик: наполегливість, планомірність, цілеспрямованість, фіксація, самоорганізація, орієнтація на теперішнє, загальна самоорганізація

	Планомірність	Цілеспрямованість	Наполегливість	Фіксація	Самоорганізація	Орієнтація на теперішнє	Заг. самоорганізація
Цілі в житті	0,207	0,542**	-0,033	0,181	-0,011	-0,081	0,305*
Осмисленість життя	0,297*	0,349*	0,116	0,117	0,053	-0,016	0,330*

** кореляція значуща на рівні 0,01 (2 сторін); * кореляція значуща на рівні 0,05 (2 сторін)

людьми під час надання реальної психологічної допомоги, а також під впливом засобів масової інформації, які займають бік конструктиву з позицій гуманістично спрямованого інформаційного простору, і звертання до яких нині є вельми актуальним.

Видається важливим вивчення і систематизація особливості взаємовпливу згаданих та інших якостей і рис, які у своїй єдності сприятимуть формуванню такої життєвої перспективи молодих людей, яка є сумісною з психологічним благополуччям. Особливого значення набуває дослідження особливостей впливу різних засобів масової комунікації, психологічних механізмів протидії маніпуляціям і попередження руйнуванню і сприянню розвитку особистості споживачів ЗМІ у сучасних травматичних соціокультурних умовах.

Література:

1. Ковалев В.И. Особенности личностной организации времени жизни. Гуманистические проблемы психологической теории. Москва: Мысль, 1995. С. 179–185.
2. Гурлева Т.С. Високий смисл життя як цінність і чинник формування стратегій психологічної допомоги у вирішенні людиною екзистенційних проблем. Соціокультурні чинники становлення сучасної парадигми психотерапевтичної допомоги особистості: монографія / З.Г. Кісарчук, Л.О. Гребінь, Т.С. Гурлева та ін.; за ред. З.Г. Кісарчук. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. С. 94–118. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/7328/>
3. Становлення та розвиток особистості в умовах інформаційної війни: матеріали XI щорічної науково-практичної конференції, м. Київ, 2 березня 2018 р. Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, м. Київ. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D>.
4. Гурлева Т.С. Особливості спілкування психолога з населенням через друковані засоби масової інформації у кризових соціокультурних умовах Особливості стосунків «психотерапевт – клієнт» у сучасному соціокультурному середовищі: Монографія. Р. 5. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. С. 193–221. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/709806/>
5. Череповська Н.І. Психосоціальна підтримка комбатантів за допомогою медіапсихологічних ресурсів. Медіатравма в умовах інформаційної війни: психологічний та педагогічний аспекти/ Матеріали І Всеукраїнської наукової конференції (м. Київ, 20–21 червня 2017 р.). URL: <http://mediaosvita.org.ua/book/cherepovskan-i-psyhosotsialna-pidtrymka-kombatantiv-zadopomogoyu-mediapsyholichnyh-resursiv/>
6. Леонтьев Д.А. Опыт структурной диагностики личностного потенциала / ред. Е.Ю. Мадрикова, Е.Н. Осин, А.В. Плотникова, Е.И. Рассказова. Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 8–31.
7. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / ред. Е.И. Рассказова. Москва: Смысл. 2006. 103 с.
8. Володарська Н.Д. Гендерні стереотипи змін життєвих перспектив та стратегій особистості в кризових ситуаціях. Вісник Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Психологія. 2017. № 1(6), 2(7). Київ, Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет». С. 28–32.

Володарская Н. Д., Гурлева Т. С. Отечественные СМИ в становлении жизненной перспективы современной молодежи

В статье рассматриваются особенности становления жизненной перспективы современной молодежи. Показана роль способов СМИ в этом процессе. Рассмотрены психологические условия преодоления последствий негативного влияния СМИ в современном социокультурном пространстве, а также пути профилактики посттравматического стрессового расстройства у молодого человека в условиях гибридной войны. Обсуждаются значения системы ценностей и смыслов, смыслонужной активности, личностной автономности, доверия к себе, психологического благополучия в предотвращении деструктивным медиа влияниям на становление конструктивной жизненной перспективы юной личности.

Ключевые слова: жизненная перспектива, СМИ, деструктивное медиа влияние, ценности, смыслонужная активность, личностная автономность, доверие к себе, личностный рост, юношеский возраст, благополучие, психологическая помощь.

Volodarska N. D., Hurlieva T. S. National mass media in the formation of life perspective of modern youth

The article presents the peculiarities of life perspective formation of modern youth. The role played by mass media in this process is shown. The psychological conditions are considered for overcoming the negative impact of mass media in the contemporary social and cultural space and the ways of prevention of post-traumatic stress disorder of a young man under hybrid war conditions. The importance is discussed of the system of values and meanings, life-purpose activity, personal autonomy, confidence in oneself, psychological well-being in preventing destructive media influences on constructive life perspective formation of a young person.

Key words: *life perspective, mass media, destructive media influence, values, life-purpose activity, personal autonomy, self-confidence, personal growth, teen age, welfare, psychological support.*

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ЗІ СТИЛЯМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ

У статті проаналізовано взаємозв'язок показників метакогнітивної активності з показниками саморегуляції у студентів. Встановлено, що стилі саморегуляції студентів утворюють прямі та зворотні зв'язки з показниками метакогнітивної активності. Показано, що найбільше із саморегуляцією пов'язаний такий показник метакогнітивної активності, як самооцінка навчання. Виявлено, що деякі показники метакогнітивної активності утворюють нелінійний (прямий для високого, зворотний для низького рівня) зв'язок зі стилями саморегуляції.

Ключові слова: метакогнітивна активність, стиль саморегуляції, метакогнітивна включеність у діяльність, імпліцитні теорії інтелекту, імпліцитні теорії здібностей.

Постановка проблеми. Сучасні процеси в Україні – додання їй вектора інноваційного розвитку, модернізація економічних, політичних, суспільних процесів здійснює суттєвий вплив на усі сфери життя людини. Обов'язковою умовою успішності людини за часів кардинальних змін у країні є її вміння швидко і гнучко пристосовуватися до цих змін. Дуже важливим фактором розвитку здатності людини швидко пристосовуватися до змін та ініціювати їх задля досягнення власних цілей є якісна освіта, отримання якої прямо залежить від вміння студента регулювати свої психічні та фізіологічні процеси. Розвиток саморегуляційних здібностей, своєю чергою, сприяє формуванню у студентів навичок дослідницької, прогностичної, пошукової, оціночної, інтегрованої та інших видів діяльності.

Отже, з особливою актуальністю постає необхідність вивчення факторів саморегуляції студентів, зокрема, потребує уваги дослідження її взаємозв'язку з метакогнітивною активністю.

Феномен саморегуляції особистості дуже давно цікавить зарубіжних та вітчизняних науковців.

З. Фрейд і його прихильники дивилися на саморегуляцію як на захисний від надмірної тривожності механізм. У представників когнітивної психології було інше уявлення – на їхню думку, роль саморегуляції виконували когнітивні процеси (Ж. Піаже, Р. Лазарус, Дж. Келлі). Представників біхевіоризму теж цікавили проблеми вивчення саморегуляції особистості. А. Бандура виділяв три компоненти саморегуляції:

- самоспостереження;
- процес винесення суджень;
- активна реакція на себе.

Представникам гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, Ф. Беррон) належала думка про те, що саморегуляція – це процес, який сприяє адаптації особистості в соціумі.

Вітчизняні науковці теж зробили суттєвий внесок у вивчення саморегуляції особистості.

І. Сеченов і І. Павлов довели, що організм людини – це система, яка за допомогою саморегуляції, може зберігати свою цілісність. Цей феномен досліджували також В. Бехтерев, Б. Ананьєв, П. Анохін.

Сучасні дослідники теж активно вивчають проблему саморегуляції особистості.

На думку відомої вченої К. Абульханової-Славської, саморегуляція – це «вищий рівень і справжня якість суб'єкта життя. За допомогою саморегуляції особистість підтримує стабільний рівень активності незалежно від мінливості психічних станів, а особистісні якості, пов'язані з почуттями, мотивацією, волею, узгоджуються з об'єктивними умовами та вимогами розв'язуваного суб'єктом завдання» [1, с. 40].

В. Моросанова розробила відому концепцію стилів довільної саморегуляції [5, с. 45]. Стиль саморегуляції В. Моросанова розглядає як спосіб регулювати реалізацію довільної активності, що проявляється в різних життєвих ситуаціях і видах психічної діяльності: «Особистісні структури істотно впливають на те, які цілі і як ставить перед собою людина, а також модулюють специфічним чином індивідуальний профіль саморегуляції, тобто особливості досягнення цих цілей» [6, с. 121].

За О. Конопкіним, саморегуляція представляє організований процес психічної активності людини, що реалізує досягнення її життєвих цілей. Серед функцій саморегуляції дослідник виділяє:

- регуляторні (планування, програмування, контроль);
- психічні засоби здійснення регуляторних функцій (розумові операції);
- джерело інформації, яке можна використати для реалізації регуляторної функції (самооцінка);
- умови, що активують процес саморегуляції (мотиваційні, емоційні та ін.) [3].

У численних дослідженнях (В. Іванніков, О. Леонтьєв, Я. Пономарьов, М. Холодна, В. Шадріков та ін.) було показано важливе значення саморегуляції як фактора психічного та фізіологічного благополуччя людини у всіх сферах життя, зв'язок стилів саморегуляції з особистими та соціально-психологічними параметрами функціонування особистості. Втім, не всі значущі аспекти проблеми саморегуляції нині висвітлено. Дослідження потребують умови, механізми та інтрапсихічні чинники розвитку здатності людини до саморегуляції. Зокрема, перевірки заслуговує гіпотеза про наявність взаємозв'язку між стилями саморегуляції студентів та їх метакогнітивною активністю.

Метою статті було вивчення взаємозв'язку метакогнітивної активності зі стилями саморегуляції студентів.

Відповідно до мети було сформульоване завдання дослідження, яке полягало у вивченні і представленні результатів емпіричного дослідження взаємозв'язку метакогнітивної активності з показниками стилів саморегуляції у студентів вищих закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на базі Української інженерно-педагогічної академії. У дослідженні взяли участь 120 студентів денної форми навчання I та II курсів віком від 17 до 23 років, із них 40 юнаків та 80 дівчини. Для дослідження був обраний саме студентський вік тому, що від є періодом формування в людини навичок дорослого життя.

Діагностику стилів саморегуляції досліджуваних було здійснено за допомогою опитувальника «Стиль саморегуляції студентів» (В. Моросанова, Р. Сагієв, 1994), який дає змогу вивчити особливості розвитку індивідуальної саморегуляції та основні її компоненти (стили):

- планування – самостійність у плануванні навчальних цілей, гнучкість зміни цілей відповідно до змін обставин;

- моделювання – конкретизування навчальної мети згідно з умовами навчання, вибір програми навчальних дій або тактики поведінки з викладачем;

- програмування – розвиненість навичок визначення і побудови програми виконання навчальних дій, вміння виділити з них головне;

- оцінка результатів – розвиненість і адекватність оцінки себе і результатів своєї діяльності і поведінки;

- самостійність – індивідуальні можливості самостійно висувати навчальні цілі і програми навчальних дій;

- гнучкість – індивідуальні можливості врахування значущих умов навчальної діяльності, визначення тактики поведінки;

- надійність – стійкість процесів постановки учбових та життєвих цілей [6, с. 121].

Діагностику метакогнітивної активності як процесу отримання та вибору інформації, контролю, трансформації та планування метапізнання [7] було здійснено за допомогою трьох відповідних діагностичних методик.

Перша методика – опитувальник «Імплицитних теорій інтелекту» (К. Двек, у модифікації Т. Корнілової та С. Смірнова), спрямований на виявлення такого показника метакогнітивної активності, як імплицитні цілі навчального процесу, та вимірює різні імплицитні теорії навчання. Показниками цього опитувальника є: «Прийняття імплицитної теорії «нарошчуваного інтелекту», «Прийняття імплицитної теорії «збагаченої особистості», «Прийняття цілей навчання» та «Самооцінка навчання» [4, с. 86].

Друга методика – опитувальник «Шкала діагностики імплицитних теорій здібностей» (К. Двек, в адаптації Т. Гордєєвої, 2013), який вимірює метакогнітивну активність за показниками: шкала академічного контролю та шкала академічної самоефективності.

Третя методика – опитувальник «Метакогнітивна включеність в діяльність» (Г. Шроу та Р. Деннісон), призначений для діагностики рівня розвитку метакогнітивних функцій людини і регуляції її діяльності [2, с. 148].

У процесі статистичної обробки отриманих результатів здійснено кореляційний аналіз взаємозв'язку між показниками метакогнітивної активності та оцінками стилів саморегуляції.

Коефіцієнти кореляції показників імплицитних теорій інтелекту як характеристики метакогнітивної активності та оцінками стилів саморегуляції студентів наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Взаємозв'язок імплицитних теорій інтелекту з показниками стилю саморегуляції

Показники стилів саморегуляції	Показники імплицитних теорій інтелекту			
	Прийняття імплицитних теорій «нарошчуваного інтелекту»	Прийняття імплицитних теорій «збагаченої особистості»	«Прийняття цілей навчання»	«Самооцінка навчання»
Планування	-0,066***	-0,047***	0,196*	0,477**
Моделювання	0,140***	-0,088***	0,026***	0,178*
Програмування	0,070***	-0,042***	-0,013***	0,240**
Оцінка результатів	0,130***	0,033***	-0,055***	0,245**
Самостійність	0,200*	-0,016***	0,163***	0,303**
Гнучкість	0,052***	-0,079***	0,021***	0,172*
Надійність	0,018***	0,066***	-0,016***	0,350**

Примітки: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p > 0,05$

Результати статистичного аналізу, наведені в таблиці 1, показують, що деякі показники стилю саморегуляції студентів утворюють статистично значущі зв'язки із показниками імпліцитних теорій інтелекту. При цьому найбільшу кількість зв'язків із показниками стилю саморегуляції студентів утворив такий показник імпліцитних теорій інтелекту, як самооцінка навчання. Прямий зв'язок оцінок за шкалою «самооцінка навчання» встановлено з показниками «планування», «моделювання», «програмування», «оцінка результатів», «самостійність», «гнучкість» та «надійність». Такий зв'язок свідчить про те, що інтелектуальна успішність пов'язана із зусиллями, які студент вкладає у навчання, та високим рівнем його включеності в навчальну діяльність. Отже, студентам з об'єктивною оцінкою своєї успішності в навчанні та вмінням оцінити міру зусиль, які він в нього вкладає, притаманні:

- самостійність у плануванні навчальних цілей;
- вибір програми навчальних дій або тактики поведінки з викладачем;
- розвиненість навичок визначення і побудови програми навчання;
- можливості самостійно висувати навчальні цілі;
- врахування значущих умов навчальної діяльності, визначення тактики поведінки;
- стійкість процесів постановки учбових та життєвих цілей.

Статистично значущий прямий зв'язок було встановлено між показниками «самостійність» опитувальника «Стиль саморегуляції студентів» та шкалою прийняття імпліцитних теорій «нарощуваного інтелекту» (табл. 1). Такий зв'язок можна пояснити тим, що студенти, які самі приймають рішення стосовно міри включеності до навчального процесу і успішності в навчанні загалом, прагнуть під час навчання збільшити рівень свого інтелекту (табл. 1).

Показник «планування» опитувальника «Стиль саморегуляції студентів» утворив статис-

тично значущий кореляційний зв'язок зі шкалою «Прийняття цілей навчання» методики вивчення імпліцитних теорій інтелекту (табл. 1). Зв'язок є очікуваним, оскільки свідчить про те, що студенти, які планують навчальні цілі та вмюють гнучко змінювати заплановане в залежності від змін обставин, орієнтуються на майстерність і процес навчання на протигагу орієнтації на зовнішню високу оцінку результату.

Результати кореляційного аналізу показали відсутність взаємозв'язку показників опитувальника «Стиль саморегуляції студентів» зі шкалою прийняття імпліцитних теорій «збагаченої особистості» (табл. 1).

Відсутність взаємозв'язку деяких значущих показників метакогнітивної активності та стилів саморегуляції виявилась непередбачуваною. Отже, для уточнення взаємозв'язку деяких показників опитувальника «Стиль саморегуляції студентів» із показниками методики вивчення імпліцитних теорій інтелекту, студентів було розподілено на три групи за рівнями (низький, середній та високий) прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту», прийняття імпліцитної теорії «збагаченої особистості» та «прийняття цілей навчання».

Далі кореляційні взаємозв'язки стилів саморегуляції та оцінок імпліцитних теорій інтелекту було оцінено окремо для різних груп студентів (табл. 2).

Результати статистичного аналізу, наведені у таблиці 2, показують, що у групі студентів із високим рівнем прийняття імпліцитних теорій «збагаченої особистості» оцінки імпліцитних теорій інтелекту утворюють статистично значущий прямий зв'язок із більшістю показників опитувальника стилів саморегуляції студентів (планування, моделювання, програмування, гнучкість та надійність). Особливу увагу варто звернути на кореляційний зв'язок показника прийняття імпліцитних теорій «збагаченої особистості» та стилю програмування у студентів із високим рівнем імпліцитних теорій інтелекту. Такий зв'язок можна пояснити тим, що студенти, в яких заздалегідь побудована

Таблиця 2

Взаємозв'язок показників стилів саморегуляції із показниками імпліцитних теорій інтелекту у студентів з їх низьким та високим рівнем

Показники стилів саморегуляції	Показники імпліцитних теорій інтелекту	
	Прийняття імпліцитних теорій «збагаченої особистості» ****	«Прийняття цілей навчання» *****
Планування	0,223*	0,288**
Моделювання	0,259**	-0,151***
Програмування	0,548**	-0,447**
Оцінка результатів	0,165***	0,183***
Самостійність	0,101***	0,101***
Гнучкість	0,308**	-0,582**
Надійність	0,322**	-0,039***

Примітки: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p > 0,05$; **** – коефіцієнти кореляції в групі студентів з високим рівнем оцінок імпліцитних теорій інтелекту; ***** – коефіцієнти кореляції в групі студентів із низьким рівнем оцінок імпліцитних теорій інтелекту.

програма виконання всіх навчальних дій, швидше вважатимуть інтелект постійною величиною, ніж такою, що має можливість змінитися.

Статистично значущий прямий зв'язок було встановлено між стилем «планування» та оцінками «Прийняття цілей навчання» у студентів із низьким рівнем імпліцитних теорій інтелекту.

Очікуваною виявилася наявність зворотного кореляційного зв'язку між стилем «програмування» і «гнучкість» та у студентів із низьким рівнем показника «Прийняття цілей навчання». Досліджувані з низьким рівнем прийняття цілей навчання орієнтовані на результат, але не на процес. Отже, студентам, ціллю яких є не процес освоєння професії, а результат, більшою мірою притаманні навички будівництва навчальних планів і вміння виділити з них головне. Такі студенти вміють врахувати значущі умови навчальної діяльності і визначити правильні тактики поведінки.

У таблиці 3 наведено результати статистичного аналізу щодо взаємозв'язку імпліцитних теорій здібностей як показника метакогнітивної активності, з показниками стилів саморегуляції студентів.

Результати статистичної обробки даних, наведені в таблиці 3, показують наявність статистично значущих взаємозв'язків між показниками імпліцитних теорій здібностей та показниками стилів саморегуляції студентів.

Статистично значущий прямий зв'язок було встановлено між оцінками показника «академічна самоєфективність» і показниками планування, програмування та надійності, опитувальника стилів саморегуляції студентів. Отже, в обслідуваних студентів оцінка власної здатності в тій чи іншій ситуації справлятися з навчальними завданнями позитивно пов'язана з самоїтністю в плануванні навчальних цілей, розвиненістю навичок визначення і побудови програми виконання навчальних дій, вмінням виділити з них головне та стійкістю процесів постановки навчальних та життєвих цілей. Такий зв'язок може виникнути тому, що самоїтне планування навчальних цілей, програмування навчальних дій і стійкість процесів їх виконання не може існувати без віри студента в ефективність власних дій та очікування позитивного результату.

Очікуваною виявилась наявність зворотного кореляційного зв'язку між шкалою «академічний контроль» і показниками «моделювання», «оцінка результатів», «самоїтність» та «гнучкість». Отже, для досліджуваних, які повністю дотримуються навчального плану, немає потреби в самоїтності прийняття рішень стосовно процесу навчання. Таким особам не треба самоїтно оцінювати свої результати, бо їх оцінку можуть здійснити викладач чи батьки.

На третьому етапі обробки отриманих результатів було виявлено відсутність статистично значущого взаємозв'язку між показниками метакогнітивної включеності в діяльність як показника метакогнітивної активності та стилями саморегуляції студентів. Оскільки це суперечить очікуванням, обґрунтованими результатами численних досліджень як метакогнітивної активності, так і саморегуляції було висунуто припущення, що взаємозв'язок є, але має нелінійний характер.

Для перевірки припущення про нелінійний характер взаємозв'язку метакогнітивної активності та саморегуляції студентів було поділено на дві групи за рівнем метакогнітивної включеності в діяльність (у першій групі – студенти із середнім рівнем, у другій – студенти з високим рівнем, студентів із низьким рівнем метакогнітивної включеності в діяльність серед досліджуваних не виявилось).

Результати кореляційного аналізу показують наявність зворотного взаємозв'язку ($r_{xy}=-0,243$; $p \leq 0,05$) між метакогнітивною включеністю в діяльність та стилем «самоїтність» опитувальника «Стиль саморегуляції студентів» у досліджуваних із середнім рівнем цього показника метакогнітивної активності. Отже, на середньому рівні розвитку функцій метапізнання збільшення метакогнітивної включеності в діяльність пов'язане зі зниженням здатності самоїтно висувати навчальні цілі. Такий зв'язок може виникнути тому, що студенти, які мають середній рівень самосвідомості та усвідомленості своєї діяльності, меншою мірою прагнуть самоїтно програмувати свою навчальну діяльність.

Статистично значущий прямий взаємозв'язок ($r_{xy}=0,212$; $p \leq 0,05$) між метакогнітивною включеністю в діяльність та стилем «надійність» опитувальника «Силь саморегуляції студентів» було

Таблиця 3

Взаємозв'язок імпліцитних теорій здібностей із показниками стилів саморегуляції

Показники стилів саморегуляції	Показники імпліцитних теорій здібностей	
	Академічний контроль	Академічна самоєфективність
Планування	0,045***	0,199*
Моделювання	-0,196*	0,052***
Програмування	0,043***	0,230**
Оцінка результатів	-0,249**	0,055***
Самоїтність	-0,200*	0,074***
Гнучкість	-0,196*	0,093***
Надійність	-0,021***	0,210*

Примітки: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p > 0,05$

встановлено у досліджуваних із високим рівнем цього показника метакогнітивної активності. Отже, студентам із високим рівнем усвідомленості своєї діяльності притаманна така властивість, як стійке слідування ними наміченої програми навчання, незважаючи на мінливі обставини.

Висновки. У результаті дослідження виявлено взаємозв'язок між метакогнітивною активністю та стилями саморегуляції студентів. Аналіз отриманих даних дає змогу дійти таких висновків:

– стилі саморегуляції студентів утворюють прямі та зворотні зв'язки з показниками їх метакогнітивної активності;

– інтелектуальна успішність студентів пов'язана із зусиллями, які вони вкладають у навчання, та високим рівнем їхньої включеності в навчальну діяльність;

– студенти, які планують навчальні цілі та вміють гнучко змінювати заплановане залежно від змін обставин, орієнтуються на майстерність і процес навчання та відмовляються від орієнтації на зовнішню оцінку результату;

– студенти, які самостійно приймають рішення стосовно міри включеності до навчального процесу і успішності в навчанні взагалі, прагнуть під час навчання збільшити рівень свого інтелекту;

– студенти, в яких заздалегідь побудована програма виконання всіх навчальних дій, швидше вважатимуть інтелект постійною величиною, ніж такою, що має можливість до змін;

– для досліджуваних із високим рівнем прийняття цілей навчання притаманне переконання, що дотримання навчального плану не потребує самостійності прийняття рішень стосовно процесу навчання;

– самостійне планування навчальних цілей, програмування навчальних дій і стійкість процесів їх виконання не може існувати без віри студента в ефективність власних дій та очікування позитивного результату;

– студенти, які мають середній рівень самоусвідомленості та усвідомленості своєї діяльності, не мають змоги самостійно програмувати свою навчальну діяльність;

– студенти з високим рівнем усвідомленості своєї діяльності можуть стійко слідувати наміченій ними програмі навчання, незважаючи на мінливі зовнішні обставини.

Перспективи подальших досліджень мають полягати в уточненні причинно-наслідкових взаємозв'язків між метакогнітивною активністю та саморегуляцією студентів.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни: навч. посіб. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
2. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности: навч. посіб. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности: навч. посіб. Москва: Наука, 1980. 254 с.
4. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Чумакова М.В., Корнилов С.А., Новотоцкая-Власова Е.В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов. Психологический журнал. 2008. № 3. С. 86–100.
5. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека: навч. посіб. Москва: Наука, 1998. 192 с.
6. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции личности. Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 121–127.
7. Скворцова Ю.В. Метакогнитивные основы профессиональной деятельности: навч. посіб. Ярославль: Ярослав. гос. ун-т, 2008. 132 с.

Зайцева О. А. Взаимосвязь метакогнитивной активности со стилями саморегуляции студентов

В статье проанализирована взаимосвязь показателей метакогнитивной активности с показателями саморегуляции у студентов. Установлено, что стили саморегуляции студентов образуют прямую и обратную связь с показателями метакогнитивной активности. Показано, что наибольшее количество связей с саморегуляцией образует такой показатель метакогнитивной активности, как самооценка обучения. Обнаружено, что некоторые показатели метакогнитивной активности образуют нелинейную (прямую для высокого, обратную для низкого уровня) связь со стилями саморегуляции.

Ключевые слова: метакогнитивная активность, стиль саморегуляции, метакогнитивная включенность в деятельность, имплицитные теории интеллекта, имплицитные теории способностей.

Zaitseva O. O. Interconnection of metacognitive activity with styles of self-regulation of students

In this article, we have analyzed the interrelation between metacognitive activity indicators and indicators of self-regulation of students. According to the results of the research, self-regulation styles of students create direct and inverse relations with the indicators of metacognitive activity. We found out that self-regulation has the strongest connection with such indicator of metacognitive activity as self-assessment of study. Besides, the research showed that some indicators of metacognitive activity create non-linear relation (direct for high levels and inverse for low levels) with self-regulation styles.

Key words: metacognitive activity, self-regulation style, metacognitive awareness, implicit theories of intelligence, implicit theories of mental skills abilities.

В. В. Зарицька

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології
Класичний приватний університет

О. С. Козарик

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи
Хортицька національна академія

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкривається значущість емоційного інтелекту для професійної діяльності: висвітлені сутність готовності до професійної діяльності, загальні закономірності, психологічні ознаки прояву емоційного інтелекту в структурі професійної діяльності; виокремлені емоційно зумовлені чинники зниження результативності роботи; пропонуються організаційні та індивідуальні заходи попередження емоційної виснаженості і подолання емоційної напруги у випадку успіху і неуспіху для збереження емоційної рівноваги.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, емоційно-когнітивно-вольовий компонент, емоційна рівновага, емоційна виснаженість, емоційна напруга, професійна діяльність.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в тому, що не досить чітко висвітлено роль і місце емоційного інтелекту в структурі професійної діяльності. Будь-яка професійна діяльність – це складна динамічна система, до складу якої входять численні елементи, в тому числі і емоційний, забезпечуючи в сукупності своїй необхідний рівень професіоналізму спеціаліста.

Для забезпечення готовності особистості здійснювати професійно продуктивну діяльність, проявляти професійну зрілість та мати розвинуту професійну ідентичність необхідна відповідна різнопланова підготовка до професійної діяльності в навчальному закладі. Серед інших проблем гостро стоїть питання розв'язання проблеми психологічної готовності особистості майбутнього спеціаліста, розвитку адекватних змісту професійної діяльності особистісних якостей і властивостей, а також здатності емоційно виважено реагувати на різні ситуації, пов'язані з підготовкою до професійної діяльності. У навчальному закладі особистість (студент) переосмислює функцію освіти з точки зору її значущості для професійної діяльності, а процес підготовки до цієї діяльності забезпечується в процесі викладання навчальних дисциплін, де поряд із засвоєнням відповідних знань і умінь передбачається орієнтація змісту освіти на актуалізацію можливостей особистості, здатних сприяти свідомому професійному самовизначенню, саморозвитку, вільного вибору свого життєвого шляху, формуванню загальної готовності до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією з важливих умов психологічної готовності

студента до оволодіння професією у вищому навчальному закладі є, в першу чергу, його здатність якомога швидше адаптуватися психологічно до студентського середовища. Цей процес відбувається тим успішніше, чим вищий рівень розвитку емоційного інтелекту студента [1].

Достатній розвиток конструктивних форм поведінки, зумовлених паралельно з іншими високим рівнем емоційного інтелекту, може сприяти успішному розвитку особистості студента, на протипагу неуспіху, як стверджує І. Корнієнко [4].

У контексті нашого дослідження готовність до оволодіння професійною діяльністю нами розглядається як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на вибрану нею діяльність, яка виникає на ґрунті позитивного ставлення до всіх видів занять, що викладатимуть у навчальному закладі, бо вони скеровані відповідними змістовними потребами, емоційними інтересами та вимогами до даної професії. На нашу думку, про сформовану готовність можна говорити лише за умов наявності в суб'єкта професійної діяльності позитивного емоційного ставлення до вибраної діяльності, а саме: вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають; умінь емоційно позитивно будувати процес спілкування; напрацювання таких професійно значущих здібностей, як мислення, уявлення, спостережливість, та широкого набору таких конкретних властивостей, як емоційна стабільність, здатність розуміти, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших, тобто мати високорозвинений емоційний інтелект та вміння використовувати його для досягнення бажаної результативності професійної діяльності.

Надзвичайно важлива значущість розвитку емоційного інтелекту особистості в процесі її професійної підготовки простежується в загальних закономірностях будь-якої професійної діяльності, найбільш суттєвими серед яких можна назвати такі.

1. Закономірні зв'язки між діяльністю індивіда і діяльністю суспільства. Ці зв'язки розкриваються через знання про закони розвитку суспільства, знання про механізми дій і форми прояву цих законів у діяльності особистостей і соціальних груп, які мусять сприйматися особистістю емоційно позитивно як необхідні для професійної діяльності в даному суспільстві.

2. Закономірності і тенденції формування і зміни професійної спрямованості суб'єкта праці та фактори, що їх зумовлюють: інтереси, потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, особистісні установки, воля та ін., у задоволенні яких важливу роль відіграють емоції та розумне використання їх суб'єктом праці.

3. Закономірності формування і зміни психічних процесів, на які суттєво впливає емоційний стан людини та її здатність контролювати і регулювати емоційні прояви.

4. Індивідуально-типологічна своєрідність ставлення до діяльності і її емоційне забарвлення, що знаходить своє відображення в поведінці людини.

Зміст виокремлених нами закономірностей ґрунтується на психологічних знаннях суб'єкта професійної діяльності, дотримання яких є обов'язковим у процесі виконання роботи. Міра дотримання цих закономірностей є регулятором поведінки людини в діяльності, бо відображає її суб'єктивне ставлення до об'єктивної реальності.

Для з'ясування того, як у свідомості суб'єкта праці відображається задана об'єктивна реальність, який її вплив на трудову поведінку і на результати праці людини, використовуються психологічні ознаки праці, які у свій час розробив Є. Климов [2] і з якими ми погоджуємось. Це, зокрема, такі ознаки, як:

1) усвідомлення соціальної цінності результату праці, рівень якого залежить не тільки від рівня знань суб'єкта праці про вимоги до результатів праці та від ставлення до праці, а й від емоційних проявів суб'єкта праці в діяльності;

2) усвідомлення обов'язковості виконання дорученої справи в заданих нормах, яке проявляється в натхненному сумлінному ставленні до її виконання;

3) свідоме застосування знарядь і засобів досягнення професійних цілей, яке залежить від рівня теоретичної підготовки, рівня сформованості професійних умінь і навичок, а також від адекватності емоційних проявів відповідно до рівня професійної готовності суб'єкта праці;

4) усвідомлення міжособистісних стосунків (розуміння суб'єктом праці внеску інших людей у створення тих матеріальних і духовних цінностей, які він використовує у своїй професійній діяльності).

Отже, вищеперераховані і охарактеризовані ознаки являють собою взаємозв'язок мотиваційних, операційних, а також когнітивних і афективних компонентів (останні з яких визначають емоційний інтелект) суб'єкта діяльності, зумовлений його соціальними установками, професійною та емоційно-когнітивною підготовленістю.

Метою даної статті є розкриття значущості емоційного інтелекту в професійній діяльності як передумови його розвитку через висвітлення його із цієї точки зору: а) сутності емоційного інтелекту, закономірностей, ознак його прояву в структурі професійної діяльності; б) чинників емоційно-когнітивного характеру, що зумовлюють підвищення результативності роботи; в) організаційних і змістових заходів попередження, подолання емоційної напруги, виснаженості в процесі професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на вищевикладені загальні закономірності психологічної підготовки до професійної діяльності та її характерні ознаки, можна говорити про цінність емоційного інтелекту в структурі професійної діяльності, тобто з точки зору впливу емоційного інтелекту на підготовку студентів до професійної діяльності.

У процесі психологічної підготовки студентів до професійної діяльності виділено такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-оперативний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінюючий.

У даному дослідженні в структурі психологічної готовності особистості до професійної діяльності було замінено емоційно-вольовий компонент емоційно-когнітивно-вольовим, бо, розкриваючи емоційно-вольовий компонент, наприклад, Л. Кондрашова [3, с. 101] характеризує його більш як емоційно-когнітивний, оскільки наголошує на взаємозв'язку інтелектуального та емоційного в особистості і пояснює це таким чином: знання людиною явища – важливий факт, але не менш важливим є осмислення людиною цього явища, тобто те, який зміст вкладає сама людина в це явище, як до нього ставиться, як його переживає, вважаючи, що не можна обмежуватись тільки накопиченням знань і розвитком інтелекту, не менш уваги треба приділяти і емоційній стороні, розвитку культури почуттів та розумному їх використанню в професійній діяльності. Вона вважає обов'язковим так організувати навчальний процес у вузі, щоб студенти відчували такі самі емоції і почуття, які виникають у спеціалістів їх професії в реальному виробничому процесі, вміли їх проявляти, контролювати, регулювати відповідно до ситуації. І тільки потім

у характеристиці емоційно-вольового компоненту психологічної готовності до професійної діяльності Л. Кондрашова переходить до висвітлення професійно важливих вольових якостей, таких як: цілеспрямованість (керування в роботі певною метою); витримка (збереження самоконтролю в будь-якій ситуації); наполегливість (тривале докладання зусиль під час досягнення поставленої мети); ініціативність (готовність і вміння виявити творчий підхід до вирішення проблем, самодіяльність під час виконання професійних функцій); рішучість (своєчасне прийняття продуманих рішень і без зволікань їх виконання); самостійність (відносна незалежність від зовнішніх впливів); самокритичність (вміння помічати власні помилки і давати їм адекватну оцінку, прагнення їх виправити).

Прояв вищеназваних вольових якостей, як показує практика, обов'язково супроводжується проявами емоційного інтелекту, тобто емоційних реакцій, і розумністю їх використання в конкретних ситуаціях професійної діяльності.

Студент буде здатний сам оцінити свою професійну готовність, зможе керувати своїм удосконаленням за умови, якщо йому в процесі підготовки до професійної діяльності не будуть давати готових рецептів її здійснення, а будуть правильно орієнтувати на самостійні пошуки шляхів розв'язання професійних проблем. Звичайно, в такі ситуації студенти обов'язково ставляться під час виробничих практик, хоча цього мало. Що стосується розвитку емоційного інтелекту, то напрацьовувати досвід його розвивати в собі студенти мусять щоденно, паралельно з теоретичною, методичною підготовкою в процесі навчальної діяльності, перевіряючи рівень розвитку емоційного інтелекту під час виконання завдань у спеціально створених викладачем ситуаціях і розв'язуючи професійно обумовлені ситуації під час виробничої практики.

Практика показує, що в процесі професійної діяльності часто мають місце чинники, які формують незадоволеність професійною діяльністю, викликають емоційну напругу. Втрата емоційної рівноваги призводить, як правило, до втрати фізичних і моральних сил людини, що знижує її працездатність. Досліджуючи цю проблему, Д. Шульц і С. Шульц називають, зокрема, такі чинники незадоволення професійною діяльністю: перевантаження обсягами роботи; недовантаження роботою; рольова невизначеність на роботі; рольовий конфлікт; відмова у праві на участь у прийнятті професійно значущих рішень; відповідальність за підлеглих; емоційна невитриманість співробітника чи керівника легко переходить на інших [5].

Усі ці чинники викликають зниження працездатності за рахунок емоційної виснаженості, яка супроводжується емоційною апатією, роздратованістю, переживанням депресії, зниженням комунікабельності, підвищеною конфліктністю. У такому стані

в людей не вистачає фізичних і моральних сил на те, щоб проявляти гнучкість у спілкуванні, контролювати свої емоції і регулювати їх прояв під час обговорення чи прийняття професійно важливих рішень, що поступово знижує емоційне здоров'я і ефективність праці людини за рахунок втрати емоційної рівноваги. Д. Шульц і С. Шульц виокремлюють три основні компоненти втрати людиною фізичних і моральних сил на фоні втрати емоційної рівноваги в процесі професійної діяльності:

1. Емоційна виснаженість: надмірне навантаження на емоційну сферу і на психіку через перевантаженість роботою або нереальними, завищеними очікуваннями, що викликає почуття повної емоційної виснаженості.

2. Деперсоналізація: прояв безсердечності, цинізму і грубощів по відношенню до оточуючих.

3. Занижена оцінка власних досягнень: почуття, що всі дії і зусилля – лише пуста трата часу [5].

Це показує, наскільки суттєвими є роль емоційного фактору і вміння ним користуватися в професійній діяльності.

Емоційна виснаженість характерна для тих, хто намагається працювати на повну силу, але не має реальних можливостей підвищення по службі; людей, не впевнених у собі; людей, які не задоволені особистим життям і проводять на роботі більше часу, ніж визначено для них, унаслідок чого перевтомлюються і виснажуються емоційно. Цей синдром характерний і для трудоголиків, яких психологи ділять на дві групи: трудоголізм «здоровий» і «хворобливий». «Здорові» трудоголіки – це ентузіасти, вони захоплюються роботою до такої міри, що спочатку не помічають перевтоми, одержуючи задоволення від виконаної роботи і від самого процесу роботи, а потім страждають від цієї перевтоми.

«Хворобливі» трудоголіки теж захоплюються роботою, але вона не приносить їм задоволення, бо викликана необхідністю виконати свої службові обов'язки за певний час, що викликає емоційну перевтому, а не тільки фізичну, знижує загальну працездатність людини.

Allen D. пропонує утримувати емоційну рівновагу в професійній діяльності, дотримуючись такого принципу: розділити всі поточні справи на чотири групи: 1) «зроби сам»; 2) «доручи іншому»; 3) «підійди до справи з іншого кінця»; 4) «кинь» [6].

Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. пропонують альтернативні дії для забезпечення емоційної рівноваги, зокрема певне втручання ззовні, яке має на меті послабити деякі синдроми виснаження фізичних і моральних сил на роботі [7].

Існує чимало шляхів подолання емоційної виснаженості в процесі професійної діяльності.

Найбільш поширеними серед них, на думку Д. Шульц і С. Шульц, є система організаційних та індивідуальних заходів [5].

До організаційних заходів вони відносять:

1. Створення сприятливого організаційно-емоційного клімату, що досягається наданням можливості співробітникам висловлювати свою думку, брати участь у прийнятті рішень, висловлювати недоліки в роботі, вносити пропозиції для її удосконалення. Це дає можливість людині відчувати свою професійну значущість і почувати себе емоційно більш врівноваженою.

2. Надання співробітникам більше прав і відповідальності за результати роботи.

3. Чіткий розподіл повноважень співробітників, що зменшує конфліктність між ними і приносить емоційне задоволення в спілкуванні і співпраці.

4. Зняття причин, які впливають на емоційну рівновагу працюючих, із боку керівників даного підприємства чи установи.

5. Соціальна підтримка, яка знижує емоційний неспокій і підвищує виважене, обґрунтоване ставлення до професійної діяльності, забезпечуючи її високу результативність.

6. Застосування програм навчання співробітників умінням контролювати і регулювати свої емоції шляхом виконання циклу спеціальних вправ.

До індивідуальних методів забезпечення емоційної рівноваги в процесі професійної діяльності, наприклад, відносять: уміння розслаблюватися (релаксація), біологічний зворотний зв'язок, модифікацію поведінки.

На процес підготовки студентів до професійної діяльності суттєвий вплив здійснюють, на нашу думку, ситуативні емоції успіху і неуспіху, які ділять на три групи:

- 1) констатуючий успіх-неуспіх;
- 2) передбачуваний успіх-неуспіх;
- 3) узагальнений успіх-неуспіх.

Періодичне створення ситуацій на навчальних заняттях, в яких студенти переживають один із видів успіху-неуспіху, сприяє напрацюванню в них досвіду позитивного сприйняття таких ситуацій і здатності адекватно діяти в кожній з них. Чим більш позитивне ставлення студента до майбутньої професійної діяльності, тим чіткіші в нього цілі, вищий рівень емоційної готовності розв'язувати професійно значущі задачі, долати можливі труднощі, перешкоди на шляху досягнення поставлених цілей, тим вищий у цілому рівень психологічної готовності студента до професійної діяльності.

Разом із тим, наприклад, дослідженнями Л. Кондрашової встановлено, що в середньому третина студентів IV курсу вважають себе психологічно підготовленими до професійної діяльності.

Факт підвищення інтересу до професії визначається тим, що впродовж навчання студентів треба активно залучати до самостійної практичної професійної діяльності на середніх (II, III) курсах [3].

Численні дослідження підтверджують, що в умовах вузівського етапу підготовки до професійної

діяльності з'являється можливість для виконання суттєвих компонентів професійної діяльності навіть у тих студентів, які не виявили на початковому етапі навчання відповідної професійної спрямованості.

Висновки і пропозиції.

Головною цінністю емоційного інтелекту в структурі професійної діяльності є те, що позитивні емоції підвищують працездатність, задоволеність роботою, ефективність виконуваної роботи. Дані зв'язки є закономірними.

Психологічна готовність до професійної діяльності містить емоційно-когнітивно-вольовий компонент, який сприяє утриманню емоційної рівноваги і сприяє підвищенню результативності професійної діяльності; втрата емоційної рівноваги веде до втрати фізичних і моральних сил спеціаліста; існує багато шляхів попередження і подолання емоційної виснаженості та напрацювання індивідуального досвіду використання власного інтелекту для розв'язання професійно важливих завдань.

Пропозиції: для забезпечення емоційної готовності студентів здійснювати професійно-продуктивну діяльність необхідна різнопланова робота з розвитку їх емоційного інтелекту в процесі вивчення не тільки циклу психологічних дисциплін, які сприяють переосмисленню значущості емоційного інтелекту для успішної професійної діяльності, а і всього навчального процесу в навчальному закладі; під час проходження всіх видів практик необхідно звертати увагу на вплив емоційного стану на якість фахової діяльності

Література:

1. Дерев'яно С.П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: автореф. дис... канд. психол. наук. Київ, 2009. 20 с.
2. Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии. Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 21.
3. Кондрашова Л.В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. К.: Вища школа, 1987. 185 с.
4. Корнієнко І.О. Особливості саморегуляції поведінки особистості студента в ситуації неуспіху // Програма та тези Міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні аспекти розвитку майбутнього фахівця» (19-20 червня 2009 р.) / За заг. ред. к. психол. н., доц. Євдокимової. Миколаїв: Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського. 2009. 92 с.
5. Психология и работа / Д. Шульц, С. Шульц. СПб.: Питер, 2003. 560 с.
6. Allen D. (2001). Getting things done: The art stress-free productivity. New. Vork: Viking.
7. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. (2001). Job burnout. Annual Review of Psychology, 52, 397–422.

Зарицкая В. В., Козарик А. С. Эмоциональный интеллект в структуре профессиональной деятельности

В статье раскрывается значимость эмоционального интеллекта для профессиональной деятельности, освещена сущность готовности к профессиональной деятельности, общие закономерности, психологические признаки труда, способы проявления эмоционального интеллекта в структуре профессиональной деятельности; выделены эмоционально обусловленные причины снижения результативности работы; предлагаются организационные и индивидуальные мероприятия предупреждения и преодоления эмоционального напряжения, эмоционального истощения в случае успеха и неудачи для сохранения эмоционального равновесия.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, эмоционально-когнитивно-волевой компонент, эмоциональное равновесие, эмоциональное истощение, эмоциональное напряжение, профессиональная деятельность.

Zarytska V. V., Kozaryk O. S. Emotional Intelligence in the Structure of Professional Activity

The article reveals the importance of emotional intelligence for professional activity: the essence of readiness for professional activity, general signs and regularities of professional activity is highlighted, the value of emotional intelligence in these processes is substantiated. As to the psychological readiness of students for professional activity, where the scientists distinguish their main components: motivational, orientational, cognitive-operational, emotional-volitional, psychophysiological, evaluation, then emotionally-cognitively volitional and justified as the expediency of its existence, and the necessity of its formation in students. The article emphasizes that there are a number of factors that can provoke dissatisfaction with future professional activities. Among them, emotional stress is caused due to various types of overload of students with professionally significant tasks, which leads to fatigue, reduced efficiency and quality of tasks, emotional exhaustion, which proves the need for a reasonable organization, professional training, which takes into account the emotional, cognitive and volitional opportunities of the student when performing any work. The article gives a brief description of the most common factors that impede successful professional activity: emotional exhaustion, depersonalization, underestimation of their own achievements. In parallel, the article provides tips that should be used to maintain emotional balance. It is necessary to divide all current affairs into four groups: do it yourself; to order to another; to approach the case from the other side; to throw. At the same time, a number of organizational measures are proposed that can provide an emotionally positive mood, a relevant relationship and a high performance of professional activity, if successful, and in the case of a temporary failure to maintain an emotional equilibrium.

Key words: emotions, emotional intelligence, emotional-cognitive-volitional component, emotional balance, emotional exhaustion, emotional stress, professional activity.

Т. В. Кириченкокандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

ДІАГНОСТИКА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

У статті аналізуються основні підходи до особливостей становлення ціннісних орієнтацій особистості підліткового віку в умовах соціокультурних змін. Показано, що ціннісні орієнтації лежать в основі вибору життєвих цілей підлітків та є умовою їх соціалізації. Статистичне опрацювання діагностичних показників та якісна інтерпретація отриманих результатів дали змогу з'ясувати, що ціннісні орієнтації підлітків пов'язані з характером їх діяльності й відображають смисложиттєву активність.

Ключові слова: соціалізація, самосвідомість, особистість, цінності, ціннісні орієнтації, підлітковий вік.

Постановка проблеми. Головним чинником, що формує ціннісні орієнтації особистості, є суспільство. Соціальні зміни зумовлюють перегляд базових життєвих цінностей. Це призводить до критичного осмислення досвіду попередніх поколінь, спричиняє переоцінку загальнолюдських та особистісних цінностей, уявлення про своє майбутнє та майбутнє суспільства.

Особливе значення в розвитку ціннісних орієнтацій має перехідний період онтогенезу, коли в свідомості підлітків ускладнюється змістовна та смислова сторона ціннісних орієнтацій, які виступають як новий образ світосприйняття. Водночас ціннісні вибори зорієнтовують підлітків на дотримання соціальних норм поведінки та визначають опанування ідеальних форм (еталонів, зразків, стандартів, ідеалів, позицій, переконань).

Розкриття змісту ціннісних орієнтацій у підлітків може пояснювати та передбачати їх поведінку. Така ситуація визначає актуальність діагностики ціннісних орієнтацій зростаючої особистості в умовах соціокультурних змін, оскільки дає змогу виявити психологічні механізми її соціалізації. Натепер процес соціалізації підлітків ускладнюється переоцінкою життєвих цінностей. Все це і зумовило актуальність дослідження ціннісних орієнтацій особистості підліткового віку, потребу в з'ясуванні значення ієрархії цінностей у виборі засобів її самоздійснення в сучасних умовах буття.

Більшість дослідників вважає, що підлітковість – вік суперечливих станів, мотивів, ціннісних орієнтацій, вчинків. Провідною лінією становлення особистості в підлітковому віці є її перехід від дитинства до дорослості. Психологіка класики розглядають почуття дорослості як центральне новоутворення підлітків, що пов'язане з якісно новим рівнем розвитку самосвідомості

[3; 4]. Орієнтуючись на цінності дорослих і порівнюючи себе з ними, підлітки прагнуть зайняти нову позицію поряд із дорослими, наполегливо намагаються перетворити світ, в якому вони живуть. Соціальна ситуація розвитку, як зазначав Л.С. Виготський, цілковито визначає ті форми і той шлях, слідуючи яким, дитина набуває нових властивостей особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності як із головного джерела розвитку, де соціальне стає індивідуальним [4].

За зразком наявних у суспільстві цінностей у підлітків формуються опосередковані мотивами власні цінності, які виступають внутрішніми регуляторами їх поведінки. Ціннісні орієнтації дають змогу підліткам свідомо ставити цілі та вибирати засоби здійснення поведінки. Провідною функцією ціннісних орієнтацій є те, що вони виступають орієнтирами активності, відіграють вирішальну роль у саморегуляції поведінки підлітків [3].

Аналіз експериментальних робіт, проведений в області вікової і педагогічної психології, показав, що ціннісні орієнтації підростаючої особистості характеризуються, насамперед, динамічністю та нестійкістю. Ціннісні орієнтації в цьому віці впливають на окремі властивості особистості, зокрема, на цілі життя, на мотиви спілкування. Таким чином, ціннісні орієнтації є багатоаспектним утворенням, яке включає важливі сфери становлення особистості і є психологічним механізмом саморегуляції поведінки підлітків [8].

Особливе місце ціннісним орієнтаціям в особистісній системі саморегуляції поведінки відводить І.Ю. Истошин. Він пропонує модель мотиваційного механізму регуляції поведінки особистості, яка може бути трансформована з метою використання її на різних вікових етапах онтогенезу. В цій моделі поряд із поняттями «потреби», «соціальні установки», «цілі», «мотиви» чільне місце займає

ють ціннісні орієнтації особистості. Останні опосередковуються особливостями конкретної ситуації. Констатовано, що кожна з ціннісних орієнтацій, виникнення якої зумовлюється конкретною ситуацією, легко здійснює свій внесок як прийняття цінності в систему саморегуляції поведінки підлітка. Прийняття цієї цінності буде залежати від рівня мотиваційного впливу на емоційний стан підлітка, що є детермінантою його поведінки [7].

Упорядкування ціннісних орієнтацій, за поглядами Л.П. Осьмак, є суттєвим моментом формування саморегуляції особистості підлітка. Цінності, на думку цього психолога, відіграють роль своєрідного орієнтира у виборі сфер, засобів, форм самоздійснення. Завдяки їм реалізація підлітком власного «Я» спрямовується у певну систему соціальних зв'язків [10]. Отже, у підлітків накопичений певний досвід саморегуляції поведінки і вони здатні активно ставитися до оточуючого середовища, вибірково сприймаючи його вплив.

А.Г. Здравомислов розглядає ціннісні орієнтації як порівняно стійке, соціально зумовлене, вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ і ідеалів [6]. М.І. Бобнєва визначає ціннісні орієнтації в двох аспектах: суспільному та особистісному. У суспільному аспекті ціннісні орієнтації виступають як властивість певного суспільного явища, що задовольняють потреби, інтереси, бажання людини. В індивідуальному аспекті виступають як ставлення суб'єкта до предметів та явищ реальності, яке визначається соціальними установками, якими особистості [1].

Ціннісні орієнтації дають змогу підліткам свідомо ставити цілі та вибирати засоби здійснення поведінки. Оскільки центральним психічним новоутворенням підліткового віку є почуття дорослості, як самоствердження себе в новій внутрішній позиції, то таке самоставлення завжди сприяє розвитку самосвідомості, усвідомленню свого «Я», виникненню зацікавленості як до власного суб'єктивного, так і до об'єктивного світу [9].

Ціннісні орієнтації аргументуються як система особистісних установок щодо наявних у суспільстві матеріальних і духовних цінностей. Це сукупність переконань, які індивід приймає як свої власні, внутрішні орієнтації. Підліток прагне виробити в собі й прийняти такі цінності, життєві орієнтири, які дали б йому змогу знайти своє місце в різних системах взаємодій і самовизначитися.

Метою статті є психологічний аналіз результатів діагностичного зрізу ціннісних орієнтацій підлітків.

Виклад основного матеріалу. Цінності виступають як смислові установки, що виконують роль життєвого орієнтира, духовної основи для вибору напрямку діяльності. Ціннісні орієнтації лежать

в основі вибору життєвих цілей людини і тим самим сприяють з'ясуванню причин її вчинків і дій. Складна природа суб'єктно-об'єктних відношень, що відображається у вигляді цінностей, породжує різні основи для їх класифікації. У науковій літературі існує велика кількість підходів до проблеми систематизації цінностей, з яких досить складно виділити універсальний. Найбільш широко в дослідженнях зарубіжних і вітчизняних психологів використовується метод класифікації цінностей, запропонований М. Рокичем. Вчений виділяє два класи цінностей: цінності-цілі та цінності-засоби (по вісімнадцять цінностей у кожній системі). Згідно з концепцією автора термінальні цінності або цінності-цілі визначають впевненість людини в тому, що кінцева мета існування варта того, щоб до неї прагнути. Інструментальні цінності або цінності-засоби характеризують концепцію бажаного локусу поведінки. Адаптація тесту М. Рокича була здійснена В.А. Ядовим [11]. Методика вивчення ціннісних орієнтацій заснована на методі прямого рангування списку цінностей. Стимульним матеріалом у методиці служать два ряди цінностей – термінальних і інструментальних – із коротким поясненням кожної. Одержаний після рангування ряд дає змогу отримати побудовані в ієрархічній послідовності цілі й принципи, якими особистість керується у своєму житті.

Цінності, які розмістилися у верхній частині ряду, визначають провідну орієнтацію, а ті, що розмістилися в нижній частині ієрархічної структури, свідчать про незначущість цілей, які в ній знаходяться. Цінності, які згрупувалися у середині, з огляду на те, що для них характерна тенденція до зміни свого рангового місця і вони підлягають ситуативному впливу, менш інформативні для загальної оцінки змістовної сторони ціннісних орієнтацій особистості. Перевагою методики є те, що вона враховує той факт, що цінності не існують кожна окремо, а організовані в певну систему і це дає змогу групувати їх у змістовні блоки за різними параметрами. За допомогою цієї методики ми змогли визначити такі показники: по-перше, ієрархію цінностей у свідомості людини, по-друге – які групи цінностей і якою мірою визначають життєву спрямованість зростаючої особистості. У психологічному дослідженні взяли участь 116 респондентів (учнів віком 12–15 років).

Ціннісні орієнтації розглядаємо як механізм, що на емоційно-вольовому рівні регулює поведінку особистості, а також як порівняну синергічність суб'єктивних та об'єктивних чинників її особистісного становлення. У цьому випадку спрямованість нашого дослідження – це безпосередній зміст системи цінностей, її ієрархічна структура та регулятивна функція ціннісних орієнтацій в індивідуальній поведінці.

Основні завдання експерименту пов'язані зі встановленням структури термінальних та інстру-

ментальних цінностей підлітків. Із метою поглибленого вивчення цінностей, які на сучасному етапі є пріоритетними для підлітків, була застосована «Методика ціннісних орієнтацій особистості» Рокича-Ядова.

Нами були підраховані середні показники значень вибору кожної цінності, їх процентне відношення до загальної кількості досліджуваних. Отримані емпіричні дані дали змогу побудувати графіки, які відображають розподіл середньостатистичних ієрархій за вказаними критеріями (рис. 1).

За результатами діагностичного зрізу встановлено, що до високого рангу ввійшли ті цінності-цілі, які визначаються як головні для більшості учнів підліткового віку. Такими цінностями виступають взаємостосунки з вірними друзями (55,1%), здоров'я (43,8%), матеріально забезпечене життя (35,6%).

Для тих учнів, які здійснили цей вибір, набуває особливої суб'єктивної значущості сфера спілкування з однолітками. Порушення в цій сфері викликають тяжкі емоційні переживання, зміни в поведінці, зниження успішності. І, навпаки, задоволення провідної потреби цього віку – «бути значущим в очах однолітків» – визначає формування стійкої адекватної самооцінки і сприяє успішному, безконфліктному особистісному розвитку.

Наступна за кількісними показниками серед виборів цінність – здоров'я. Її поява серед високо-рангованих цінностей зумовлена, на нашу думку, об'єктивними особливостями життєснування підлітків. Усвідомлюючи значні соціально-економічні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, підлітки надають здоров'ю особливого значення як необхідній умові досягнення успіху в будь-якій

сфері діяльності. Турбота про власне здоров'я визначає для них як процес, так і результат активного способу життя. Така термінальна цінність, як матеріально забезпечене життя, також займає провідну позицію. Реалізація цього вибору підлітками задовольнить їх потребу в самостійності та надасть певної незалежності від батьків. Це, своєю чергою, підсилюватиме можливість відчутти себе дорослим і виступатиме уявним, узагальненим зразком того соціального статусу, якого можна прагнути. Результати діагностичного зрізу дали змогу розподілити середньостатистичні ієрархії інструментальних цінностей (рис. 2).

Серед інструментальних цінностей підлітки віддали перевагу таким цінностям: «вихованість» (51,8%), «чесність» (45,6%), «життєрадісність» (38%). Загальний аналіз цінностей-засобів вказує на наявність зміщення цінностей у бік індивідуалізації. Такі цінності, як «відповідальність», «непримиримість», «самоконтроль», підлітки поставили на останні місця в індивідуальній ієрархії, що визначає тенденцію до амбівалентності в процесі формування внутрішнього світу підлітків. У дослідженні виявлені ознаки протиріч у розвитку моральності, відповідальності, самостійності.

Таким чином, вибір цінностей-цілей учнями підліткового віку підпорядковується намаганням отримати задовольняючий їх соціальний статус серед референтного оточення, покращити здоров'я, визначити майбутню життєдіяльність. Отримані дані свідчать про те, що в системі термінальних цінностей спостерігається більша стабільність у становленні їх ієрархії порівняно із системою інструментальних. На основі цих даних можна дійти висновку, що для підлітків характерною є яскраво виражена динаміка становлення

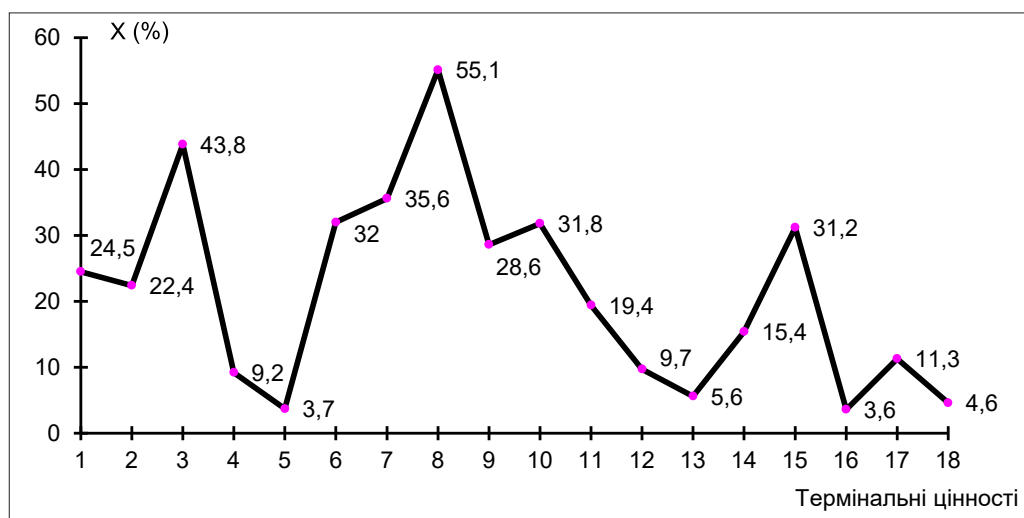


Рис. 1. Розподіл середньостатистичних ієрархій термінальних цінностей підлітків*

* цифри по шкалі абсцис відповідають поняттям, що відображають такі цінності: 1 – активне діяльне життя, 2 – життєва мудрість, 3 – здоров'я, 4 – цікава робота, 5 – краса природи і мистецтва, 6 – кохання, 7 – матеріально забезпечене життя, 8 – наявність хороших і вірних друзів, 9 – нормальна обстановка в країні, 10 – суспільне визнання, 11 – пізнання, 12 – рівність, 13 – самостійність, 14 – свобода, 15 – щасливе сімейне життя, 16 – творчість, 17 – впевненість у собі, 18 – задоволення; X – середні показники виборів.

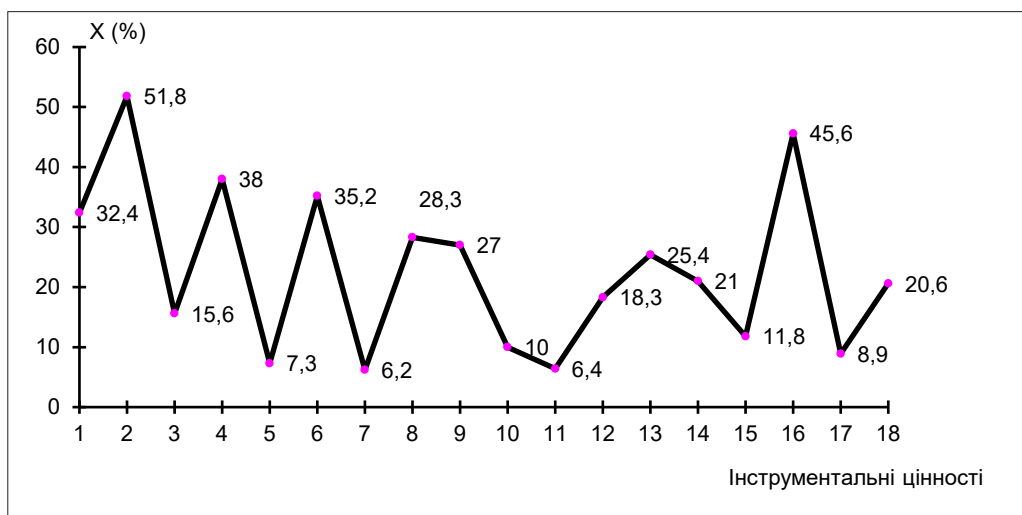


Рис. 2. Розподіл середньостатистичних ієрархій інструментальних цінностей підлітків*

* цифри за шкалою абсцис відповідають поняттям, що відображають такі цінності: 1 – акуратність, 2 – вихованість, 3 – високі запити, 4 – життєрадісність, 5 – старанність, 6 – незалежність, 7 – непримиримість, 8 – освіченість, 9 – відповідальність, 10 – раціоналізм, 11 – самоконтроль, 12 – сміливість, 13 – тверда воля, 14 – терпимість, 15 – широта поглядів, 16 – чесність, 17 – ефективність, 18 – чуйність; X – середні показники виборів.

Таблиця 1

Рангування термінальних та інструментальних цінностей

Термінальні			Інструментальні		
Ранги	№ цінності	Найменування цінності	Ранги	№ цінності	Найменування цінності
I	8	Наявність хороших друзів	I	2	Вихованість
II	7	Здоров'я	II	16	Чесність
III	3	Матеріально забезпечене життя	III	4	Життєрадісність
	6	Кохання		14	Терпимість
IV	10	Суспільне визнання	IV	1	Акуратність
	15	Щасливе сімейне життя		18	Чуйність
	9	Нормальна обстановка в країні		6	Незалежність
	2	Життєва мудрість		8	Освіченість
V	1	Активне діяльне життя	V	5	Старанність
	11	Пізнання		12	Сміливість
	14	Свобода		3	Високі запити
	17	Впевненість у собі		15	Широта погляду
	12	Рівність		13	Тверда воля
	4	Цікава робота		10	Раціоналізм
	13	Самостійність		9	Відповідальність
	18	Задоволення		11	Самоконтроль
VI	5	Краса природи	VI	7	Непримиримість
	16	Творчість		17	Ефективність

системи термінальних цінностей, що відображає перспективні цілі людини.

Характерною ознакою є й те, що підлітки в межах термінальних цінностей віддають перевагу конкретним, індивідуалістичним цінностям. У системі інструментальних цінностей для підлітків вольові якості не несуть основного смислового навантаження. Цю функцію виконують ті цінності-цілі, що виражають позицію особистості у сфері інтерперсональних взаємин (наявність друзів, чесність, життєрадісність). Вважаємо, що ці цінності відображають орієнтацію підлітків на реалізацію своїх можливостей у системі міжособистісних, інтимних зв'язків (табл. 1).

Отже, реалізація найважливіших термінальних цінностей залежить від обрання і застосування певних цінностей-засобів. Останні визначають способи досягнення результатів діяльності й позицію особистості підлітка щодо вибору життєвих стратегій. У цьому разі знову таки вимальовується розбіжність, неконгруентність функціонування самосвідомості підлітка, її когнітивних і морально-вольових вимірів. Обрані учнями підліткового віку інструментальні цінності не завжди узгоджуються з бажаними результатами діяльності, що може спонукати до порушень саморегуляції їх поведінки. Адже цінності-цілі орієнтовані на довгу часову перспективу, основною функцією

яких є регуляція процесу створення життєвих програм особистості, її цілепокладання та субординація часткових і конкретних цілей. Здійснення цих функцій потребує цілісного, максимально істинного для кожного підлітка відображення світу і себе в ньому. Поза таким відображенням саморегуляція поведінки підлітків неможлива.

З таблиці 1 зрозуміло, що за першим рангом показники вказують на те, що цінність «наявність добрих друзів» виступає провідною, особливо значущою, стабільною, напевно, що вона в підлітковий період актуалізує критичні переживання, оскільки, як відомо, втрата чи неможливість бути визнаним серед однолітків визначається підлітками як найважчий емоційний стан, який призводить до різних наслідків: переживання почуття самотності, «самоти», позиції невизначеного – «аутсайдера», феномена «бойкот» тощо. Найвищий ранг вказаної цінності свідчить про те, що діяльність і поведінка підлітків координуються саме в їх найближчому оточенні – референтній спільності. Різні поведінкові реакції досліджених підпорядковуються внутрішнім нормативам певної групи та друзів і багато вчинків свідомо чи підсвідомо «впливають» із нормативних чи ненормативних орієнтацій друзів, а тому, безсумнівно, регулювати поведінкою особистості підлітка, а також створювати умови активізації його саморегуляції можна лише через найближче оточення, друзів та референтних осіб. Доброзичливе ставлення до друзів власних дітей, надання можливості з ними зустрічатися, знання їх планів і намірів, уміння ненав'язливо вносити певні поради – це основна тенденція у взаємодіях дорослих (батьків, вчителів, психологів, тренерів) із підлітковим світом. Важко зробити цю цінність саморегулюючою, але при дбайливому ставленні до особистості підлітка це можливо, коли поважати найістотнішу з усіх цінностей – мати добрих, надійних друзів. Другий ранг становить цінність «здоров'я». Третій ранг – цінності «матеріально забезпечене життя», «кохання». Вважаємо, що сучасний стан життя і ціннісні орієнтації знайомих дорослих і батьків визначають та врегульовують поведінку підлітків саме приналежністю їх до тенденції – матеріально забезпечити своє майбутнє життя. Ми думаємо, що певна тенденція щодо трансформації позитивно насичених емоцій на більш ранні вікові періоди помічається у сучасних українських підлітків. Можна пов'язати цей феномен з акселерацією. Проте ми переконалися, що він є швидше наслідком соціальної адаптації. Сучасні підлітки раніше не тільки фізично дозрівають, але й соціально дорослішають – прагнуть самостійно заробляти гроші, потребують уваги з боку соціально-нормативних служб, прагнуть дружби й кохання. Мабуть, не випадково третій ранг зайняли такі важливі потреби, як мате-

ріально забезпечене життя кохання, здоров'я. Останнє асоціюється в їх розповідях із фізичною досконалістю, міцністю, силою, витривалістю, енергійністю. Екологічні проблеми також накладають відбиток на усвідомлення важливості такої цінності, як здоров'я.

Протягом останніх років суспільних змін у нашій країні в динаміці розвитку ціннісних орієнтацій підлітків виявилася низка суперечливих тенденцій. Науковці зазначають, що зміна ціннісних орієнтацій є досить болісним процесом, оскільки суттєві зміни в суспільній системі цінностей породжують для більшості людей нагальну потребу сприйняти нові орієнтири, перебудувати особистісну систему цінностей [5].

У нових суспільних умовах відбувається переоцінка цінностей, але не на користь моральним імперативам. Підлітки найбільш тонко реагують на всі зміни, що відбуваються в суспільстві, до того ж їхні ціннісні орієнтації відрізняються нестійкістю і потрапляють під вплив випадкових критичних ситуацій. Це підштовхує нас до висновку, що приймаються людиною ті цінності, які постульовані сучасним станом у суспільстві (матеріальна забезпеченість, спокій і добробут сім'ї, велика заробітна плата, прибуткова професійна діяльність тощо). Ми в жодному разі не заперечуємо вказані ціннісні орієнтації, але поряд із ними не простежуються цінності високого морального порядку: доброчинність, совість, відповідальність, довіра, чесність та ін.

Можна стверджувати, що не спостерігається у підлітків чіткої спрямованості на цінності моральності; цінності, пов'язані з безпосередньою їх діяльністю (навчанням, спілкуванням, нормальною обстановкою у країні). Цей факт ми схильні приписувати зниженню ролі морально-етичних зразків у соціальних взаємодіях суспільства і шкільному середовищі зокрема. Засоби масової комунікації пропагують більш адекватні сучасним умовам (кризі в економіці, політиці, ідеології) цінності так званого «виживання», існування, але не повноцінного життя. Занепад духовних цінностей, висвітлення на передньому плані проблемних (критичних, стресових) ситуацій у структурі самосвідомості підлітка визначає тенденцію спаду аксеологічного розвитку особистості підлітка. Тому й були отримані низькі показники за цим компонентом.

Отже, реалізація найважливіших термінальних цінностей залежить від обрання і застосування певних цінностей-засобів. Останні визначають способи досягнення результатів діяльності й позицію особистості щодо вибору життєвих стратегій.

Висновки. Таким чином, аналіз результатів дослідження ціннісних орієнтацій, що представлений у статті, дає змогу сформулювати висновки. Ціннісні орієнтації виступають центральним компонентом структури особистості, що визначає її спрямованість на реалізацію певних відношень,

зміст уявлень про своє «Я», поведінку та нормативно-оцінне ставлення до оточення.

Ціннісні орієнтації є багатоаспектним утворенням, яке включає і відбиває мотиваційно-потребнісну сферу становлення особистості. У підлітковому віці викристалізується ієрархічний взаємозв'язок різних цінностей. Зміст ціннісних орієнтацій та їх місце в ієрархічній структурі визначають їхню роль у регуляції поведінки.

Отримані експериментальні дані свідчать про те, що ціннісні орієнтації здійснюють вирішальний вплив на обрану людиною модель поведінки у підлітковому віці, на її погляди, мотиви, діяльність. Своєю чергою, життєві пріоритети піддаються впливу вікового та соціального аспектів, що накладає свій відбиток на такі ціннісні орієнтації, як власний престиж, високе матеріальне становище, збереження власної індивідуальності. З'ясовано, що в системі термінальних цінностей підлітків спостерігається більша стабільність у становленні їх ієрархії порівняно з інструментальними.

Узагальнення показників діагностичного зрізу засвідчує засвідчило, що ціннісні орієнтації підлітків становлять ієрархічну систему і нерозривно пов'язані з потребами та провідною діяльністю особистості у період дорослішання.

Перспективи подальших досліджень цієї проблеми вбачаємо в провадженні в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи спеціально організованої програми з використання активних методів навчання, які позитивно вплинуть на формування самоцінності «Я» підлітка, яка виступає генетичним ядром моральної саморегуляції періоду підлітковості.

Література:

1. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. Москва: Наука, 1978. 311 с.
2. Божович Л.И. Психологические особенности развития личности подростка. Москва: Знание, 1979. 40 с.
3. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: [монографія]. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. 338 с.
4. Выготский Л.С. Собрание починений: в 6-ти томах. Т. 4. Детская психология. Москва: Педагогика, 1984. 432 с.
5. Волошина Н.В., Бондар І.В., Шакіб О.В. Ціннісні орієнтації сучасних керівників в умовах трансформації українського суспільства. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2017. Серія: Психологічні науки. Вип. 3. Т. 1. С. 51–56.
6. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. Москва: Политиздат, 1986. 222 с.
7. Истошин И.Ю. Ценностные ориентации в личностной системе регуляции поведения / Психологические механизмы регуляции социального поведения. Москва: Наука, 1979. С. 252–267.
8. Кириченко Т. Передумови розвитку саморегуляції поведінки підлітків. Гуманітарний вісник. 2016. Вип. 38. С. 79–87.
9. Кириченко Т.В. Особливості розвитку міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків. Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: зб. навч. праць. Серія: Психологія. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 23 (1). С. 119–138. doi:10.5281/zenodo.1211177
10. Осьмак Л. Особистісний потенціал підлітка: умови активізації. Рідна школа. 1998. № 1. С. 20–23.
11. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. Методические проблемы социальной психологии: Сборн. науч. трудов. Москва: Наука. 1975. С. 89–105.

Кириченко Т. В. Диагностика ценностных ориентаций в условиях сегодняшнего дня

В статье анализируются основные подходы относительно особенностей становления ценностных ориентаций личности подросткового возраста в условиях социокультурных изменений. Показано, что ценностные ориентации лежат в основе выбора жизненных целей подростков и являются условием их социализации. Статистическая обработка диагностических показателей и качественная интерпретация полученных результатов позволили выяснить, что ценностные ориентации подростков связаны с характером деятельности и отражают их смысложизненную активность.

Ключевые слова: социализация, самосознание, личность, ценности, ценностные ориентации, подростковый возраст.

Kyrychenko T. V. Diagnostics of value orientations of teenagers in the current challenging conditions

The article analyzes the main approaches to the characteristics of adolescence in the conditions of formation value orientations of the personality in socio-cultural changes. It is shown that value orientations underlie the choice of life goals and adolescents is a condition of their socialization. Statistical study of diagnostic indicators and qualitative interpretation of the results allowed the connection to find out that the value orientations of adolescents are associated with the nature of their activities and reflect the meaning of life activity.

Key words: socialization, self-consciousness, personality, values, value orientations, adolescence.

О. Г. Коваленко

доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ЛІТНІХ ОСІБ

У статті представлено результати теоретичного й емпіричного вивчення особливостей пізнавального компонента міжособистісного спілкування осіб літнього віку. Міжособистісне спілкування літніх осіб розглядається як процес формування емоційних взаємин особистості літнього віку з окремими суб'єктами, котрі її оточують. Таке спілкування має емоційну, поведінкову й пізнавальну складові частини. Підтверджено, що більше половини літніх осіб мають низький і нижчий від середнього рівні розвитку пізнавального компонента міжособистісного спілкування.

Ключові слова: літня особа, міжособистісне спілкування, пізнавальна складова частина міжособистісного спілкування.

Постановка проблеми. Неформальне, контактне, з безпосередньою взаємодією спілкування між вільними особистостями на рівних, емоційне, засноване на дружбі та любові, особистісно орієнтоване – це міжособистісне спілкування. Важливе уміння для такого спілкування ґрунтується на прагненні зрозуміти свого партнера по спілкуванню. Ця здатність визначається низкою умов і чинників, одним з яких є вік комунікаторів. Пізня дорослість – епоха життя людини, ставлення до якої в суспільстві досить суперечливе. Цей вік пов'язують із низкою кризових явищ і проблем. Одним зі шляхів їхнього вирішення є удосконалення міжособистісного спілкування і стосунків осіб цього віку.

Окремі прояви спілкування, у тому числі міжособистісного, відображені у змісті таких теоретичних напрямів психологічної науки, як теорія діяльності (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв); гуманістична психологія (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл); епігенетична концепція психосоціального розвитку (Е. Еріксон); екзистенціальна психологія (К. Ясперс); концепції розвитку особистості (Г.О. Балл, І.Д. Бех, Б.С. Братусь, І.С. Булах, М.Й. Боришевський, Є.І. Головаха, І.А. Зязюн, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.Ф. Моргун, В.А. Петровський, Е.О. Помиткін, В.В. Рибалка, В.І. Слободчиков, В.О. Татенко та інші) теорії спілкування й міжособистісних стосунків і взаємодії (Г.М. Андрєєва, І.Д. Бех, О.О. Бодальов, Л.Я. Гозман, В.П. Казміренко, І.С. Кон, В.О. Лабунська, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.М. Мясіщев, Б.Д. Паригін, О.Я. Чебикін, Н.В. Чепелева та інші). Питання міжособистісного спілкування людей віку пізньої дорослості були об'єктом уваги таких науковців, як Р.Г. Адамс, Л.І. Анциферова, А. Бандура, І.Д. Бех, О.О. Вороніна, В.Т. Грубляк, Л. Карстенсен, Ш. Ко-

хен, О.В. Краснова, О.Г. Лідерс, Дж.Ф. Нассбаум, М. Пінкварт, С.А. Поліщук, М.С. Пряжников, Л.О. Регуш, М.Л. Смульсон, Р.С. Снід, С. Соренсен, Р. Хавіхарст, Дж. Харвуд, І. Х'юел, Н. Чарнес та інші. Проте актуальними є дослідження окремих аспектів міжособистісного спілкування людей на різних стадіях пізньої дорослості.

Метою статті є теоретичне обґрунтування й емпіричне вивчення особливостей пізнавального компонента міжособистісного спілкування осіб літнього віку.

Виклад основного матеріалу. Літній вік – перший період у становленні старості. Це особливий час у житті людини, коли вона стикається з низкою змін у своєму житті. Значним чинником життя людини в цьому віці є міжособистісне спілкування. Це вищий рівень людського спілкування: воно має емоційний характер і зорієнтоване на особистість, є діалогічним; передбачає безпосередню взаємодію людей. У його процесі формуються та реалізуються міжособистісні стосунки. Науковці обґрунтовують зв'язок міжособистісного спілкування з ідеологією, культурою, освітнім процесом, розглядають його в контексті соціальних здібностей, вивчають роль у спілкуванні такого феномена, як біль, характеризують його специфіку в умовах конфлікту, наголошують на ролі міжособистісного спілкування в інтелектуальній діяльності та функціонуванні пізнавальних процесів особистості, обґрунтовують його значення для психологічного благополуччя людини, приділяють увагу таким ознакам і особливостям міжособистісного спілкування, як довіра, прощення, комунікативне передчуття тощо. Міжособистісне спілкування в літньому віці є провідною діяльністю, адже воно дає змогу старіючій людині вирішувати життєво важливі задачі – коректувати смисл свого життя та регулювати власні емоційні стани [3].

Ми розглядаємо міжособистісне спілкування літніх осіб як процес формування емоційних взаємин особистості літнього віку з окремими суб'єктами, котрі її оточують, що передбачає емоційне ставлення один до одного, взаємне соціальне пізнання, певний спосіб поведінки один з одним. Таке спілкування є суб'єкт-суб'єктним структурним утворенням, що має емоційну, поведінкову й пізнавальну складові частини.

Емоційна складова частина міжособистісного спілкування літньої особи передбачає прояв її емоційно-ціннісного ставлення до іншої людини. Такий складник виявляється в різноманітних якостях, властивостях людини, зокрема, у емпатійності, здатності викликати до себе симпатію та подобатися іншим особам (атрактивності), прагненні не бути самотньою, гнучкості в спілкуванні, наявності емоційного досвіду спілкування, настанові на партнера в безпосередньому спілкуванні тощо. Саме ця складова частина є провідною в міжособистісному спілкуванні осіб цього віку.

Поведінкова складова частина міжособистісного спілкування літньої особи передбачає саморегуляцію її поведінки (взаємодії) з іншою людиною й має мотиваційно-вольові аспекти. Цей компонент містить сукупність умінь ефективно використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування, спостерігати за собою та партнером по спілкуванню, знаходити оптимальні способи для вираження власних почуттів, адекватно відображати почуття партнера, володіти прийомами зворотного зв'язку тощо. Поведінкова складова частина міжособистісного спілкування літніх осіб виявляється також у поведінковій ідентичності, здатності до конструктивних контактів. Останні втілюються у способах, стилях міжособистісного спілкування.

Пізнавальна складова частина міжособистісного спілкування літньої особи передбачає соціальне пізнання іншої людини. Вона включає в себе орієнтованість у вербальних і невербальних засобах комунікації, здатність правильно розуміти комунікативну ситуацію, особистісні якості, що впливають на процес міжособистісного спілкування тощо. Пізнавальна складова частина міжособистісного спілкування літніх осіб виявляється в рефлексивності, децентрованості, здатності до розуміння. Рефлексивність пов'язана зі здатністю літньої людини пізнавати саму себе і одночасно розуміти й передбачати, наскільки співрозмовник розуміє її, із відображенням власних дій у предметній сфері реалізації суб'єкт-суб'єктних стосунків [1]. Децентрованість виявляється в здатності літньої людини відійти від власної позиції, можливості сприйняти точку зору іншої людини і допомагає подолати егоцентричність (зосередженість на власній особистості) [2]. Здатність до розуміння і взаєморозуміння пов'язана зі спроможністю особи адекватно розшифрувати отримане повідомлення, трансформувати сприйняту думку в простір власної свідомості без суттєвих утрат смислу цієї думки [4].

Для виявлення особливостей пізнавальної складової частини міжособистісного спілкування літніх людей було здійснене діагностичне дослідження. Воно здійснювалося в межах вивчення особливостей міжособистісного спілкування літніх осіб та їхньої здатності до коректування смислу життя та регулювання емоційних станів і переживань. У ньому взяли участь 208 осіб 55–78 років. Для діагностики використано спеціально розроблене структуроване інтерв'ю. Досліджуваних опитували про можливі зміни у власному колі спілкування, якості, які їм подобаються і не подобаються в інших людях, власні найкращі якості тощо.

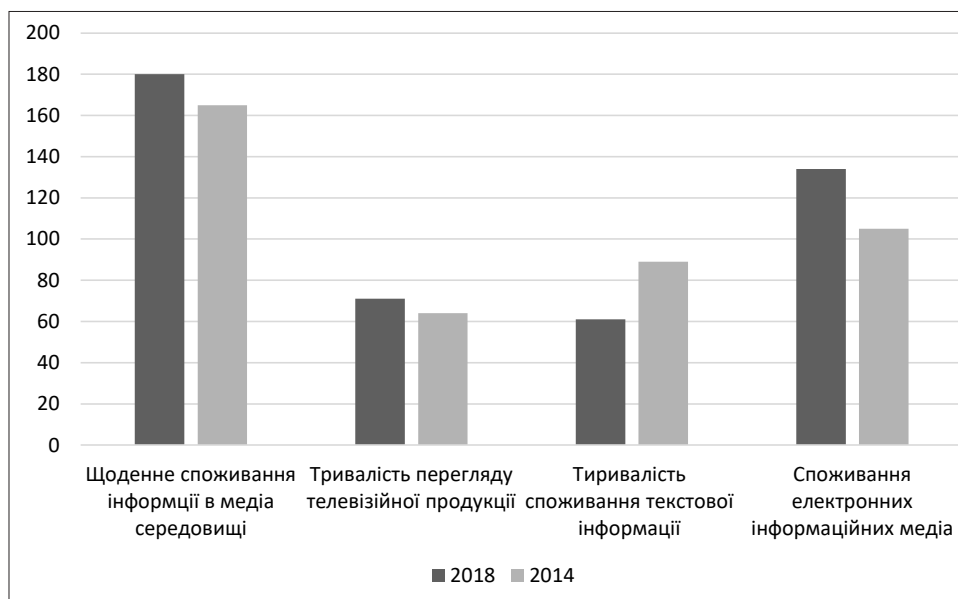


Рис. 1. Можливість змін у власному колі спілкування літніх людей

Установлено, що лише трохи більше третини досліджених літніх осіб (37,98%) висловили припущення про можливі напрями зміни у власному колі спілкування. Не відповіли на це питання 27,40% літніх людей, нічого не змінили б 27,89%, не знають, що саме змінити у власному колі спілкування, – 4,81%, не скажуть, що б змінили у власному колі спілкування, – 1,92% (рис. 1).

Отримані змістовні відповіді впорядковано за двома напрямками (двоє досліджуваних висловили по дві відповіді):

1) кількісні зміни – 22,12%: «більше спілкуватися з рідними/близькими/онуками/колегами/друзями/сусідами/людьми свого віку / особами, з якими маєш спільні погляди»; «частіше зустрічатися»; «розширити коло спілкування»; «бувати частіше в місті у знайомих»; «ще спілкуватися в неробочий час» тощо;

2) якісні зміни – 16,83%: «покінчити з плітками»; «подолати байдужість»; «досягти щирості»; «добитися відвертості»; «завжди бути чесними і справедливими»; «вилучити з лексики нецензурні слова»; «надавати перевагу візуальному спілкуванню»; «підвищити рівень культури спілкування»; «навчитися терпіння» тощо. Досліджувана О.П. (62 р.) у відповідь на це питання зазначила «не заздрити, не бути пихатим», а В.Г. (68 р.) бажала б «менше говорити про політику, хвороби, ціни на харчі».

На питання про якості, котрі найбільше цінують у близьких людях, не відповіли 4,33% досліджуваних. Аналіз отриманих відповідей виявив, що літні люди найбільше цінують такі якості, як доброта (добррозичливість) та чесність (правдивість), їх обрали 40,38% і 36,06% досліджуваних відповідно. Майже третина досліджених осіб цінує порядність (28,85%). Удвічі менша кількість осіб цінує щирість (13,46%). Ще менше осіб цінують чуйність, співчутливість (12,50%), відвертість, прямолінійність (11,06%), турботливість (9,13%), взаємодопомогу та відповідальність (по 7,69%), вірність (6,73%), справедливість і повагу (по 6,25%), людяність (5,77%). Інші якості називали менше, ніж 5% досліджуваних: взаєморозуміння та дружелюбність – по 3,85%, працьовитість та відкритість – по 3,37%, уважність – 2,88%, надійність – 2,40%, любов до близьких і щедрість – по 1,92%, старанність, скромність, терплячість, безкорисливість – по 1,44%. Такі якості, як пунктуальність, дисциплінованість, гуманність, небайдужість, простота, інтелект (розум), називали лише по 0,96%. Значна кількість якостей була названа лише по одному разу – ласкавість, самоповага, подільчивість, здатність вислухати, інтелігентність, жалісливість, любов до людей, довірливість, самовіддача, успішність, стриманість, лояльність, активність, тактовність, почуття міри, цілеспрямованість, оптимізм тощо (рис. 2).

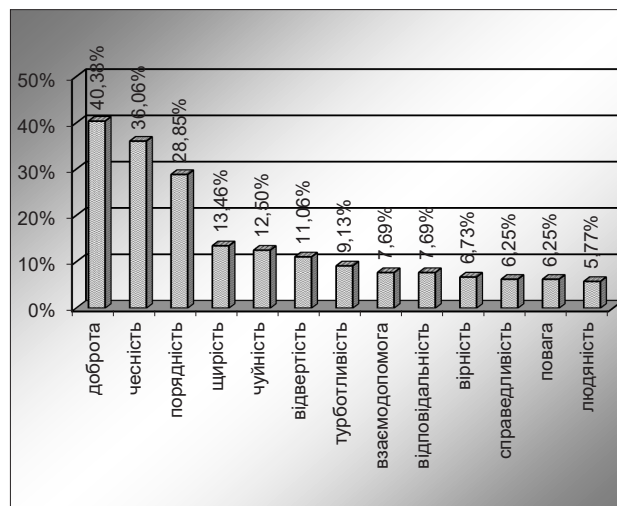


Рис. 2. Якості, найцінніші для літніх осіб у близьких людях

Отже, особи літнього віку найбільше в близьких цінують доброту, чесність та щирість, порядність – якості, що виявляються у міжособистісному спілкуванні й характеризують ціннісне ставлення до інших людей.

На питання про якості, котрі найбільше не подобаються у близьких людях, не відповіли 14,90% досліджуваних, заперечили існування таких якостей 2,88%, не знають про такі якості 0,96%, відповідь «таких якостей багато» – також у 0,96%. Аналіз отриманих відповідей виявив, що літнім людям найбільше не подобається брехливість (її назвали 33,17% досліджуваних). Утричі менше досліджуваних назвали байдужість близьких людей – 10,58%. Далі йде заздрисність – 8,17%, жадібність – 7,69%, знервованість (роздратованість, агресивність) – 5,77%. Менше 5% досліджуваних згадували лицемірність – 4,33%, хитрість – 3,85%, зрадливість – 3,37%, несправедливість, злість, грубість, нещирість, хамовитість – по 2,40%, жорстокість, невірноваженість (невміння опанувати себе) – по 1,92%, непорядність, неповагу, безвідповідальність – по 1,44%, корисливість, розпускання пліток, необов'язковість, зверхність, ненависть, неухважність, закритість, підлість, егоїзм, нерозуміння – по 0,96%. Значна кількість якостей, що не подобаються у близьких людях, була названа лише по одному разу – невдячність, нетактовність, прискіпливість, нетерплячість, перебільшена цікавість, ненадійність, невміння співчувати, недружелюбність, неслухняність, упертість, підлабузництво, непунктуальність, цинізм, гнівливість, нав'язливість, блюзнірство, халатність, схильність до крадіжок та шкідливих звичок, гордовитість, недовірливість, недобррозичливість, безцеремонність, скептичність, легковажність, безпомічність, схильність до ниття, категоричність тощо (рис. 3).

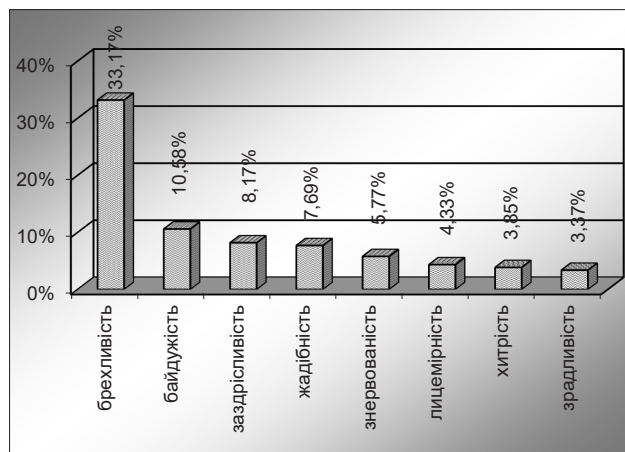


Рис. 3. Якості, які найбільше не подобаються особам літнього віку у близьких людях

Отже, літнім особам у близьких людях найбільше не подобаються якості, пов'язані з прагненням людини приховати своє справжнє обличчя (брехливість, нещирість, лицемірність, закритість тощо), та якості, пов'язані з відсутністю емоцій узагалі або проявом негативних емоцій (байдужість, знервованість, агресивність, роздратованість, злість, хамовитість, грубість, нестриманість, ненависть тощо), які також виявляються у міжособистісному спілкуванні і характеризують ціннісне ставлення до інших осіб.

Не відповіли на питання про власні найкращі якості 5,77% досліджуваних, не знають про такі якості або не скажуть про них 11,06%. Аналіз отриманих відповідей інших 83,17% осіб виявив, що вони частіше найкращою вважають у себе таку якість, як доброта (доброзичливість), – 30,77%. Удвічі менше досліджуваних (17,31%) назвали найкращою своєю якістю чесність (правдивість), 13,94% – працелюбність, 12,02% – порядність, 10,58% – відповідальність. Менше 10% досліджуваних зазначали готовність допомогти (6,25%), співчутливість та щирість (по 5,77%), справедливість (4,33%), відвертість (3,85%), любов та товарицькість (по 3,37%), щедрість (2,88%), повагу та уважність (по 2,40%), вірність та терплячість (по 1,92%), дружелюбність, спокій, відданість, оптимізм (по 1,44%), розуміння людей, пунктуальність, любов до порядку, почуття гумору, подільчивість, прямолінійність, наполегливість, скромність, охайність (по 0,96%). Велика кількість найкращих власних якостей була зазначена лише по одному разу. Це – ввічливість, старанність, нелюбов до лінощів, «умілі руки», цінування людьми, розум, урівноваженість, простота, надійність, інтелігентність, довірливість, серйозність, вимогливість, безкорисливість, гостинність, любов до родини, цінування життя, повага до добрих людей, упевненість, цілеспрямованість, енергійність, «досвід та вік», лояльність, демократичність, відсутність заздрисності, принциповість, гуманність, обов'яз-

ковість, дисциплінованість, емоційна теплота тощо. Серед власних найкращих якостей досліджувана Л.П. (73 р.) зазначила: «Не роблю поганого людям» (рис. 4).

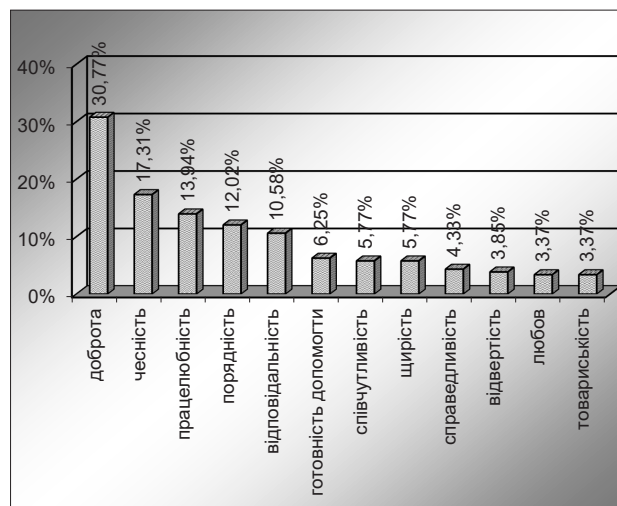


Рис. 4. Власні найкращі якості осіб літнього віку

Отже, літні особи найкращими власними якостями вважають доброта, чесність, працелюбність, порядність та відповідальність. Майже всі вони виявляються в міжособистісному спілкуванні і характеризують ціннісне ставлення до інших людей та праці.

Узагальнивши результати дослідження особливостей пізнавального компонента міжособистісного спілкування літніх осіб, ми уніфікували показники за рівнями. Низький рівень за цим компонентом міжособистісного спілкування виявлено у 29,81% літніх осіб: вони нездатні адекватно оцінювати себе та коло спілкування, не розуміють, як їх сприймають партнери по спілкуванню; нижчий від середнього рівень – у 32,21% респондентів, які незадоволені своїм колом спілкування, проте зазначають, що в ньому нічого не змінювали б, рідко вдаються до уточнень, повторень, обговорення для з'ясування комунікативної ситуації; вищий від середнього рівень – у 21,15% літніх людей: вони бажають збільшити обсяг щоденних контактів, часто схильні до перепитування, перефразування у з'ясуванні непорозуміння; високий рівень установлено у 16,83% досліджуваних: вони прагнуть змінити особистісні якості, що впливають на їхнє спілкування, обговорювати непорозуміння, в їхній взаємодії з іншими актуалізується «осмислене мислення» (за Т.В. Комар). Отже, більше ніж у половини досліджуваних (62,02%) виникають проблеми в оцінюванні й аналізі комунікативної ситуації й особистісних якостей, котрі пов'язані зі спілкуванням; порівняно адекватно оцінювати таку ситуацію та якості здатні менше половини літніх осіб (37,98%).

Висновки. Міжособистісне спілкування літніх осіб – це процес формування емоційних взаємин особистості літнього віку з окремими суб'єктами, котрі її оточують, що передбачає емоційне ставлення один до одного, взаємне соціальне пізнання, певний спосіб поведінки один з одним. Його важливою складовою частиною є пізнавальна, яка передбачає соціальне пізнання іншої людини й виявляється в рефлексивності, децентрованості, здатності до розуміння.

Узагальнення результатів емпіричного дослідження пізнавального компонента міжособистісного спілкування літніх людей дає змогу стверджувати, що своє коло спілкування третина з них хотіла б змінити, і це свідчить про їхнє незадоволення ним. Побаження таких змін стосуються, по-перше, збільшення частоти спілкування з рідними, друзями, розширення кола спілкування; по-друге, літні люди прагнуть подолати байдужість, досягти щирості, підвищити рівень культури спілкування тощо. Поряд із цими особами, незадоволеними своїм колом спілкування, є інші, хто взагалі на це питання не відповідав або зазначав, що нічого не змінював би в таких контактах, хоча спостереження вказують на те, що така стратегія спілкування їх не влаштовує. Досліджувані найбільше цінують в інших людях доброту, чесність, порядність, ці ж якості вважають найкращими і в себе (також працелюбність, відповідальність). В оточуючих літнім людям, насамперед, не подобається брехливість, байдужість, заздрісність, жадібність, знервованість. Більшість із цих якостей є неприйнятною, хоча вони й виявляються в міжособистісному спілку-

ванні та визначають характер ціннісного ставлення до інших осіб.

Отже, більше половини літніх осіб мають низький і нижчий від середнього рівні розвитку пізнавального компонента міжособистісного спілкування. Вони відображають проблеми в оцінюванні й аналізі комунікативної ситуації й особистісних якостей. Значно менше в похилому віці осіб, котрі мають розвинуту здатність адекватно оцінювати комунікативну ситуацію та особистісні якості. Переважання нижчих рівнів розвитку цього компонента міжособистісного спілкування літніх людей може бути пов'язане з їхніми індивідуальними та віковими особливостями, зокрема, зі зниженням критичності мислення, неприйняттям себе як повноцінного суб'єкта життєдіяльності, зацикленістю на негативних проявах власної особистості, послабленням внутрішнього локусу контролю тощо.

Література:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 1998. 376 с.
2. Бодалев А.А. Психология общения. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
3. Коваленко О.Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку: психологічні аспекти: монографія. К.: Інститут обдарованої дитини, 2015. 456 с.
4. Кручек В.А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування : навчальний посібник. К.: НАККіМ, 2010. 188 с.

Коваленко Е. Г. Особенности познавательного компонента межличностного общения пожилых людей

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического изучения особенностей познавательного компонента межличностного общения пожилых лиц. Межличностное общение пожилых людей рассматривается как процесс формирования эмоциональных взаимоотношений личности пожилого возраста с отдельными субъектами, которые ее окружают. Такое общение имеет эмоциональную, поведенческую и познавательную составляющие. Подтверждено, что более половины пожилых людей имеют низкий и ниже среднего уровня развития познавательного компонента межличностного общения.

Ключевые слова: *лицо пожилого возраста, межличностное общение, познавательная составляющая межличностного общения.*

Kovalenko O. H. Features of the cognitive component of interpersonal communication of the elderly

The article presents the results of theoretical and empirical study of the features of the cognitive component of interpersonal communication of elderly. Interpersonal communication of the elderly is considered as a process of forming the emotional relationships of elderly personalities with the individual persons that surround him. Such communication has emotional, behavioral and cognitive components. It is confirmed that more than half of the elderly have a low and below average level of development of the cognitive component of interpersonal communication.

Key words: *elderly person, interpersonal communication, cognitive component of interpersonal communication.*

Н. Л. Крива

науковий кореспондент лабораторії психології дошкільника
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України,
вихователь
Житомирський центр розвитку дитини № 53 «АБВГДЕЙКА»

ПРОБЛЕМА ДОВІРИ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті проаналізовані концепції та підходи до вивчення довіри як складного психологічного явища, визначено довіру як умову гармонійного розвитку особистості, зазначено, що довіра – один із базових елементів людського життя, соціального і психологічного благополуччя людини в суспільстві, який забезпечує відчуття безпеки і оптимізму.

Ключові слова: довіра, недовіра, базова установка, феномен, психічний стан, очікування, взаємодія, ризик, емоційне благополуччя.

Постановка проблеми. Кожне покоління людства проживає свій час у певні періоди розвитку цивілізації. Нині відбувається перехід від ери промислової до ери інформаційної. Саме цей перехідний етап зумовлює соціально-психологічну кризу в українському суспільстві. Можемо спостерігати соціальне відчуження людей один від одного, самотність, неприйняття один одного та відсутність взаєморозуміння, зростання агресивності та жорстокість. Дедалі більше втрачається довіра до інших людей, зникають такі моральні ідеали, як взаємодопомога, підтримка, добросусідство.

За відсутності довіри людині важко створити близькі стосунки з людьми, тому вона ризикує потрапити в зачароване коло ізольованості: чим менше довіри, тим менше друзів, а чим менше у неї друзів, чим бідніші її відносини, тим менше вона довіряє іншим. Такій людині здається, що вона не здатна дружити і любити, що вона якась не така і що оточуючі її не потребують, тому в стосунках з людьми у неї виникає потреба в самозахисті, а не в довірі та відкритості.

Тому актуального значення набуває вміння довіряти собі та іншим, життю загалом, сприймати його як власну неповторну місію. Адже у процесі міжособистісних взаємин постійно виникають бар'єри, труднощі, протиріччя, від розуміння та розв'язання яких залежить їх плідність.

Проблема довіри обговорюється багатьма вченими (І. Антоненко, А. Аржанова, Л. Артемова, Б. Банкер, В. Бормотова, А. Булатова, В. Вичев, Л. Врочинська, Т. Говир, Е. Еріксон, Л. Журавльов, Н. Захарченко, В. Зінченко, О. Козлюк, А. Купрейченко, Р. Левицькі, Т. Маркова, В. Павленчик, В. Позняков, Б. Поршнев, Ю. Приходько, Дж.К. Ремпл, А. Сидорьонков, М. Стівенсон, В. Сумароков, Т. Скрипкина, Е. Фромм, Дж.Ж. Холмс, О. Чігінцева, П. Шихірев, J.G. Holmes, R.J. Lewicky, J.K. Rempel, Ed.J. P. Robinson, M.P. Zanna та ін.).

Філософські, психологічні, соціальні та педагогічні дослідження охоплюють різні аспекти означеної проблематики. Серед них довіра як компонент спілкування, довіра як показник психологічного благополуччя, довіра як базове почуття безпеки, співвідношення довіри із недовірою, розвиток почуття довіри в сім'ї, готовність батьків до довірчого спілкування з дітьми, психологічні особливості довіри дошкільника.

Вчені сходяться на думці, що спільна риса досліджень довіри – відсутність ясного і загального визначення концепції довіри. Довірою називають найрізноманітніші феномени, що призводить до різноманітності визначень. С. Касталдо в результаті комп'ютерного контент-аналізу найбільш часто цитованих визначень довіри (72 варіанти) зробив кілька висновків. По-перше, довіра безпосереднім чином пов'язана з очікуваннями, переконаннями, волевиявленням або установкою. По-друге, довіра проявляється щодо різних об'єктів: індивідів, груп, організацій та соціальних інститутів. По-третє, довіра досить часто (в 42 з 72 випадків) визначається через дію або поведінку, в цьому полягає діяльнісний аспект довіри, тобто можна стверджувати, що дія суб'єкта є проявом довіри. По-четверте, результати і наслідки надання довіри відображаються у визначенні довіри. По-п'яте, у тлумаченні довіри знаходить відображення ризикованість ситуації прийняття рішення, адже довіра виникає в процесі невизначеності та ризику [8, с. 2].

Ф. Фукуяма характеризує довіру, яка виникає в рамках певного співтовариства як очікування того, що його члени поводитимуться чесно, проявляючи готовність допомогти відповідно до загальноприйнятих норм, культурних традицій, звичаїв, загальних етичних цінностей, і наголошує на тому, що довіра – одна з основних характеристик розвинутого суспільства [6, с. 23]. Д. Левіс і А. Вейгерт називають довірою «здійснення ризикованої дії на основі впевненого очікування, що всі, хто

залучений до цієї дії, будуть чинити компетентно та з усвідомленням обов'язку». Дж. Ремпел, Дж. Холмс і М. Занна виділяють особливу значимість у тлумаченні довіри передбачуваності, надійності, чуйності та турботи про добробут іншої людини. Є.С. Яхонтова вважає, що довіра – це готовність залежати від інших людей у ситуації, коли відсутня можливість контролю та існує небезпека невірною прогнозування поведінки інших людей, а також в очікуванні певної вигоди від цього. Питання про довіру не стоїть у тому разі, якщо людина має широкі можливості контролювати ситуацію і поведінку інших людей, не ризикує що-небудь втратити, приймаючи те чи інше рішення. М.В. Якушева довіру трактує як внутрішній стан готовності до прояву довіри хоча б одного з двох взаємодіючих суб'єктів [2, с. 288].

А.Б. Купрейченко формулює таке визначення довіри: «довіра як психологічне відношення включає інтерес і повагу до об'єкта або партнера, уявлення про потреби, які можуть бути задоволені в результаті взаємодії з ним, емоції від очікування їх задоволення і позитивні оцінки партнера; розслабленість і безумовну готовність проявляти щодо нього добру волю, а також здійснювати певні дії, які сприяють успішній взаємодії».

Поряд із цим визначенням з'являється поняття «недовіра», що включає «усвідомлення ризиків, почуття небезпеки, страх у поєднанні з негативними емоційними оцінками партнера та можливих результатів взаємодії, настороженість і напруженість, а також готовність припинити контакт, відповісти на агресію або ворожість» [4, с. 54].

Е. Еріксон під довірою має на увазі «власну довірливість і почуття незмінної прихильності до себе інших людей» [7, с. 106].

Деякі вчені звертають увагу на емоційну сторону довіри. Ще Е. Дюркгейм дійшов висновку про те, що соціальна довіра ґрунтується швидше на емоційній і на інтуїтивній основі, ніж на раціональній. Л. Ронігером і Ш. Ейзенштадтом було зазначено, що особливості міжособистісної довіри мають вивчатися в ситуаціях тривалих відносин, що характеризуються певним ступенем інтимності, коли акцентовано на емоційній (афективній) складовій частині довіри.

В.П. Зінченко визначає довіру як почуття, причому почуття особливе. На відміну від базових, таких як нюх, дотик або зір, воно характеризує не тільки здібності людини до сприйняття зовнішніх стимулів, але і її ставлення до інших людей. Почуття довіри вбирає в себе цілу гаму емоцій, проявів і протиставлень, однаково важливих як для розуміння внутрішнього світу людини, її намірів і мотивів, так і для розуміння її поведінки і діяльності [2, с. 21].

На думку І.В. Антоненко, довіра виступає психічним станом (стан, віра, впевненість), психічним

процесом (емоція, почуття) і формою спрямованості особистості (переконавання, переконаність), адже містить у собі всі ці характеристики як свої певні моменти. У більш широкому плані можна стверджувати, що довіра як психічний феномен є психічним станом, який маніфестує себе через сукупність певних психічних процесів, як властивість особистості виступає деякою інваріантною величиною і виражається зовні як конкретне відношення [1, с. 125].

Мета статті – визначити особливості прояву довіри людини як умови гармонійного розвитку особистості.

Основними завданнями є: показати, як висвітлений феномен довіри в науковій літературі та визначити довіру як умову гармонійного розвитку особистості. Об'єктом вивчення є феномен довіри людини до соціального оточення, предметом – процес формування довірливого ставлення особистості.

Виклад основного матеріалу. Довіра – це складне психологічне явище, яке можна зрозуміти лише на основі аналізу теоретичних та експериментальних досліджень, присвячених вивченню довіри.

У наукових працях Т.П. Скрипкіної знаходимо таке визначення: «Довіра – це здатність людини апріорі наділяти явища та об'єкти навколишнього світу, а також інших людей, їх можливі майбутні дії і власні передбачувані дії властивостями безпеки (надійності) і значущості (цінності)» [5, с. 85].

Через наділення об'єктів навколишнього світу цими властивостями до процесу взаємодії довіра перетворюється на фундаментальну умову цієї взаємодії. Довіра як ставлення до світу існує у внутрішньому суб'єктивному світі особистості, вона дає їй змогу активно взаємодіяти з новими людьми і з незнайомими або малознайомими об'єктами навколишньої дійсності.

Довіра спочатку виникає у внутрішньому світі дитини як переживання або як ставлення та може проявитися лише за допомогою активності. У момент взаємодії вона ніби «виноситься» в сам акт взаємодії і тому існує і в особистості, і між особистістю і об'єктом взаємодії.

У структурі довіри виділяють когнітивний, емоційний та поведінковий компонент. Когнітивний компонент складається з уявлень про себе, про іншого учасника довірчих стосунків, а також очікувань, пов'язаних із його поведінкою. Емоційний компонент характеризується емоційними оцінками сторін, що взаємодіють, і самого процесу взаємодії. Поведінковий компонент включає готовність до певних дій щодо другого учасника, себе і тих умов, що склалися.

Розглядаючи феномен довіри, можна виділити довіру до світу, інших та довіру до себе. Основою для формування цих трьох видів довіри

є базова довіра, яку описав Е. Еріксон. На його думку, довіра до світу є базовою установкою особистості, яка сформована в результаті материнського піклування, і ступінь її розвитку залежить від якості одержуваної материнської турботи. Якщо дитина отримує усе те, чого потребує, і всі потреби швидко задовольняються, спілкування з мамою є стільки, скільки необхідно, – це формує її довіру до світу, абсолютно необхідну якість для повноцінного щасливого життя. У результаті, світ – це затишне місце, де людям можна довіряти. Якщо в центрі уваги не дитина, а механічний догляд за нею, методи виховання, власна кар'єра, різні тривоги, тоді формується недовіра, підозрілість, страх перед людьми та світом, непослідовність та песимізм. Почуття довіри до світу, що виникає на першому році життя дитини, є фундаментальним психологічним утворенням, від якого істотно залежить психічне здоров'я дитини, що дає їй змогу жити і відчувати задоволення від процесу життя в результаті задоволення своїх потреб [7, с. 113].

П. Штомпка виділяє два основних компоненти в структурі довіри: довірчі очікування і реалізація в дії. При цьому автор наголошує на необхідності дії для того, щоб можна було говорити про довіру: «Довіра є щось більше, ніж споглядання майбутніх можливостей. Ми маємо активно поводитись щодо майбутнього, здійснюючи певну дію, що має, принаймні частково, невизначені і непередбачувані наслідки» [2, с. 37]. Основу довірчих очікувань становить оцінка об'єкта довіри як надійного.

Реальна довіра як конкретне соціальне явище має виражений аспектний зміст – етичний, прагматичний, психологічний, соціологічний, політологічний, економічний, комерційний, управлінський, правовий, медичний, терапевтичний, релігійний, педагогічний, особистісний, інформаційний тощо.

Той чи інший рівень довіри (або недовіри) формується в залежності від низки факторів, які поділяються на чотири основні групи (І.В. Антоненко):

1) суб'єктні фактори довіри зумовлені властивостями суб'єкта довіри;

2) об'єктні фактори довіри зумовлені властивостями об'єкта довіри;

3) фактори середовища – зовнішні фактори, які постійно діють;

4) ситуаційні фактори – зовнішні чинники, які діють лише в конкретній ситуації довіри [1, с. 158].

Готовність людини до довірливих стосунків включає три компоненти: емоційну готовність довіряти, раціональне сприйняття ситуації та сприйняття ступеня надійності індивідів.

Емоційна готовність до довірливих стосунків є наслідком почуття симпатії, дружби і емоційної прихильності. Навпаки, негативні емоційні переживання (антипатія, гнів, розчарування, ворожість та ін.) заважають появі довіри.

Важливими чинниками, що впливають на раціональне сприйняття ситуації, є інтелектуальні здібності людини, її життєвий досвід, цілі та мотивація, ступінь впевненості в собі. З опорою на них людина розглядає більшу кількість альтернатив, привносить більше досвіду в обговорення.

Структура довіри являє собою складну систему взаємозв'язаних компонентів, кожен з яких має свою чітко визначену послідовність і значимість. Просте співпереживання характеризує початок у структурі соціокультурної комунікації довіри. За ним настає взаємодія, тобто практичні, актуальні вчинки. Від співпереживання як емоційного стану, позбавленого конкретної дії, довіра переростає в фазу сприяння. Подальший розвиток довіри передбачає відповідну реакцію, яка може виступати у вигляді подяки, вдячності, відповіді об'єкта довіри – особистості на причетність і сприяння з боку іншої особи. Чуттєва і дієва фази довіри таким чином замикаються на третій фазі – відповіді.

Характеристики довіри бувають кількісні і змістові. Перша з кількісних характеристик – ступінь (глибина) довіри. На скільки відсотків можна довіряти тому, що говорить ця людина? І наскільки можна довіритися цій людині? Друга – повнота, або парціальність довіри. Третя – мінливість, динамічність довіри. Вона може зростати, якщо об'єкт довіри виконує свої обіцянки, але може і слабшати або зникати взагалі в разі обману, зради. До змістових характеристик довіри належать вибірковість (зміст того, що довіряють), безпека (наскільки безпечним для суб'єкта довіри є його відкритість, чи не буде його довірливість використана на шкоду йому) та значимість (ситуативна корисність).

Людина живе в світі. Вона може «проникати» в нього, наділяючи об'єкти, що мають відношення до неї, різними цінностями і смислами, змінювати, конструювати та реконструювати, але при цьому ніколи не зливатися зі світом. Надаючи об'єктам навколишнього світу значимість, тобто цінність і сенс, людина ніби «виносить» частину себе, своєї сутності, своєї суб'єктивності за межі себе самого в світ і наділяє «собою» його об'єкти. Тому тільки такий світ, з яким вона пов'язана в єдину систему, єдиною онтологією, може викликати у неї довіру. Серед базових потреб людини є її власна безпека, яка для різних людей має різну цінність. Тому, коли людина наділяє об'єкти навколишнього світу різною значимістю або цінністю для себе, однією з найважливіших цінностей залишається її власна безпека.

Довіра до світу – специфічне відношення особистості до різних об'єктів або фрагментів світу, переживання актуальної значимості і апріорної безпеки цих об'єктів або фрагментів світу до неї. У процесі взаємодії людини зі світом вона одночасно звернена і в світ, і в себе, завдяки чому стає можливою одночасна довіра до себе і до

світу. Однак співвідношення рівня довіри до себе і довіри до світу постійно змінюється, аж до суперечливих відносин між ними, тобто феномен довіри володіє надзвичайною динамічністю.

Співвідношення рівня довіри до світу й рівня довіри до себе має перебувати в стані «динамічної рівноваги». Ситуація нерівноваги виникає тому, що особистість постійно потрапляє в нові для себе обставини, в яких вимоги й умови світу розходяться з її власними інтересами, прагненнями і можливостями. Саме в такій ситуації необхідно зробити вибір – довіритись умовам, вимогам, які висуває світ, чи власним бажанням, потребам, інтересам, можливостям. Отримати рівновагу можна лише за умови збільшення рівня довіри до світу чи рівня довіри до себе. Прагнучи цього, особистість може дотримуватись умов, котрі висуває світ, або ж керуватися власними інтересами, потребами й бажаннями, тобто виходити з власної суб'єктності.

Довіра до себе – психологічний феномен, що лежить в основі активності людини і робить її справжнім суб'єктом життя. Порушення довіри до себе веде до погіршення довірчих стосунків з іншими людьми.

Якщо особистість вступає в будь-які відносини з іншими людьми, їх можна розглядати як частину світу, з якою вона взаємодіє в цих конкретних обставинах. Тому довіра до інших є окремим випадком взаємодії людини зі світом. Однак через складність цих інших, адже вони самі є суверенними самостійними суб'єктами активності, взаємодія з ними як особливою частиною світу має свою специфіку, свої особливості і свої механізми. Ставлення особистості до інших як до самої себе служить гарантом безпеки у встановленні довірчих відносин. Тут виникає зв'язок між довірою до себе і довірою до іншого. Той, хто здатний ставитись до себе як до самоцінності, як до самостійного, суверенного активного суб'єкта, буде таким же чином ставитися і до інших.

В.С. Сафонов здійснив аналіз довірчого спілкування і дав таке визначення цьому явищу: «Довірче спілкування – це таке спілкування, коли одна людина в процесі спілкування з іншими людьми довіряє їм яку-небудь «конфіденційну інформацію», думки, почуття, переживання, розкриває ті чи інші сторони внутрішнього світу особистості» [3, с. 6]. Довірче спілкування визначається тут через акт довіри – «людина довіряє інформацію». Довіра завжди передбачає ціннісне ставлення до особистості іншого, засноване, по суті, на позитивному прогнозуванні його майбутніх вчинків.

«Людина і світ» утворюють єдину онтологію, яку не можна розірвати. Тому виділені і розглянуті феномени (довіра до світу, довіра до себе і довіра до інших людей) мають статус лише порівняно самостійних соціально-психологічних явищ. Людина одночасно звернена і в світ, і в себе, до обох реаль-

ностей вона ставиться упереджено, з одного боку, виокремлюючи лише значущі для себе властивості і якості об'єктів зовнішнього світу, а, з іншого боку, усвідомлюючи лише ті потяги і потреби, які мають для неї сенс і цінність у цей конкретний момент часу, в цій конкретній ситуації. Людина ніколи до кінця не знає світ, його властивості та якості, і вона також до кінця не знає себе, тому людину і світ об'єднує в єдину онтологію віра у формі довіри.

Довіра – це багатогранне утворення, яке включає: первинні установки, що мають біосоціальну зумовленість (базову довіру – недовіру до світу, потребу в безпеці), вторинні установки («вторинна довіра», спрямування на світ чи на себе), інтеріоризуючись, перетворюються на особистісні установки, що фіксуються як якості особистості. У кожній конкретній ситуації ці установки, сформовані в минулому досвіді, починають взаємодіяти між собою, на основі чого людина і виробляє щоразу нову актуальну установку, яка має особистісно-соціальний характер і відповідає конкретній ситуації, в якій вона перебуває.

Довіра є фундаментальною умовою взаємодії людини зі світом, і в цьому її найважливіша функція. Подвійність спрямованості психіки людини передбачає наявність довіри до світу як умови взаємодії з ним і довіри до себе як умови активності особистості. Довіра до світу завжди пов'язана з довірою до себе і інакше існувати не може. У тому разі, коли довіра до світу і довіра до себе виявляються не взаємопов'язаними, розпадається система «Людина і світ». Тому головними функціями довіри, на думку Т.П. Скрипкіної, виступають:

- моделювання цілісності буття людиною, коли воно відсутнє;
 - моделювання цілісності власної особистості,
 - зв'язок людини зі світом в єдину систему.
- Наступні функції пов'язані з попередніми і полягають у тому, щоб встановлювати міру відповідності поведінки людини, прийнятого рішення, цілей і поставлених світу і самій собі завдань:
- виступає умовою цілісної взаємодії людини зі світом;
 - здійснює функцію зв'язку людини зі світом в єдину систему;
 - сприяє злиттю минулого, сьогодення і майбутнього в цілісний акт життєдіяльності;
 - створює ефект цілісності буття людини;
 - сприяє виникненню ефекту цілісності особистості;
 - встановлює міру відповідності поведінки людини, прийнятого рішення, цілей, поставлених як світові, так і самій собі завдань [5, с. 233–235].

Висновки. В роботі показано, як висвітлений феномен довіри в науковій літературі. Показано, що науковці дають різні визначення цьому феномену: довіра як очікування, установка, відношення, стан, почуття, процес соціального обміну і передачі

інформації та інших значущих благ, особистісна і групова властивість або настрої, компетенція суб'єкта, а також довіра як суспільний і груповий настрої, клімат, соціальна ситуація і соціальна проблема. Визначено спільну рису у визначеннях поняття «довіра» – це розуміння її як здатності людини наділяти явища та об'єкти навколишнього світу, а також інших людей, їх можливі майбутні дії властивостями безпеки, надійності та ситуативної корисності. Визначено довіру як умову гармонійного розвитку особистості, структуру довіри, процес формування довірливого ставлення, кількісні і змістові характеристики довіри. Розглянуті функції довіри і показано, що загалом довіра виступає фундаментальною умовою взаємодії людини зі світом, засобом гармонізації відносин людини одночасно зі світом і з самим собою, потенційним ресурсом особистості, тобто здібністю, яка дає змогу підтримувати почуття стабільності та цілісності в різних ситуаціях і в різний час.

Література:

1. Антоненко И.В. Социально-психологическое исследование феномена доверия : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05. Москва, 2006. 312 с.
2. Ильин Е.П. Психология доверия. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 288 с.
3. Кожемякіна О.М. Проблема довіри в сучасному соціумі: ціннісно-нормативна інтерпретація / Філософські проблеми XXI століття: Монографія / За заг. ред. А.І. Бойко. Черкаси: ФОП Гордієнко Є.І., 2016. С. 39–61.
4. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 576 с.
5. Скрипкина Т.П. Психология доверия. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 264 с.
6. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Перевод с англ. Д. Павловой, В. Кирющенко, М. Колопотина. Москва: ООО «Издательство АСТ» : ЗАО НПП «Ермак», 2004. 730 с.
7. Эриксон Э.Г. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. Москва: Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с.
8. Castaldo S. Meanings of Trust: a Meta Analysis of Trust Definitions: Paper presented at Second Euram Conference. Stockholm, 2002 (sses.se).

Кривая Н. Л. Проблема доверия в современной психологии

В статье проанализированы концепции и подходы к изучению доверия как сложного психологического явления, определено доверие как условие гармоничного развития личности, указано, что доверие – один из базовых элементов человеческой жизни, социального и психологического благополучия человека в обществе, который создает ощущение безопасности и оптимизма.

***Ключевые слова:** доверие, недоверие, базовая установка, феномен, психическое состояние, ожидания, взаимодействие, риск, эмоциональное благополучие.*

Kryva N. L. The problem of trust in modern psychology

The article analyzes the concepts and approaches to the study of trust as a complex psychological phenomenon, defined trust as a condition for the harmonious development of personality, it is stated that trust is one of the basic elements of human life, social and psychological well-being of a person in a society that creates a sense of security and optimism.

***Key words:** trust, distrust, basic setting, phenomenon, mental state, expectation, interaction, risk, emotional well-being.*

Кулиева Севиндж Сабир кызыдокторант отдела социальной психологии
Институт философии
Национальной академии наук Азербайджана

О ПРИЧИНАХ НРАВСТВЕННОЙ РАСПУЩЕННОСТИ СРЕДИ МОЛОДЫХ ДЕВУШЕК

В статье говорится о проституции, являющейся одной из актуальных проблем современности. Выясняются причины возникновения проституции. Цель написания статьи не состоит из поиска путей для устранения проституции. Проституцию, которая является очень древней профессией, полностью устранить невозможно. В статье изучено мнение экспертов на эту тему. Исходя из методики «Коррекционная группа», а также экспертных оценок, был проведен эксперимент. Результаты эксперимента показывают, что подростки и лица юношеского возраста склонны быть более суггестивными в подростковом возрасте, и потому здесь случаи проституции носят более угрожающий характер. В статье даются предложения по снижению проституции, которая расширила свой ареал среди молодых девушек.

Ключевые слова: подросток, юность, девиантное поведение, проституция.

Постановка проблемы. Современный период в целом характеризуется интеграционными процессами. Преодоление всяческих границ в формировании новых ценностей в итоге сформировало потребность в общецивилизационных и общечеловеческих ценностях. Если мы представим всё общество в виде большой группы, то увидим, что есть нравственность, которая является не разделяющим, а связующим фактором, ведь формирование человека тесно связано с моралью и нравственностью. Девиантное поведение возникает тогда, когда индивид отклоняется в своих нравственных нормах и проявляет стремление к девиации.

Целью статьи является анализ причин нравственной распущенности среди молодых девушек.

Изложение основного материала. Изменения в рыночной экономике приводят к негативным изменениям в материальном положении многих людей. Всё это завершается формированием социальных конфликтов. В итоге появляется поведение вне нормы, то есть девиантное поведение, когда по причине невыносимого положения для выхода из него начинают принимать алкоголь или наркотические препараты. К сожалению, часть женщин, понимая, что жизнь дорожает, видят выход в проституции. Отсюда мы можем прийти к выводу, что среди молодёжи отклонения от нормы поведения связаны в основном с социально-психологическими и социально-экономическими проблемами, такими как конфликтность в семье, зачастую неполной, негативное социальное окружение и другие факторы. Известно, что среди них ведущую роль играет экономический фактор.

В современный период становится обыденным поведение вне нравственных норм. Если некоторое время назад занимались проститу-

цией взрослое население, то есть люди старше 25–30 лет, то теперь она значительно помолодела. В настоящее время ею занимаются в 16–18 лет, а в некоторых случаях ещё раньше. Всё это оказывает свое отрицательное воздействие на генофонд страны. Как известно, проституция – это секс за деньги и различные заболевания, сопутствующие этому виду деятельности, достаточно распространены. Следовательно, именно проституция является одной из актуальных и требующих безотлагательного решения социальных проблем.

В данной статье рассматриваются факторы формирования этого вида деятельности, то есть проституции, а также итоги проведенного исследования, даётся ряд рекомендаций, делаются соответствующие выводы. Данная профессия, как известно, очень древняя и полностью преодолеть ее не представляется возможным. Однако среди молодёжи это занятие достаточно распространено, и потому на это следует обратить пристальное внимание учёных-исследователей. Как известно, в священной книге Коран имеются мудрые слова: прямо указывается на необходимость быть далеким от проституции, поскольку это исключительно грязное дело и очень плохая дорожка, на которую может кто-то вступить. Как видно, в этой книге на протяжении многих веков осуждается факт проституции и рекомендуется держаться от такого поведения как можно дальше. Но, несмотря на всё это, на сегодняшний день стремление к проституции как одной из форм негативного поведения растёт и в этом плане, прежде всего, нужно рассмотреть сущность этого понятия.

Что означает проституция? Почему женщины идут на этот путь, какие меры следует принять для преодоления данного социального явления

в целом? Есть ли возможность преодолеть это вредное, противонаравственное поведение? В различных источниках слово *проституция* характеризуется несколько по-разному [4]. В принципе, смысл здесь один и тот же. В некоторых источниках проституция характеризуется как сексуальная деятельность за плату или же древняя профессия, род древней профессии. В других источниках показывается, что это есть продажа за деньги или бесплатно своего тела без удовлетворения.

Известно, что проституция является греческим словом (*prostitution*) и в переводе означает «запятнанная честь» [5]. Поскольку в азербайджанском обществе сама проституция является действием, выходящим за рамки обычаев и традиций, мы уделили внимание данному вопросу. Известно, что в связи с этим социальным явлением всегда формировались представления о возможности заболеть тяжело или плохо изученными болезнями и что в целом данное действие является противоправным поведением. В толковом словаре азербайджанского языка пишется, что проститутка – это человек, который занимается проституцией, продает свое тело.

Известно, что у проблемы проституции имеются глубокие социально-психологические корни, которые препятствуют формированию индивида как достойного члена общества, причём они тесно связаны с политическими, социально-экономическими и культурными факторами. Именно поэтому в обществе данная форма девиантного поведения может быть преодолена посредством использования каких-то защитных механизмов, но для этого необходимо рассмотреть корень проблемы. Так, при исследовании проституции ясно, что она имеет глубокие исторические корни.

Исследователи в данном случае отмечают наличие у проституции различных особенностей. К примеру, это вид деятельности; это действия по удовлетворению сексуальных потребностей клиентов. Характер действия связан с тем, что здесь не переживается никакое чувство удовлетворения; просто, при половой связи с отдельными людьми, то есть клиентами, их половые потребности удовлетворяются различными способами, и это в целом носит системный характер. Проституция может быть охарактеризована как профессия данного лица. При рассмотрении мотива данного действия можно сказать, что вступление проститутки на этот путь связано, прежде всего, с получением денег или же ценного предмета, причём в данных действиях им оказывают помощь посредники [8].

Основными причинами проституции являются также такие ненормативные действия, как наркомания, алкоголизм, которые исходят, в свою очередь, из социально-экономических и этико-нравственных причин. В основе данной проблемы

обычно лежат вопросы социальной сферы, в частности, безработица, низкий уровень заработной платы. Нравственно-этическим фактором здесь также являются ранний брак, насилие в семье и разводы.

Большинство женщин-проститутки – те, которые разведены, ушли из семьи, или же молодые девушки, покинувшие детский дом, поскольку они уже выросли и, столкнувшись с материальной нуждой, вынуждены были искать работу. Поскольку они не смогли обеспечить себя работой, то сформировавшийся определённый круг, определённые условия вынуждают их заняться проституцией. Некоторые это делают добровольно, некоторые же – насильно.

Условия, в которые попадают молодые женщины, обычно связаны с сутерами, рэкетирами или шантажистами. Затем они попадают в круг, где есть подобные женщины. Они формируют свои определённые нравственные нормы вокруг понятия «проституция». Эти нравственные и ценностные нормы формируют условия, когда они просто обязаны делать то, за что взялись. Проституция является одной из форм девиантного поведения, так же, как алкоголизм или преступность, наркомания, и так далее.

Всё это связано с друг с другом. Мотивы и характер проституции дают возможность сделать определённые выводы: женщина-проститутка в любой момент может стать участником преступления, может использовать наркотики и начать принимать алкоголь. Женщина которая принимает наркотики, может встать на путь проституции для того, чтобы приобретать наркотики или алкоголь.

Очень часто проституция завершается самоубийством, ведь это самая трудная профессия, когда нет никаких трудовых договоров. На основе мнения экспертов может прийти к выводу о том, что подобное негативное поведение связано с двумя причинами. Это попытка заработать деньги, второе – попытка удовлетворить сексуальные потребности. Помимо этого, считается, что у представителей данной профессии есть определённые возрастные ограничения, которые по-разному мотивируют их к этим действиям.

Так, у молодёжи 18–20 лет есть ценностные мотивации, отличные от тех, кому 25–30 лет. К примеру, 18–20-летние девушки стремятся проявить себя как лица, обладающие свободой и самостоятельностью, и показать то, что они уже взрослые. Кроме того, они стимулируют свое поведение тем, что знают, что получают вознаграждение за определённое поведение. Но обычно они свою асоциальное поведение мотивируют тем, что получают за услугу деньги. Кроме того, они могут получать определённые ценные подарки. Женщин в молодом возрасте привлечь к прости-

туции посредством шантажа достаточно трудно; сделать это легче с теми, кто совсем юны.

В исследовании мы, прежде всего, обратились к экспертной оценке. Эксперты подтвердили тот факт, что некоторые родители работают с утра до вечера для того, чтобы удовлетворить материальные потребности семьи, и потому у них остается мало времени заниматься воспитанием своих детей. Таким образом, дети остаются вне контроля и, по сравнению с предыдущими периодами, родители не могут уделять своим детям достаточно внимания.

20 лет назад родители работали по 8 часов в сутки. Теперь для того, чтобы удовлетворить материальные потребности семьи, родители вынуждены искать дополнительный заработок. В итоге, большинство молодёжи, которая остается без контроля, превращается в обладателей девиантного поведения.

Причина формирования подобного негативного положения в том, что вокруг молодёжи формируется среда, условия которой на нее воздействуют негативно, то есть среда выбрана неправильно, поэтому в условиях, в которые они попадают, они обращаются к людям, которые для них являются авторитетом, которым они могут доверять, которым они верят. Тем самым избирается легкий путь наживы, разгульный образ жизни.

Мы решили исследовать вышеупомянутое предположение посредством эксперимента. Один из основных вопросов, который нас интересовал, – насколько молодые люди подвержены групповому давлению. Для этого мы применили метод «коррекционной группы» [2] в двух группах нормальных подростков и молодежи. В группе участвовали подростки и юноши 15, 17, 22 лет. Первая группа молодых людей в эксперименте состояла из 5 учащихся (3 продвинутых, 2 неопытных), а вторая группа состояла из 5 человек (3 продвинутых, 2 неопытных) со средним и высшим образованием.

Во время испытаний мы выяснили, что первая группа лиц – подростков (15 лет) и юношей (17) была гиперсуггестивной в своем возрасте, то есть легкость подражания проявлялась чаще, в то время как молодежь в возрасте 22 лет была гипосуггестивной. В результате экспериментов со второй группой людей мы можем сказать, что подростки (15 лет) и юноши (18 лет) обладают гиперчувствительностью в своем возрасте, то есть они с большей долей вероятности будут испытывать влияние и поддаваться ему, в возрасте 22 лет они являются гипосуггестивными, т. е. менее поддаются влиянию. Но это не значит, что среди девочек со средним и высшим образованием мало проституток.

Из эксперимента видно, что подростки и лица юношеского возраста испытывают гиперсуг-

гестивность в возрасте полового созревания, а частота побуждения к сексу в этих возрастах создает пугающую ситуацию. Люди в кругу, о которых мы говорили выше, легко мотивируются и побуждаются к добровольной проституции. В этом возрасте часто представляется роскошный и комфортный образ жизни, постепенно тем самым их побуждают к проституции. Девочки, попавшие в «ловушку», вынуждены придерживаться стандартов, установленных для них с течением времени. В противном случае они подвергаются суровым наказаниям и насилию. Проститутки, не выдерживая насилие и жестокость, видят свою свободу в самоубийстве. Это еще раз доказывает, что девиантное поведение закономерно приводит к самым разным видам девиаций.

Для детей и подростков ближайшая социальная группа – это семья, и в этом отношении причиной мотивации являются также неполные семьи. При опросе было выявлено, что обычно в конфликтных семьях возникают трудности с пониманием друг друга. Когда подростки живут с одним из родителей, с отчимом или мачехой, в семье, где родители отчуждены друг от друга, усиливается мотивация к подобному поведению. В некоторых случаях физическое или психологическое давление на подростков и подростков также создает тенденцию к такому поведению. Во многих семьях неоспорима в подобных случаях роль финансовых проблем и безработицы среди родителей. Таким образом, молодые люди, которые не могут удовлетворить свои определенные материальные потребности в своей семье, используют метод «легких денег» (кража, грабеж, проституция). Кроме того, в семье, члены которой были в тюрьме, также склонны вести себя вышеуказанным образом.

Сегодня наше государство предпринимает необходимые шаги для предотвращения таких негативных событий. Например, Департамент по борьбе с торговлей людьми Министерства внутренних дел Республики проводит специальные рейды в барах, ресторанах и массажных салонах для борьбы с такими негативными явлениями. Выявленные молодые девушки, занимающиеся проституцией, наказываются штрафами, налагаемыми Уголовным кодексом Азербайджанской Республики [4]. Однако известно, что проституции нельзя избежать, наложив штраф на определенную сумму. Следует укрепить социальный контроль среди членов сообщества, чтобы количество проституции не увеличивалось, а уменьшалось.

Мы предлагаем, чтобы социологи, психологи и юристы работали вместе, чтобы укрепить социальный контроль в сообществе, предотвратить негативные ситуации и решить проблему вместе. Кроме того:

1) в государстве при помощи соответствующих управленческих структур должна быть создана прочная система социальной помощи. Для этой цели целесообразно создать определенные учреждения с целью «самообеспечения», и государство также должно поддерживать подобные организации. Задача этих организаций должна заключаться в том, чтобы привлечь внимание молодежи к полезному труду и просвещать их на благо общества;

2) необходимо укрепить брачно-семейный институт. Важно вести неофициальные беседы и проводить мероприятия в средних, средних специальных и высших учебных заведениях. Кроме того, важную роль в укреплении семейного института должна сыграть обширная информация о проблемах в неблагополучных семьях, организация индивидуальных или групповых встреч, широкое обсуждение на этих встречах принципов индивидуального подхода к воспитанию мальчиков и девочек, проблем ранних браков, семьи и т.д.;

3) как правило, социальные сети также являются ареалом, где в сообществе широко обсуждается и используется проституция. Не следует упускать из виду тот факт, что в переписке нет никаких моральных ограничений. Также важно использовать беседы о социальных правилах, регулировать число и качество сеансов в социальной сети, планировать развитие социальных сетей и проведение тренингов для более эффективного проведения досуга. Известно также, что безнравственность связана с большим объемом свободного времени. Кроме того, важно иметь строгий контроль над видеороликами насильственного, жестокого и естественного секса. Лучший способ избавиться от людей, нации и племени – это стремиться избавиться от своей нравственности, национальной самобытности, культуры и морали. Такие видеоролики создают у нашей молодежи ложное представление о роли насилия и безнравственности в жизни человека, ради создания такой безнравственности, ложной национальной идентичности и культуры, а также создают криминальную направленность и формируют ложное самопознание;

4) группа, с которой большинство подростков и молодых людей контактирует, может включать средние, средние специальные и высшие учебные заведения, где наиболее важной задачей является осуществление более широкой и открытой информационной кампании по развитию их полового воспитания и нравственности;

5) наиболее важным способом предотвращения нынешней негативной ситуации является улучшение социально-экономической ситуации. Желательно, чтобы предприятия, которые не рабо-

тают, для этой цели были перестроены и повторно запущены. Это поможет снизить уровень безработицы в регионах и предотвратить негативные ситуации (проституция, пьянство, кража, грабеж);

6) универсальные моральные и духовные ценности служат моральным вознаграждением гражданам и их умственному прогрессу, свободе слова и мысли, поиску смысла в жизни в личном плане (потеря смысла и ценностей жизни являются важными факторами девиантного поведения). Принимая во внимание вес противоправных действий людей, необходимо создать «институт солидарности» и «институт посредничества», что поможет выполнить административную функцию по противодействию незаконным поступкам людей;

7) подготовка персонала, работающего в правоохранительных органах, для работы с людьми с девиантным поведением, особенно в колониях, социальных педагогов и социальных психологов, в целом подготовка социальных работников, работающих со всеми формами девиантного поведения, важна и необходима.

Выводы. Таким образом, цель написания статьи не состоит из поиска путей для устранения проституции. Проституцию, которая является очень древней профессией, полностью устранить невозможно. В статье изучено мнение экспертов на эту тему. Результаты проведенного эксперимента показывают, что подростки и лица юношеского возраста склонны быть более суггестивными в подростковом возрасте, а потому здесь случаи проституции носят более угрожающий характер. В статье даются предложения по снижению проституции, которая расширила свой ареал среди молодых девушек.

Литература:

- Коран, сура Исра: 32.
1. Байрамов А.С., Ализаде А.А. Социальная психология. Баку, 2003.
 2. Агаева К.С. Этико-гендерный анализ социально-нравственного поведения в азербайджанском обществе. Баку, 1990.
 3. Уголовный Кодекс Азербайджанской Республики.
 4. Проституция и ее последствия. URL: <http://forum.ria.az/showthread>.
 5. Проституция. URL: <http://az.wikipedia.org/wiki>
 6. Толковый словарь азербайджанского языка. URL: <http://azerdict.com/izahli-luget/fahise>
 7. Ольков С.Г. Общественные болезни. Тюмень: 1996. 331 с.
 8. Моральные ценности и личность. М., 1994.
 9. Фрейд З. Психология сексуальности / Перевод с рус. Мухаммед Салур. Баку, 2017.

Кулієва Севіндж Сабір кизи. Про причини моральної розбещеності серед молодих дівчат

У статті йдеться про проституцію, яка є однією з актуальних проблем сучасності. З'ясовуються причини виникнення проституції. Мета написання статті не в пошуку шляхів для усунення проституції. Проституцію, яка є дуже давньою професією, повністю усунути неможливо. У статті вивчено думку експертів на цю тему. Виходячи з методики «Корекційна група», а також експертних оцінок, був проведений експеримент. Результати експерименту показують, що підлітки і особи юнацького віку схильні бути більш сугестивними в підлітковому віці, і тому тут випадки проституції мають більш загрозливий характер. У статті даються пропозиції щодо зниження проституції, яка розширила свій ареал серед молодих дівчат.

Ключові слова: підліток, юність, девіантна поведінка, проституція.

Kuliyeva Sevinj Sabir About the reasons of moral debauchery of young girls

The article speaks about prostitution, which is one of the biggest problems of our time. The article also analyses the reasons of prostitution. The purpose of writing an article is not to find ways to eliminate prostitution. Prostitution, which is a very ancient profession, cannot be completely eliminated. The article examines the experts' opinion on this topic. There was conducted an experiment based on the methodology of "Correction Group" and expert assessments. The results of the experiment show that adolescents tend to be more suggestive, and therefore the cases of prostitution in this age are of more threatening nature. The article gives suggestions on reducing prostitution, which has expanded among young girls.

Key words: adolescent, youth, deviant behavior, prostitution.

В. А. Маслова

доцент кафедри педагогічної майстерності
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського,
аспірант кафедри психології та особистісного розвитку
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України

РОЗВИТОК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗМІН

У статті розглядається важливість розвитку конкурентоспроможності сучасного керівника закладу загальної середньої освіти в умовах соціально-економічних змін. Із цією метою окреслено основні завдання розвитку конкурентоспроможності керівника закладу загальної середньої освіти, обґрунтовано важливість підвищення його інноваційної активності. Наголошується, що найважливішою конкурентною перевагою керівника закладу загальної середньої освіти в умовах соціально-економічних змін є його саморегуляція та креативність.

Ключові слова: саморозвиток, конкурентоспроможність, підвищення кваліфікації, інноваційна діяльність, використання інструментів креативності, корпоративна культура, саморегуляція.

Постановка проблеми. Закон України «Про освіту» (2017) став поштовхом у прискоренні досягнення нової якості загальної середньої освіти, до створення оновленої моделі школи, виявив значний інноваційний кадровий ресурс. На цьому етапі розвитку української освіти, пов'язаного з переходом на стандарти нового покоління, виникла необхідність в якісно інший підготовці педагога, що дає змогу поєднувати фундаментальність професійних базових знань з інноваційністю мислення і практико-орієнтованим, дослідницьким підходом до вирішення конкретних освітніх проблем [1; 3; 6]. В умовах вирішення стратегічних завдань щодо впровадження нового базового освітнього стандарту потрібне оновлення не тільки цілей, змісту освіти, вдосконалення технологій навчання, виховання і розвитку особистості учня, а й істотної зміни професійної діяльності керівників освітніх установ, їх професійного та конкурентоспроможного розвитку [8; 9]. Практичні зрушення в цьому напрямі роблять актуальною тему розвитку професійної конкурентоспроможності керівників освітніх установ.

У психолого-педагогічній літературі під конкурентоспроможністю розуміється процес зміни у свідомості і поведінці особистості. Процес змін включає якісні перебудови в психічних процесах та їх взаємозв'язках, появу нових мотивів та інтересів, стійких характеристик у психічних станах людини, які починають позитивно впливати на процес набуття нових психічних властивостей в особистості.

Професіоналізм керівника освітньої установи характеризується високим рівнем професійної конкурентності. У спільно проведених досліджен-

нях психологів і педагогів (К.А. Абульханова-Славська, Т.І. Бенедя, Н.В. Васіна, О.І. Мармаза, О.В. Москаленко, В.О. Сластьонін та ін.) поняття «професійна конкурентність» «синтезує в собі широку гаму знання і практичної дії, відображає ступінь сформованості та вираженості професійної культури і визначає результати не тільки пріоритетної діяльності, але й усієї роботи» [4, с. 154].

Процес розвитку конкурентоспроможності являє собою рух, що має певну спрямованість і тенденцію. Вихідний і кінцевий пункти розвитку конкурентоспроможності різняться між собою як якісно різні ступені, що виникають один за одним. Так, В.С. Пікельна розуміє під процесом конкурентоспроможності незворотні якісні зміни в структурі об'єкта або «виникнення нових структурних складників об'єкта – елементів, зв'язків і залежностей, що становлять його структуру» [6, с. 10].

Метою статті є дослідження важливості розвитку конкурентоспроможності сучасного керівника закладу загальної середньої освіти в умовах соціально-економічних змін.

Виклад основного матеріалу. Усталене поняття «конкурентоспроможність» дає нам змогу визначити, що це процес закономірної зміни в структурі і змісті соціально значущих цінностей суб'єкта управління, його перехід з одного стану в інший, більш досконалий. Тому розвиток професіоналізму та конкурентоспроможності керівника освітнього закладу є цілком закономірним і зумовленим процесом зміни як структури і змісту професійно-управлінської діяльності, так і особистості конкретного керівника освітньої установи.

У психологічних дослідженнях зазначається, що однією з основних умов формування новоу-

творень в особистості є включення людини у важливу для неї діяльність і відносини. Вивчення професіоналізму людини можливе з різних позицій: з одного боку, оволодіння нею способами, методами, змістом професійної діяльності; з іншого боку, розвиток індивідуальних характеристик, цінностей, ціннісних орієнтацій дають змогу розглядати як складники професіоналізму в першому випадку професіоналізм діяльності, у другому – професіоналізм особистості.

Це взаємопов'язані і взаємозумовлені поняття, що виступають як прояви суб'єкта управління і дають змогу процес становлення професіоналізму керівника освітньої установи зробити більш керованим і цілеспрямованим.

Під розвитком професіоналізму керівника ми будемо розуміти процес кількісних і якісних змін у його структурі, що забезпечують формування професіоналізму як інтегративного особистісного утворення. Це визначення робить можливим не тільки виділення як специфічного процесу розвитку професіоналізму керівника, але і дає змогу розглядати його як об'єкт зовнішнього управління.

Важливо підкреслити, що професійна компетентність визначається, насамперед, навчанням і підготовкою конкретного фахівця, що включає цілісно-концептуальний підхід до професії, визнання цінності праці, оптимальну технологічність у виконанні функцій, службову етичність, володіння прийомами саморегуляції, самоорганізації і саморозвитку. Так, Л.І. Даниленко, досліджуючи професійну діяльність вчителя, зазначає, що професійно-педагогічна компетентність характеризується «спеціальною здатністю перетворювати свій навчальний предмет на засіб формування особистості, здатністю структурувати наукові та практичні знання» [5, с. 101–102].

Однак, з огляду на складність і поліфункціональність професійно-управлінської діяльності, особливості та специфіку її організації, структура і зміст професійної конкурентоспроможності керівника освітнього закладу включають не тільки рівень професійних знань, а й систему професійних якостей і різні види компетентностей (соціально-психологічна, психолого-педагогічна компетентність та ін.). Вони є основою особистісно-професійного зростання керівників та їх професійного успіху.

Підвищення рівня професійної конкурентоспроможності залежить не тільки від організації навчання керівників, а й від наявності мотивації до підвищення власної професійної компетентності шляхом саморозвитку та самоосвіти особистості в професійній діяльності. У зв'язку з цим А.К. Маркова як один із видів професійної конкурентоспроможності виділяє індивідуальну компетентність як цілісно-професійний саморозвиток. Її змістовними характеристиками є професійна

самосвідомість, прийняття себе як професіонала, постійне самовизначення, саморозвиток професійних здібностей, самопроєктування, побудова власної стратегії професійного зростання, побудова і реалізація свого професійного життя та ін. [8, с. 112]. Цей підхід суттєво узгоджується з розумінням структури професійної конкурентоспроможності та включає наявність професійного світогляду і професійної технології керівника освітнього закладу [1, с. 7].

Під професійною конкурентоспроможністю керівника освітнього закладу ми розуміємо рівень теоретичних та практичних знань і умінь керівника, професійно-важливих якостей і здібностей, що забезпечують змогу успішно й ефективно здійснювати управління педагогічним колективом, учнями, вихованцями, установою. Усі дослідники, які вивчали природу конкурентоспроможності, звертають увагу на її багатосторонній, різноплановий і системний характер.

Професійна конкурентоспроможність керівника школи представлена як інтегрована структура, що включає: професійну управлінську компетентність, особистісну компетентність, організаційно-діяльнісну компетентність, соціальну компетентність, комунікативну компетентність, методичну компетентність, рефлексивну компетентність [2, с. 10].

Управлінська компетентність є показником компетенцій – умінь керівника, до яких належать планування, організація і контроль. Управлінська компетентність – готовність і здатність виконувати професійно-управлінську діяльність, педагогічні та управлінські функції в сучасних умовах відповідно до посадових обов'язків і прав; професійні якості і здібності особистості, що впливають на успішність роботи і процес саморозвитку та самоосвіти керівника як професіонала. Крім того, однією з характерних рис управлінської компетентності керівника є підвищення ролі суб'єкта управління у змінах, що здійснюються в установі, його здатність змінювати, удосконалювати процеси розвитку в установі; вміння глибоко аналізувати події, долати труднощі і протиріччя в організації освітнього процесу.

Управлінська компетентність директора школи як менеджера включає вміння обґрунтовувати вибір типу школи, аналізувати освітні процеси, кадровий потенціал і перспективи його розвитку, проєктувати і здійснювати дії щодо поліпшення освітніх процесів, розробляти пакет структурних документів (концепція розвитку школи, статут, положення про школу та ін.), здійснювати моніторинг організаційної структури і процесів на предмет їх відповідності важливості [7, с. 51].

Директор – менеджер, який керує людськими ресурсами. Управління людськими ресурсами є комплексною діяльністю керування людьми в

інтересах конкурентоздатної шкільної організації. Менеджмент людських ресурсів передбачає підбір кадрів за особистими і діловими якостями, забезпечення умов для підвищення кваліфікації та кар'єрного росту, поєднання довіри до персоналу з перевіркою виконання, демократичний стиль управління: слухати і чути кожного, такт, повагу до особистості, відкритість.

Управлінська компетентність директора школи як лідера проявляється в уміннях створювати ефективну систему управління школою, об'єднувати педагогів для досягнення загальних цілей, створювати команду. Директор-лідер виділяється інтелектом, широким кругозором, відповідальністю, порядністю, обов'язковістю, прагненням до нового. Управлінська компетентність директора-стратега виражається в уміннях визначати перспективу розвитку школи, використовувати альтернативи, створювати систему обміну інформацією, пов'язаною з різними напрямками розвитку школи, розвиток системи зовнішніх зв'язків, які дають змогу реагувати на зміни і досягнення поставлених цілей.

При стратегічному управлінні педагогічний потенціал сприймається як основа і цінність шкільної організації, освітній заклад має змогу відповісти на виклики з боку зовнішнього оточення, домагатися конкурентних переваг, забезпечувати можливість успішної діяльності в довгостроковій перспективі. Управлінська компетентність директора-організатора пов'язана з організаційним менеджментом, складниками якого є такі вміння: організувати ефективне використання робочого часу педагогічного персоналу; мотивувати розвиток ініціативи, творчості, енергії педагогічного персоналу; створювати систему своєчасного інформування про те, що відбувається всередині колективу; розвивати системи матеріального і морального стимулювання, що сприяють зміцненню колективу; створювати матеріально-технічні і соціально-педагогічні умови для функціонування і розвитку школи, орієнтованої на досягнення якості освіти, формування символічного простору школи, збереження і розвиток системи цінностей і переконань [3, с. 155].

Управлінська компетентність директора-підприємця проявляється в уміннях ефективно використовувати фізичні та фінансові ресурси, проводити маркетингові дослідження освітнього ринку і ринку праці, колегіально вирішувати питання, пов'язані з нововведеннями, спиратися на педагогічний досвід, який отримано у школі.

Організаційно-діяльнісна компетентність директора – володіння здатністю здійснювати управління різноманітними видами діяльності, які розвиваються в шкільній організації; вміння вибирати найбільш ефективні засоби підвищення якості управління школою. Соціокультурна компетент-

ність – це комплекс знань про особисту, ділову та професійну етику, діловий імідж.

Соціальна компетентність – уміння встановлювати і розвивати партнерські відносини з громадськими організаціями, соціальними інститутами тощо. Особистісна компетентність проявляється в тому, що керівник – директор школи володіє інтелектуальним, креативним, критичним мисленням, широтою кругозору, новітніми науковими знаннями не тільки в галузі педагогічних наук, вміннями вирішувати проблеми і вирішувати конфліктні ситуації, спираючись на наукові знання з психології і етики ділового спілкування і позитивний практичний досвід міжособистісної взаємодії, знаннями методів заохочення і нагородження персоналу за творчі досягнення та участь у міжрегіональних і міжнародних проектах і програмах.

Рефлексивна компетентність проявляється в рефлексивній позиції керівника освітнього закладу у ставленні до професійно-управлінської діяльності та до себе. Комунікативна компетентність – уміння організувати взаємодію всіх членів педагогічного колективу, вибудовувати зовнішні і внутрішні відносини на гуманно-особистісній основі, здатність до співпраці, міжкультурної комунікації, потреба в оволодінні іноземною мовою для розвитку міжнародних контактів: для організації професійної мобільності вчителів і навчальної діяльності школярів, участі у міжнародних проектах, конкурсах та олімпіадах.

Конкурентоспроможність керівника закладу загальної середньої освіти характеризує здатність конкурувати на ринку, відповідати вимогам конкуренції ринку. Володіння інформацією й інноваційна активність цінуються в суспільстві і забезпечують соціальне визнання. Інноваційна активність формується, насамперед, неекономічною мотивацією, зумовленою впливом навколишнього середовища, внутрішніми і зовнішніми мотиваторами – умовами, що змушують керівника закладу загальної середньої освіти створювати інновації. Варто зазначити, що найбільш важливі внутрішні мотиватори (прагнення креативно діяти), а не зовнішні (матеріальне стимулювання, адміністративне регулювання та ін.). Роль матеріальної мотивації знижується, поступаючись місцем гласності досягнень, визнанню заслуг, потребі в саморозвитку.

В умовах сучасної економіки важливими є не тільки наявність у керівника спеціальних знань і навичок, а й уміння творчо працювати, що визначається індивідуальними здібностями і талантами. Найважливішою конкурентною перевагою стає креативність, яка виступає головним фактором стабільного функціонування і розвитку організації. Креативність пов'язана з появою інновацій, пошуком нових ідей, нових розробок. Саме використання креативних зусиль дає змогу освітнім

закладам збільшувати успіхи шляхом реалізації нових освітніх продуктів [3, с. 159].

Таким чином, інноваційність розширює складники конкурентоспроможності керівника, виділяючи в його складі креативність, тобто творчі здібності, що відображають здатність створювати нове. Успішна інтенсивна реалізація креативності вимагає створення відповідного зовнішнього середовища (рис. 1). Практикою доведено, що такі зовнішні умови, як корпоративна культура, злагоджена команда, суттєво впливають на інноваційну активність людського колективу. Наявність креативної культури дає змогу створити свободу для творчості, забезпечує змогу креативної команди в процесі обговорення видавати інноваційні результати, спираючись на сформований інноваційний клімат, проєкцію на зміни, відкритість.

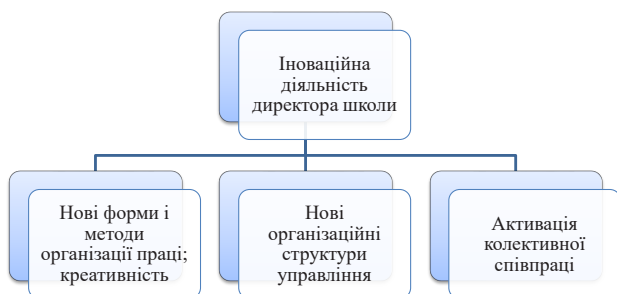


Рис. 1. Складники інноваційної діяльності керівника загальної середньої освіти

Світовий досвід довів високу ефективність для інноваційного розвитку діяльності самоврядних команд. Краще використовується інтелектуальний потенціал освітян, зростає задоволеність роботою, творчий настрій, що, зрештою, виражається в зростанні ефективності праці. Інноваційна активність організації зростає при командній роботі, що особливо важливо при вирішенні складних нетипових проблем, які вимагають знання багатьох різних дисциплін. Нові умови використання роботи в команді істотно підвищують значимість міжособистісних відносин, спілкування, здатності вирішення конфліктів.

Як ще один фактор підвищення конкурентоспроможності керівника освітнього закладу треба виділити вміння працювати в команді. Для активізації продуктивної роботи широко використовуються системи постійного вдосконалення, які часто реалізуються командами. Робота в колективі дає учасникам змогу у комфортній обстановці співробітництва обговорювати рішення визначеної складної і важливої проблеми, реалізувати свій творчий хист, задовольняти потреби в самореалізації, визнанні і самоствердженні. Іншими

словами, на основі власних цінностей і ціннісних орієнтацій, що збігаються, в команді розвивається специфічне почуття спільності. Як потужна і активна соціальна група з позитивною орієнтацією на стратегічні цілі і корпоративні цінності, команда на чолі зі своїм лідером є ефективним інструментом реалізації ключових цілей організації.

Підвищення конкурентоспроможності керівника школи залежить також від місця особистості в суспільному виробництві, його мотивації, взаємодії у трудовому колективі, взаємодії окремих особистостей, соціальних груп, громадських організацій, державних, регіональних і муніципальних органів влади [1, с. 5]. До умов, що впливають на конкурентоздатну активність, належать матеріальне і нематеріальне стимулювання досягнень, корпоративна культура, можливість росту, відкритий стиль спілкування, розширення повноважень і командна робота. Підвищення конкурентоспроможності в процесі відтворення здійснюється з використанням інструментів маркетингу. Маркетингові дослідження забезпечують швидку реакцію на зміну попиту на ринку освітніх послуг і адаптацію навчального процесу до зміни як потреб споживачів освітніх послуг, так і первинних потреб – потреб роботодавців регіонів, держави в спеціалістах певної кваліфікації з урахуванням перспектив розвитку школи, її іміджу, що складаються з ключових компетенцій і стану зовнішнього середовища.

Висновки. Таким чином, зазначені характеристики професійної конкурентоспроможності керівника не можна розглядати ізольовано, оскільки вони мають інтегративний, цілісний характер, є продуктом професійної підготовки загалом. Підбиваючи підсумки, варто зазначити, що розвиток і підвищення рівня професійної конкурентоспроможності керівника школи – безперервний процес. Здійснення процесу розвитку професійного становлення керівника освітнього закладу варто розглядати в двох аспектах: по-перше, як організацію цілеспрямованого і безперервного навчання, підготовки керівника освітнього закладу; по-друге, як саморозвиток, самоорганізацію особистості керівника, яка виступає джерелом активності в процесі виконання професійної діяльності. Завдання підвищення конкурентоспроможності керівника закладу загальної середньої освіти передбачає комплексний аналіз внутрішніх і зовнішніх умов формування і використання людського капіталу, факторів конкурентоспроможності, а також застосування концепції маркетингу на різних рівнях системи національної освіти.

Література:

1. Бенедта Т.І. Корпоративна культура як передумова забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу. Педагогічний пошук. 2016. № 2. С. 4–7.
2. Бойко І.І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури. Педагогічний дискурс. 2008. № 5. С. 8–14.
3. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія / за ред. Л.І. Даниленко. Київ: Міленіум, 2004. 352 с.
4. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків, 2004. 240 с.
5. Даниленко Л.І, Карамушка Л.М. Освітній менеджмент: навч. посіб. Київ: Шкільний світ, 2003. 400 с.
6. Пікельна В.С. Новітні підходи до управління навчальними закладами. Управління школою, 2003. № 11. С. 8–14.
7. Полулях В.Я. Менеджмент культури. Директор школи, ліцею, гімназії. 2009. № 5. С. 50–58.
8. Феномен інновації: освіта суспільство, культура / за ред. В.Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка. 2008. 472 с.
9. Хоружа Л.Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць. Київ: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. С. 178–183.

Маслова В. А. Развитие конкурентоспособности современного руководителя учреждения общего среднего образования в условиях социально-экономических изменений

В статье рассматривается важность развития конкурентоспособности современного руководителя учреждения общего среднего образования в условиях социально-экономических изменений. С этой целью определены основные задачи развития конкурентоспособности руководителя учреждения общего среднего образования, обоснована важность повышения его инновационной активности. Отмечается, что важнейшим конкурентным преимуществом руководителя учреждения общего среднего образования в условиях социально-экономических изменений являются его саморегуляция и креативность.

Ключевые слова: саморазвитие, конкурентоспособность, повышение квалификации, инновационная деятельность, использование инструментов креативности, корпоративная культура, саморегуляция.

Maslova V. A. Competitiveness development of the modern head of secondary educational institution under conditions of social and economic changes

This paper considers importance of the development of the head of a secondary education institution' competitiveness; identifies the main tasks of increasing competitiveness of the heads of secondary general education institutions. Importance of increasing the innovative activity of the head of school is justified. It proves that one of the most important competitive advantage of the head of a secondary educational institution under conditions of social and economic changes is his/her creativity and ability for self-regulation.

Key words: self-development, competitiveness, qualification improvement, innovative activity, use of creativity tools, corporate culture, self-regulation.

О. Г. Мирошниккандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

РЕФЛЕКСИВНІ ПРОЦЕСИ Й ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті обґрунтовано роль рефлексивних процесів у функціонуванні емоційного інтелекту. Проаналізовано результати емпіричного дослідження структури патерна рефлексивних процесів у юнаків із різним рівнем розвитку емоційного інтелекту. Визначено провідну роль процесів соціальної рефлексії юнаків у становленні їх емоційного інтелекту.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивність, патерн рефлексивних процесів, соціорефлексія, саморефлексія, емоційний інтелект, ранній юнацький вік.

Постановка проблеми. Розвиток емоційної культури людини є однією з найбільш актуальних проблем сучасної психологічної теорії та практики. Американський психолог Д. Гоулман зазначав, що приблизно вісім-десять відсотків успіху в житті зумовлені наявністю в людини «некогнітивних» чинників, до яких належить і емоційний інтелект. Теоретичною основою досліджень емоційного інтелекту є концепції П. Селовея, Дж. Майера, Д. Гоулмана, Р. Бар-Она. Науковці розглядали емоційний інтелект як набір здібностей, що дозволяють розуміти власні переживання та переживання інших, як можливість управляти своїми переживаннями. Оцінки дослідників не збігаються щодо кількості цих здібностей, їх залежності від природного чи набутого. Так, Д. Гоулман виокремив сім компонентів емоційного інтелекту: самосвідомість, самомотивацію, емоційну стійкість, контроль спонукань, регуляцію настроїв, емпатію, оптимізм [1]. На думку Р. Бар-Она, емоційний інтелект становить множинність некогнітивних здібностей і навичок, що впливають на можливість індивіда успішно долати перешкоди й тиск оточення [8]. Дослідник визначає емоційний інтелект як усі некогнітивні здібності, знання та компетентність, що надають можливість людині успішно реалізовувати життєві цілі. Достатньо поширеним є тлумачення емоційного інтелекту, що було запропоноване Д. Люсіним [5]. Воно було наближене до здатності людини розуміти функції своїх емоційних переживань і вміння управляти ними. Дослідник зазначає, що здатність до розуміння й управління емоціями може бути спрямована як на власні емоції, так і на емоції інших людей. Модель емоційного інтелекту, що була запропонована Д. Люсіним, містить три елементи: когнітивні здібності, що забезпечує швидкість і точність переробки інформації; уявлення про емоції як про цінність, що забезпечує розуміння себе й іншого; особливості емоційності людини (емо-

ційна стійкість, емоційна чутливість). Н. Билкіна та Д. Люсін за результатами власних емпіричних досліджень виявили особливості організації знань про емоції в ході онтогенезу. Так, спочатку виникають окремі зв'язки типу «ситуація – емоція», «емоція – зовнішній вияв». Ці зв'язки мають жорсткий неузгоджений характер, поступово їх кількість збільшується, зв'язки стають більш гнучкими й інтегрованими, утворюючи когнітивну схему емоцій. Більшість дослідників розглядає генезис емоційного інтелекту у зв'язку з проблемою емоційної зрілості особистості. І. Андрєєва до основних компонентів структури емоційної зрілості відносить емоційну експресивність, емоційну саморегуляцію й емпатію [1]. А. Чебікінім і І. Павловою розглянуто основні етапи становлення емоційної зрілості в юнацькому віці [7]. Узагальнюючи результати цих досліджень, можна сказати, що становлення емоційної зрілості особистості в ході онтогенезу розглядається як рух від інтуїтивних форм регуляції своїх емоційних переживань до становлення усвідомленої емоційної регуляції, верхівкою розвитку якої є саморегуляція власних переживань на підставі розуміння емоцій інших людей. Звичайно, цей процес потребує участі різноманітних психічних утворень, серед яких особливе місце займає рефлексія. Зокрема, В. Петровський виділяє чотири елементи рефлексії, що пов'язані з емоційними проявами: 1) усвідомлення справжніх мотивів діяльності; 2) здатність відрізнити власні ускладнення від ускладнень інших; 3) оцінка наслідків власних дій; 4) здатність до емпатії та децентрації.

Найчастіше проблема рефлексії в ранньому юнацькому віці розглядається у зв'язку з формуванням активної життєвої позиції, самовизначенням, усвідомленням власної значущості. Рефлексія, що обслуговує ці феномени, називається особистісною. Особистісний тип рефлексії несе функцію самовизначення людини, сприяє особистісному

зростанню та є передумовою становлення її індивідуальності як надособистісного утворення, у якому акумулюються результати усвідомлення смислів життєдіяльності. Від п'ятнадцяти до вісімнадцяти років проявляється психологічний центризм особистості, який дозволяє юнакам визначити зміст власного «Я», свої ціннісні орієнтації та переконання. Т. Сімакова, досліджуючи специфіку розвитку особистісної рефлексії в підлітковому та юнацькому віці, виділила три її рівні: перший (низький) рівень характеризується наявністю синкретичного «образу Я» і відсутністю рефлексії себе; другий (конфліктний) полягає в поступовій диференціації уявлень про зовнішнє й внутрішнє Я; третій (конструктивний) полягає в побудові динамічного «Я» на основі особистісної рефлексії як найважливішої умови для самоактуалізації в умовах непрогнозованого майбутнього [2]. Варто зазначити, що вивчення особистісної рефлексії в розвитку самосвідомості в підлітковому та ранньому юнацькому віці стало знаковим для психології рефлексії. Так, свій офіційний статус ця галузь знань отримала завдяки дослідженню особистісної рефлексії підлітків А. Буземаном. Традиційно явище рефлексії розглядається як психологічний механізм, що складається з психічних дій, спрямованих на співвіднесення основ власних дій (мотиваційних, операційних, смислових) з умовами досягнення цілі з метою їх узагальнення, розуміння та трансформації. Таке розуміння рефлексії є достатньо поширеним у психології незалежно від сфери вияву рефлексивного механізму. Так, наприклад, аналіз рефлексії в інтелектуальній сфері у статусі механізму представлений у працях Л. Берцфаї, Л. Гурової, А. Зака, В. Давидова. Ю. Кулюткіна й ін. Дослідження функцій і змісту рефлексивного механізму у сфері самосвідомості здійснене В. Анікіною, Н. Гуткиною, І. Коном, І. Семеновим, С. Степановим, В. Слободчиковим, В. Століним. Особливості функціонування рефлексивного механізму в системі сумісної діяльності розглянуті в дослідженнях Я. Коломинського, М. Найдьонова, В. Сосновського, В. Рубцова, Г. Щедровицького й ін. Характеристика рефлексії в соціально-психологічній взаємодії надана в працях Г. Андрєєвої, А. Петровського, М. Міріманової, Ю. Шрейдер та ін.

Завдяки розвитку метакогнітивної психології (Дж. Флейвел, Дж. Бруйер, Дж. Ройс, R. Jarman, М. Феррарі, Д. Дернер, Дж. Караліотас), з'явилася можливість вивчення рефлексії в статусі метапроцесу [9; 10].

Мета статті полягає в обґрунтуванні та визначенні особливості патерна рефлексивних процесів юнаків із різним рівнем розвитку емоційного інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Ідеї метакогнітивної психології знайшли свій розвиток у поглядах А. Карпова [3; 4]. За А. Карповим, рефлексія

є такою синтетичною психічною реальністю, яка виступає і як психічний процес, і як психічна властивість, і як психічний стан одночасно, але не зводиться до жодного з них [3]. Унікальність процесу рефлексії полягає в тому, що будучи результатом інтеграції інших процесів, рефлексивна діяльність може одночасно звертатися сама на себе й на інші психічні процеси, що визначають її ж із метою їх аналізу, контролю та регуляції. Синтетична природа рефлексії дозволяє надати їй статус макропроцесу, тобто розглядати її як систему когнітивних і регуляторних метапроцесів (комплексів). У ході онтогенезу відбувається утворення цих комплексів, які виконують роль операційних засобів рефлексії [6]. Склад цих комплексів буде визначати якісні ознаки самої рефлексії.

Ми використовуємо термін «патерн рефлексивних процесів» для позначення рефлексії в статусі макропроцесу. Патерн має свою психологічну структуру, яка визначає його функціональні можливості. Він є результатом взаємодії різних адитивних форм рефлексії особистості, зокрема інтелектуальної, кооперативної, соціально-перцептивної, особистісно-моральної, екзистенційної й ін. Структура патерна та характер зв'язків між його складовими частинами має індивідуальні відмінності, що визначаються різними чинниками. У ситуації діяльності чи спілкування патерн рефлексії буде визначати насамперед діапазон і пріоритетність факторів, які людина буде враховувати під час здійснення регуляції й аналізу свої поведінки.

Розуміння рефлексивності як особистісної властивості, що є інтеграцією рефлексивних процесів, дозволило нам здійснити дослідження особливостей зв'язку між окремими складовими частинами рефлексивності юнаків і компонентами їх емоційного інтелекту. Предметом аналізу стали рефлексивні процеси, що обслуговують діяльність, міжособистісну взаємодію та самосвідомість юнаків. Завдання емпіричного етапу дослідження полягало у визначенні особливостей патерна рефлексивних процесів, що мають зв'язок із функціонуванням емоційного інтелекту юнаків.

Дослідження проводилося на базі полтавських шкіл. До вибірки увійшли 70 учнів віком 15–16 років. Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети нами використовувалися методи психологічної діагностики (методика дослідження рефлексивності за А. Карповим і В. Пономарьовою, методика дослідження спрямованості рефлексії за М. Грантом, методика оцінки емоційного інтелекту за Н. Холлом); метод статистичного опрацювання даних (кореляційний аналіз (r -Spearman), процедура аналізу психологічної структури за А. Карповим). Аналіз даних здійснювався за допомогою програми SPSS-20.

Методика А. Карпова й В. Пономарьової являє собою тест-опитувальник, призначений для вимі-

рювання ступеня розвитку рефлексивності. Він містить шкали для вимірювання видів рефлексії за темпоральною ознакою (ретроспективна, актуальна, перспективна рефлексії) і має можливість визначити інтегральний показник рефлексивності як здатності особистості усвідомлювати та здійснювати довільну регуляцію власної активності (діяльності та поведінки). Методика М. Гранта дозволяє оцінити рівень прояву й спрямованість рефлексії суб'єкта. Опитувальник складається із двох шкал – саморефлексії й соціорефлексії. Саморефлексія – схильність до самоаналізу змісту й функцій власної свідомості, до складу яких входять особистісні структури (цінності, інтереси, мотиви), переживання, думки, уявлення людини про себе та зовнішній світ, поведінкові шаблони. Соціорефлексія – схильність до аналізу змісту й функцій свідомості інших людей (прагнення до розуміння їх почуттів, переживань, думок, переконань, мотивів поведінки, особливостей характеру, ставлення до оточуючих). Методика оцінки емоційного інтелекту дозволяє діагностувати складові частини емоційного інтелекту, у яких виявляється ставлення до себе й до інших, до спілкування; до життя. Методика містить п'ять шкал: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших.

Результати дослідження та їх обговорення.

Завдання нашого дослідження полягало в пошуку відповіді на питання про те, як змінюється патерн рефлексивних процесів залежно від міри розвитку емоційного інтелекту юнаків. Вирішення цього завдання включало діагностику складових частин емоційного інтелекту та показників розвитку рефлексивних процесів у виборчій сукупності. Отриманий масив даних був використаний для кореляційного аналізу з метою визначення зв'язків між складовими частинами емоційного інтелекту та різними видами рефлексії. У зв'язку з тим, що розподіл значень не є нормальним, було обрано коефіцієнт кореляції за Спірменом. Результати кореляційного аналізу між складовими частинами емоційного інтелекту та видами рефлексії подані в таблиці 1.

Результати досліджень свідчать про те, що рефлексивні процеси юнаків, які є психологічним інваріантом регуляції інтегральних процесів діяльності (планування, антиципація, прийняття рішення, контроль і оцінка результатів), мають позитивний кореляційний зв'язок з інтегральними показниками сформованості емоційного інтелекту, серед яких емоційна обізнаність займає особливе місце. Аналіз темпоральних особливостей рефлексивних процесів показав їх позитивний зв'язок зі здатністю розпізнавати емоції інших, проявляти співчуття, використовувати власні емоції для регуляції своєї діяльності. Нейтральний статус до рефлексивних процесів цього виду проявляє здатність юнаків управляти власними емоціями. Відсутність зв'язків між рефлексивними процесами та можливістю управляти своїми емоціями можна пояснити залежністю останніх від типологічних особливостей нервової системи, які знаходяться за межами контролю свідомості.

За даними статистичного аналізу, найбільша кількість позитивних кореляційних зв'язків зі складовими частинами емоційного інтелекту притаманна рефлексивним процесам, що належать до соціальної й особистісної рефлексії. Ці процеси забезпечують як усвідомлення власних станів, конфліктних смислів і потенційних можливостей, так і розуміння психологічних особливостей інших людей. Здатність юнаків до управління власними емоціями зберігає свій нейтральний статус і до цих видів рефлексивних процесів.

Отже, результати кореляційного аналізу засвідчили можливість розгляду рефлексивних процесів у якості чинника емоційного інтелекту юнаків. Однак отримані результати не дозволили зрозуміти, яким чином змінюється структурна організація патерна рефлексії залежно від рівня розвитку емоційного інтелекту. Для вирішення цього питання було використано процедуру аналізу психологічної структури за А. Карповим [4]. Вивчення структури патерна рефлексивних процесів здійснене за допомогою кореляційного аналізу, який дозволяє побудувати кореляційну матрицю й корелограму та дослідити показники когерентно-

Таблиця 1

Показники коефіцієнтів кореляції за Спірменом між складовими частинами емоційного інтелекту та різними видами рефлексії

Вид рефлексії	Складові частини емоційного інтелекту					
	Інтегральний показник емоційного інтелекту	Емоційна обізнаність	Управління своїми емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших людей
Рефлексивність	0,284*	0,347**	0,053	0,192	0,232	0,198
Ретроспективна	0,414**	0,493**	0,012	0,230	0,406**	0,414**
Актуальна	0,275*	0,272*	-0,037	0,291*	0,121	0,288*
Перспективна	0,487**	0,476**	0,129	0,356**	0,447**	0,370**
Соціорефлексія	0,552**	0,404**	0,233	0,482**	0,479**	0,481**
Саморефлексія	0,561**	0,549**	0,033	0,422**	0,599*	0,447**

Статистично значущі зв'язки позначено*для $p \leq 0,05$, для ** – $p \leq 0,01$.

сті, диференційованості, організованості, гомогенності та функціональної ролі елементів структури.

Діагностика емоційного інтелекту у юнаків, що взяли участь у дослідженні, показала наявність у них лише показників, що свідчать про середній і низький рівень його розвитку. Кількість респондентів, що мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту, склала 43% (30 осіб), низький рівень – 57% (40 осіб) вибіркової сукупності.

Результати кореляційного аналізу особливостей зв'язку між рефлексивними процесами в кожній підгрупі представлені у вигляді корелограмми (див. рис. 1, рис. 2).

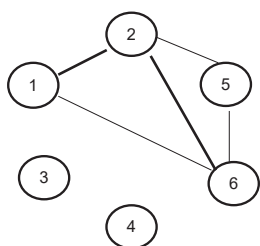


Рис. 1. Корелограма рефлексивних процесів у юнаків із середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту

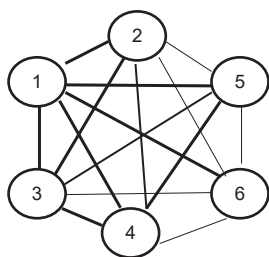


Рис. 2. Корелограма рефлексивних процесів у групі юнаків із низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту

1 – діяльнісна рефлексивність; 2 – ретрорефлексивні процеси; 3 – актуальна рефлексія; 4 – проспективна рефлексія; 5 – саморефлексія; 6 – соціальна рефлексія; значущі зв'язки для $p \leq 0,05$ ____; значущі зв'язки для $p \leq 0,01$ _____.

Аналіз особливостей психологічної структури патернів рефлексивних процесів показав наявність відмінностей за основними ознаками (див. табл. 2).

Патерн рефлексивних процесів респондентів із низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту порівняно з групою, що має середній рівень, краще інтегрований, він має більшу кількість зв'язків на високому рівні статистичної значущості між окремими рефлексивними процесами. Цей висновок підтверджується також показниками середньої ваги елементів у структурі патерна (10,2 проти 2,43). Проте це ще не є ознакою максимального ступеня організації структури патерна. Установлено, що при достатній гомогенності структури патернів, тобто якійсь однорідності щодо впливу окремих її елементів на результати її функціонування, у досліджуваних підгрупах є відмінності функціональної ролі цих елементів. Так, у юнаків із середнім рівнем емоційного інтелекту базовими елементами структури патерна є соціальна та діяльнісна рефлексія. Для юнаків із низьким рівнем базовими стали особистісна та діяльнісна рефлексія. Визначені рефлексивні процеси забезпечують розуміння іншої людини, є основою довільної регуляції діяльності в актуальному й минулому часі та є засобами аналізу стану власного «Я». Темпоральні показники рефлексивних процесів респондентів із різним ступенем розвитку емоційного інтелекту засвідчують, що більш компетентні юнаки намагаються планувати та наперед продумувати деталі майбутньої взаємодії з іншою людиною.

Провідні елементи структури патерна рефлексивних процесів знайдені лише для юнаків із низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту. Провідним елементом, тобто таким, який максимально позитивно корелює з інтегральним показником розвитку емоційного інтелекту, стала соціальна рефлексія, яка забезпечує розуміння психологічних особливостей інших. Однак, за даними попереднього аналізу, соціальна рефлексія не входить до складу базових елементів патерна рефлексивних процесів цієї групи (див. табл. 2). На нашу думку, це може бути однією з причин, що пояснює низькі показники розвитку емоційного інтелекту цих юнаків.

Таблиця 2

Показники структури рефлексивних процесів у юнаків із середнім і низьким рівнем емоційного інтелекту

	Середній рівень	Низький рівень
Індекс когерентності структури	20	51
Індекс диференційованості структури	0	0
Організованість структури	20	51
Гомогенність/гетерогенність структури	$r = 0,53$	
Базові елементи структури	соціальна рефлексія, діяльнісна рефлексивність, ретроспективна рефлексія	саморефлексія, діяльнісна рефлексивність, ретроспективна рефлексія, проспективна рефлексія
Провідні елементи структури	–	соціальна рефлексія
Кількість елементів структури	4	6
Кількість кореляцій на високому рівні значущості	5	23
Середня вага елементів у структурі	2,43	10,2

Відсутність провідного елемента в психологічній структурі патерна рефлексивних процесів у юнаків, що мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту, можна інтерпретувати таким чином. По-перше, достатня сформованість основних компонентів емоційного інтелекту вже не потребує активної підтримки рефлексивних процесів. Вони ніби увійшли до складу нових властивостей особистості через механізми інтеграції психіки. По-друге, рефлексивні процеси залишились, але змінили свою форму, наприклад, стали швидкими чи автоматизованими. У такому разі використані емпіричні методики не здатні їх зафіксувати.

Висновки. Психологічний аналіз структури патерна рефлексивних процесів показав наявність відмінностей у його організації в юнаків із різним рівнем розвитку емоційного інтелекту. Було встановлено, що в юнаків із низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту патерн рефлексивних процесів має більш інтегровану та більш складну структуру. Цей факт пояснюється тим, що рефлексія виступає важливим фактором, який оптимізує функціонування психічних підструктур в умовах їх несформованості. По мірі становлення їх зрілості активність рефлексивних процесів знижується, вони можуть набувати інших форм прояву.

Аналіз провідних елементів рефлексивного патерна в регуляції емоційного інтелекту юнаків виявив провідну роль процесів соціальної рефлексії. Вивчення функціональної ролі цих процесів у психологічній структурі рефлексії показало, що вони недостатньо взаємодіють з іншими рефлексивними процесами юнаків. Найбільший вплив на функціонування рефлексивної системи в юнаків із низькою емоційною компетентністю здійснюють процеси саморефлексії та процеси, що забезпечують довільну регуляцію діяльності та поведінки.

Результати нашого дослідження на прикладі аналізу зв'язків між складовими частинами емоційного інтелекту та рефлексією осіб раннього юнацького віку підтвердили положення про поліпроцесуальну природу рефлексивності та парціальність рефлексивних процесів. Рефлексія проявляється як патерн рефлексивних процесів.

Психологічна структура патерна має зв'язок із рівнем розвитку психічного утворення, у межах якого функціонує цей патерн.

Література:

1. Андреева И. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк: ПГУ, 2011. 388 с.
2. Двоглазова М. Современное состояние проблемы исследования личностной рефлексии субъекта. Психология человека в современном мире. М.: Изд-во «Институт псих. РАН», 2009. С. 214–219.
3. Карпов А., Скитяева И Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
4. Карпов А. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов. Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 6. С. 18–27.
5. Люсин Д. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект. Теория, измерения, исследования / Под ред. Д. Ушакова, Д. Люсина. М., 2004. С. 29–39.
6. Мирошник О. Онтогенетичні аспекти рефлексивності особистості у вимірах культурно-історичного підходу. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2017. Т. 2. Вип. 2. С. 42–47.
7. Чебикін О., Павлова І. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці. Наука і освіта. 2005. № 5–6. С. 180–186.
8. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On, J.D.A. Parker (eds.). Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. P. 363–388.
9. Flavell J. Development of children's knowledge about the mental world. International Journal of Behavioral Development, 2000. 24 (1). P. 15–23.
10. Veenman M. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. Metacognition and Learning, 2006. P. 3–14.

Мирошник Е. Г. Рефлексивные процессы и эмоциональный интеллект в раннем юношеском возрасте

В статье обоснована роль рефлексивных процессов в функционировании эмоционального интеллекта. Проанализированы результаты эмпирического исследования структуры паттерна рефлексивных процессов у юношей с разным уровнем развития эмоционального интеллекта. Определена ведущая роль социальной рефлексии юношей в становлении их эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: рефлексия, паттерн рефлексивных процессов, социорефлексия, саморефлексия, эмоциональный интеллект, ранний юношеский возраст.

Myroshnyk O. H. Reflexive processes and emotional intelligence in adolescence

The role of reflexive processes in the functioning of emotional intelligence is substantiated in the article. The results of an empirical study of the structure of the pattern of reflexive processes in young men with different levels of development of emotional intelligence are analyzed. The leading role of the social reflection of young men in the development of social intelligence has been determined.

Key words: reflexion, pattern of reflexive processes, social reflection, self-reflection, emotional intelligence, adolescence.

М. М. Назар

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії
сучасних інформаційних технологій навчання
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України

ЗВ'ЯЗОК СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ Й ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ МЕРЕЖУ ІНТЕРНЕТ

Метою дослідження є аналіз результативності формування суб'єктної активності на ґрунті використання інструментарію дистанційного навчання, що здійснюється через мережу Інтернет. Основними технологіями дистанційного навчання в дослідженні є інтернет-тренінги, що націлені на формування комунікативної компетентності. Виявлений і проаналізований зв'язок між розвитком суб'єктної активності та розвитком комунікативної компетентності, що полягає в системній взаємозалежності та когерентності їхнього формування. Осмислення теоретичних першоджерел із теми роботи, формувальний експеримент у форматі навчального тренінгового курсу, що здійснюється в мережі Інтернет на базі платформи Moodle, математичне оброблення «сирих» даних математико-статистичними методами, аналіз результатів є основними методами дослідження. Показаний есенціальний характер суб'єктної активності для розвитку комунікативної компетентності через однорідність загальних психологічних компонентів обох явищ. Навчання учасників інтернет-тренінгів із розвитку суб'єктної активності засобами формування комунікативної компетентності, які здійснюють діяльність з оволодіння вміннями та знаннями в спеціально побудованих суб'єктно орієнтованих віртуальних середовищах (т. зв. віртуальних освітніх просторах), є продуктивним і таким, що сприяє розвитку як суб'єктної активності, так і комунікативної компетентності. Доводиться суттєвий як психологічний, так і педагогічний потенціал сучасних дистанційних навчальних курсів у мережі Інтернет.

Ключові слова: Інтернет, дистанційний навчальний курс, комунікативна компетентність.

Постановка проблеми. Суб'єктна активність – одна з ключових здатностей людини перетворювати фізичну, соціальну та ментальну дійсність з урахуванням викликів адаптації до середовища, спілкування, самоствердження, самореалізації в цілому. Індивід у цій активності є не лише продуктом, визначеним дійсністю, що оточує, а реалізується як перетворювач світу, у якому він живе, розвивається, здійснює різні види діяльності. Активне розповсюдження інформаційних технологій, бурхливий розвиток електронних мереж і вільний доступ до різноманітних масивів знань створили умови для більш динамічних особистісних змін і розвитку суб'єктної активності, ніж ті, що були раніше. Висока швидкість процесів у сфері науково-технічної революції, соціальних змін і економічних трансформацій набула особливого значення. Більш або менш інтенсивний перехід суспільства з індустріальної на інформаційну стадію розвитку перетворює контекст діяльності та життя людини на гіпердинамічне, із високою інтеграцією комп'ютерних технологій, усе більшою мірою віртуальне середовище. Необхідність відповідати високій швидкості та гнучкості багатьох суспільних процесів створює потреби в постійному (протягом усього життя) навчанні, усе більшою мірою дистанційному, комп'ютерно опосередкованому, такому, що

здійснюється з використанням інфокомунікативних і мультимедійних технологій мережі Інтернет. Формат дистанційних навчальних, навчально-психологічних, розвивальних курсів і тренінгів стає все більш затребуваним. Розвиток суб'єктної активності в таких умовах стає ще більш актуальним, ніж раніше, адже ставить індивіда перед можливостями самому бути ініціатором і «творцем» змін гіпердинамічного середовища постіндустріального суспільства, а не просто пасивно та часто стресово підлаштовуватися під них.

Перманентне зростання інформаційної інтеграції, що є необхідним компонентом розвитку сучасного суспільства та тісно поєднується з його іншими властивостями (глобалізацією, техногенністю, опосередкованістю інформаційними технологіями, мультимедійністю), окреслює актуальну роль здатності обмінюватися знаннями та діяльністю, установлювати контакти з іншими людьми, розвивати взаємовідносини. Важливість здатності до ефективної комунікації, комунікативної компетентності зростає в суспільстві та має особливе значення для індивідуальної продуктивності в соціумі. Майже тотальна інтеграція в життя та діяльність інформаційних технологій, розповсюдження віртуальних освітніх просторів з інноваційними психолого-педагогічними можливостями

в мережі Інтернет відкриває нові шляхи для формування та розвитку як суб'єктної активності, так і комунікативної компетентності. Навчально-психологічна робота на груповому рівні, що здійснюється в мережі Інтернет, починає відігравати все більш вагомую роль.

Розвиток суб'єктної активності засобами дистанційного навчального інструментарію, зокрема у форматі інтернет-тренінгів, указує на свою безсумнівну актуальність. Предметом дослідження є зв'язок суб'єктної активності та технологій дистанційного групового навчання, що здійснюються через мережу Інтернет.

Мета статті – дослідження продуктивності інтернет-тренінгів із формування комунікативної компетентності як сучасної та перспективної технології дистанційного навчання та психологічної роботи для розвитку суб'єктної активності учасників інтернет-тренінгів.

Незважаючи на те, що психологічна специфіка та потенціали інтернет-тренінгів усе частіше привертають увагу дослідників у галузі психології й педагогіки, можливості таких навчальних інструментів ще далекі від свого з'ясування. Питання розвитку суб'єктної активності інноваційними інструментами дистанційного навчання, такими, як групова навчально-психологічна робота, інтернет-тренінги, є відкритим і невирішеним. Актуальність розвитку суб'єктної активності як серед ментальних представників інформаційного суспільства, так і серед носіїв мислення попередньої, індустріальної стадії (люди похилого та частково середнього віку), указує на необхідність, з одного боку, поглиблення теоретичного аналізу та розроблення напряму, а з іншого – апробації, утілення та розвитку відповідних технологій на практичному рівні.

Виклад основного матеріалу. Суб'єктна активність – міра прояву в діяльності особи цілеспрямованості, націленої на перетворення дійсності, а також світоглядних позицій, переконань і переваг. Навчання, психологічна робота, спілкування під час інтернет-тренінгів є діяльностями, що потребують для свого ефективного здійснення цілеспрямованості, мотивації, вираження індивідуальних позицій тощо, у цілому – суб'єктної активності [1; 2; 3].

Формування суб'єктної активності надає індивіду психологічні ресурси, що сприяють продуктивності в різноманітних напрямках діяльності та в різних аспектах соціальної адаптації, зокрема в безпосередньому («звичайному») і комп'ютерно опосередкованому спілкуванні. Компетентне спілкування також передбачає практично в усіх випадках здійснення суб'єктної активності індивіда [4; 5; 6; 7].

Особливої важливості набувають як питання дослідження взаємодії спілкування та суб'єктної

активності, так і їхнього когерентного розвитку, що здійснюється в контексті застосування сучасних навчальних і психологічних технологій, до яких належить групова навчально-психологічна робота, наприклад інтернет-тренінги.

До інноваційних навчальних технологій належать і т. зв. віртуальні освітні простори – спеціально сформовані інформаційні середовища мережі Інтернет для здійснення різних форм дистанційного навчання на принципах активності, ініціативності та суб'єктності тих, хто навчається [8; 9]. Віртуальні освітні простори одночасно вимагають від учасників навчання суб'єктної активності й у той самий час стимулюють і забезпечують її розвиток [10; 11; 12].

Групова навчально-психологічна робота займає одну з ключових позицій у віртуальних освітніх просторах, сприяючи більш або менш масовому залученню учасників, надаючи психологічні ресурси для інтелектуального розвитку, психологічних змін, формування суб'єктної активності.

Залучення індивіда до віртуального освітнього простору, активна діяльність у ньому (навчання, спілкування, саморозвиток тощо), упровадження інфокомунікативних і мультимедійних технологій у розв'язування навчальних завдань сприяє розвитку мисленнєвої діяльності, підвищенню рівня самоорганізації та самостійності учбової діяльності, розкриттю учнівської мотивації [13; 14; 15].

Ефективне спілкування – одне з найбільш цінних та есенціально необхідних умінь індивіда, що створює психологічний контекст для активної діяльносної позиції суб'єкта в соціумі, активізації та здійснення ним різноманітних видів діяльності, адаптації та формування продуктивної позиції у світі інформаційного суспільства з його наголосами на високій динаміці змін, перманентних інноваціях, обміні знаннями, співпраці та конкуренції [13; 14; 15; 16].

Комунікативна компетентність у найзагальнішому розумінні є здатністю до ефективного спілкування. Така комунікативна діяльність і здатність до неї складаються з певних компонентів, таких, як визначення мети спілкування; урахування наміру учасників спілкування; оцінка особливостей ситуації; звернення уваги на способи та стратегії комунікації, що використовуються кожним співбесідником, для сприяння досягнення мети спілкування; вибір результативних і екологічних для конкретної ситуації та співбесідників власних стратегій комунікації; готовність гнучко змінювати свою поведінку в процесі спілкування; отримання задоволення від спілкування. Базовими компонентами суб'єктної активності як характеристики діяльносного стану індивіда є цілеспрямованість, мотивація, стратегії досягнення цілі, рефлексія, емоції [4; 17].

Системний аналіз компонентів комунікативної компетентності та суб'єктної активності демонструє їхню очевидну компонентну відповідність і когерентність, що вказує на кореляції у формуванні комунікативної компетентності з розвитком суб'єктної активності.

На ґрунті значного емпіричного досвіду проведення дистанційних і безпосередніх навчальних занять і курсів, довготривалого теоретичного вивчення концептуальних засад і практичних можливостей групової роботи в мережевому просторі Інтернету на технологічній платформі «Moodle» розроблений дистанційний навчально-психологічний тренінг комунікативної компетентності й успішного спілкування. Тренінг ґрунтується на концептуальних засадах ефективності дистанційного навчання, що розроблені в лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України [8; 16; 17].

Під час розроблення концепції тренінгу комунікативної компетентності й успішного спілкування, націленого на здійснення у віртуальному мережевому середовищі його теоретичних положень, практичних завдань, під час формування моделі його учасника були застосовані виділені психологічні складові частини комунікативної компетентності. Відповідні критеріальні параметри об'єктивної реєстрації змін поведінки в спілкуванні учасників тренінгу були показниками ефективності здійсненого навчання та психологічних змін.

Дистанційний навчальний курс складається з 20 етапів, завдання яких послідовно виконуються учасниками тренінгу, націленими на формування та розвиток у собі комунікативної компетентності та суб'єктної активності. Серед методів дослідження застосований теоретичний аналіз сучасних першоджерел із теми; діагностичні та контрольні тести з розвитку комунікативної компетентності та відповідних комунікативних навичок, що вимірюють також референтні показники суб'єктної активності; методи тренінгової роботи (мінілекції, відеозавдання, вправи на самоаналіз, вправи на моделювання ситуацій, релаксаційні вправи тощо); технології статистичної обробки даних за допомогою програмних пакетів SPSS і Excel тощо.

За нашою моделлю когерентності розвитку суб'єктної активності та комунікативної компетентності покращення показників комунікативної компетентності також вказує й на розвиток суб'єктної активності. Серед учасників інтернет-тренінгу зафіксовані значні зміни в суб'єктній активності та комунікативній компетентності між початком навчання в дистанційному навчальному курсі та після його завершення. Показники різних методик дослідження, що відповідають

за суб'єктну активність і комунікативну компетентність, за час участі в інтернет-тренінгу в більшості учасників покращилися. Використані навчальні технології слід вважати продуктивними для розвитку суб'єктної активності та комунікативної компетентності.

Висновки. У результаті теоретичного аналізу й емпіричного дослідження у форматі формуального експерименту, метою якого було виявлення ефективності інтернет-тренінгів – сучасної технології дистанційного групового навчання для розвитку суб'єктної активності та комунікативної компетентності, показано, що інтернет-тренінги можуть бути ефективними для досягнення зазначених цілей. У процесі розкриття потенціалів інтернет-тренінгу, спрямованого на формування комунікативної компетентності та суб'єктної активності учасників навчання, розбору й осмислення його психологічних і організаційно-технічних особливостей, виявлено, що групова навчально-психологічна робота з розвитку компетентності в спілкуванні, під час якої задіюються інфокомунікативні та мультимедійні можливості мережі Інтернет, також сприяє й розвитку суб'єктної активності. Указаний зв'язок пояснюється когерентними та відповідними психологічними структурами обох психологічних феноменів, що стимулюється в процесі групового дистанційного навчання в мережі Інтернет та інтенсифікується суб'єктно орієнтованим середовищем навчання – віртуальним освітнім простором.

Існує прямий зв'язок між формуванням комунікативної компетентності та розвитком суб'єктної активності. Використовуючи інструменти формування комунікативної компетентності, можна сприяти розвитку суб'єктної активності, зокрема в контексті здійснення інтернет-тренінгів – групової навчальної та психологічної роботи в мережі Інтернет на ґрунті сучасних інфокомунікативних і мультимедійних технологій.

Виявлення можливостей формування суб'єктної активності різними технологіями дистанційного групового навчання, що здійснюються через мережу Інтернет, розвиток суб'єктної активності в процесі формування інших психологічних компетенцій засобами дистанційної навчально-психологічної групової роботи, аналіз психологічних, педагогічних, розвивальних потенціалів зазначених процесів, подальша інтеграція навчально-психологічних інтернет-тренінгів у віртуальні освітні середовища – це актуальні та перспективні завдання сучасної психології та педагогіки, що очікувано посядуть достойне місце в подальших дослідженнях і втіленні в практику психології та навчання. Науково-практичне опрацювання зазначених питань повністю узгоджується з напрямками розвитку та філософією інформаційного суспільства.

Література:

1. Азлецкая Е.Н. Личностные и средовые детерминанты формирования субъектности личности: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2002.
2. Александрова Н.Х. Субъективность человека на поздних этапах онтогенеза. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000.
3. Maheu M., McMenamin J. Telepsychology Best Practices. New York: Oxford University Press Publication, 2012.
4. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
6. Евстигнеева Ю.М., Собкин В.С. Место новых информационных технологий в жизни современного школьника. М.: Центр социологии образования РАО. URL: http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=58&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775.
7. Жичкина А.Е. О возможностях психологических исследований в сети Интернет. Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 2. С. 75–78.
8. Смульсон М.Л. Учиннева діяльність у віртуальному освітньому просторі. Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття): міжнар. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р.: тези доповідей. URL: http://psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28/Smulson_Maryna_2012.doc.
9. Числова А.С., Татарчук Г.М. Использование Интернет-ресурсов в процессе преподавания английского языка. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный университет. URL: http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=219&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8.
10. Львова А.И., Рязанцева И.А. Интернет-тренинг как новая возможность групповой психологической работы. М.: МГУ, 2004. URL: http://flogiston.ru/articles/netpsy/inet_training.
11. Мунтян П.А. Влияние сети Интернет на развитие человека как психологическая проблема. URL: http://www.library.by/portal/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588195&archive=&start_from=&ucat=15&category=15.
12. Чумак В.В. Впровадження дистанційних технологій у процес розв'язування студентами психологічних задач. Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття): міжнар. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р.: тези доповідей. URL: http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28/Chumak_Viktor_2012.doc.
13. Воронова Т.А., Дельцова И.А., Куклина Л.В. Педагогические условия применения Интернет-технологий в очном обучении. Иваново: Ивановский государственный университет. URL: http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=229&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb.
14. Дивак В.В. Використання віртуальних навчальних середовищ у підвищенні кваліфікації директорів загальноосвітніх навчальних закладів. Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття): міжнар. наук-практ. Інтернет-конф., 28 травня 2012 р.: тези доповідей. URL: http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28/Dyvak_Vladymyr_2012.doc.
15. Назар М.М. Інтернет-спілкування як чинник особистісних змін у юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; НАПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. К., 2010. 396 с.
16. Смульсон М.Л. Психологічні особливості віртуальних навчальних середовищ. Технології розвитку інтелекту. К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2012. URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/3/authors/2012/Smulson_Maryna_Lazarivna_-_Psychologichni_osoblyvosti_virtualnyh_navchalnyh_seredovysh.doc.
17. Назар М.М. Деякі інструменти дистанційного навчання у розвитку суб'єктної активності. Технології розвитку інтелекту. Т. 2. № 7 (18). К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2017. URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/315.

Назар М. Н. Связь субъектной активности и инструментария дистанционного обучения через сеть Интернет

Целью исследования является анализ результативности формирования субъектной активности на основе использования инструментария дистанционного обучения, осуществляемого через сеть Интернет. Основными технологиями дистанционного обучения в исследовании являются интернет-тренинги, нацеленные на формирование коммуникативной компетентности. Обнаружена и проанализирована связь между развитием субъектной активности и развитием коммуникативной компетентности, которая заключается в системной взаимозависимости и когерентности их формирования. Осмысление теоретических первоисточников по теме работы, формирующий эксперимент в формате обучающего тренингового курса, осуществляемого в сети Интернет на основе платформы Moodle, математическая обработка «сырых» данных математико-статистическими методами, анализ результатов являются основными методами исследования. Показан эссенциальный характер субъектной активности для развития коммуникативной компетентности как следствие однородности общих психологических компонентов обоих явлений. Обучение участников интернет-тренингов по развитию субъектной активности средствами формирования коммуникативной компетентности, которые осуществляют деятельность по овладению умениями и знаниями в специально построенных, субъектно ориентированных виртуальных средах (т. н. виртуальных образовательных пространствах), является продуктивным и содействующим развитию как субъектной активности, так и коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: Интернет, дистанционный обучающий курс, коммуникативная компетентность.

Nazar M. M. Correlation of subject activity and tools of distant learning studies through the Internet

A research purpose is an analysis of subject activity's forming's effectiveness on the ground of using tools of distant learning through Internet. Internet trainings of communicative competence's forming are the basic technologies of distant learning in research. Correlation between development of subject activity and development of communicative competence is found and analysed, it consists in system interdependence and coherency of their forming. Comprehension of theoretical original sources of work' theme, forming experiment in the format of learning training in Internet on the ground of Moodle platform, mathematical processing of "raw" data by mathematical-statistical methods, analysis of results are basic research's methods. Essential character of subject activity for communicative competence's development through homogeneity of general psychological components of both phenomena is shown. Participants' learning of internet trainings of subject activity's development by facilities of communicative competence's forming carry out activity of qualifying in abilities and knowledges in specially built, subject oriented virtual environments (so-called virtual educational spaces), are productive and facilitative in development both of subject activity and communicative competence. There is proved both psychological and pedagogical substantial potential of modern distant learning courses in Internet.

Key words: Internet, distance learning course, communicative competence.

Г. Б. Панфілова

кандидат психологічних наук, доцент кафедри гуманітарної, психологічної підготовки та митної ідентифікації культурних цінностей
Університет митної справи та фінансів

УПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГОВИХ ФОРМ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ГЕОПОЛІТИЧНИХ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

У статті описується досвід реалізації тренінгових форм роботи з формування позитивної Я-концепції в студентському віці. Стаття має практичну спрямованість. Запропонована програма тренінгу з вивчення та корекції Я-концепції студентів.

Ключові слова: тренінг, Я-концепція, самовідношення, особистість, студентський вік, потенціал особистості.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів сучасної вищої освіти України є виховання творчої, усебічно розвиненої, гармонійної особистості. Не менш значущим у період навчання у вищому навчальному закладі є оволодіння фундаментальними теоретичними знаннями та практичними навичками, без яких неможливо стати професіоналом. У сучасному багатовекторному суспільстві молодий фахівець має навчитися розбиратися в різних соціальних впливах на особистість, не стати їх жертвою. Він має планувати своє майбутнє, адекватно оцінювати свої кар'єрні можливості та перспективи, закохуватися, створювати свою родину й нести за неї відповідальність, нарешті, бути щасливим і продовжувати розкривати свої здібності. Значення уявлень про себе важко переоцінити під час вивчення зазначених проблем.

Психолого-педагогічні аспекти використання активних методів навчання у вищій школі описані в роботах Л. Долинської, О. Дусавицького, В. Татенка, Н. Чепелєвої, Т. Яценко й ін. Питання тренінгової практики описані в роботах І. Вачкова, Г. Марасанова, О. Фальової. Проблема надання психологічної допомоги особистості в екстремальних, кризових ситуаціях відображена в роботах В. Антипова, І. Малкіної-Пих, О. Іванова, П. Сидорова, Д. Мерзлякової. Я-концепція особистості та її особливості в студентському віці висвітлені в роботах Б. Ананьєва, А. Дмитрієва, О. Дусавицького, З. Єсаревої, І. Кона, В. Лісовського, В. Тугаринова. Однак і дотепер проблеми формування позитивної Я-концепції студентів у сучасних умовах соціально-політичних трансформацій українського суспільства залишаються актуальними.

Мета статті – визначити й описати структуру тренінгу з формування позитивної Я-концепції студентів у сучасних умовах геополітичних викликів.

Виклад основного матеріалу. Студентський вік вважається завершальним етапом формування особистості та її Я-концепції. Я-концепція природно включена в психічне життя людини і є продуктом становлення її як особистості. Я-концепція можлива тільки в системі суспільних відносин. Цей феномен має складну, рівневу будову (рівень організму, індивіда й особистості), характеризується процесуальною розгорнутістю. Результатом і інтегратором механізмів особистісної самосвідомості є емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе. Я-концепція пов'язана зі смислами, цінностями, подіями життєвого шляху суб'єкта [1, с. 24].

Студентський вік характеризується наявністю певних психологічних проблем, що пов'язані з професійним самовизначенням, навчанням і пізнавальною діяльністю, формуванням ідентифікації, вибором репертуару ролей у спілкуванні, наявністю лідерської позиції, переживанням самотності, адаптації до сучасного суспільства [2].

У студентському віці активно зростає інтерес до себе як особистості, до своїх можливостей і здібностей. У цей період відбувається усвідомлення власної індивідуальності, неповторності, несхожості на інших; закладається фундамент ціннісних орієнтацій, вимальовується проекція головних напрямків пошуків, самореалізації, професійних інтересів, стилю поведінки й характеру спілкування [3].

Однак молодим людям часто не вистачає чіткого уявлення про власну особистість. Залишаються без відповіді найголовніші питання: «Хто я?», «Як до себе ставитися?» Саме неправильне, спотворене уявлення про себе лежить в основі багатьох конфліктних ситуацій. У студентський період людина з особливою інтенсивністю шукає відповіді на такі запитання: «Що я собою являю?», «Які позитивні й негативні риси для

мене характерні? І що мені з ними робити? Чи потрібно щось змінювати?», «Які мої особливості призводять до конфліктів, непорозумінь?», «У якому напрямі мені краще розвиватися?», «Ким бути?», «Яким бути?», «Як будувати відносини з друзями, батьками?», «Як знайти свою половинку?», «Як взаємодіяти зі світом, оточуючими людьми, розкриваючи себе й пізнаючи інших, зберігаючи при цьому свою унікальність?», «Як ставитися до соціально-політичних конфліктів у моїй країні та світі?». Вирішення зазначених питань певною мірою пов'язане з проблемою цілісності Я-концепції та позитивним ставленням до себе.

Відомо, що сучасний світ перенасичений проблемами, бідами, складними ситуаціями, катастрофами. Природні та техногенні катастрофи, збройні конфлікти впливають на психіку, сприяють виникненню віддалених і затяжних реакцій не тільки в безпосередніх учасників подій, але й у сторонніх спостерігачів [4; 5; 6]. Завдяки можливостям засобів масової інформації та реалістичному відображенню подій люди вимушено стають очевидцями багатьох травмуючих подій, етнічних, регіональних політичних і військових конфліктів у сучасному світі. Це не може не впливати на становлення особистості, формування Я-концепції.

Отже, мета тренінгу – формування позитивної Я-концепції студентів в умовах соціально-політичних трансформацій суспільства.

Завдання тренінгу:

- формування позитивної Я-концепції, адекватної самооцінки;
- вивчення й усвідомлення своїх позитивних і негативних сторін;
- попередження й корекція небажаних рис характеру й поведінки;
- розвиток почуття довіри до себе, до інших, до світу;
- формування відчуття цінності власної особистості;
- активізація інтересу до самого себе, своєї індивідуальності, неповторності;
- стимулювання розкриття свого «Я» в середовищі однолітків;

– сприяння розвитку здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми;

– сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу;

– зниження рівня тривожності, формування впевненості в собі, почуття перспективи й захищеності;

– підвищення психологічної культури в умовах соціально-політичної трансформації суспільства.

Тренінг розрахований на 10 занять тривалістю 2 години. Зустрічі відбуваються два рази на тиждень.

Заняття № 1 присвячене знайомству, установленню емоційного та психологічного контакту, створенню позитивної невимушеної атмосфери.

Заняття № 2 та № 3 спрямовані на створення умов для саморозкриття та самопізнання, визначення власних позитивних і негативних рис, осмислення власних звичок, якостей, розкриття власного поведінкового репертуару.

Заняття № 4 та № 5 розкриває вміння формулювати та ставити перед собою реальні цілі, адекватні можливостям, власним здібностям, планувати задачі за наявності перепон; обирати засоби дії.

Заняття № 6 навчає студентів визначати в проблемах можливості конструктивного вирішення, переходити від розмірковувань про те, що викликає ускладнення та створює перешкоди, до постановки цілей і пошуку шляхів подолання перепон. Студенти мають подумати про власні сфери життя, якими не зовсім задоволені, у яких є проблема.

Заняття № 7 розвиває вміння пізнавати та розкривати себе у взаємодії зі значущими іншими, власні можливості, сильні сторони, дозволяє знати обмеження, формувати конструктивне ставлення студентів до власних проблем ефективного спілкування, до вольової саморегуляції емоцій, думок і поведінки у стосунках з іншими.

Заняття № 8 спрямовує студентів визначати відповідність між емоціями та засобами їх вираження, удосконалювати вміння виражати відкрито задоволеність чи незадоволеність власних потреб, розширити репертуар корисних і шкідливих емоцій, сприяє розпізнаванню й усвідомленню власних емоцій, думок і поведінки, навчає розвивати можливості регуляції й керування власним емоційним станом.

Таблиця 1

Тематичний план тренінгу з формування позитивної Я-концепції студентів

№	Тема заняття	Кількість годин	Назва вправи
1	Знайомство	2	«Побажання друга», «Перше враження», «Цілі групи», «Сплутані ланцюжки», «Зустріч поглядами», «Я тобі довіряю», «Той, що загубився», «Вибір траєкторії», «Легка ромова», «Історія про...»

Закінчення таблиці 1

№	Тема заняття	Кількість годин	Назва вправи
2, 3	Пізнання себе	4	«Наслідки», «Без прикрас», «Привітання без слів», «Мій образ», «Хто Я?», «Двадцять речей, які я люблю робити», «Я пишась», «Мої судження», «Моє сонечко та хмаринка», «Мій настрій», «Я відчуваю зараз», «Я в минулому, теперішньому, майбутньому», «Я в позитиві», «Мій життєвий сценарій», «Перетворення», «Заново написана автобіографія»
4, 5	Досягнення цілей	4	«Пори року моєї душі», «Вільний», «Оголошення», «Чарівна крамниця», «Перетворення проблеми на ціль», «Сон про майбутнє», «Карта майбутнього», «Очікування», «Шлях до мети», «Смисл життя», «Ключі», «Рухливі четвірки», «Визначення цілей»
6	Моя проблема	2	«Колір моєї проблеми», «Активне слухання», «Сократівський діалог», «Упередження», «Пропозиція та запит», «Ритуал», «Межі», «Обмін ролями», «Дзеркало, що збільшує», «Мої страхи», «Метафора проблеми», «Мій успіх»
7	Я й інші	2	«Мій портрет очима групи», «Перша проба на роль», «Відповіді за іншого», «Дзеркало, що мовчить і говорить», «Рекламний ролик», «Стілець одкровенень», «Я очима...», «Як мене називають інші, коли схвалюють», «Мої ролі», «Мої обличчя»
8	Мої емоції та почуття	2	«Емоції бувають різними», «Мій настрій сьогодні», «Позитивні та негативні почуття. Відгадай», «Ти мене дуже порадував»
9	Позитивне мислення	2	«Сонце», «Образ мене», «Проблема в позитиві», «Я в позитиві», «Мудрець»
10	Упевненість у собі	2	«Платівка», «Я зробив би це, якби міг, але», «Ніяких вибачень», «Заперечення», «Я зможу із цим упоратись», «Позитивна дія»

Заняття № 9 учиє студентів роботі зі своїми думками та вчинками, що сприяє перевтіленню негативного в позитивний досвід; регулярно проводить ревізію власних думок і змінювати несприятливі умови на нові можливості.

Заняття № 10 сприяє розвитку навичок упевненості в собі, адаптивності та стресостійкості, психічної гнучкості, уміння відмовлятися від нереальних очікувань і спокійно переносити тимчасові невдачі та труднощі.

У таблиці 1 наведено тематичний план і опис вправ, спрямованих на реалізацію завдань тренінгу.

Висновки. У роботі запропоновано тренінг, спрямований на формування позитивної Я-концепції студентів, більш глибоке розуміння ними свого «Я», стимулювання саморозкриття; на попередження й корекцію небажаних рис характеру й поведінки; на профілактику негативних емоційних станів, розвиток почуття довіри до себе, до інших, до світу. Також тренінг сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню впевненості в собі, почуття перспективи й захищеності. Участь у тренінговій роботі дозволить студентам підвищити психологічну культуру, навчить мислити та діяти позитивно, толерантно ставитися до ситуації невизначеності в умовах соціально-політичної трансформації суспільства.

Подальший напрям дослідження полягає у вивченні ефективності запропонованої тренінгової програми та її вдосконаленні.

Література:

1. Панфілова Г. Динаміка Я-концепції студентів в ускладнених життєвих ситуаціях: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Харків, 2012. 23 с.
2. Регуш Л. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб.: Речь, 2006. 320 с.
3. Панфилова Г. Изучение и коррекция Я-концепции студентов с использованием метафорических ассоциативных карт. Гуманитарный вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 1 до Вип. 37. Том IV (72): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К.: Гнозис, 2016. С. 195–202.
4. Малкина-Пых И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: Изд-во Эксмо, 2008. 928 с.
5. Методичні рекомендації щодо надання першої психологічної допомоги переміщеним особам та населенню, яке перебуває/перебувало у зоні збройного конфлікту / заг. ред. О. Іванова. Київ, 2014. 52 с.
6. Технологии психологической помощи в кризисных и чрезвычайных ситуациях: Учебно-методический комплекс. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 249 с.

Панфилова Г. Б. Реализация тренинговых форм работы по формированию позитивной Я-концепции студентов в условиях геополитических вызовов современности

В статье описывается опыт реализации тренинговых форм работы по формированию позитивной Я-концепции в студенческом возрасте. Статья имеет практическую направленность. Предложена программа тренинга по изучению и коррекции Я-концепции студентов.

Ключевые слова: тренинг, Я-концепция, самоотношение, личность, студенческий возраст, потенциал личности.

Panfilova H. B. Implementation of training forms of work for the formation of a positive I-concept of students in conditions of modern geopolitical challenges

The article describes the experience of implementing training forms of work on the formation of a positive self-concept in the student age. The article has a practical orientation. The training program proposed for the study and correction of students' I-conception.

Key words: training, I-conception, self-assessment, personality, student age, potential.

О. І. Процькандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Львівський національний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ ОСІБ ВІКУ ПІЗНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ З РІЗНИМ ПРОФІЛЕМ РЕЛІГІЙНОСТІ

У статті аналізуються особливості самоставлення осіб віку пізньої дорослості, які вважають себе релігійними людьми, належними до християнської релігії. Стаття містить опис основних етапів проведеного дослідження й аналіз отриманих ключових результатів із їх інтерпретацією. З'ясовано, що у віці пізньої дорослості релігійність загалом сприяє самоприйняттю, позитивному самоставленню, проте в разі надмірної зосередженості на виконанні моральних приписів, що закладені в релігії, може провокувати самозвинувачення.

Ключові слова: особи віку пізньої дорослості, ставлення до себе, релігійність, віруючий.

Постановка проблеми. За даними центру Разумкова, кількість віруючих осіб у сучасній Україні становить 70,4% громадян віком від 18 років (опитування 2016 року). У 2013 році кількість віруючих становила 67% [3]. Одним із мотивів частішого звернення до релігії в людей виступає пошук своєрідного захисту, підтримки, опіки, що пропонує релігія для віруючого. Унаслідок політичної ситуації в Україні, що склалася в останні кілька років, у період нестабільності потреба підтримки, очевидно, зростає. Незважаючи на неоднозначне трактування користі/шкоди релігійності для психологічного здоров'я особистості, низка мислителів, наприклад, австрійський психіатр К. Ясперс [12, с. 875], вивчаючи проведення віруючими особами релігійних обрядів, дійшов висновку, що вони тісно пов'язані з невротизмом нав'язливих станів. З. Фройд розглядав релігійність як прояв колективного невроту [7, с. 141], а також ставив в один ряд і наводив прямі паралелі (на його погляд) між релігійними обрядами й ритуалами з невротичними реакціями особистості, пишучи таке: «...Різниця між зміщеннями, що відбуваються в параноїка й забобонної людини, не є такою значною, як це здається на перший погляд» [8, с. 297]. Проте більшість дослідників сходяться на такій думці: якщо релігійність людини не веде до її патологічного почуття провини, не завдає фізичної шкоди, не провокує надмірної жертвності, то загалом для віруючої особистості її релігійність матиме лише позитивний психотерапевтичний ефект. Зокрема, К.Г. Юнг говорив про те, що однаково ефективним у контексті психологічної допомоги людині є як психолог, так і духівник/священик, а релігійні обряди/ритуали та загалом релігійність людини не сприяють невротизації й не є її проявами, а навпаки, можуть сприяти подоланню невротичних станів [11]; В. Франкл ствер-

джував, що ефект від психотерапії буде більш вираженим, якщо вона спиратиметься на релігійні догми [6, с. 334–338].

Кожна релігія пропонує віруючому низку догм, ідей, правил, норм, які необхідно виконувати, а також указує чіткий погляд на людину і її природу. Е. Фромм запропонував класифікацію релігій, у якій він поділяє релігії на дві групи – авторитарні та гуманістичні [9, с. 167–168], у авторитарних релігіях незламна сила, усемогутність божества протиставляється слабкості, немічності, навіть нікчемності людини. Більш оптимістично трактують людину гуманістичні релігії (у класифікації Е. Фромма), у них людина розуміється значно позитивніше, гуманістичні релігії передбачають і пропонують для людини розвиток, основною метою релігії для віруючого тут є досягнення душевної гармонії й щастя, а Бог у таких релігіях розуміється як синтезований образ вищої людської самості [4, с. 167–169].

Так, наприклад, у християнстві людина вважається грішною, народженою через первородний гріх, і перший релігійний обряд у житті християнина (обряд, після якого людина й стає християнином) – хрещення, власне, й існує для очищення. Усе подальше життя людина повинна бути покірною (Богові) й ближньому, вимолювати прощення за свої слабкості (гріхи), людина трактується як слабка, грішна істота. Водночас є релігії, де людина повинна вдосконалюватися, розвиваючи як свою духовну, так і тілесну сферу, і вже в земному житті повинна досягати досконалості, що буде нагадувати досконалість божества. Наприклад, буддизм: людина і її життя тут розглядаються як вища цінність, людина здатна вдосконалюватися і ще за земного життя здатна піднятися до рівня божества (і духовно, і фізично, через відповідні медитативні техніки).

Очевидно, відмінне трактування людини різними релігіями не може не відобразитися на особистості самих віруючих. Тому питання ставлення до себе, власна самооцінка, особливості Я-концепції та Я-образу віруючих (причому різних релігій) мали б зацікавити психологів. Проте ця тема в психології досліджена недостатньо. Отже, саме окресленій проблематиці й присвячене наше дослідження.

Одним із базових аспектів Я-концепції особистості виступає її самоставлення. Самоставлення має неабияке значення у взаємодії особистості з оточуючим соціумом, оскільки або сприятиме інтенсивному налагодженню взаємодії з іншими (при позитивному ставленні до себе), або навпаки, призводитиме до ізоляції від оточуючих (при заниженій самооцінці, невмінні відстояти власне «Я», негативній думці про себе).

Поняття «самоставлення» в сучасній психологічній науці й досі чітко не окреслене, тому не має єдиної загальноприйнятої дефініції. У трактуванні явища «ставлення особистості до себе» психологи користуються різноманітною термінологією: «особисте/особистісне самоставлення», «самоприйняття», «прийняття самого себе», «самоповага», «самоцінність/цінність власного «Я», «самовпевненість» та ін. Нерідко ці терміни вживаються як синоніми. Іноді до такого термінологічного ряду додають ще й поняття «самооцінка», трактуючи їх як синоніми. Так, І. Кон «ставлення до себе» розглядає як «глобальну самооцінку особистості», що є «сумою самооцінок», підсумковим виміром власного «Я» [1, с. 154–159].

У наукових колах є думка, що поняття «самооцінка» й «самоставлення» аж ніяк не можна вважати синонімічними, оскільки самоставлення є значно ширшим і багатограннішим феноменом, аніж самооцінка. Самоставлення особистості включає в себе самооцінку й самоприйняття, вважає К. Роджерс. Самоприйняття К. Роджерс трактує як розуміння й подальше прийняття особистості себе як із позитивними, так і з усвідомленими власними небажаними й негативно оцінюваними особистісними аспектами, власними недоліками та слабостями, у той час як самооцінку він пояснює як оціночне ставлення особистості до себе. Бачимо, що самооцінка К. Роджерсом розглядається як складова частина більш масштабного ставлення людини до себе [14, с. 116–125].

Такої ж думки дотримується й С. Пантелєєв. На переконання науковця, самоставлення, окрім самооцінки, включає в себе ще й компонент емоційно-ціннісного ставлення до себе [2].

Ставлення особистості до себе накладає суттєвий відбиток на оцінку й бачення світу, оточення, хоча цей процес взаємопов'язаний: самоставлення формується як наслідок ставлення оточення до особистості (або ж під впливом суб'єктивного уявлення про такого роду ставлення) [5].

Самоставлення особистості як складова частина більш глобальної «Я-концепції», а також сама Я-концепція, є віддзеркаленням взаємодії людини з авторитетними для особистості оточуючими. Взаємодія з оточуючими починається в сім'ї. Дитина змалечку сприймає й оцінює ставлення до неї батьків, а особливо матері, яка найчастіше в ранньому дитинстві є найбільш авторитетною постаттю для дитини. Через батьківське й материнське ставлення до неї й уявлення про таке ставлення вона розвиває власне, самостійне розуміння свого «Я».

Г. Салліван першим припустив, що ставлення дитини до себе бере свій початок і насамперед залежатиме від того, як до неї ставляться оточуючі. Згодом ця теза була підтверджена в працях Л. Божовича, Т. Соколової, Г. Фідер, І. Чеснокової на основі проведених ними емпіричних досліджень. Проблема самоставлення особистості розглядається також у наукових працях К. Абульханової-Славської, А. Візгіної, Є. Ільїна, Ю. Кочневої, М. Кубишкіної, М. Омарової, В. Століна, О. Соколової, І. Чеснокової й інших.

Релігія виступає вагомим культурним аспектом у багатьох суспільствах. Цілком імовірно, що релігія може виступати одним із чинників формування ставлення до себе. Отже, не виключаємо, що й ставлення до себе в людини може відобразитися й на ставленні до Бога та до релігії загалом. Пояснюємо це тим, що норми поведінки, цінності, правила взаємодії з оточуючими, принципи ставлення до оточуючих, моральні норми, які кожна релігія приписує для виконання своїм вірним, можуть впливати як на ставлення до інших і до світу загалом, так і на ставлення й оцінку себе самого. П. Бенсон і Б. Спілка (американські дослідники) доводили існування зв'язку між ставленням людини до себе та її розумінням Бога [13]. На їхній погляд, людина з позитивним уявленням про себе уявлятиме Бога милосердним, добрим до людини, помічником для неї і її заступником. Негативне ставлення й уявлення про себе призведе до розуміння Бога як карателя для людини, грізного Володаря, від якого немає сенсу очікувати підтримки, допомоги й заступництва. Водночас емпіричних досліджень, які б доводили або спростовували взаємозв'язки релігійності особистості та її само ставлення, надто мало.

Метою статті було з'ясувати, чи пов'язане між собою (і якщо пов'язане, то як саме) ставлення особистості до себе й особливості релігійності віруючих осіб похилого віку.

Виклад основного матеріалу. Групою досліджуваних обрали осіб віку пізньої дорослості. Пізня дорослість (похилий вік) припадає на 60–75 років. Саме в цьому віці змінюються основні функції Я-концепції особистості, новий досвід не

збагачується (або збагачується мінімально), немає потреби в нього вносити нові аспекти. Одним зі складових компонентів Я-концепції особистості на етапі пізньої зрілості виступає віра в Бога, віра в трансцендентне й потойбічне, що допомагає людині усвідомити проблеми страждання, старіння, смерті, вічного життя [4, с. 325–326].

Групу досліджуваних склали 157 осіб, серед них – 85 жінок і 72 чоловіки. Вік досліджуваних осіб – від 68 до 74 років. Зважаючи на те, що домінуючою релігією на теренах України, за даними Інституту релігійної свободи (м. Київ), є саме християнство [10], то з психологічного погляду важливо визначити, чи пов'язані особливості релігійності людини (християнина) з особливостями ставлення віруючого до себе.

Усі досліджувані вважали себе віруючими й визнали свою приналежність до християнської релігії. Конфесійна приналежність релігійних осіб у цьому дослідженні не враховувалася в подальшому аналізі емпіричних результатів, проте серед досліджуваних були віруючі особи, які задекларували власну приналежність до УГКЦ, УПЦ КП, УАПЦ, РКЦ. Дослідження проводилося в м. Львові в період з 2017 по 2018 роки.

Для збору емпіричних даних використано такі **методики**.

1. Тест-опитувальник самоствавлення В. Століна, С. Пантелєєва. Методика містить 57 запитань і охоплює такі шкали: шкала інтегрального самоствавлення; шкала самоповаги; шкала аутосимпатії; шкала очікуваного ставлення від інших; шкала самоінтересів; шкала впевненості в собі; шкала ставлення інших; шкала самоприйняття; шкала самопослідовності (самомоніторингу); шкала самозвинувачення; шкала самоінтересу; шкала саморозуміння.

2. Тест самоактуалізації (САТ), що містить такі шкали: шкала ціннісних орієнтацій; шкала гнучкості поведінки; шкала сензитивності до себе; шкала спонтанності; шкала самоповаги; шкала самоприйняття; шкала уявлень про природу людини; шкала синергії; шкала прийняття агресії; шкала контактності; шкала пізнавальних потреб; шкала креативності.

3. Методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейна в модифікації А. Парафіян. Методика допомагає визначити рівень домагань і рівень самооцінки особистості за шістьма параметрами: здоров'я (не враховується під час інтерпретації, ця шкала є «тренувальною»), розум, здібності; характер; авторитет у однолітків; уміння багато робити своїми руками, умілі руки; зовнішність; упевненість у собі.

4. Шкала персональної релігійності Р. Яворського. Опитувальник містить 30 запитань, охоплює такі шкали: шкала «Віра»; шкала «Мораль»; шкала «Релігійні практики»; шкала «Релігійне «Я».

5. Тест на визначення структури індивідуальної релігійності Ю. Щербатих. Шкали методики: «Релігія як філософська концепція»; «Ставлення до магії»; «Підтримка й розрада»; «Наявність зовнішніх ознак релігійності»; «Інтерес до псевдонауки»; «Тенденція вірити у Творця»; «Релігійна самосвідомість»; «Релігія як зразок моральних норм».

Підраховані результати опрацьовані з використанням математико-статистичних методів аналізу, серед яких – кореляційний, кластерний, порівняльний види аналізу.

Отримані результати та їх інтерпретація. Проаналізуємо найяскравіші статистично достовірні зв'язки, отримані під час проведення кореляційного аналізу отриманих даних (за результатами всіх досліджуваних, без розподілу на групи). Так, виявлено взаємозв'язок між підтримкою й розрадою в релігійності та шкалою самоприйняття ($r=0,34$ при $p<0,01$). Отже, з одного боку, самоприйняття, позитивне ставлення до себе може підштовхнути людину до релігійності, до відчуття того, що релігія (Бог) можуть бути для неї підтримкою, відповідно до канонів християнства Бог любить її. Зрештою, оскільки кореляційний зв'язок не дає змоги стверджувати про причинно-наслідковий характер взаємозв'язку, то ймовірним є й зворотний ланцюжок причини й наслідку: чим більше людина в похилому віці звертається до релігії, чим частіше шукатиме в ній підтримки й розради в життєвих негараздах, тим більше зростатиме і її рівень самоприйняття, оскільки в християнській релігії (а всі досліджувані були саме християнського віросповідання), незважаючи на те, що людина трактується як грішна й повинна жити за християнськими правилами, щоб отримати прощення своїх гріхів, вона все-таки не байдужа Богові, і якою б вона не була у фізичному, соціальному, інтелектуальному аспекті, вона є «дитиною Божою». Можливо, саме такий зв'язок і пояснює той факт, що люди найчастіше звертаються до релігії в похилому віці (коли слабшає здоров'я, унаслідок фізіологічних змін погіршується зовнішній вигляд, розривається низка соціальних зв'язків, зникає/знижується наявний раніше соціальний статус), і саме релігія та віра в Бога забезпечує відчуття потрібності й значимості. Таке ж пояснення можна дати й виявленому зв'язку між шкалою самоповаги та пошуком підтримки й розради в релігійності ($r=0,31$ при $p<0,01$), і зв'язку між аутосимпатією та пошуком розради й підтримки в релігії ($r=0,28$ при $p<0,01$) Чим більша самоповага й аутосимпатія, тим частішими є звернення за підтримкою й розрадою до релігії, чим рівень самоповаги й позитивного оцінювання себе є нижчим, тим рідшими стають релігійні прояви та звернення до релігії за підтримкою.

Пов'язаними між собою виявилася тенденція вірити у Творця та саморозуміння ($r=0,33$ при $p<0,01$). Цей зв'язок доводить факт, що релігія дає відповідь на ключові екзистенційні питання, що споконвіку хвилювали й продовжують хвилювати людину. Адже, як бачимо із цієї кореляції, віра в Бога допомагає людині зрозуміти себе. Зрештою, допомогти людині зрозуміти саму себе, своє призначення, сенс буття – основні завдання будь-якої релігії, зокрема й християнства.

Релігія як зразок моральних норм (шкала методики визначення релігійної свідомості Ю. Щербатих) пов'язана із самозвинуваченням (шкала методики визначення самоствавлення В. Століна та С. Пантелєєва). Зв'язок прямий, $r=0,28$ при $p<0,01$. Отже, чим більше людина орієнтована на виконання моральних норм, що їх пропонує релігія для виконання віруючій людині, тим частіше в неї проявляється тенденція до самозвинувачення. Пояснити таку кореляцію можна тим, що релігійні норми більшості релігій (зрештою, і християнства) доволі жорсткі, і їх не завжди можна повністю виконати звичайній, «слабкій» людині, тим паче – у сучасному світі (можливо, саме звідси йде трактування людської слабкості й обмеженості природи людини). Ці норми є більше орієнтирами, ідеалами, до яких віруюча людина повинна прагнути. Водночас особливо орієнтована на моральні норми в релігії віруюча особа внаслідок життєвих обставин не завжди здатна їх ретельно виконати. А звідси – звинувачення себе в недосконалоості (у релігійності цей суто психологічний зв'язок породжує відчуття «гріха»), надмірна орієнтація на норми моралі, відображені в релігії, що частково здатна провокувати почуття провини у віруючих осіб.

Цікавим виявився зв'язок у осіб похилого віку між наявністю зовнішніх ознак релігійності та високим рівнем авторитетом у однолітків ($r=0,34$ при $p<0,01$). Такий зв'язок яскраво демонструє, що зовнішня, атрибутивна релігійність, що передбачає обов'язкове відвідування культових споруд, участь у богослужіннях, внесення пожертв на храм для людини похилого віку є необхідною, оскільки забезпечує необхідний для неї зв'язок із групою однолітків і підтримує авторитет у таких групах.

Для детальнішого аналізу було здійснено розподіл на групи за допомогою кластерного аналізу. Для кластеризації використано методику Ю. Щербатих, спрямовану на визначення структури релігійної свідомості людини. Кластерний аналіз дав змогу виокремити дві групи досліджуваних, які умовно назовемо «релігійні» та «високорелігійні» (варто зазначити, що всі досліджувані вважають себе віруючими релігійними людьми). До групи «релігійні» із загальної кількості досліджуваних увійшло 92 особи, групу «високорелігійні» становлять 65 осіб. Наступний крок: викори-

стано порівняльний аналіз t-критерію Стьюдента для зіставлення показників у групах «релігійні» та «високорелігійні».

Порівняльний аналіз засвідчив, що впевненість у собі в осіб «високорелігійних» вищого рівня, ніж у просто «релігійних» осіб. Показник статистично значимий, $t=3,34$ при $p=0,32$. Водночас суттєво вищими в групі «високорелігійних» осіб є показник самозвинувачення, $t=4,21$ при $p=0,34$. Із таких відомостей порівняльного аналізу можна робити висновок, що, з одного боку, особливо сильна внутрішня релігійність у людей віку пізньої зрілості допомагає прийняти себе, додає впевненості в собі, впевненості в майбутньому (навіть після смерті), але водночас усвідомлення особливих вимог, що їх накладає релігія на своїх віруючих, може призводити й до звинувачення себе (усвідомлення своїх слабкостей, не завжди абсолютне виконання й дотримання релігійних норм і правил). Отже, з одного боку, релігія в похилому віці допомагає віднайти сенс життя й додає впевненості в собі, а з іншого – може сприяти зростанню внутрішньої напруги через усвідомлення власної неідеальності.

Висновки. Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що в осіб віку пізньої дорослості особливості релігійності та ставлення до себе взаємопов'язані. У релігійно віруючої людини високим є саморозуміння та самоприйняття, позитивним є ставлення до себе. Водночас при особливо високій релігійності (а в цю групу досліджуваних увійшли особи з високими значеннями за шкалами «релігійні практики», «релігійна мораль», «релігія як зразок моральних норм») може простежуватися тенденція звинувачення себе, причина якої, найімовірніше, полягає в бажанні якомога ретельніше виконувати релігійні норми й приписи моралі, у поставленій перед собою високій «моральній планці», яку не завжди вдається досягти через виклики сучасного світу.

Література:

1. Кон И. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Изд-во политической литературы, 1984. 333 с.
2. Пантелеев С. Строение самоотношения как эмоционально-оценочной системы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 18 с.
3. Центр Разумкова. URL: old.razumkov.org.ua/ukr/poll.php?poll_id=1118.
4. Савчин М., Василенко Л. Вікова психологія. К.: Академвидав, 2006. 360 с.
5. Спиркин А. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972. 303 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник. Перевод с английского и немецкого / под ред. Л. Гозмана и Д. Леонтьева. М.: Издательство «Прогресс», 1990. 368 с.

7. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. Харьков: Фолио; М.: АСТ, 2001. С. 141.
8. Фрейд З. Психология бессознательного. Сборник произведений / Под науч. ред. М. Ярошевского. М.: Просвещение, 1990. 448 с.
9. Фромм Э. Психоанализ и религия. Сумерки богов. М.: Политиздат, 1990. С. 143–221.
10. Христианство залишається домінуючою релігією в Україні. Звіт Держкомнацрелігій. URL: http://www.irs.in.ua/index.php?option=com%20_content&view=article&id=828:1&catid=34:ua&Itemid=61.
11. Юнг К. Психология и религия / перевод А. Руткевича. URL: <https://www.twirpx.com/file/293969/>.
12. Ясперс К. Общая психопатология / перевод Л. Акопян. М.: Практика, 1997. 1053 с.
13. Benson P., Spilka B. God – image as a function of self-esteem and locus of control. Journal for the Scientific Study of Religious. 1973. № 12. P. 297–310.
14. Rogers K., Dymond R. Psychotherapy and personality change. Chicago, 1954. 344 p.

Проць О. И. Особенности самоотношения лиц возраста поздней взрослости с различными профилями религиозности

В статье анализируются особенности самоотношения лиц возраста поздней взрослости, которые считают себя религиозными людьми, принадлежащими к христианской религии. Статья содержит описание основных этапов проведенного исследования и анализ полученных ключевых результатов с их интерпретацией. Установлено, что в возрасте поздней взрослости религиозность в целом способствует самопринятию, положительному самоотношению, однако в случае чрезмерной сосредоточенности на выполнении нравственных предписаний, заложенных в религии, может провоцировать самообвинения.

Ключевые слова: лица возраста поздней взрослости, отношение к себе, религиозность, верующий.

Prots O. I. Peculiar features of self-concept of individuals in late adulthood with different religiosity profiles

Peculiar features of self-concept of individuals in late adulthood that consider themselves religious people belonging to Christianity have been analyzed in the article. The article provides a description of the main stages of research as well as the analysis of the obtained key results together with their interpretation. It has been determined that in late adulthood religiosity in general contributes to self-acceptance and positive self-concept, however, in case of intense concentration on observation of moral principles inherent in religion may cause self-reproach.

Key words: persons of the late adulthood, attitude to oneself, religiousness, believer.

Н. В. Старинськакандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У статті аналізуються теоретичні та практичні підходи до проблеми професіоналізації особистості. Розглянуто професійну ідентичність як основне поняття, що відображає сутність професійного розвитку. Визначено основні показники професійної ідентичності: усвідомленість, сформованість, прийняття. Висвітлено особливості професійного зростання майбутнього психолога в навчально-професійній діяльності, у галузі практичної психології. Розкрито зміст і динаміку особистісного сенсу поняття «психолог» у майбутніх фахівців.

Ключові слова: професіоналізація, психолог, професійна ідентичність, особистісний сенс.

Постановка проблеми. Сучасні дослідники розглядають професійну ідентичність як обов'язкову й невід'ємну складову частину професіоналізму, яка закладається на етапі професійного навчання й продовжує своє формування й подальший розвиток після первинної адаптації молодого фахівця в період професійної активності. У розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів особливу роль відіграє вищий навчальний заклад, оскільки такий предмет, як психологія, у середній школі практично не викладається, і розвиток професійної ідентичності психолога фактично починається тільки у вищому навчальному закладі. У зв'язку із цим постає необхідність дослідження особистісного сенсу поняття «психолог» у студентів; аналізу змін професійної ідентичності майбутніх психологів залежно від етапу професійної підготовки та форми фінансування навчання.

У психологічній науці процеси професіоналізації особистості, її професійного становлення досліджують у зв'язку з вивченням вікових закономірностей формування особистості (Л.І. Божович, Л.С. Славіна, І.С. Кон тощо); із позицій аналізу проблеми формування людини як суб'єкта професійної діяльності (А.В. Брушлінський, Ю.М. Забродін, Є.О. Клімов, О.О. Конопкін, В.І. Моросанова тощо); у межах концепції системогенезу професійної діяльності (особистісно-мотиваційні дослідження Б.Г. Ананьєва, Ю.В. Поваренкова); з погляду місця й ролі здібностей та інтересів у процесах професійного становлення (С.П. Крякжде, А.К. Маркова, В.Д. Шадріков, Б.М. Теплов, Д.М. Завалішина тощо); із позицій осмислення проблем життєвого шляху й самовизначення особистості (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, К.О. Абульханова-Славська, Є.І. Головаха, О.О. Кронік та ін.). Створюються цілісні концепції професіоналізації, які майже охоплюють увесь процес професійного становлення особистості (Т.В. Кудрявцев, Е.Ф. Зеєр, О.Т. Ростунов, Л.М. Мітіна, О.Р. Фонарьов).

Професіоналізацію визначають як цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця й професіонала, який починається з моменту вибору професії, триває протягом усього професійного життя людини й завершується, коли вона припиняє свою професійну діяльність [3]. Основним поняттям, що відображає сутність професіоналізації, є поняття «професійна ідентичність».

Професійна ідентичність як системоутворювальна властивість особистості забезпечує швидку адаптацію до нових умов діяльності, професійний розвиток і особистісне зростання суб'єкта (У.С. Родигіна). Професійна ідентичність є результатом процесів професійного самовизначення, персоналізації й самоорганізації, має вияв в усвідомленні себе представником певної професії та професійного співтовариства, як певний ступінь ототожнення – диференціації себе зі справою й «іншими» (Г.В. Гарбузова, Л.Б. Шнейдер). Ідентичність виявляється на різних рівнях: когнітивному (усвідомлення приналежності до певної категорії, відповідності певним критеріям), мотиваційно-смісловому (визнання необхідності й значущості для себе цієї приналежності, узгодженості її із системою особистісних прагнень), афективному (суб'єктивне задоволення від цієї приналежності, бажаності її для себе), поведінковому (відповідність поведінкових патернів власним уявленням про соціальні експектації, що висуваються до представників певної соціальної категорії, тобто виконання відповідної соціальної ролі) [1].

До основних показників професійної ідентичності дослідники відносять такі: усвідомленість (рівень самоусвідомлення, самоприйняття, адекватності самооцінки, тобто самосвідомості (зокрема професійної)); сформованість (відчуття причетності до професійної спільноти, наближення до суб'єктивного образу професіонала, відповідності професійним вимогам); прийняття (позитивне емоційне ставлення до професії й до себе в професії, прийняття професійної ролі,

рівень узгодженості між особистісною й професійною ідентичністю).

Професійна ідентичність розвивається під час навчання, і саме професійна освіта є одним із джерел її формування (Л.Б. Шнейдер, У.С. Родигіна, Н.О. Антонова, І.Є. Григорович та ін.). У розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів особливу роль відіграє вищий навчальний заклад, оскільки такий предмет, як психологія, у середній школі практично не викладається, і розвиток професійної ідентичності психолога фактично починається тільки у вищому навчальному закладі [1].

У цілому професійне становлення розуміємо як складний, неоднозначний, багатоваріантний процес, невіддільний від загального розвитку особистості. Професійний розвиток починається з моменту прийняття й включення в процес засвоєння професії. Прийняття професії створює ситуацію включення людини в систему вимог і цінностей певної професії. Це породжує людську спрямованість на засвоєння професійної діяльності, під час якої зникають протиріччя між вимогами й можливостями, між цінностями, пов'язаними з професією, і змістом мотиваційної сфери людини. Процес професійного становлення найтісніше пов'язаний зі смисловим регулюванням життєдіяльності людини, що здійснюється ціннісно-смисловою сферою особистості. Водночас професійне самовизначення особистості має самостійний, творчий характер, пов'язане з активністю особистості, із вибором власної стратегії життя, побудовою свого професійного й життєвого шляху.

Нас цікавить передусім етап професійної підготовки, де студенти ще безпосередньо не беруть участь у професійній діяльності, але в них уже формується професійна ідентичність, центральним компонентом якої є усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності. Становлення студента як суб'єкта професійної діяльності відбувається під час інтеріоризації зовнішніх регуляторів (професійних норм, принципів) у внутрішньоособистісне тло, унаслідок чого формується система професійних ціннісних орієнтацій і суб'єктна позиція майбутнього фахівця як система його поглядів і установок відносно власного особистісного та професійного саморозвитку.

Навчально-професійну діяльність розглядають як один із найбільш продуктивних видів діяльності, що зумовлює істотні особистісні новоутворення в студентському віці, у якій зароджуються елементи майбутньої професійної діяльності.

Аналіз проблеми професійного зростання особистості в галузі практичної психології знаходить низку специфічних особливостей цього процесу. Відзначають тісний взаємозв'язок і взаємозалежність професійних і особистісних якостей професіонала. Особистість професіонала розглядають як основний інструмент професійної діяльності. Так, у виділених О.Ю. Пряхніковою етапах профе-

сійного становлення практичних психологів знаходить відображення процес перетворення внутрішнього світу спеціаліста. І.В. Дубровіна стверджує, що «застрягання» особистості на якихось етапах вікового розвитку супроводжується професійними кризами й деструкціями. Професіоналізм психолога ґрунтується на розвитку соціально-перцептивних умінь і професійної інтуїції, умінні гармонізувати свідому й несвідому сфери, здатності не перетворитися на «робота» й водночас не втратити тотожність із собою та професійні позиції [3].

Мета статті – визначення особистісного сенсу поняття «психолог» у студентів; аналіз змін професійної ідентичності студентів-психологів залежно від етапу професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Дослідження особливостей професійної ідентичності майбутніх психологів було здійснене в два етапи. Перший етап був присвячений вивченню змін особистісного сенсу поняття «психолог» у досліджуваних студентів. Результати другого етапу дослідження дозволили проаналізувати особливості та визначити відмінності показників професійної ідентичності майбутніх психологів залежно від етапу професійної підготовки та форми її фінансування.

У студентів-першокурсників, що навчаються на бюджетній основі, поширеними є асоціації, пов'язані з науковою діяльністю психолога, а у студентів, що оплачують навчання, найбільш часто трапляються асоціації, пов'язані з практичною діяльністю психолога. Отже, студенти-першокурсники, які навчаються на бюджетній основі, орієнтовані на сферу науково-дослідної діяльності з фундаментальних проблем психології, вироблення знань про людину, світ, їх систематизацію та науково обґрунтовану практику з метою подальшого розвитку психологічної науки (учення, знання, об'єктивність тощо).

У студентів-першокурсників, що навчаються на платній основі, більш виражена орієнтація на вирішення практичних задач, аналіз, оцінку й пояснення психологічних явищ в обраній галузі психології, надання прямої психологічної допомоги людям (практика, експеримент; фахівець, лікар тощо).

Однак є асоціація, яка займає значну рангову позицію в обох групах студентів-першокурсників, – асоціація «помічник». Можна припустити, що у свідомості студентів психолог постає як фахівець, який допомагає подолати різноманітні психологічні труднощі, використовуючи певні способи та форми психологічної роботи.

Розподіл асоціацій у студентів-п'ятикурсників має дещо інший характер: найпоширенішими є асоціації, пов'язані з професійно-особистісними якостями психолога (гуманний, толерантний, емпатія тощо).

Результати, отримані за допомогою асоціативного експерименту, опрацьовувалися методом кластерного аналізу. У кластерній структурі майбутніх психологів I курсу, які навчаються за рахунок

бюджетних коштів, представлені поняття, що охоплюють різні сфери професії «психолог»: трудова діяльність, професійно-особистісні якості, функції й соціальні ознаки професії; окреслені здебільшого наукові та професійно-функціональні аспекти професії, які відображають уявлення студентів-бюджетників про майбутню професійну діяльність. У цій структурі виражена також і орієнтація на особистісні досягнення за допомогою професії, необхідність інтелектуального розвитку для досягнення високого рівня домагань. Зокрема, професія «психолог» розглядається студентами-бюджетниками в тісному зв'язку з інтелігенцією.

Для групи майбутніх психологів I курсу, які оплачують навчання, загальна закономірність уявлення поняття «психолог» та сама, що й для студентів, які навчаються за рахунок бюджетних коштів, але в кластерах більш широко представлені поняття, що характеризують кар'єрно-трудова орієнтацію, особистісні, функціональні й комунікативні складники, пов'язані з практичною діяльністю психолога. Підкреслено важливість позитивного емоційного фону життєдіяльності психолога, простежується невпевненість у професійних досягненнях.

Для студентів-п'ятикурсників ще більш характерною є репрезентація психолога через професійно-організуючі якості, зовнішні й внутрішні складові частини професії. На відміну від студентів-першокурсників, у студентів-п'ятикурсників наявне прагнення до самоактуалізації в професійній діяльності, також має місце зв'язок професії «психолог» з емоційною напругою й необхідністю реакції на неї. Найкраще розкрито трудову складову частину життя психолога та взаємозв'язок пізнавальних і комунікативних аспектів професії.

На підставі результатів кластерного аналізу можна припустити, що спільною закономірністю, наявною для всіх груп піддослідних (I курс (платне навчання й бюджет) і V курс), є той факт, що до одного кластеру належать різні поняття про складові частини професії «психолог», які відображають різні аспекти професійної діяльності, що свідчить про складність і багатоаспектність поняття «психолог» для студентів, про важливість і нерозривність таких складників, як наукова та практична діяльність, особистісні та професійні якості, прагнення до досягнень за допомогою професії та самоактуалізації в ній.

Необхідно також зазначити, що здебільшого система світоглядних і ціннісно-сміслових понять («людина», «товариш», «любов», «душа», «тіло»), що вишиковуються навколо поняття «психолог», трапляється тільки на I курсі. У студентів-п'ятикурсників система понять має конкретну орієнтацію, пов'язану з формальними професійно-функціональними аспектами професії.

Професійна ідентичність у нашому дослідженні вимірювалася за допомогою методики

«Дослідження професійної ідентичності студентів психологічного факультету» (ПІ) Н.О. Антонової [1].

Співвіднесення рівня вираження властивості «професійна ідентичність» у студентів I, III курсів і студентів V курсу мало такі результати: значні відмінності за показниками «професійна ідентичність», «усвідомленість», «сформованість». На I курсі студенти-психологи тільки починають долучатися до світу обраної професії, у них немає достатньої кількості знань, повного уявлення про обрану спеціальність, але є бажання мати цю професію та впевненість у реальності своїх прагнень. На третьому курсі студенти отримують достатню кількість знань, щоб сформувався більш точне уявлення про майбутній фах, крім того, багато студентів успішно пройшли професійну практику, що, без сумніву, зміцнило бажання бути залученим до професійної спільноти психологів. На V курсі відбувається перехід від періоду студентства до професійної діяльності, що супроводжується різними сумнівами з приводу власної відповідності професії, наявності достатньої кількості знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей для надання професійної психологічної допомоги, успішної професійної діяльності.

Висновки. Період професійного навчання, входження до професійної діяльності характеризується суттєвими змінами у сфері самосвідомості, формуванням нової структури особистості з представленими професійно важливими характеристиками. Зміст особистісного сенсу поняття «психолог» відрізняється залежно від етапу професійної підготовки та форми фінансування, але й має загальну закономірність для всіх груп випробовуваних (I, V курс), яка полягає в багатоаспектності особистісного сенсу поняття «психолог», підкреслює нерозривність особистісного та професійного становлення.

Професійна ідентичність майбутніх психологів має свої особливості на різних етапах професійної підготовки, які зумовлені наявністю професійних знань, набутих досвідом практичної діяльності, наближенням до реальної професійної діяльності психолога, що супроводжується сумнівами у відповідності обраній професії, деяким розчаруванням у ній.

Література:

1. Антонова Н.О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога: монографія. Слов'янськ: Видавець Маторін Б.І., 2010. 561 с.
2. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: навчальний посібник / за ред. Т.С. Яценко. К.: «Вища школа», 2008. 342 с.
3. Маркова А.К. Психологія професіоналізму. М., 1996. 308 с.

Старинская Н. В. Профессиональная идентичность студентов-психологов

В статье анализируются теоретические и практические подходы к проблеме профессионализации личности. Рассмотрена профессиональная идентичность как основное понятие, отражающее сущность профессионального развития. Определены основные показатели профессиональной идентичности: осознанность, сформированность, принятие. Освещены особенности профессионального роста будущего психолога в учебно-профессиональной деятельности, в области практической психологии. Раскрыто содержание и динамика личностного смысла понятия «психолог» у будущих специалистов.

Ключевые слова: профессионализация, психолог, профессиональная идентичность, личностный смысл.

Starynska N. V. Professional identity of psychology students

The article analyzes the theoretical and practical approaches to the problem of personal professionalization. The professional identity as a basic concept is considered, it displays the essence of the professional development. The main indicators of the professional identity are defined: they are awareness, formedness and conception. The problems of professional growth of the future psychologist in his educational and professional activities are covered as well as in the branch of practical psychology. The content and dynamic of the personal meaning of psychologists notion of the future specialists are opened.

Key words: professionalization, psychologist, professional identity, personal meaning.

Є. Г. Хоменкоаспірант кафедри психології
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КЛАСНИХ КЕРІВНИКІВ

У статті аналізується взаємодія класного керівника з учнівським класом із погляду системного підходу, наголошується на тому, що чинниками, які впливають на цю взаємодію, є як зовнішні так і внутрішні. Представлені результати емпіричного дослідження особистісних особливостей класних керівників, які є внутрішніми чинниками взаємодії в підсистемі «класний керівник» з учнівськими групами. Розглянуто результати дослідження типів міжособистісних стосунків, стилів реагування в конфліктній ситуації й особливості ціннісних орієнтацій класних керівників. Проаналізовані отримані результати та виявлені певні закономірності.

Ключові слова: взаємодія, педагогічна взаємодія, класний керівник, системний підхід, ціннісні орієнтації, стилі реагування на конфліктні ситуації.

Постановка проблеми. Проблема взаємодії учнів із класними керівниками стає все більш активно досліджується серед науковців. Саме поняття класного керівника передбачає певний зміст, проте в умовах реформації освіти як у початковій, так і в старшій школі роль і функції класного керівника змінюються, проте головним питанням залишається те, чи готові підлаштуватися й змінюватися класні керівники.

Взаємодії класного керівника з учнями завжди приділялася пильна увага науковців (як педагогів, так і психологів). Узагалі ця проблема – на стику двох наук – педагогіки й психології, а точніше, педагогічної психології. Згадуючи класиків психологічної науки, слід відзначити роботи Я.Л. Коломінського, націлені на визначення педагогічної взаємодії, В.А. Кан-Каліка, О.О. Леонтьєва, які впроваджували термін педагогічного спілкування, О.В. Паригіна, який займався всебічним вивченням взаємодії, визначенням її функцій і механізмів. Серед сучасних дослідників вклад у розроблення цієї тематики зробили такі психологи, як Л.К. Велитченко, що досліджує психологічні основи педагогічної взаємодії; М.В. Камінська, що займається проблемою сумісної діяльності вчителя й учнів у теорії учбової діяльності в практиці розвиваючого навчання; З.Я. Ковальчук, що займалася розглядом міжособистісної взаємодії учителя зі старшокласниками; К.В. Седих, яка займається визначенням типів взаємодії в рамках системного підходу; В.А. Семиченко, яка визначає педагогічне спілкування як цілісну систему соціально-психологічної взаємодії педагога й вихованців; О.В. Киричук, що виділяє складові частини педагогічної взаємодії.

Метою статті було визначення особливостей класних керівників, які можуть впливати на педагогічну взаємодію з учнівськими групами.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні ми виходимо з основних засад системного підходу у психології. Взаємодія класного керівника з учнями розглядається як взаємодія двох систем. Проте, урахувавши, що система «класний керівник» є складним утворенням, яке складається з підсистем, ми прагнемо розглянути певні психологічні особливості, які впливають на процес взаємодії педагога. Особистість класного керівника є гетеростатичною системою, адже це насамперед соціальна система, бо її елементом є біосоціальна істота – людина, а отже, вона постійно розвивається, вона постійно «живиться» інформацією до моменту досягнення поставленої мети, яка відбиває стан вищого рівня системи порівняно з вихідним [5, с. 177].

Виходячи з дослідження К.В. Седих, взаємодія учителя з учнями класу побудована за 4 основними типами: лідерськи опосередкована, пряма, альянсно-коаліційна, економічно опосередкована. Стосунки учнів з учителями й класом побудовані складніше. Тут виділені вісім типів конфігурацій; крім 4 типів, що збігаються з учительськими, виділені такі: «павутиння», симбіотично-конфліктні, дистанційовано-конфліктні, «сонечко» [3, с. 95].

Термін «педагогічна взаємодія» бере свій початок із визначення взаємодії, а саме з робіт Б.Ф. Ломова, О.М. Леонтьєва, які розглядають її як необхідну складову частину спілкування, наголошуючи на значущості цього компонента.

Конструктивний перенос ідеї педагогічного спілкування в соціально-психологічну парадигму міжособистісних стосунків учителя й учнів із застосуванням положення В.М. Мясіщева про спілкування як єдність «ставлення» та «вираження» отримав логічне продовження в терміні «педагогічна взаємодія» (Я.Л. Коломінський) [1, с. 7].

На взаємодію двох систем, а саме «класного керівника» й «учнівського класу», впливає багато

факторів, як зовнішніх (об'єктивних), так і внутрішніх (суб'єктивних). Ми прагнули до всебічного розгляду чинників, що впливають на ефективність цієї взаємодії, зокрема розглядали особистісні особливості класних керівників, які, на наш погляд, є важливими під час взаємодії з класом.

Класний керівник є безпосереднім і основним організатором навчально-виховної роботи в школі; це офіційна посада, що призначається директором школи для здійснення виховної роботи в класі. На сучасному етапі класний керівник зазвичай виконує дві функції: окрім безпосередньо виховної, він одночасно виконує функції вчителя-предметника. Окрім цього, класним керівником виконується організаторська (робота за всіма педагогічними аспектами життєдіяльності класу й школи, формування особистості й колективу учнів); координуюча (установлення позитивної взаємодії між усіма учасниками виховного процесу – педагогами, учнями, батьками); управлінська робота (контроль за динамікою розвитку особистості й колективу на основі ведення особистих справ і інших документів). Отже, можемо вважати класного керівника повноцінною системою навчально-виховного процесу [4, с. 809].

Досліджуючи особистісні особливості класних керівників, ми брали до уваги такі особливості, як тип міжособистісних стосунків (за методикою Т. Лірі), тип реагування на конфліктну ситуацію (за К. Томасом) і особливості ціннісних орієнтацій (за Ш. Шварцем).

Нашу вибірку склали 30 класних керівників однієї з полтавських гімназій, 50% із якої становили класні керівники початкової школи, а 50% – середньої школи; переважна більшість представників вибірки – жінки, у початковій школі – 100%, а в середній – 97% жінок і 3% чоловіків. Тож окрім того, що результати дослідження будуть описані окремо щодо початкової й середньої школи, ми спробуємо порівняти різницю в результатах і описати загальні закономірності всіх класних керівників.

Проводячи своє дослідження за методикою Т. Лірі, ми ставили собі за мету виявити особливості міжособистісних стосунків педагогів, визначити переважаючий тип відносин до людей у самооцінці. Під час дослідження міжособистісних відносин найчастіше виділяються два чинники: домінуван-

ня-підпорядкування й дружелюбність-агресивність. Саме ці чинники визначають загальне враження про людину в процесах міжособистісного сприйняття. Основними типами поведінки, що визначав автор, є такі: 1) владно-лідуючий; 2) незалежно-домінуючий; 3) прямолінійно-агресивний; 4) недовірливо-скептичний; 5) покійно-сором'язливий; 6) залежно-слухняний; 7) співробітницько-конвенційний; 8) відповідально-великодушний.

Проаналізувавши результати класних керівників, виявлено, що за шкалою «домінування-підпорядкованість» 73% педагогів мають позитивні результати, що свідчить про прагнення до лідерства, до домінування й організаторської діяльності; 27% знаходяться ближче до показника підпорядкованості, не прагнуть бути в центрі уваги, керувати оточуючими. Говорячи про кількісні середні значення, можемо констатувати, що немає екстремально високих оцінок, усі середні показники перебувають у межах помірності. Середні показники вираженості типів міжособистісних стосунків за октантами можемо розглянути на таблиці 1.

За даними таблиці 1 бачимо, що найбільш вираженим типом міжособистісних стосунків класних керівників є «співробітницько-конвенційний». Такий педагог має бути схильний до співпраці, кооперації, гнучкий і компромісний під час вирішення проблем і в конфліктних ситуаціях, прагне погоджуватися з думкою оточуючих, свідомо конформний, слідує умовностям, правилам і принципам «хорошого тону» у відносинах із людьми, ініціативний ентузіаст у досягненні цілей групи, прагне допомагати, відчувати себе в центрі уваги, заслужити визнання й любов, товариський, проявляє теплоту й дружелюбність у відносинах. Також досить високі показники отримані за типом «Відповідально-великодушний», який передбачає відповідальність щодо людей, делікатність, м'якість, доброту, емоційне ставлення до людей, безкорисливість і чуйність. На третьому за ступенем виявлення є «владно-лідуючий» тип міжособистісних стосунків класних керівників початкової школи. Отже, типовими характеристиками таких педагогів є впевненість, завзятість і наполегливість у роботі й у стосунках. Для наочності подаємо відомості у вигляді гістограми (рис. 1).

Таблиця 1

Варіанти міжособистісних стосунків класних керівників з учнями

Тип міжособистісних стосунків	Владно-лідуючий	Незалежно-домінуючий	Прямолінійно-агресивний	Недовірливо-скептичний	Покійно-сором'язливий	Залежно-слухняний	Співробітницько-конвенційний	Відповідально-великодушний
Середнє значення октант	4,3	3,9	3,9	1,5	4	3,1	6,1	5,7



Рис. 1. Виразеність типів міжособистісних стосунків класних керівників

Отже, переважна більшість класних керівників, що досліджувалися в міжособистісних стосунках, насамперед прагнуть до доброзичливості й дружелюбності, виявляють такі риси, як великодушність, теплота, ніжність. Проте також одночасно в стосунках вони прагнуть домінувати, займати лідерську позицію.

Другим аспектом дослідження, на який ми звертаємо увагу, – це стиль реагування в конфліктній ситуації. Виходячи з концепції К. Томаса, є 5 типів реагування: суперництво, співпраця, компроміс, уникнення й пристосування. Кожен із них характеризується певними особливостями. Так, суперництво передбачає прагнення досягти своїх інтересів у збиток іншому. Стиль співпраці передбачає, що учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін. Компроміс передбачає угоду на основі взаємних поступок; пропозиція варіанта знімає протиріччя. Стиль пристосування виявляється в принесенні в жертву власних інтересів заради іншого. І насамкінець уникнення передбачає відсутність прагнення до кооперації, відсутність тенденції до досягнення власних цілей.

Що стосується стилю реагування в конфліктних ситуаціях досліджуваних класних керівників, то картина є такою (рис. 2).

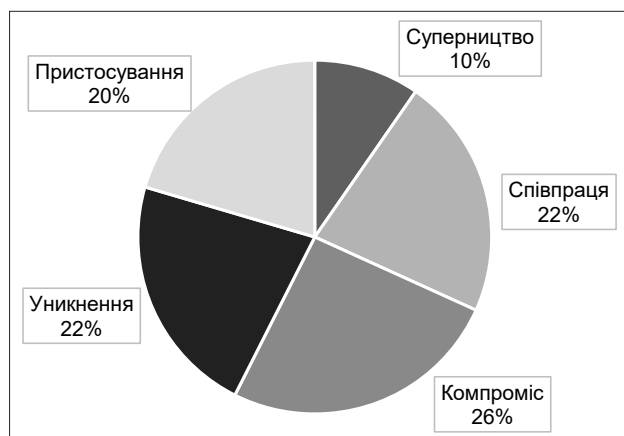


Рис. 2. Показники стилів реагування на конфліктні ситуації

Як видно з рис. 2, найбільший відсоток учителів віддає перевагу стилю «Компроміс» – 26%, стилю «Уникнення» – 22%, стилю «Співпраця» – 22% і відповідно 20% – «Пристосування» й 10% – «Суперництво». Це свідчить про те, що класні керівники не прагнуть конкурувати чи відстоювати власні інтереси за рахунок інтересів інших, у більшості випадків вони або знаходять компромісне рішення (взаємний учинок), або ж таке рішення, яке б максимально враховувало думки обох сторін, або вони взагалі здатні відкинути власні цілі, щоб не входити в конфліктну ситуацію.

Третім аспектом особистісних особливостей класних керівників, на наш погляд, варто назвати особливості їхніх ціннісних орієнтацій. На нашу думку, ціннісні орієнтації визначають основні тенденції особистості як у професійній діяльності, так і в міжособистісній взаємодії. Для дослідження ціннісних орієнтацій ми обрали методикку Ш. Шварца. Він стверджував, що дії, учинені відповідно до кожного типу цінностей, мають психологічні, практичні та соціальні наслідки, які можуть вступати в конфлікт або навпаки, бути сумісними з іншими типами цінностей. Відповідно до теорії Ш. Шварца, цінності особистості існують на двох рівнях: на рівні нормативних ідеалів і на рівні індивідуальних пріоритетів. Перший рівень стабільніший і відображає уявлення людини про те, як потрібно чинити, визначаючи тим самим її життєві принципи поведінки. Другий рівень більш залежний від зовнішнього середовища, наприклад, від групового тиску, і співвідноситься з конкретними вчинками людини [2, с. 24].

Відповідно до теорії Ш. Шварца, є 10 основних цінностей:

- 1) влада – соціальний статус, домінування над людьми й ресурсами;
- 2) досягнення – особистий успіх відповідно до соціальних стандартів;
- 3) гедонізм – насолода або чуттєве задоволення;
- 4) стимуляція – хвилювання й новизна;
- 5) самостійність – самостійність думки й дії;
- 6) універсалізм – розуміння, терпимість і захист благополуччя всіх людей і природи;
- 7) доброта – збереження й підвищення добробуту близьких людей;
- 8) традиція – повага й відповідальність за культурні та релігійні звичаї й ідеї;
- 9) конформність – стримування дій і мотивів, які можуть зашкодити іншим і не відповідають соціальним очікуванням;
- 10) безпека – безпека й стабільність суспільства, відносин і самого себе.

Метою нашого дослідження було прослідкувати як цінності учителів на нормативному рівні, так і на рівні індивідуальних пріоритетів. Тож можемо проаналізувати особливості цінностей досліджуваних класних керівників. (таблиця 2).

Таблиця 2

Середні показники вираження ціннісних орієнтації на рівнях нормативних ідеалів і індивідуальних пріоритетів

Цінності	Конформність	Традиції	Доброта	Універсальність	Самостійність	Стимуляція	Гедонізм	Досягнення	Влада	Безпека
Середні значення на рівні нормативних ідеалів	4,4	4,2	4,9	4,2	4,5	3,8	3,2	4,6	3,3	4,7
Середні значення на рівні особистісних пріоритетів	4,3	3,8	4,2	3,7	4,8	4,4	4,6	4,3	4,6	4,6

Як видно з таблиці 2, на рівні нормативних ідеалів класні керівники основними цінностями вважають доброту, безпеку й досягнення, проте на рівні індивідуальних пріоритетів віддають перевагу таким цінностям, як самостійність, влада, гедонізм і безпека. Тож спільною цінністю виступає безпека, яка, безумовно, передбачає безпеку для інших людей і себе, гармонія, стабільність суспільства і взаємовідносин. Проте у співвідношенні цінностей доброти й влади є значущі відмінності. На рівні нормативних ідеалів доброта є провідною цінністю, проте в індивідуальних пріоритетах знаходиться влада й гедонізм. Це свідчить про те, що класні керівники розуміють значущість доброти, проте у їхніх учинках прослідковується все ж таки прагнення до домінування, соціального статусу й підкорення. Також необхідно відмітити, що вчителі віддають перевагу самостійності над конформністю, а отже, прагнуть до вираження власної думки, свободи вибору способів мислення й способу дій, самостійності мислення, вираження власної творчості. Наочніше відмінності можемо побачити на гістограмі (рис. 3).

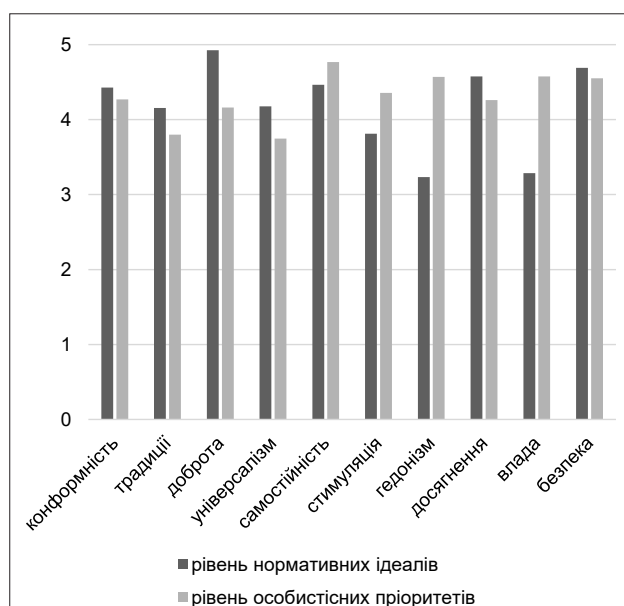


Рис. 3. Ціннісні орієнтації класних керівників

Як видно з гістограми (рис. 3), найбільш суперечливою є відмінність у цінності влади на обох рівнях. Якщо на рівні нормативних ідеалів класні керівники відзначають цю цінність ледь не на останньому місці, то в реальному житті, у їхніх учинках, ця цінність є провідною й полягає в досягненні соціального статусу чи престижу, контролю чи домінування над людьми й засобами (авторитет, багатство, соціальна влада, збереження свого суспільного іміджу, суспільне визнання). Також помітна суттєва різниця в цінності гедонізму, на рівні індивідуальних пріоритетів вона більш значуща, аніж на нормативному, це свідчить про підсвідоме прагнення до задоволеності життям, отримання власного зиску від оточення.

Висновки. Отже, дослідивши особистісні особливості класних керівників, ми виявили такі особливості.

– Переважаючими типами відносин до людей в самооцінці є «Співробітницько-конвенційний» і «Відповідально-великодушний», які характеризують орієнтацію на оточуючих, доброзичливістю, комунікабельністю, здатністю поступитися власними інтересами, великодушністю й емпатією. Проте одночасно досить вираженим є й «Владно-лідеруючий» тип, який передбачає авторитарність, прагнення до домінування й авторитету, лідерської позиції у взаємодії.

– Провідними стилями реагування на конфліктні ситуації є «Компроміс» і «Співпраця», що передбачає або систему взаємних поступок під час вирішення конфліктної ситуації, або ж знаходження оптимально можливого рішення, яке б цілком задовольняло обидві конфліктуючі сторони.

– Що стосується особливостей ціннісних орієнтацій, то виявлено відмінність на нормативному рівні й індивідуальному. Так, на нормативному рівні провідними цінностями є доброта, безпека, досягнення, а на рівні індивідуальних пріоритетів – самостійність, влада, гедонізм і безпека. Це свідчить про те, що для класних

керівників у будь-якому разі важливою є безпека – захищеність перед суспільством, гармонія й стабільність в усіх життєвих сферах. Але зважаючи на те, що нормативно важливою є доброта, а в індивідуальних пріоритетах – усе ж таки влада й самостійність, можемо говорити про прагнення учителів до домінування, до авторитету, до суспільного визнання, що є флагоманом у їхній діяльності.

У результаті дослідження виявлено, що класні керівники є дружелюбними, комунікабельними, здатними до компромісних рішень і до допомоги оточуючим, проте одночасно для них важливішим залишається особиста безпека, захищеність, гармонія, суспільне визнання, імідж і влада.

У такому разі доцільним було б у подальших дослідженнях виявити певну типологію класних керівників, використовуючи сучасні якісні методи дослідження (наприклад, нарративний аналіз) задля знаходження певних конструктів, які безпосередньо впливають на взаємодію класного керівника в системі «класний керівник – учнівська група».

Література:

1. Велитченко Л.К. Психологічні основи педагогічної взаємодії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія». Київ, 2006. 51 с.
2. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004 70 с.
3. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я і освітні інституції»: монографія. Полтава: Довкілля, 2008. 260 с.
4. Хоменко Є.Г. Психологічні особливості педагогічної взаємодії у системі стосунків «класний керівник – учнівський колектив середньої школи». Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Випуск 26. Київ, 2014. С. 805–816.
5. Хоменко Є.Г. Особливості взаємодії у системі стосунків «Класний керівник – учнівський колектив». Молодий вчений. 2014. № 1. С. 176–180.

Хоменко Е. Г. Исследование личностных особенностей классных руководителей

В статье анализируется взаимодействие классного руководителя с ученическим классом с точки зрения системного подхода, отмечается, что факторами, влияющими на это взаимодействие, являются как внешние, так и внутренние. Представлены результаты эмпирического исследования личностных особенностей классных руководителей, которые являются внутренними факторами взаимодействия в подсистеме «классный руководитель» с ученическими группами. Рассмотрены результаты исследования типов межличностных отношений, стилей реагирования в конфликтной ситуации и особенности ценностных ориентаций классных руководителей. Проанализированы полученные результаты и выявлены определенные закономерности.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, классный руководитель, системный подход, ценностные ориентации, стили реагирования на конфликтные ситуации.

Khomenko Ye. H. The study of the personal characteristics of class leaders

The article analyzes the interaction of the class teacher with the student class from the point of view of the systems approach, it is noted that the factors influencing this interaction are both external and internal. The results of an empirical study of the personal characteristics of class teachers, which are internal factors of interaction in the “class teacher” subsystem with “student groups”, are presented. The results of the study of the types of interpersonal relationships, styles of reaction in a conflict situation and features of value orientations of class leaders are considered. The obtained results are analyzed and certain patterns are revealed.

Key words: interaction, pedagogical interaction, class teacher, system approach, value orientations, styles of reaction to conflict situations.

О. В. Чуйко

доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Ю. В. Гайдай

кандидат економічних наук, доцент,
студентка
Інститут післядипломної освіти
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ І КАР'ЄРНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА

Стаття присвячена дослідженню взаємозв'язку ціннісних орієнтацій та кар'єрної спрямованості сучасного студента. Дослідження проводились за допомогою таких методик: тест «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, опитувальник «Якоря кар'єри» Е. Шейна (під адаптацією В.А. Чікера). В результаті аналізу отриманих даних було з'ясовано, що сучасне покоління студентів прагне автономії, самостійного прийняття рішень, балансу в усіх сферах життя, служіння загальнолюдським цілям. Поряд із цим спостерігається прагнення до підвищення освітнього рівня, особистісного розвитку, здатність проявляти ініціативу в реалізації власного продуктивного життя, демонструвати старанність та акуратність у досягненні намічених цілей.

Ключові слова: цінність, ціннісна орієнтація, кар'єрна спрямованість, кар'єрні та професійні компетенції.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується низкою трансформаційних процесів, які безпосередньо впливають на зміну світоглядних ціннісних пріоритетів людства і кожної окремої особистості зокрема. Процеси деідеологізації, деперсоналізації особистості, дегуманізації суспільства, поширення масової культури, зміни менталітету, «розмивання» гуманітарного знання, девальвації загальнолюдських цінностей засвідчують наявність «кризи» цінностей, що зазнали загальносвітових масштабів і водночас формують нові вимоги до особистості, яка прагне успішно реалізувати професійну кар'єру на міжнародному ринку праці.

Зосереджуючись на тематиці професійної підготовки сучасної молоді, варто звернути увагу на низку сучасних неоднозначних процесів і на міжнародному ринку праці, зокрема, його фрагментованість, появу гнучких форм зайнятості, підвищення стандартів праці й посилення вимог до фахових компетенцій, загострення конкуренції й прискорення мобільності фахівців тощо. Всі вони формують нові вимоги до особистості як носія знань вмій та навичок, так і до освітніх систем, у межах яких і відбувається безпосередня реалізація навчального процесу. У зв'язку з цим одним із важливих завдань для закладів вітчизняної вищої освіти є пошук нових підходів до підготовки компетентних висококваліфікованих фахівців, здатних конкурувати на міжнародних ринках праці. І водночас зрощення зрілої особистості зі сформова-

ним уявленням про професійну кар'єру вже на етапі її професійної підготовки.

В умовах формування та розвитку глобального ринку праці, постійної трансформації вимог до професійних компетенцій й активного впровадження продуктів науково-технічного прогресу в усі сфери життя, особливої актуальності набуває одна з характеристик професійної кар'єри – її поліваріативність [19]. Іншими словами, кар'єра кожної людини розглядається як унікальна, така, що складається із сукупності кар'єрних циклів, а ті, своєю чергою, – з «міні-стадій» професійного розвитку, і чергується з короткими, але інтенсивними періодами перепідготовки. В цей підхід досить вдало вписується сучасна концепція «навчання протягом усього життя», що екологічно інтегрована в європейську систему вищої освіти. Отже, у суспільстві є запит на формування відповідального, ініціативного і «мобільного» фахівця, здатного швидко адаптуватись до турбулентного професійного середовища і реагувати на гнучкі вимоги роботодавця, а також орієнтованого на успіх і постійне особистісне зростання.

Для перевірки зазначених тверджень було сформовано припущення про те, що ціннісні орієнтації сучасного студента (аксіологічний компонент) як регулятор активності особистості тісно пов'язані з вибором кар'єрної спрямованості і формуються під впливом різноманітних соціально-психологічних факторів: життєво-професійних цілей і кар'єрної мотивації.

Окремі аспекти професійної кар'єри як важливий компонент розвитку людини в межах соціальних систем, розвиток її ідентичності, ціннісних орієнтацій професійного середовища осмислюються такими науковцями: Є. Клімовим [6], А. Марковою, Л. Мітіною, Є. Могільовкіним [8], О. Молл, М. Пряжніковим [11]. У педагогічних дослідженнях преважують проблеми становлення та розвитку професійної кар'єри, які розглядаються з позиції професійного самовизначення, набуття мобільності, безперервної освіти та саморозвитку, самоактуалізації [9; 11; 16]. Серед зарубіжних досліджень особливо цікавим є доробок А. Бандури про само-ефективність як ключову особистісну детермінанту професійного і кар'єрного успіху, Дж. Ротера [22], який охарактеризував сутність особистісних факторів досягнення професійного успіху, Е. Шейна, який запропонував теорію ключових кар'єрних моментів («якоря кар'єри»), а також роботи з мотивації до кар'єри Р. Ное, А. Ное і Дж. Бахубера [16; 23].

Основні аспекти формування цінностей і ціннісних орієнтацій широко висвітлені в численних працях вітчизняних і зарубіжних авторів у різні періоди розвитку суспільства. Велике значення мають роботи, в яких розкрито філософський і соціологічний аспекти, однак єдиної наукової думки щодо сутності, факторів та механізмів формування цінностей, чи то актуалізації ціннісних орієнтацій на окремих етапах вікового становлення та розвитку особистості науковим дискурсом не сформульовано.

Серед науковців, які досліджували різні аспекти ціннісних орієнтацій, варто назвати М. Вебера [3], Е. Дюркгейма, Т. Парсонса, В. Василенка, А. Ручку, М. Рокіча, В. Ольшанського, І. Попова, Е. Шпрангера [8; 21], В.А. Ядова [17]. Психологічні аспекти проблем цінностей і ціннісних орієнтацій особистості розкрито в працях Б.Г. Ананьева [1], Л.С. Виготського [4], О.І. Головахи [5], А.І. Донцова, А.Н. Леонтьєва [7], Н.Ф. Наумова, А. Маслоу [9], В.Н. М'ясищєва, К.К. Платонова [10], К. Роджерса [12], С.Л. Рубінштейна [13], В. Франкла [14], Е. Фрома [15], М.С. Яницького [19] та інших.

Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження, спрямованого на з'ясування наявності взаємозалежності між ціннісними орієнтаціями і кар'єрною спрямованістю сучасного студента.

Завдання статті:

1) розкрити змістовні характеристики ціннісних орієнтацій і мотивування до побудови кар'єри у сучасного студента;

2) виявити взаємозалежність між ціннісною орієнтацією та кар'єрною спрямованістю представників молодого покоління та проінтерпретувати результати проведеного дослідження;

3) обґрунтувати необхідність перегляду концептуальних основ побудови структури і змістов-

ного наповнення навчального процесу на основі посилення аксіологічного компоненту при викладанні дисциплін.

В емпіричному дослідженні було використано тест «Ціннісних орієнтацій» М. Рокіча, опитувальник «Якоря кар'єри» Е. Шейна та на основі отриманих результатів проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта рангової кореляції Ч. Спірмана.

Виклад основного матеріалу. Вибірку становили студенти віком від 18 до 35 років різних спеціальностей, які навчаються в різноманітних за профілем вищих навчальних закладах України, IV рівнів акредитації на очній та заочній формі навчання. Крім класичних за визначенням студентів від 18 до 24 років, є представники студентства, що здобувають другу вищу освіту, – таких у виборці 17. Загалом у дослідженні узяли участь 60 осіб, з них 75% – жінки, 25% – чоловіки, 36 студентів навчаються на стаціонарі, 24 – на заочній формі навчання. За професійною структурою вибірки половину опитуваних становлять психологи, інші досліджувані – представники різних спеціальностей. Середній вік опитуваних становить 25 (24,7) років.

1. Результати проведеного за методикою ціннісних орієнтацій М. Рокіча дослідження дають підстави стверджувати, що в першій трійці вагомих термінальних ціннісних орієнтацій респонденти надали перевагу здоров'ю, любові та матеріальній забезпеченості життя. Серед інструментальних цінностей студенти в загальній вибірці обрали освіченість, життєрадісність та незалежність.

У межах підгруп вибірки студентів психологів і студентів інших спеціальностей спостерігається певна відмінність у рейтингуванні ціннісних орієнтацій. Зокрема, вищі рейтингові позиції у психологів зайняли цінності: свобода (3), впевненість у собі (5), пізнання (7), продуктивність життя (8) – серед термінальних. У студентів інших спеціальностей – матеріальна забезпеченість життя (3), наявність добрих і вірних друзів (4), активне діяльне життя (7), розваги (14). У категорії «інструментальні» більш важливими для психологів виявились широта поглядів (1), життєрадісність (2), відповідальність (4), чесність (5), тверда воля (9), терпимість (11) та чуйність (12). Для інших студентів – освіченість (1), незалежність (3), самоконтроль (5), сміливість у відстоюванні власної думки (7), старанність (дисциплінованість) (11).

Найменш важливими для респондентів виявились ціннісні орієнтації останньої групи – умовно незначущі (або відхилені). За результатами опитування до них належать: а) серед термінальних: 16 місце – краса природи та мистецтва, 17 – розваги, 18 – рівність, братерство (щастя інших, загальний стан у країні); б) серед інструментальних: 16 місце – акуратність, 17 – високі вимоги, 18 – непримиренність до себе та інших. Таким

чином, порівнюючи ціннісні орієнтації обох підгруп вибірки, можемо зробити висновки про те, що психологи більше цінують впевненість у собі, свободу від внутрішніх суперечностей, свободу і незалежність у діях, віддають перевагу розширенню власного кругозору, інтелектуальному розвитку; прагнуть максимально реалізовувати власний потенціал і таланти. Представники інших спеціальностей у пріоритеті визначили наявність вірних і добрих друзів, активне діяльнісне і емоційно насичене життя, цікаву роботу.

2. До професійних цінностей, за методикою ціннісних орієнтацій М. Рокіча, потрапили: 1) в категорії *термінальних*: активне діяльнісне життя: психологи – 11 місце, інші спеціальності – 7; розвиток (робота над собою, постійне духовне і фізичне вдосконалення) – 6 місце в обох підгрупах; продуктивне життя (максимальне використання власних можливостей): психологи – 8, інші спеціальності – 13; 2) в категорії *інструментальних*: освіченість у психологів – 3, інших спеціальностей – 1; раціоналізм у психологів – 7, інших студентів – 2; ефективність у справах – 13 позиція по виборці загалом.

Молоде покоління орієнтоване на безперервне вдосконалення власних здібностей, розвиток і максимальне використання наявного потенціалу поряд з отриманими можливостями, практикування активного діяльнісного життя, в якому є місце цікавій роботі й проявляється запит на суспільне визнання. Поряд із цим у респондентів обох підгруп спостерігається акцент у контексті засобів досягнення поставленої мети на освіченості, раціональному мисленні, здатності проявляти сміливість у відстоюванні власної думки і поглядів, а також прагненні проявляти старанність та акуратність.

4. Показники, отримані за методикою «Якоря кар'єри» Е. Шейна, засвідчують рівень мотивації

по підгрупах – вищий за середній: 6,51 – у психологів, 6,54 – в інших студентів із 10 максимально можливих балів. Однак перші три мотиви кар'єрного самовизначення у студентів обох підгруп вибірки збігаються. До їх числа належать: служіння (8,07 у психологів та 7,26 у представників інших спеціальностей), автономія (7,07 і 6,97) та інтеграція (6,33 і 6,0). Психологи на вищій позиції поставили підприємництво (5,6) та професійну компетентність (5,4), натомість у студентів інших спеціальностей – це менеджмент (6,1) і виклик (5,4). Таким чином, студентська молодь більшою мірою мотивована на професійну кар'єру, де є можливість працювати з людьми, «служити люду», бути відданим своїм цінностям і при цьому проявляти автономію у прийнятті рішень, самостійно вирішувати, скільки і з якими проектами працювати. В усіх трьох перших кар'єрних орієнтаціях в особи, яка їх обирає, відсутня яскраво виражена потреба кар'єризму, в тому числі і в якорі «інтеграція», де основним ціннісним орієнтиром є збалансованість всіх сфер життя.

5. Для підтвердження припущення був проведений кореляційний аналіз між ціннісними орієнтаціями і кар'єрною спрямованістю студентів у розрізі визначених підгруп вибірки. Для цього використано коефіцієнт рангової кореляції Ч. Спірмена. Статистично значимими в групі студентів-психологів виявлено 21 показник кореляційного зв'язку в категорії термінальних цінностей, із них 13 має прямий кореляційний зв'язок, 8 – зворотний кореляційний зв'язок, 6 – помірний кореляційний зв'язок, 17 – слабкий (таблиця 2). Як видно із таблиці 2, найбільше за кількістю і силою прояву кореляційних взаємозв'язків виявилось у студентів-психологів за ціннісними орієнтаціями, які потрапили до категорії шести найбільш значущих в ієрархії цінностей М. Рокіча, а саме матеріальна забезпеченість життя, впевненість у собі

Таблиця 1

**Цінності професійної самореалізації та цінності справи, місце у рейтингу.
Вибірка за методикою М. Рокіча**

Назва цінності	Психологи	Студенти інших спеціальностей	Результати загальної вибірки
Цінності професійної самореалізації (термінальні)			
Активне діяльнісне життя	11	7	5
Цікава робота	13	9	11
Суспільне визнання	15	17	14
Продуктивне життя	8	13	10
Розвиток	6	6	6
Цінності справи (інструментальні)			
Акуратність	16	14	16
Старанність	15	11	12
Освіченість	3	1	1
Раціоналізм	7	2	4
Сміливість у відстоюванні власної думки, поглядів	14	7	10
Ефективність у справах	13	13	13

Джерело: складено на основі власних підрахунків

і свобода. Оскільки показники кореляції визначено як помірні і прямі, очевидно, що в опитуваних є переконання про безпосередню взаємозалежність між їх матеріальною забезпеченістю життя і здатністю управляти іншими, інтегрувати зусилля (0,527) працівників організації для досягнення поставлених цілей, яке також пов'язане зі стабільним місцем роботи (0,614) і водночас проявом власної підприємницької ініціативи (0,537). Іншими словами, досліджувані налаштовані витратити зусилля задля підвищення особистого добробуту, внаслідок організації власної справи чи реалізації концептуальної ідеї (таблиця 2).

Помірний прямий кореляційний зв'язок виявлено і між суспільним визнанням і стабільним місцем роботи (0,567), що свідчить скоріше про достатній ступінь відданості майбутніх працівників одному роботодавцю, бажання витратити зусилля для отримання загального визнання і пошани з боку суспільства і налаштованість на довгострокові робочі взаємовідносини.

А от взаємозалежність свободи, як самостійності і незалежності у формулюванні власних суджень та оцінок, і менеджменту (-0,484), з одного боку, та впевненості у собі та менеджменту (-0,514) має зворотний характер. Тобто чим вищим є рівень свободи у прийнятті рішень і впевненість у собі (власних силах), тим нижчою є здатність проявляти свої управлінські якості (інтеграція зусиль інших, відповідальність за колективний результат) у рамках певної організаційної структури. Вірогідно, такі судження пов'язані із

розумінням обмежень нормативного, ієрархічного та іншого порядку, які можуть існувати в компаніях і створювати перепони на прояв свободи рішень, часові межі узгодження цілей у рамках командної роботи. З іншого боку, такі результати варто трактувати через відсутність конкретного практичного досвіду у досліджуваних, вікову чи емоційну незрілість або незначну самостійність, зумовлену низкою факторів.

Слабкий обернений кореляційний зв'язок зафіксовано і між впевненістю у собі і стабільним місцем роботи (-0,424) та впевненістю у собі і підприємництвом (-0,451). У першому випадку, наприклад, надмірна впевненість у собі може призвести до втрати роботи, внаслідок перебирання на себе повноважень і можливості помилок на робочому місці, надмірної самовпевненості. Крім того, впевнені у собі зазвичай люди не мають страху втрати посаду або змінити компанію. В епоху відкритих можливостей постійна професійна ротація і пошук «кращого» місця роботи сприймаються як сучасна норма. Обернена ситуація, коли тривале перебування в організації породжує у робітника сумніви щодо ступеня власної кваліфікації або страху знайти роботу в іншій, більш успішній компанії.

У другому випадку надмірну самовпевненість треба пояснити через невиправдані ризики, які підприємець, ймовірно, може на себе брати в результаті активної діяльності. Або, за недостатньої впевненості, працівник делегує повноваження іншим, розмиває власну відповідальність і «розчиняється» тим самим у колективі. Якщо не

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу термінальних цінностей і кар'єрної спрямованості для студентів-психологів («якоря кар'єри») Е. Шейна

Назва цінності	Менеджмент	Автономія	Стабільність місця роботи	Стабільність місця життя	Служіння	Виклик	Інтеграція	Підприємництво
Активне діяльнісне життя					-0,37			
Життєва мудрість	0,384					0,432		0,419
Здоров'я (фізичне та психічне здоров'я)							0,453	
Матеріальна забезпеченість життя	0,527	0,414	0,614			0,37		0,534
Суспільне визнання			0,567					
Свобода (самостійність, як незалежність у судженнях і оцінках)	-0,484		-0,461		-0,377			
Щасливе сімейне життя				0,404				
Рівність (рівні можливості для всіх)					0,388			
Творчість (можливість творчої діяльності)					-0,42	-0,366		
Впевненість у собі	-0,542		-0,424					-0,451

Джерело: складено на основі власних підрахунків

привертати до себе уваги, більше шансів зберегти місце роботи. У досліджуваних студентів-психологів також сформувалось розуміння про збереження фізичного і духовного здоров'я та збалансованість життя шляхом організації і реалізації себе в різних його сферах. Про це свідчить прямий слабкий кореляційний зв'язок на рівні – 0,453.

Вагомими в статистичному значенні показниками кореляційного аналізу для виміру наявності взаємозв'язку між термінальними цінностями і кар'єрною спрямованістю студентів інших спеціальностей, відповідно до вибірки таких: 1) *свобода* (самостійність як незалежність у судженнях і оцінках) – *автономія* – 0,492 – зв'язок помірний прямий (таблиця 3).

Отже, в переконаннях студентів інших спеціальностей закріпилась уявлення про пряму взаємозалежність між свободою і самостійністю в

прийнятті рішень та автономією як вираженою потребою все здійснювати у власний спосіб, працювати поза чіткими або жорсткими організаційними нормами. Враховуючи, що свобода як ціннісна орієнтація і автономія – «кар'єрний якір» – знаходяться на пріоритетних позиціях, ця групова характеристика виражена доволі сильно. Тобто, чим вищий ступінь особистісної свободи відчувають респонденти, тим більше автономії вони схильні проявляти у реалізації власних кар'єрних орієнтацій або професійних амбіцій на робочому місці. Свобода як особистісна характеристика породжує автономний стиль поведінки.

Наявність *прямих слабких* кореляційних зв'язків зафіксована у парі факторів: свобода – менеджмент (0,385) і свобода – інтеграція (0,384). У першому варіанті вищий ступінь свободи, незалежності у судженнях гіпотетично підкріплює розвиток лідер-

Таблиця 3

Результати кореляційного аналізу термінальних цінностей і кар'єрної спрямованості («Якоря кар'єри») для студентів інших спеціальностей

Назва цінності	Професійна компетентність	Менеджмент	Автономія	Стабільність місця роботи	Стабільність місця життя	Служіння	Виклик	Інтеграція
Активне діяльнісне життя					-0,412			
Цікава робота				0,37				
Краса природи та мистецтва		-0,43		-0,452				
Любов (духовна і фізична близькість із коханою людиною)	-0,375							
Матеріальна забезпеченість життя						-0,375		
Наявність добрих і вірних друзів							0,417	
Суспільне визнання						-0,388		
Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури)					-0,441			
Продуктивне життя (максимальне використання власних можливостей)				0,426		0,397		
Розвиток (робота над собою, постійне духовне і фізичне вдосконалення)						0,474		
Розваги (життя, сповнене задоволень, розваг, приємне проведення часу)						-0,424		
Свобода (самостійність як незалежність у судженнях і оцінках)		0,385	0,492					0,384
Рівність (рівні можливості для всіх)					-0,366			
Творчість (можливість творчої діяльності)	0,382		0,365					
Впевненість у собі			0,454					

Джерело: складено на основі власних підрахунків

ських якостей і прояв власної ініціативи. У другому варіанті, дає змогу організувати власне життя у спосіб, який відповідає потребам особистості. Також спостерігається зворотний слабкий кореляційний зв'язок між факторами «любов» (духовна і фізична близькість із коханою людиною) і «професійна компетентність» (-0,375). Таку даність можна пояснити з точки зору обмеженості ресурсу часу, необхідного для організації власного життя, тобто чим вищий ступінь професійної компетенції, тим менше часу вдається витратити на близьких людей, сімейні стосунки, духовні прив'язаності тощо.

Найбільш статистично значимі показники кореляційного зв'язку в групі *інструментальних* цінностей і кар'єрної спрямованості у студентів-психологів виявлено в 4 парах факторів, зокрема, між такими: 1) високі вимоги (домагання) і підприємництво (0,581) – помірний, прямий зв'язок; 2) незалежність (здатність діяти самостійно, рішучість) – інтеграція (-0,593) – помірний, зворотний зв'язок; 3) чесність – виклик (-0,559) – помірний, зворотний; 4) чуйність – виклик (-0,565) – помірний, зворотний (таблиця 4).

Інші статистично вагомі кореляційні зв'язки зі слабким ступенем і різнонаправленою силою вираження в групі інструментальних цінностей наведено в таблиці 3. Ми ж вважаємо за потрібне сконцентрувати увагу на аспектах, наведених нижче.

Таким чином, у студентів-психологів при дослідженні взаємозв'язку між інструментальними ціннісними орієнтаціями і кар'єрною спрямованістю виявлено помірну пряму взаємозалежність між високими вимогами (домаганнями) і підприємництвом (0,581). Розпочинаючи власну практику, працюючи за фахом у будь-якій організації або реалізуючи власну ідею у професійній сфері, психолог має розуміння необхідності високих стандартів особистісного розвитку і вимог до себе, оскільки професійним інструментом психолога (психотерапевта, фахівця психологічної сфери або «допоміжної професії») є його особистість. Крім того, розуміння того, що основний базис матеріального забезпечення залежить від самого себе, підвищує і мотивацію до саморозвитку, постійного підвищення кваліфікації, профілактики професій-

Таблиця 4

Результати кореляційного аналізу інструментальних цінностей і кар'єрної спрямованості для студентів-психологів («Якоря кар'єри»)

Назва цінності	Професійна компетентність	Менеджмент	Стабільність місця роботи	Стабільність місця життя	Служіння	Виклик	Інтеграція	Підприємництво
Акуратність (вміння тримати в порядку свої речі, порядок у справах)						0,409		
Високі вимоги (високі домагання)			0,418			0,468		0,581
Незалежність (здатність діяти самостійно, рішучість)						0,371	-0,593	
Непримиренність до недоліків у собі та інших					-0,473			
Освіченість (широта знань, висока загальна культура)						0,427		
Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	0,38		0,418					
Сміливість у відстоюванні власної думки, своїх поглядів			-0,46					
Терпимість (до поглядів інших людей, вміння прощати іншим їх помилки й омани)							0,383	
Чесність (правдивість, щирість)		-0,416				-0,559		-0,367
Ефективність у справах (працелюбність, продуктивність у роботі)							0,402	
Чуйність (дбайливість)		-0,408		0,464		-0,565	0,368	

Джерело: складено на основі власних підрахунків

ного вигорання та інших цілеспрямованих заходів, спрямованих на кар'єрне просування.

Наступною парою факторів зі зворотною помірною кореляційною залежністю є незалежність (здатність діяти самостійно, рішучість) і інтеграція – (-0,593). Дещо специфічна комбінація факторів нашоухує на думку про те, що чим більш збалансоване за інтересами життя фахового психолога, в тому числі його професійний шлях, тим більше у свідомості укоріняється розуміння взаємозалежності своїх життєвих складників, і відпадає необхідність приймати кардинальні рішення. Розвиваються такі особистісні якості, як терпимість, лояльність до недоліків інших, уважність і спостережливість. Психолог краще витримує тривогу, розуміє свої емоційні стани, справляється з життєвими кризами, вміє просити і брати підтримку ззовні: від колег і близьких. Такі люди з часом та досвідом стають більш екзистенційно направленими, вони здатні розуміти сенси життя і генерувати власні.

Останніми значимими помірними зворотними кореляційними зв'язками в розрізі інструментальних ціннісних орієнтацій і кар'єрної спрямованості у психологів є: взаємозалежність між чесністю (правдивість, щирість) і викликом (-0,559) та чуйністю (дбайливістю) і викликом (-0,565). В обох варіантах кар'єрний якір «виклик» передбачає практикування боротьби, конкуренції, подолання

постійних перешкод на шляху досягнення бажаного, що, своєю чергою, зменшує ступінь чутливості до себе та інших. Є сенс припустити, що така кар'єрна орієнтація характерна для особистостей із певними характерологічними особливостями, типом організації особистості й можливим травматичним минулим досвідом. Крім того, на особистість сучасної молоді в нашій країні накладається низка соціально-економічних факторів створення бізнесу, побудови кар'єри і досвіду співпраці з різними державними структурами. Відомий рівень корумпованості в країні, такий феномен, як непотизм, занепад медичної та освітньої сфер, розрив у доходах відбиваються як на характері, так, відповідно, і на способах, методах і інструментах професійного зростання молодого фахівця.

Отримані результати кореляційного аналізу інструментальних цінностей і кар'єрної спрямованості («якоря кар'єри») для вибірки студентів за іншими спеціальностями демонструє наявність статистично значимих зв'язків: 1) терпимість (до поглядів інших людей, вміння прощати іншим їх помилки й омани) – професійна компетентність – 0,513 – помірний, прямий; 2) широта поглядів (вміння зрозуміти точку зору іншого, поважати смаки, звичаї та звички інших) – стабільність місця життя – (-0,537).

Відповідно до даних, наведених у таблиці 5, ми виявили прямий середній за ступенем вираже-

Таблиця 5

Результати кореляційного аналізу інструментальних цінностей і кар'єрної спрямованості для студентів інших спеціальностей

Назва цінності	Професійна компетентність	Менеджмент	Автономія	Стабільність місця роботи	Стабільність місця життя	Служіння	Інтеграція
Акуратність (вміння тримати в порядку свої речі, порядок у справах)					0,373		
Вихованість (ввічливість, гарні манери)	-0,379						
Життєрадісність (почуття гумору)		-0,369					
Непримиренність до недоліків у собі та інших						-0,371	
Відповідальність (почуття обов'язку, вміння дотримуватись слова)			-0,414				
Сміливість у відстоюванні власної думки, своїх поглядів					-0,404		
Тверда воля (вміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами)					-0,414		
Терпимість (до поглядів інших людей, вміння прощати іншим їх помилки і омани)	0,513						
Широта поглядів (вміння зрозуміти точку зору іншого, поважати смаки, звичаї та звички інших)				-0,428	-0,537		-0,393
Ефективність у справах (працелюбність, продуктивність у роботі)						0,468	0,378

Джерело: складено на основі власних підрахунків

ності взаємозв'язок між терпимістю (до поглядів інших людей, вміння прощати іншим їх помилки й омани) та професійною компетентністю – 0,513. Толерантність як ознака впевненості у собі і усвідомлення надійності своїх позицій є гідним підкріпленням для професійних компетенцій сучасної молоді. Світ стає багатонаціональним, глобалізованим і відкритим до інновацій і постійних трансформацій у суспільстві, науці і техніці, фінансово-економічних системах, способах побудови взаємовідносин між представниками різних верств населення. Крім того, сучасні комунікаційні системи і транспортне сполучення нівелюють кордони між країнами. Світ стає «тіснішим» і в реаліях реалізується концепція «глобального селища» в масштабах цілого світу. Тому демонстрація вищевказаної взаємозалежності лише підтверджує розуміння представників різних спеціальностей і їх готовність адаптуватись до сучасних змін.

Зворотну середню взаємозалежність спостерігаємо між факторами: широта поглядів (вміння зрозуміти точку зору іншого, поважати смаки, звичаї та звички інших) та стабільність місця життя – (-0,537). Пояснення очевидне, якщо людина проживає тривалий період часу або навіть все життя на одному місці, в неї формуються усталений погляд на побут, стійкі звички і способи взаємодії, наявне відоме коло знайомих та друзів. У такому середовищі, як правило, панує своя субкультура, норми поведінки і водночас немає місця новизні, а подекуди проявляється ворожість до інакомислення і відсутність лояльності до поглядів інших. Інша полярність – мандрівники і подорожуючі, сезонні мігранти і експати. Регулярна зміна місця проживання з будь-яких причин сприяє розвитку кругозору, стимулює цікавість, збагачує життя новими враженнями, а отже, формує в особистості усвідомлене прийняття психологічної інаковості і соціально-культурного різноманіття цього світу.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, вважаємо за потрібне стверджувати, що припущення щодо наявності взаємозалежності між ціннісними орієнтаціями особистості студента та її кар'єрною спрямованістю підтверджується. Із 648 можливих комбінацій обраних факторів виявлено 74 статистично значимих кореляційних зв'язки, з яких 13 мають середній ступінь вираження, інші 61 – слабкий ступінь кореляції за коефіцієнтом Ч. Спірмана. У студентів-психологів порівняно з вибіркою досліджуваних студентів інших спеціальностей зафіксовано 10 вагомих показників кореляційної значимості проти 3 в інших спеціальностей.

Отримані результати дослідження засвідчують необхідність побудови такої системи вищої освіти з відповідним змістовним наповненням і інструментальним виконанням, в якій буде змога не тільки сформувати, а з часом і реалізувати інтелектуальний потенціал особистості, а й на основі актуалізації наявних ціннісних орієнтацій дати змогу повною мірою проявляти ініціативу самим студентам. Ця концептуальна позиція є відображенням прямих запитів досліджуваних про бажання і мотивацію проявляти самостійність, автономію, брати на себе відповідальність, презентувати свій потенціал широкому загалу й отримувати зворотний зв'язок у вигляді визнання.

Актуалізація ціннісних орієнтацій ще на перших етапах професійної підготовки дасть змогу сформувати більш емоційно і професійно зріле покоління із вчасно усвідомленими життєвими цілями, переконаннями, знанням власних мотиваційних комплексів та особистісних характеристик, які сприятимуть не тільки успішному цілепокладанню, але й супроводжуватимуться кар'єрним зростанням.

В інструментальному ракурсі йдеться про низку заходів, які варто реалізувати в рамках учбового процесу, зокрема: запровадження низки дисциплін із посиленням змістовного аксіологічного компоненту; проведення практичних занять (тренінгів, семінарів тощо) для ознайомлення студентів із власними мотиваційними комплексами, а також стратегією побудови персональної професійної кар'єри. Ми пропонуємо розробляти індивідуальні «сценарії кар'єрного розвитку» і «карти професійних кар'єрних компетенцій» ще на перших етапах навчального процесу.

Запит із боку студентів на прояв професійної активності може бути задоволений через посилення діалогічної моделі навчання, в тому числі як із викладачами, так і шляхом організації прямого діалогу між студентом і майбутнім роботодавцем. Запровадження останньої ініціативи може набути форми прозорої онлайн-платформи, яка дасть змогу не тільки презентувати загальні результати успішності студентів на основі рейтингів навчання, а й дає змогу продемонструвати індивідуальні характеристики, таланти, прагнення і досягнення кожної окремої особистості. Подібний проект, з одного боку, відкриє доступ майбутньому роботодавцю до талановитих кадрів, а з іншого, дасть змогу студенту задовольнити (виявлену у нашому дослідженні) потребу у суспільному визнанні і водночас управляти власним кар'єрним профілем ще зі студентської лави.

Література:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 380 с.
2. Бандура А. Теория социального научения. Спб. Евразия 2003. 320 с.
3. Вебер М. Избранные произведения: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
5. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи. Киев, Наукова думка 1988. 188 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр "Академия". 2010. 304 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
8. Лозовецька В.Т. Професійна кар'єра особистоті в сучасних умовах: монографія. Київ, 2015. 279 с.
9. Маслоу А. Самоактуализация / Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 108–118.
10. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.
11. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М. МГППИ, 1999. 108 с.
12. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. М.: Прогресс, Универс, 1994. 520 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Спб. Изд-во «Питер», 2003. 388 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
15. Фромм Э. Душа человека: Пер. с англ. М.: Республика, 1992. 430 с.
16. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь, 2004. 176 с.
17. Чуйко О.В. Динаміка становлень особистісних новоутворень у студентів соціономічного фаху. Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. 2018. Випуск № 1. С. 54–59. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2018/1_2018/7.pdf
18. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
19. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Монография. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 98 с.
20. Hall D.T. The new «career contract: Wrong on both counts. Boston: Executive Developmental Roundtable; Boston Universiting School of management, 1993. 220 p.
21. Rokeach M. The Nature of Human Values. N-Y.-L., 1973.
22. Rotter J. Applications of a social learning theory of personality. New York: Holt Rinehart and Winston, 1972. 624 p/
23. Schein E.H. Career anchors: the changing nature of work and careers / E.H. Schein, J. Maanen. San Francisco : Wiley, 2013. 88 p.

Чуйко Е. В., Гайдай Ю. В. Взаимосвязь ценностных ориентаций и карьерной направленности современного студента

Статья посвящена исследованию взаимосвязи ценностных ориентаций и карьерной направленности современного студента. Исследование было проведено с помощью таких методик: тест «Ценностные ориентации» М. Рокича, опросник «Якоря карьеры» Е. Шейна (адаптация В.А. Чикера). По результатам анализа полученных данных, выяснено, что современное поколение студентов стремится к автономии, самостоятельному принятию решений, балансу во всех сферах жизни, служению общечеловеческих целей. Вместе с этим наблюдается готовность к повышению образовательного уровня, личностному развитию, способность проявлять инициативу для реализации собственной продуктивной жизни, демонстрировать старательность и аккуратность в достижении поставленных целей.

Ключевые слова: ценность, ценностная ориентация, карьерная направленность, карьерные и профессиональные компетенции.

Chuiiko O. V., Gaidai Yu. V. Interrelation of value orientations and career direction of a modern student

The article is devoted to the study of the interrelation of value orientations and career direction of the modern student. The research was conducted using such techniques as: Test "Value Orientations" by M. Rokich, Questionnaire "Career Anchors" developed by E. Schein (adapted by V. Cheacker). According to the analysis of the obtained data, it was found that the current generation of students strives for autonomy, independent decision-making, balance in all spheres of life, and the service to the universal goals. At the same time, there is a willingness to improve the educational level, personal development, the ability to take the initiative for realizing their own productive life, to demonstrate diligence and accuracy for achieving their goals.

Key words: value, value orientation, career orientation, career and professional competencies.

С. В. Шевченкокандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ АГРЕСІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянута проблема агресії особистості й особливості її виникнення. На основі аналізу наукових джерел із проблеми агресії розкрито теорію питання, розглянуто основні концепції, види, підходи та теорії походження агресії особистості. Зазначено про необхідність експериментального вивчення проявів агресії в контексті вікових особливостей особистості.

Ключові слова: агресія, ворожість, фрустрація, агресивність, особистість.

Постановка проблеми. Сучасна реальність примушує психологів по-новому поглянути на проблему агресії в суспільстві. Це питання набуває особливої гостроти з позиції розвитку особистості в сучасному середовищі, адже прояви агресії інтенсивно впливають на становлення життєвої позиції, закладення тих якостей особистості, з якими вона ввійде в діяльність, де відбудуватиметься її подальший розвиток. Актуальність теми дослідження визначається також тим, що в останні роки збільшилася кількість злочинів, які скоєні, збільшилася кількість групових бійок, які мають жорстокий характер. Укоріненість агресивної моделі поведінки в сучасному середовищі є показником деформованого способу життя й відображає одну з найгостріших психологічних і соціальних проблем нашого суспільства.

Сучасна психологія має в своєму арсеналі значну кількість праць, присвячених різним аспектам означеної проблеми. Прояви агресії у віковому аспекті аналізують Н. Алікіна, А. Бандура, О. Бовть, К. Бютнер, С. Колосова, О. Мізерна, В. Моргун, Г. Паренс, А. Реан, К. Седих, Л. Семенюк, Р. Стауб, І. Фурманов. Агресію розглядають у взаємозв'язку з ворожістю (А. Басс, К. Ізард), конфліктністю (Г. Васильєва, Є. Ільїн, В. Мерлін, М. Неймарк), тривожністю (В. Крайнюк, С. Ставицька), локусом контролю (Т. Білоус), ціннісною системою особистості (Дж. Саттон, Дж. Светтенхем, П. Сміт). Ці дослідження стали теоретичною основою в ході написання роботи.

Мета статті – вивчення психологічних особливостей виникнення агресії особистості. Виходячи з мети роботи, були поставлені такі завдання: проаналізувати наукові джерела з проблеми агресії, дослідити теорію питання; визначити основні теорії походження агресії особистості.

Виклад основного матеріалу. Надзвичайна складність і різноманіття виявів агресії приводять до того, що в науці відсутнє однозначне тракту-

вання й визначення цього поняття. Для осмислення поставленої проблеми необхідно насамперед уточнити зміст і значення поняття «агресія», оскільки цей термін дуже часто вживається сьогодні в широкому контексті, а тому потребує серйозного очищення від низки смислових і буденних нашарувань [12].

Психологічна наука відіграє роль інтегруючого центру в дослідженнях агресії. Проте у психологічних дослідженнях нині немає єдиної думки щодо питання про те, що ж таке агресія і як її слід визначати. Так, А. Басе вважає, що агресія – це будь-яка поведінка, що містить загрозу або що завдає збитку іншим. Л. Берковіц і С. Фешбах вважають, що для кваліфікації тих або інших дій як агресивних необхідно, щоб ці дії містили намір образи. Про агресію не можна судити лише за зовнішньою поведінкою. Так, Дж. Каган стверджує, що для думки про агресивність необхідно знати її мотиви, а С. Фешбах наполягає на включенні мотиваційних чинників у визначення агресії [2].

Американські дослідники Р. Бзрон і Д. Річардсон розглядають агресію як модель поведінки, а не як емоцію, мотив чи установку. Термін «агресія», на їхню думку, часто асоціюється з такими негативними емоціями, як злість; із такими мотивами, як прагнення образити чи нашкодити; із негативними установками у вигляді расових або етнічних забобонів. Усі ці чинники, поза сумнівом, грають важливу роль у поведінці, результатом якої стає спричинення шкоди, але їх наявність не є необхідною умовою для подібних дій [3, с. 121].

Агресія – це індивідуальна чи колективна поведінка чи дія, направлена на нанесення фізичної або психічної шкоди чи знищення іншої людини/групи [4, с. 110]; це будь-яка форма поведінки, націленої на образу чи завдання шкоди іншій живій істоті, що не бажає подібного звернення. Агресивні емоції можуть виникати й щодо неживих об'єктів. Агресія може виступати як спосіб

досягнення важливої мети, підвищення власного статусу за рахунок самоствердження. У понятті «агресія» об'єднуються різні за формою й результатами акти поведінки (від злих жартів, пліток, ворожих фантазій – до бандитизму і убивств).

Наявні визначення агресивності й агресії можна умовно розділити на 2 великі групи.

1. Уявлення про агресію як мотивовані дії, що порушують норми й правила, що заподіюють біль і страждання. У цьому плані розрізняється навмисна й інструментальна агресія. Інструментальна агресія – та, коли особистість не ставила за мету діяти агресивно, але «так довелося» або «було необхідно діяти». У цьому разі мотив існує, але він не усвідомлюється. Навмисна агресія – це ті дії, які мають усвідомлений мотив – спричинення шкоди або збитку [9, с. 8–13].

2. Агресія як акти ворожості й руйнування (поведінкова складова частина). Р. Берон і Д. Річардсон дають таке визначення: агресія – це будь-яка форма поведінки, націленої на образу або спричинення шкоди іншій живій істоті, що не бажає подібного поводження. Іншими словами, агресія обов'язково має на увазі навмисне, цілеспрямоване спричинення шкоди жертві; як агресія може розглядатися лише така поведінка, яка має на увазі спричинення шкоди або збитку живим організмам; жертва повинна володіти мотивацією уникнення подібного поводження із собою [3].

У вітчизняній літературі агресію розглядають як індивідуальну або колективну поведінку, дію, спрямовану на завдання фізичної або психологічної шкоди, збитку, на знищення іншої людини чи групи людей. Р. Берон, Д. Річардсон розглядають агресію як будь-яку поведінку, що містить загрозу або завдає збитку іншим [3].

А. Басс запропонував описувати агресію на підставі трьох шкал: фізична – вербальна, активна – пасивна, пряма – непряма. Їх комбінація дає 8 можливих категорій. Е. Фромм, аналізуючи феномен агресії, використовує такі терміни, як «псевдоагресія», «ігрова агресія», «агресія як самоствердження», «оборонна агресія». Під поняттям «псевдоагресія», Е. Фромм розуміє ті дії, унаслідок яких може бути завданий збиток, але яким не передували злі наміри. Ігрова агресія необхідна в учбовому тренінгу на майстерність, спритність і швидкість реакцій. Вона не має жодної руйнівної мети й ніяких негативних мотивацій (гнів, ненависть). Наприклад, фехтування, стрільба з лука є формами вияву ігрової агресії. У підлітків агресивні дії виступають засобом досягнення значимої мети, способом психологічної розрядки, задоволення потреби в самореалізації й самоствердженні [10].

Ми вважаємо за потрібне також зосередитися на аналізі теорій походження агресії, що пояснюють її природу. **Психоенергетична модель.**

Одним з основоположників цієї теорії, без сумніву є З. Фрейд. Він вважав, що в людині існує два найбільш могутні інстинкти: сексуальний (лібідо) і інстинкт смерті. Перший розглядався як прагнення, пов'язані з творчими тенденціями в поведженні людини: любов'ю, турботою, близькістю. З. Фрейд стверджує, що людська поведінка виникає, прямо чи побічно, з еросу (інстинкту життя, чия енергія (відома як лібідо) спрямована на зміцнення, збереження й відтворення життя [11, с.74]. У цьому загальному контексті агресія розглядалася просто як реакція на блокування або руйнування лібідозних імпульсів. Агресія як така не трактувалася ні як невід'ємна, ні як постійна й неминуча частина життя [11, с. 76]. Переживши досвід насильства Першої світової війни, З. Фрейд поступово прийшов до більш похмурого переконання щодо сутності й джерела агресії. Він припустив існування іншого основного інстинкту, танатоса – потягу до смерті, чия енергія спрямована на руйнування й припинення життя. Його завданням є «приводити все органічно живе до стану безжиттєвості». Це злість, ненависть, деструктивність. З. Фрейд стверджував, що вся людська поведінка є результатом складної взаємодії цього інстинкту з еросом і що між ними існує постійна напруга. Через те, що є гострий конфлікт між збереженням життя (тобто еросом) і його руйнуванням (танатосом), інші механізми (наприклад, переміщення) служать для спрямування енергії танатоса назовні, у напрямку від «Я». Таким чином, танатос побічно сприяє тому, що агресія виводиться назовні й направляється на інших [11, с. 81].

Нове звучання ця тема отримала завдяки роботам одного з основоположників етології К. Лоренца, який стверджував, що агресивний інстинкт багато значив процесі еволюції, виживання й адаптації особистості. Відповідно до його підходу, агресія бере початок насамперед з уродженого інстинкту боротьби за виживання, що присутній у людей так само, як і в інших живих істот. Він припускав, що цей інстинкт розвився в ході тривалої еволюції, на користь чого свідчать три його важливі функції.

Згідно з концепцією А. Адлера, агресивність є невід'ємною якістю свідомості, що організує її діяльність. Агресія розуміється в більш широкому контексті напруги протилежних сторін: життя й смерті, суб'єкта й об'єкта, тези й антитези, любові й війни [6].

Фрустраційна теорія (гомеостатична модель). Ця теорія виникла як протиставлення наявним концепціям. Тут агресія розглядається як ситуативний, а не еволюційний процес. Основоположником цього напрямку дослідження людської агресивності вважається Дж. Доллард. Розглянута теорія затверджує, що, по-перше, агресія завжди є наслідком фрустрації, а по-друге,

фрустрація завжди спричиняє агресію. Схема «фрустрація – агресія» базується на чотирьох основних поняттях: агресія, фрустрація, гальмування й заміщення [1, с. 99].

Агресія розуміється як намір нашкодити іншому своєю дією, як «акт, цілеспрямованою реакцією якого є нанесення шкоди організму». Фрустрація виникає, коли з'являється перешкода здійсненню умовної реакції. Причому величина фрустрації залежить від сили мотивації до виконання бажаної дії, значущості перешкоди до досягнення мети й кількості цілеспрямованих дій (спроб), після яких настає фрустрація. Дж. Доллард і його співавтори вважали, що у відношенні спонукання до агресії вирішальне значення мають три фактори: 1) ступінь очікуваного суб'єктом задоволення від майбутнього досягнення мети; 2) сила перешкоди на шляху до досягнення мети; 3) кількість послідовних фрустрацій. Отже, чим у більшому ступені суб'єкт смакує задоволення, чим сильніше перешкода й чим більша кількість відповідних реакцій блокується, тим сильнішим буде поштовх до агресивної поведінки. Надалі Дж. Доллард і співавтори припустили, що вплив наступних фрустрацій може бути сукупним, і це викликає агресивні реакції більшої сили, чим кожна з них окремо [8, с. 91]. Зі сказаного випливає, що вплив фруструючих подій зберігається протягом визначеного часу.

Теорія соціального научіння (біхевіоральна модель). На відміну від раніше нами розглянутих, ця теорія каже, що агресія являє собою засвоєну поведінку в процесі соціалізації через спостереження відповідного способу дій і соціальне підкріплення. Теорія соціального научіння – це насамперед вивчення поведінки особистості, орієнтованої на зразок. Зразок тут розглядають як спосіб міжособистісного впливу, завдяки якому можливе формування (зміна) відношень чи способу дій особистості. Тому істотна увага тут приділяється вивченню впливу первинних посередників соціалізації, а саме батьків, на навчання дітей агресивній поведінці. Зокрема, було доведено, що поведінка батьків може виступати в якості моделі агресії й що в агресивних батьків звичайно бувають агресивні діти [5; 7].

Крім того, названа теорія стверджує, що особистість навчається й більш ефективним агресивним діям: чим частіше вона їх використовує, тим досконалішими стають ці дії. Разом із тим вагоме значення має успішність агресивних дій: досягнення успіхів у проявах агресії може помітно посилити силу її мотивації, а успіх, який постійно повторюється, – силу тенденції гальмування. Іншим важливим елементом цієї теорії є соціальне підкріплення – якась дія, покликана посилити певну реакцію. Під нею слід розуміти непомітне підкріплення, словесне чи несловесне звернення, яке контролюється іншими людьми: похвала та

догана, усмішка та насмішка, товариські та ворожі жорстокості. А. Бандура розрізняє дві форми підкріплення: позитивне підкріплення – це будь-який стимул, що прямує за реакцією, посилюючи її чи підтримуючи на тому ж рівні; негативне підкріплення – це стимул, усунення якого посилює реакцію.

Що стосується досліджуваної проблеми, то існують незаперечні докази того, що якщо особистість поводить себе агресивно й одержує при цьому позитивне підкріплення, то ймовірність її агресії в майбутньому в аналогічних ситуаціях багаторазово зростає. Постійне позитивне підкріплення визначених агресивних актів, зрештою, сформує звичку агресивно реагувати на різні подразники. Отже, спостереження й підкріплення агресії згодом розвиває в особистості високий ступінь агресивності як особистісної риси. Так само спостереження й підкріплення неагресивної поведінки розвиває низький ступінь ворожості [9].

Також відомим представником **поведінкового підходу** до агресії є А. Басс. Він визначає фрустрацію як блокування процесу інструментальної поведінки і вводить поняття атаки – акту, що поставляє організму ворожі стимули. При цьому атака викликає сильну агресивну реакцію, а фрустрація – слабку. А. Басс вказав на низку факторів, від яких залежить сила агресивних звичок. По-перше, це частота й інтенсивність випадків, у яких індивід був фрустрований, роздратований. Особистість, що одержувала багато гнівних стимулів, буде з більшою ймовірністю реагувати агресивно, ніж ті, котрі одержували менше таких стимулів. По-друге, це досягнення успіху способом агресії, що, на думку А. Басса, призводить до виникнення сильних атакуючих звичок. Успіх може бути внутрішнім (різке ослаблення гніву) і зовнішнім (усунення перешкоди чи досягнення винагороди). Вироблена тенденція до атаки може робити неможливим для особистості розрізнення ситуацій, що провокують і не провокують агресію. По-третє, це культурні та субкультурні норми, засвоєні особистістю, які можуть полегшити розвиток у неї агресивності. Однак цей чинник частково перебивається іншим чинником [9].

Необхідно відмітити, що більшість дослідників агресії виділяють її різні форми та типи. Так, А. Басс запровадив послідовне розподілення на вербальну та фізичну агресію.

Метою фізичної агресії може бути спричинення болю чи ушкодження іншій людині. Мета агресії може бути й непрямою, коли, наприклад, з'являється бар'єр, що використовується для утиску іншого. Крім того, слід враховувати погрози без слів (наприклад, кулаком) як символічні фізичні агресії.

Багато авторів вважають доцільним давати визначення агресії переважно в аспекті змісту

висловлювання й на підставі цього вирішувати, що можна вважати вербальною агресією:

- численні опори;
- негативні відгуки та критичні зауваження;
- вираження негативних емоцій, наприклад, незадоволення іншими у формі лайки, прихованої образи, недовіри, люті та ненависті, коли ці висловлювання не служать для простого опису емоційного стану;
- висловлювання думок і побажань агресивного змісту («Я більш за все хотів би його вбити», або «Можливо, із ним коли-небудь це трапиться») або у формі прокляття;
- ображання;
- погрози, примушування та вимагання;
- докори й обвинувачення. Крім того, і простий крик, без формулювання мовного висловлювання, часто має агресивний характер [2, с. 10].

Фішбах бачить основну розділову рису між різними типами агресії в тому, який характер мають ці агресії (інструментальний або ворожий. Ворожа агресія, на думку Фішбаха, спрямована на спричинення болю та шкоди жертві, її можна розглядати як агресію для агресії. Інструментальна агресія спрямована на досягнення мети, причому спричинення шкоди не є цією метою, хоча й не обов'язково уникається [3, с. 121].

Висновки. За результатами проведеного дослідження можна зробити деякі висновки.

1. Агресія – це індивідуальна чи колективна поведінка або дія, спрямована на нанесення фізичної чи психічної шкоди або знищення іншої людини/групи. Агресія служить формою реакції на фізичний і психічний дискомфорт, стреси, фрустрації. Вона може виступати як спосіб досягнення важливої мети, підвищення власного статусу за рахунок самоствердження особистості.

2. У теорії, що пояснює природу агресії, є три відмінних один від одного підходи: 1) теорії природженої агресивної поведінки (К. Лоренц, З. Фрейд та ін.), які виходять із того, що джерелом агресії є

неусвідомлені природжені інстинкти; агресія розглядається як властивість людської природи; 2) теорії соціального науніння: агресія являє собою специфічну набуту модель поведінки в ході соціальних контактів; 3) фрустраційні теорії, в основі яких лежить уявлення про те, що основною детермінантою агресивної поведінки є фрустрація, яка призводить до агресії в будь-якій формі.

Перспективами подальших досліджень у цій галузі є експериментальне дослідження проявів агресії особистості з урахуванням її вікових особливостей.

Література:

1. Бандура А., Уолтер Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений / Под ред. З. Римского. М., Апрель-Пресс: ЕКСМО-Пресс, 2000. 509 с.
2. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль. СПб: Прайм-Еврознак, 2002. 236 с.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Изд-во «Питер», 1999. 263 с.
4. Берон Р., Керри Н., Міллер Н. Соціальна психологія групи: процеси, рішення, дії. СПб.: Питер, 2003. 272 с.
5. Бюттер К. Жить с агрессивными детьми. М.: Просвещение, 1997. 416 с.
6. Лоренц К. Агрессия. М.: Просвещение, 1994. 564 с.
7. Паренс Г. Агрессия наших детей. М.: Лайнер, 1997. 365 с.
8. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб: Питер, 2000. 586 с.
9. Реан А. Агрессия и агрессивность личности. Психологический журнал. 1996. № 5. С. 3–18.
10. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994. 547 с.
11. Холлигер В. Человек и агрессия. М.: Просвещение, 1995. 335 с.
12. Хреніков О. Гендерні моделі агресивної поведінки. Філософська думка. 1999. № 6. С. 36–38.

Шевченко С. В. Психологические особенности возникновения агрессии личности

В статье рассмотрена проблема агрессии личности и особенности ее возникновения. На основе анализа научных источников по проблеме агрессии раскрыта теория вопроса, рассмотрены основные концепции, виды, подходы и теории происхождения агрессии личности. Указана необходимость экспериментального изучения проявлений агрессии в контексте возрастных особенностей личности.

Ключевые слова: агрессия, враждебность, фрустрация, агрессивность, личность.

Shevchenko S. V. Psychological features of origin of aggression of personality

The article deals with the problem of aggression of a person and the peculiarities of its occurrence. Based on the analysis of scientific sources on the problem of aggression, the theory of the question is revealed, the basic concepts, approaches and theories of the origin of the aggression of a person are considered. The types of manifestations of aggression of the individual. The necessity of an experimental study of the manifestations of aggression in the context of the age characteristics of the person is indicated.

Key words: aggression, hostility, frustration, aggression, personality.

В. В. Шевчуккандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

**ЛІТЕРАТУРНИЙ НАПРЯМ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДУМКИ
XVIII – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТОЛІТТЯ НА ПОЛТАВЩИНІ**

У статті розгуляється літературний напрям психологічної думки Полтавщини, який презентований творами І. Котляревського, М. Гоголя та Панаса Мирного. Здобутки цього напрямку розширили сферу психологічних спостережень, проникли в такі таємниці людської душі, які дозволили їм художньо описати багатолічність людських долі і характерів.

Ключові слова: психологія, літературний герой, художній твір.

Постановка проблеми. Подальший розвиток української психології унеможливується без переосмислення історичної спадщини вітчизняної психологічної думки. Незважаючи на численну літературу, присвячену висвітленню історії психології (Р. Абдурахманов, Л. Акімова, С. Богданчиков, Б. Братусь, А. Брушлинський, О. Будилова, І. Данилюк, М. Дессуар, Г. Ждан, В. Зінченко, О. Іванова, Л. Кандибович, Г. Костюк, Т. Ліхі, Б. Ломов, І. Маноха, В. Мартинюк, Т. Марцинковська, О. Матласевич, В. Москаленко, П. Пелех, А. Петровський, І. Пивоварчик, О. Прангішвілі, С. Пухно, В. Рибалка, Ю. Рождественський, В. Роменець, П. Саугстад, А. Смірнов, Б. Теплов, О. Феніна, М. Хант, О. Чебикін, М.-Л. Чеп, Д. Шульц, С. Шульц, М. Ярошевський та інші), історія української психології залишає чимало невідомих сторінок, зокрема, маловивченим чи взагалі невідомим залишається питання регіональної історії, впливу її на загальний розвиток психології.

Питанню історії розвитку психології в окремих регіонах України присвячені праці Л. Акімової («Становлення й розвиток вітчизняної експериментальної психології (на матеріалі Південноукраїнського регіону)»), І. Данилюка («Історія психології в Україні: Західні регіони (кінець XIX– початок XX століття). Проблеми періодизації й основні напрями»), О. Іванової («Історія психології XIX–XX століття (на матеріалі розвитку психології на Слобожанщині)»), О. Матласевич («Психологічні ідеї гуманізму в світлі концепції Острозьких просвітників XVI–XVII ст.»), П. Пелеха («Психологія в Києво-Могилянській академії в XVIII столітті»), І. Пивоварчик і О. Чебикіна («Історія становлення психологічних наукових шкіл на Півдні України (XIX–XX ст.)»), С. Пухно («Університетська психологія в Україні першої половини XIX століття»), Ю. Рождественського («Київська школа академічної психології першої половини XIX ст.»). Проте історія становлення й розвитку психологічної науки на Полтавщині залишається недослідженою.

Мета статті – висвітлити специфіку літературного напрямку психологічної думки XVIII – першої половини XIX століття на Полтавщині.

Виклад основного матеріалу. Літературний напрям являє собою психологічний аналіз і характеристику героїв художніх творів, яку дають їм автори. Він представлений І. Котляревським (1769–1838 рр.), М. Гоголем (1809–1852 рр.) і Панасом Мирним (1849–1923 рр.).

І.П. Котляревський народився в Полтаві. Будучи наглядцем Будинку виховання дітей бідних дворян (у Полтаві) і попечителем Полтавського благодійно-лікувального закладу, відстоював гуманні методи впливу на особистість учня, цінував особистий приклад і авторитет вихователів, засуджував батьків, що недбало ставляться до виховання своїх дітей. Метою виховання він вважав підготовку громадян, корисних своїй Батьківщині й народові, освічених патріотів. Про нього говорили, що «у колі вихованців він є шанованим і суворим батьком», що «він такий суворий у керуванні вихованцями, як і дбайливий у доставленні їх приємності» [11, с. 27].

Твір «Енеїда» є видом сатирично-гумористичної літератури XVIII ст., у якому психологія особистості й етнічна психологія постають у змалюваннях феноменології психічного на індивідуальному, народному та загальнолюдському рівнях. Психічний світ виявляється у вчинках і емоційних переживаннях людини, виведених на сторінки твору. На рубежі XVIII–XIX ст., коли завершується класичний період феноменологічної психології, приходять І. Котляревський зі своєю «Енеїдою», що в бурлескній, трагедійній формі долає захоплення класикою й повертає свідомість людини до того, що відбувається прямо на її очах і є справжньою її натурою. Поєднання класичних мотивів, образів, сюжетів із простими народними звичаями, світоглядом, рідною мовою показує, що цю класику на іншому ґрунті можна використати так, щоб краще побачити свою класику й неперевершені якості народного життя. Піднесене знижу-

ється до буденного. Разом із цим буденне зі свого життя підноситься до рівня класики, але вже своєї, рідної, домашньої. Такий непередбачуваний поворот здійснює І. Котляревський, пробуджуючи нові форми свідомості в українському народі, закликаючи його чіткіше пізнати свою гідність, неповторність своїх рис, своєї душі [12, с. 33].

Різноманітна картина людських учинків у цьому творі ніяк не вміщувалася в категоріальну мережу традиції, викликала до життя нові способи психологічного мислення, давала неосяжний матеріал для психологічного узагальнення [12, с. 34].

Феноменологічний метод у І. Котляревського полягає в максимальному використанні динаміки справжнього пригодництва, невпинній зміні ситуацій, на основі чого герої невимушено, за велінням долі змінюють життєву мету й установки, проявляють цілеспрямовану волю, зіставляють цілі й засоби, здійснюють учинки, сприймають ситуації як залежні й незалежні від волі людини. Український класик підходить до розкриття психології народного характеру своїх співвітчизників. Здійснюючи тривалу подорож-утечу, вони втручаються в життя інших народів, навіть тих, що вже зійшли з історичної арени, знаходять у них і в собі загальнолюдське [12, с. 35].

Таким чином, особистість, згідно з поглядами І. Котляревського, – це історична людина, яка переломила через призму власної індивідуальності весь етнічний і загальнолюдський досвід. Письменнику вдалося наблизитися до найглибших пластів психічного, показати їх тотожність у всіх людей і народів. Цей твір підбиває підсумок класицизму у психології. У найскрутніших ситуаціях Наталка з п'єси «Наталка Полтавка», виявляючи розум і винахідливість, зберігаючи людську гідність, прагне зберегти глибоке почуття до Петра як найбільшу морально-етичну цінність. Вона розуміє, що шлюб, узятий із розрахунку, не принесе їй щастя, і Наталка використовує найменшу можливість для збереження свободи життєвого вибору й утвердження свого права на особисте щастя. Виходячи з просвітительського уявлення про природну доброту людини, І. Котляревський робить крок уперед й у своїх творах показує, що реальна поведінка та риси особистості залежать від середовища, соціальної ролі, суспільного становища та виховання індивіда. У п'єсі «Наталка Полтавка» Тетерваковський заявляє: «Я – возний і признаюсь, що от рожденья моего расположен к добрым ділам; но, за недосужностію по должности і за другими клопотами, доселі ні одного не зділал» [6]. Ці слова, по суті, характеризують антигуманний характер усього суспільного організму. Виходить, що в обов'язки возного як одного з дрібних функціонерів державного апарату не входить робити людям добро. Навпаки, соціальна роль Тетерваковського саме й дає йому можли-

вість нехтувати інтересами інших. Виходить, що суспільство, засноване на неправді й насильстві над особистістю, сприяє виробленню в людині егоїстичних, протиприродних рис. Емпіричний матеріал, почерпнутий зі спостережень за людиною, феноменологія психічного в культурно-історичному аспекті, запропоновані І. Котляревським, вимагали нових узагальнюючих психологічних теорій, науково-прикладних пошуків у сферах етнічної, історичної та загальної психології. ХІХ століття, культурний розвиток якого в Україні значною мірою залежав від творчого доробку цього основоположника нової літератури, відзначилося особливим розквітом етнографії, етнопсихології, мовознавства, психолінгвістики, психології в цілому та філософії. І. Котляревський своєю творчістю завершує епоху Просвітництва в Україні та Полтавщині зокрема й відкриває епоху позитивно-перетворюючого ставлення до світу.

Велику увагу народним традиціям приділяв Микола Васильович Гоголь, світ дитинства та юності якого був пов'язаний із Полтавщиною. Письменник народився в с. Великі Сорочинці [1, с. 5], але все своє дитинство провів на невеличкому хуторі Василівка в родовому маєтку Гоголів-Яновських (сучасне м. Гоголево Шишацького р-ну Полтавської області).

Особистість М. Гоголя була настільки виразною, що навіть за уривчастими свідченнями сучасників нескладно відновити його психологічний портрет. Здатність проникати в психіку інших людей, артистизм, потреба знаходитися в центрі уваги, навіть якщо це вимагає дивної поведінки, схильність до фантазій, розіграшів, містифікацій, приховування мотивів своїх учинків якимись вигадками – усі ці риси письменника дозволяють віднести його до демонстративного психічного типу. Характерною рисою таких людей є здатність із надзвичайною легкістю витіснити в підсвідомість те, що не хотілося б пам'ятати.

Як правило, особистість такого типу екстравертована, менше зайнята собою, легковажніше приймає рішення. М. Гоголь належав до тих рідкісних людей, у яких демонстративні якості психіки сполучалися з інтровертованістю.

Свідомість юного письменника – це свідомість егоцентричної особистості з притаманним їй великим мотиваційним потенціалом, надмірною самооцінкою, мріями про особливе призначення. У першій половині 40-х рр. ХІХ ст. ідеї величі в М. Гоголя виходять на перший план. Він без сумнівів усіх наставляє й відкриває в собі здатність «угадувати істину чуттям». Спосіб прозріння дуже простий: потрібно старанно молитися, і тоді в душі з'являються відповіді на будь-які питання. Із кінця 40-х рр. ідеї величі відходять, і все більше займають місце думи про гріховність і самозвинувачення. Такий зміні сприяло раннє старіння, яке наклало свій від-

биток у вигляді депресії. Письменник усе більше хотів покаятися, звільнитися від усіх своїх гріхів: він їздить у Святу Землю, натхненно молиться, строго дотримується посту (практично голодує). В останні роки М. Гоголь стає байдужим до всього, що відбувається навколо: «Я нахожусь в каком-то нравственном безсилії. Никогда еще так ощути-тельно не виднелась мне моя безчувственность, черствость и деревянность» [2, с. 43]. Такий занепад емоційної сфери призвів до втрати натхнення, а отже, і творчості, яка для письменника була способом, у який він з'ясував відносини зі світом. Власне, це був його спосіб життя: творчість була життям, а життя – творчістю.

Однією з основоположних категорій світогляду й творчості М. Гоголя є «душа», що являє собою характеристику людської особистості, центр її духовного світу, її ціннісних орієнтацій. Водночас «душа» в письменника – це первинний образ, який постійно вириває у творах і листах, а в «Страшній помсті» знаходимо її пряме змалювання (у сцені, де чаклун викликає душу пані Катерини). М. Гоголю належить психологічна думка про світ «мертвих душ» і «живих душ», на його думку, перший із них є своєрідним шифром, до якого необхідно знайти ключ, щоб досягнути світ живих [7, с. 23]. Цей ключ потрібно шукати у власній душі. Коли знайдеш цей ключ до власної душі, тоді зможеш відкрити ним усі душі. Душа не має точок дотику із соціальною сферою. Найвищою турботою для М. Гоголя завжди була турбота про душу («людська душа – це скарб, про який нам усім треба дбати якнайбільше»), а найтяжчим гріхом – занапашення душі. Безсумнівно, що й критику пороків тодішньої Російської імперії він робив, виходячи з турбот про відродження «мертвих душ». У цьому полягала геніальна ідея його останнього твору, в основу якого покладена грандіозна міфологема відродження занапашених душ [2, с. 14].

Світ людей у М. Гоголя показаний як боротьба двох сил у людині та суспільстві. Він вірить у перемогу добра та справедливості над злом. «Человек в дурных историко-общественных условиях дурен, точнее – дурно живет, но по своей основе, в глубокой сути своей, пусть спящей в нем, но присутствующей внутри его души, – прекрасен» [3, с. 102]. Герої письменника зазнають хвилимих відображень, унаслідок чого цілісність образу розпадається на такі частини: зовнішній вигляд героя, що може бути реалістичним або гротескним; його розум; душа; психіка. Прототипами його героїв були переважно земляки. Гоголівські образи – частини людей, гримаси. Він не бере собі в герої незвичайних осіб, його герої – буденні, сірі обивателі. Завдяки тому, що ці образи поширюються, вони збільшуються до незвичайних, фантастичних розмірів. Тут річ не в тому, що письменник доводить кожен персонаж і кожну

рису його до меж; вона доходить сама до цього. «Межа» є не що інше, як наслідок афектного ставлення майстра, що накладає все більш і більш виразні фарби, світлотіні, «туш» художника, який рівно підкреслює світлі й темні місця картини, щоб примусити їх грати, бути виразними і яскравими. Сильне відчуття знаходило свій вихід у сильному та різкому контурі, який був схоплений із природи, продукт довгих і наполегливих спостережень як себе, так і навколишнього світу, він, по суті, психологічний.

Джерелом творчого натхнення М. Гоголя було реальне життя. Часто письменник звертається до народної творчості, яка відображає життя у всій повноті психологічних і політичних взаємовідносин. Народна музика, танці, пісні, казки та легенди несли в собі духовне багатство попередніх поколінь, їх прагнення побачити майбутнє щасливим і прекрасним.

У творчості М. Гоголь прагне зрозуміти не лише себе, але через себе – оточуючих або через оточуючих – себе самого. У цей складний процес самопізнання, який розвивався поволі й помалу привів Гоголя до розуміння себе, входить деякий момент, можливо, хворобливий, коли перед ним раптом розкрилося все те, що в ньому було поганого, – момент перелому, коли він ніби в дзеркалі побачив себе у своїх героях. Припускаючи спочатку, що його герої, його твори не що інше, як тільки фантазії, обман себе самого, М. Гоголь прийшов нарешті до того, що за всіма фантазіями й обманом побачив правду, якої, можливо, доти не розрізняв. Ця правда була нерадісною – він думав, що жартує, що за смішним і вульгарним не побачать оточуючі того, що приховував він у собі самому й куди, можливо, зовсім не думав кого-небудь пускати [10].

Головне питання для М. Гоголя – онтологічне. Він прагне з'ясувати долю тіла після смерті, що він і робить, досліджуючи метаморфози іноформи тіла: носа, портрета, шинелі, колоди карт [105, с. 84]. Людина в розумінні письменника народжується для результативної праці, для діяльності на благо, для служіння людству [201, с. 362]. Він виводить спеціальне правило для життя у світі: «Мы призваны в мир на битву, а не на праздник: праздновать победу мы будем на том свете. Здесь мы должны мужественно, не падая духом сражаться, дабы получить больше наград, больше повышений, исполняя все как законный долг наш с разумным спокойствием. Не омрачаться, но стараться светлеть душой должны мы постоянно. Веселы именно тогда, когда все воздвигнется противу нас, чтобы нас смутить и опечалить» [4, с. 5]. Із висоти цих ідеалів дивився письменник на світ і виявляв дріб'язковість, пустоту, бездуховність.

У своїх романтичних творах і у творах, які являють собою вершину критичного реалізму

в літературі першої половини XIX ст., М. Гоголь виступає як геніальний художник-психолог, що вражає високим мистецтвом художнього проникнення в суть людської душі, народного характеру. Будучи художником-новатором, письменник розширив можливості психологічного проникнення в суть людських характерів. Письменник поглибив сферу психологічних спостережень, проник у такі таємниці людської душі, які дозволили йому з неабиякою художньою силою й виразністю описати всю багатолітність «роздроблених повсякденністю характеров», іноді – усю глибину падіння людини в силу того чи іншого «задора» – нестримної пристрасті, яка веде до зубожіння людського духу. Але одночасно із цим Гоголь зумів розкрити справжнє душевне багатство, глибину почуттів і переживань, широкий розмах народних характерів у творах, присвячених народно-героїчній темі. Проте деякі критики й історики літератури заперечують психологічний аналіз у творчості Гоголя. Так, наприклад, Г. Гуковський зазначає, що Гоголю взагалі не притаманні психологічні аналізи [3], Ф. Канунова пише: «Гоголь ніколи не займався скрупульозним психологічним аналізом, детальним дослідженням почуттів своїх героїв, але це не означає, що письменник не розкривав їхнього внутрішнього світу» [9, с. 107]. Тут же виникає суперечність, як можна розкрити внутрішній світ героя, не використовуючи психологічний аналіз. Гумористичні та сатиричні образи виникали на основі глибокого втілення повсякденних думок і почуттів героїв, їхніх прагнень. У діалогах сатиричних персонажів трапляються елементи «простої мови». Це дозволяє поглибити психологічну характеристику героїв. Відтворенню духовного світу своїх героїв письменник приділяв велику увагу. Сам він неодноразово відмічав свою здатність «угадувати» людину. «От малых лет, – пише М. Гоголь, – была во мне страсть замечать за человеком, ловить душу его в малейших чертах и движениях его, которые пропускаются без внимания людьми» [9, с. 108]. Сам М. Гоголь в «Авторській сповіді» писав: «... в самых ранних суждениях моих о людях находили умение замечать те особенности, которые ускользают от внимания других людей, как крупные, так и мелкие и смешные. Говорили, что я умею не что передразнить, а угадать человека, то есть угадать, что он должен в таких случаях сказать...» [2, с. 32]. Письменник свій метод психологічного аналізу називав «наукою випитування».

Досліджуючи психологію людини, спрямування її волі, інтелекту та почуттів, письменник ставив своєю метою прослідкувати, якою людиною вийшла з рук природи, якою потім стала й що саме зробило її такою. Крім того, М. Гоголя хвилювали також питання, пов'язані зі зміною люд-

ського характеру, його роздроблення, а разом із тим – його «воскресіння» та можливого зцілення. На своєму неперевершеному художньому матеріалі письменник досліджував не лише конкретні питання, а й заклав основи для майбутньої художньої психології.

Панас Мирний (Панас Якович Рудченко) народився в м. Миргород на Полтавщині. На формування його світогляду мали вплив твори І. Котляревського та М. Гоголя. Письменник був майстром реалістичного психологічного аналізу й автором перших в українській літературі соціально-психологічних романів («Хіба ревуть воли, як ясла повні?» та «Повія») [8]. У першому з них життя та боротьба українського селянства проти соціального гноблення напередодні та під час реформи 1861 р. подається через розкриття психології головного героя – Чіпки Варениченка, його думок, прагнень і переживань. Композиція роману, його сюжет підпорядковані головному завданню – розкрити соціально-психологічні мотиви протесту селянства, показати причини того, чому розумна, енергійна й здібна людина стає на шлях розбою.

Трагедія людської особистості відтворена й в образі матері головного героя – Мотрі. Із психологічною переконливістю вмотивований останній крок жінки. Вона була готова віддати заради сина все. Але, не витримавши страшних випробувань, які впали на її сиву голову, не знісши кривавого розбійництва Чіпки, мати викриває його злочин. Так, образ матері-страдниці набуває символічного звучання: це сама справедливість, саме людське сумління карали й злочин, і злочинця, ким би він не був. Такий поворот у розвитку образу цієї трагічної особистості засвідчує неминучість перемоги добра над злом як однієї з етичних засад українського народу.

У романі «Повія» автор переконливо розкриває найпотемніші прояви душевного життя героїв, показуючи їх складний і різноманітний внутрішній світ в усіх його деталях, переходить від одного душевного стану до іншого, взаємозв'язки психічних процесів, які зумовлені соціальним буттям. Панас Мирний відтворює людські почуття в процесі руху, розвитку, у повсякденній життєвій безпосередності. Отже, висока майстерність розкриття психології великою мірою сприяє змалюванню повноцінних людських характерів [8, с. 9].

Таким чином, внутрішня масштабність роману, його проникливий психологізм, філософічність дають підстави стверджувати про появу в українській прозі нового типу епічного полотна, відмінного за багатьма жанровими якостями від зразків, створених не тільки раніше, а й одночасно з ним.

Висновки. Літературний напрям, презентований творами І. Котляревського, М. Гоголя та Панаса Мирного, розширив сферу психологічних спостережень, проник у такі таємниці людської

душі, які дозволили їм художньо описати багатолікість людських долі і характерів. Особистість, згідно з поглядами цих письменників, – це історична людина, яка переломила через призму власної індивідуальності весь етнічний і загальнолюдський досвід. Психологічна майстерність цих авторів полягає в описі характерів, у розкритті глибинних психологічних процесів, вона значною мірою визначила подальший розвиток психологічного напрямку в літературі критичного реалізму.

Література:

1. Вересаев В. Гоголь в жизни: Систематический свод подлинных свидетельств современников. Х.: Прапор, 1990. 680 с.
2. Гоголь Н. Авторская исповедь. Псков, 1990. 125 с.
3. Гуковский Г. Реализм Гоголя. М.–Л.: Художественная литература, 1959. 530 с.
4. Золотоусский И. Гоголь Н.В. Правило жития в мире. Литературная газета. 1990. № 17. С. 5.
5. Карасев Л. Гоголь и онтологический вопрос. Вопросы философии. 1993. № 8. С. 84–96.
6. Котляревський І. Енеїда. Наталка Полтавка. Москаль-чарівник. – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2009. 384 с.
7. Манн Ю. В поисках живой души: «Мертвые души». Писатель – критика – читатель. М.: Книга, 1984. 415 с.
8. Мирний П. Вибр. твори. К.: Дніпро, 1974. 560 с.
9. Михальський Е. Мастерство психологического анализа в творчестве Н.В. Гоголя. Гоголь и современность: Творческое наследие писателя в движении эпох : сб. статей / редкол. Г. Самійленко. К.: Вища школа. 1983. С. 106–114.
10. М'ясоїд П. Гоголь: життя на перетині культур. Філософська і соціологічна думка. 1996. № 5–6. С. 124–149.
11. Персоналії в історії національної педагогіки (20 видатних українських педагогів) / ред. А. Бойко. Полтава, Асмі, 2002. 451 с.
12. Роменець В. Художні антецеденти психологічного самопізнання народу: «Енеїда» І.П. Котляревського. Проблеми соціальної психології. К.: Либідь, 1992. Вип. 2. С. 32–38.

Шевчук В. В. Літературне направление психологической мысли в XVIII – первой половине XIX века на Полтавщине

В статье рассматривается литературное направление психологической мысли Полтавщины, которое представлено произведениями И. Котляревского, Н. Гоголя и Панаса Мирного. Достижения этого направления расширили сферу психологических наблюдений, проникли в такие тайны человеческой души, которые позволили им художественно описать многоликость человеческих судеб и характеров.

Ключевые слова: психология, литературный герой, художественное произведение.

Shevchuk V. V. Literary direction of psychological thought of the XVIII – the first half of the XIX century in Poltava region

The article deals with the literary direction of the psychological thought of Poltava region, which is represented by works by I. Kotlyarevsky, N. Gogol and Panas Mirny. The achievements of this direction expanded the scope of psychological observation, penetrated into such secrets of the human soul, which allowed them to artistically describe the multiplicity of human destinies and characters.

Key words: Psychology, literary hero, artistic work.

Н. І. Шиловакандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології
Чорноморський національний університет імені Петра Могили

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ

У статті проаналізовано різні підходи до вивчення емоційного інтелекту. Розглянуто моделі та структурні складники цього феномена з погляду підходів вітчизняних і зарубіжних дослідників. Визначені компоненти та критерії емоційного інтелекту студентів-психологів. Проведений констатуючий експеримент щодо діагностики особливостей емоційного інтелекту студентів-психологів. Визначений рівень розвитку емоційного інтелекту та рівень емпатії вибірки. Досліджені бар'єри в спілкуванні та рівень конфліктності студентів. Визначені подальші шляхи роботи щодо розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів.

Ключові слова: емоційний інтелект, студенти, психологи, навчання, емпатія, бар'єр, емоції, самосвідомість, самоконтроль, мотивація.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві проблема компетентності в розумінні й вираженні емоцій стоїть досить гостро, оскільки культ раціонального ставлення до життя набуває все більшої кількості прихильників, що загалом суперечить психофізіологічним і соціальним особливостям і потребам людини. Нині дослідження емоційного інтелекту в юнацькому віці набуває особливої ваги. Це зумовлено, по-перше, запитом, що пред'являється суспільством до рівня сформованості інтелекту молодих людей. По-друге, перелік сучасних затребуваних професій містить високі вимоги до рівня комунікативної компетентності майбутніх молодих фахівців, складовою частиною якої є саме емоційний інтелект. Особливого значення цей феномен набуває для професій типу «людина – людина». По-третє, якість життя юнака, його самооцінка, усвідомлення власної індивідуальності та побудова взаємин з оточуючими впливають на все його життя в наступні вікові періоди. Вирішенню вищезазначених проблем могла б сприяти цілеспрямована робота з діагностики структурних компонентів емоційного інтелекту студентів для подальшого вироблення плану дій із питань його корекції. Обмеженість наукової інформації про емоційний інтелект і особливості розвитку його компонентів у студентів-психологів, недостатня вивченість ролі емоційного інтелекту в професіях типу «людина – людина» – усе це визначає актуальність нашого дослідження.

Проблема емоційного інтелекту досліджувалася вітчизняними (С. Дерев'янка, Н. Коврига, Е. Носенко, О. Саннікова й ін.), російськими (Г. Гарскова, І. Єгоров, Д. Люсін, М. Манойлова, А. Петровська й ін.), зарубіжними (Д. Гоулман,

Д. Карузо, Дж. Майєр, Р. Бар-Он, П. Саловей та ін.) науковцями в контексті сприйняття та розуміння емоцій, управління ними, емпатії, самоконтролю, розвитку здатності протистояти тиску навколишнього середовища тощо. Проблема взаємозв'язку емоційного інтелекту із соціальною та комунікативною компетентністю, самоактуалізацією, тривожністю особистості піднімалась у роботах таких дослідників, як І. Андрєєва, С. Максименко, Є. Милославська, Т. Чебикіна й ін.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити емоційний інтелект осіб юнацького віку, його особливості розвитку в процесі навчання в університеті.

Виклад основного матеріалу. Появу поняття «емоційний інтелект» у психологічній літературі пов'язують із виходом у світ монографії Говарда Гарднера «Умонастрої» в 1983 р. [1, с. 84], де було обґрунтовано необхідність переглянути тлумачення поняття «інтелект», що вимірювалося за допомогою коефіцієнта інтелектуального розвитку IQ, розширивши його до семи основних форм інтелекту, до яких, поряд із традиційними вербальним і логіко-математичним, входить просторовий, музичний, тілесно-кінестетичний, міжособистісний і внутрішньоособистісний інтелект [6, с. 13]. Ця концепція стала основою для створення Дж. Мейєр, П. Селовеєм і Д. Карузо поняття й першої моделі емоційного інтелекту. Згідно з моделлю, яку започаткували Дж. Мейєр і П. Селовей, основними компонентами емоційного інтелекту є основні некогнітивні знання, емоційна компетентність і навички, тобто здатність контролювати й регулювати зовнішні прояви емоцій і почуттів [7, с. 5]. У 1990-х рр. з'явилися інші моделі, що дають інший погляд на емоційний інтелект. Найбільш відомими є моделі

Таблиця 1

Складові емоційного інтелекту

Емоційний інтелект	Компоненти	Критерії	Методики
	Когнітивний		Самосвідомість
		Самоконтроль	Діагностика емоц. інтелекту (Д. Гоулман)
		Мотивація	
Емоційний		Емпатія	Методика на рівень емпатії (В. Бойко)
		Ставлення до оточуючих	Методика «Бар'єру в спілкуванні» (В. Бойко)

Д. Гоулмана й Р. Барона. Д. Гоулман заснував свою модель на більш ранніх розробках П. Селовея та Дж. Майєра, але додав до компонентів, які вони виділили, ще декілька: наполегливість, ентузіазм і соціальні навички [2, с. 39]. Р. Барон у своїй моделі трактує емоційний інтелект як внутрішньо-особистісний компонент, представлений емоційною самоповагою, самосвідомістю, самоактуалізацією, самовпевненістю, незалежністю [5, с. 34]. Д. Люсін запропонував свою модель емоційного інтелекту, яка визначає здатність до розуміння емоцій як те, що людина може розпізнати емоцію; може ідентифікувати емоцію; розуміє наслідки, до яких приведе емоція, і причини, що її викликали; може контролювати інтенсивність емоцій, передусім притлумлювати надмірно сильні емоції; може контролювати зовнішнє вираження емоцій; може за необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію [3, с. 130].

У ході дослідження емоційного інтелекту в студентів-психологів була визначена така вибірка: студенти-психологи Чорноморського національного університету імені Петра Могили. Загальну вибірку становили 140 студентів жіночої статі та 20 – чоловічої. Емпірична частина дослідження проводилась у квітні 2018 р. Психодіагностичний інструментарій складався з таких методик: тест емоційного інтелекту Н. Холла, методика діагностики емоційного інтелекту Д. Гоулмана, методика на рівень емпатії (В. Бойко), методика «Бар'єру в спілкуванні» (В. Бойко).

В ході емпіричного дослідження було розроблено структурні складові частини емоційного інтелекту, які складаються з двох компонентів (когнітивного й емоційного). Кожен компонент містить такі критерії: когнітивний – самосвідомість, самоконтроль, мотивація; емоційний – емпатія, ставлення до оточуючих. Детально структурні складові емоційного інтелекту вказані в таблиці 1.

На наступному етапі дослідження було проведено діагностичний зріз із вищезазначених методик. Мета цього зрізу полягала у виявленні здібності особистості розуміти відносини, що репрезентуються в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень; у вмінні використовувати емоції людей і власні емоції для досягнення цілей; у діагностиці рівня емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні і їх видів; в оцінці рівня розвитку трьох параметрів емпатії (раціонального, емоційного, інтуїтивного).

За першою діагностикою емоційного інтелекту (Н. Холл) в ході підрахунку даних за обраною вибіркою маємо результати, які представлені в таблиці 2.

Пояснення скороченого опису рівня за шкалами методики: В – високий рівень; С – середній рівень; Н – низький рівень.

Із таблиці бачимо, що за шкалою 1 (емоційна обізнаність) один студент має високий рівень, 12 студентів мають середній рівень, один студент – низький рівень. Шкала 2 (управління своїми емоціями) демонструє такі результати: жоден студент не має високого рівня, 3 студенти мають середній рівень, а 11 – низький рівень. За шкалою 3 (самотивація) жоден студент не набрав високого рівня, 10 студен-

Таблиця 2

Рівень емоційного інтелекту за методикою Н. Холла

Ім'я учасника	Шкала 1		Шкала 2		Шкала 3		Шкала 4		Шкала 5	
	Бал	Рівень	Бал	Рівень	Бал	Рівень	Бал	Рівень	Бал	Рівень
Ксенія	17	В	5	Н	14	С	10	С	7	Н
Наталія	8	С	0	Н	7	Н	4	Н	2	Н
Анастасія	13	С	-4	Н	7	Н	7	Н	12	С
Тетяна	12	С	11	С	12	С	11	С	11	С
Дар'я	10	С	-1	Н	12	С	11	С	6	Н
Тетяна	9	С	-12	Н	1	Н	12	С	12	С
Лілія	16	С	6	Н	12	С	17	В	12	С
Надія	10	С	-10	Н	8	С	11	С	5	Н
Анна	13	С	6	Н	11	С	4	Н	5	Н
Юлія	12	С	1	Н	8	С	12	С	11	С
Аліна	13	С	12	С	13	С	7	Н	7	Н
Наталія	10	С	7	Н	8	С	10	С	10	С
Ксенія	16	С	16	С	15	С	17	В	17	В
Анастасія	6	Н	-8	Н	4	Н	4	Н	6	Н

тів набрали середній рівень, а 4 студенти – низький рівень. Шкала 4 (емпатія) виявила 2 студенти з високим рівнем, 7 студентів із середнім рівнем і 5 студентів із низьким рівнем. За шкалою 5 (розпізнання емоцій інших людей) один студент має високий рівень, 6 студентів мають середній рівень і 7 студентів – низький рівень.

Також визначено загальний результат емоційного інтелекту за цією методикою, що відображено на рис. 1.



Рис. 1. Діаграма загальних показників обраної вибірки за діагностикою емоційного інтелекту (Н. Холл)

За другою діагностикою емоційного інтелекту (Д. Гулман) ми отримали бали рівня емоційного інтелекту за показником EQ, які представлені на рис. 2.

Із рисунка ми можемо побачити, що 4 студенти мають високий показник емоційного інтелекту, 3 студенти – середній показник емоційного інтелекту

лекту та 7 студентів – низький показник емоційного інтелекту.

Третя діагностика (емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні (В. Бойко)) показала рівень прояву таких компонентів: небажання зближуватися з людьми, домінування негативних емоцій, неадекватний прояв емоцій, невміння керувати емоціями. Результати представлені на рис. 3.

Із рисунка бачимо, що за показником «небажання зближуватися з людьми» 1 студент набрав 5 балів, 3 студенти – 3 бали, 2 студенти – 2 бали й 6 студентів – по 1 балу. Це свідчить про домінування низького рівня за цим критерієм. За показником «домінування негативних емоцій» 1 студент набрав 5 балів, 1 студент набрав 4 бали, 2 студенти – 3 бали, 8 студентів – 2 бали, 1 студент – 1 бал і 1 студент не набрав жодного бала. Це свідчить про нормалізований рівень негативних емоцій цієї вибірки. Щодо показника негнучкості емоцій, то 3 студенти набрали 4 бали, 3 студенти набрали 3 бали, 5 студентів – 2 бали, 1 студент – 1 бал і 2 студенти не набрали жодного бала. Це свідчить про неоднозначний результат за цією методикою. За показником 4 «неадекватний прояв емоцій» 5 студентів набрали 4 бали, 6 студентів набрали 3 бали, 1 студент – 2 бали, 1 студент – 1 бал і 1 студент не набрав жодного бала. Це свідчить про підвищений рівень цього критерію. За показником «невміння керувати своїми емоціями» 2 студенти набрали 4 бали, 5 студентів набрали 3 бали, 6 студентів набрали 2 бали, 1 студент – 1 бал. Це свідчить про середній прояв критерію. Також визначено загальний результат емоційного інтелекту за цією методикою, який відображено в таблиці 3.

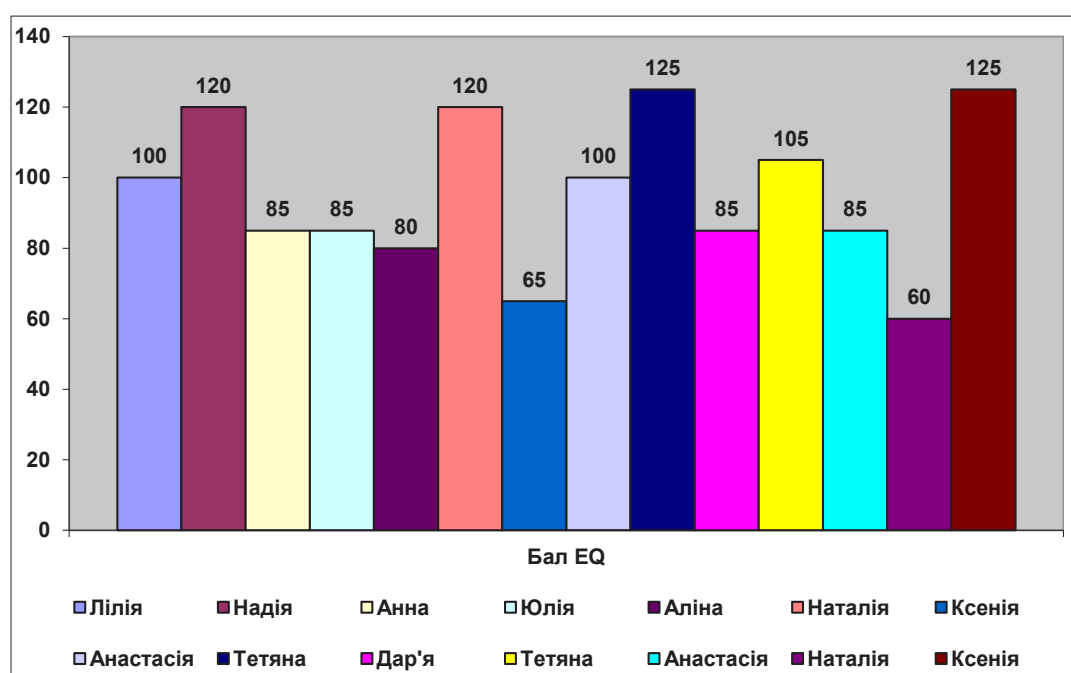


Рис. 2. Рівень емоційного інтелекту за методикою Д. Гулман

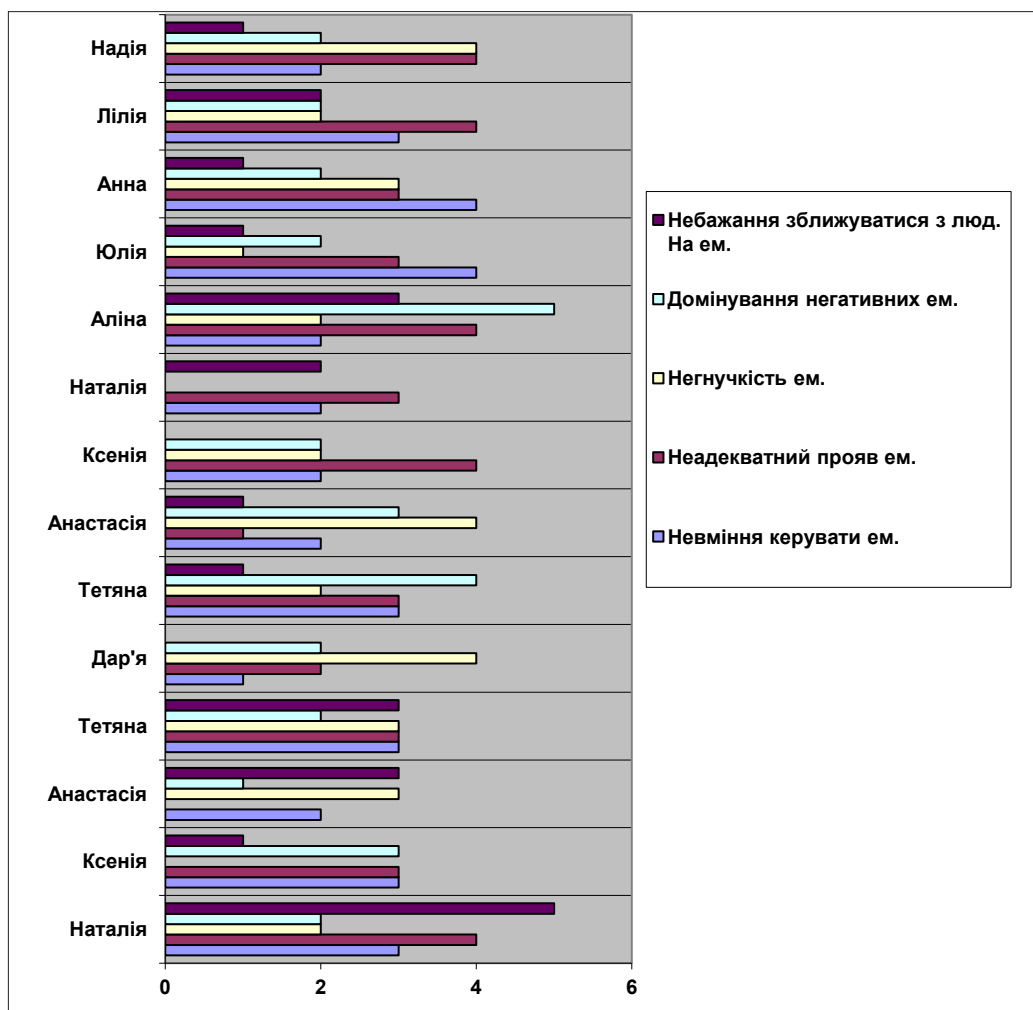


Рис. 3. Рівень емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні

Таблиця 3
Загальний результат конфліктності в міжособистісному спілкуванні

Ім'я досліджуваного	Бал	Рівень конфліктності
Надія	15	Високий
Лілія	13	Високий
Анна	11	Середній
Юлія	11	Середній
Аліна	19	Високий
Наталія	9	Середній
Ксенія	10	Середній
Анастасія	13	Високий
Тетяна	15	Високий
Дар'я	11	Середній
Тетяна	11	Середній
Анастасія	10	Середній
Ксенія	12	Середній
Наталія	18	Високий

Із таблиці бачимо, що 6 студентів мають високий рівень конфліктності в групі, 8 студентів – середній рівень, низький рівень у цій групі відсутній. Це свідчить про наявність соціальної напруги та високого рівня збудливості серед студентів.

За четвертою методикою (діагностики рівня емпатії (В. Бойко)) було підраховано у відсотковому відношенні рівень емпатії студентів-психологів, результати обраної вибірки представлені на рис. 4.



Рис. 4. Діаграма результатів діагностики рівня емпатії (В. Бойко)

Отже, можна зробити висновок, що методики В. Бойко показали переважання високого рівня емпатії й емоційності в студентській групі. Діагностика емоційного інтелекту за методиками Д. Гоулман і Н. Холл показала переважання

середнього рівня емоційного інтелекту з перспективою підвищення низького рівня. Ці результати засвідчують необхідність проведення корекційних заходів у студентській групі з метою подолання негативних явищ (домінування негативних емоцій, небажання зближуватися з людьми, невміння керувати емоціями, що призводить до високого рівня конфліктності в групі). Це стане перспективним напрямом наших подальших досліджень.

Висновки. Емоційний інтелект має п'ять компонентів: усвідомлення людиною власних емоцій, регулювання емоцій, спроможність мотивувати себе до діяльності, розпізнавання та розуміння емоцій, уміння підтримувати доброзичливі відносини з оточуючими. Згідно із сучасними дослідницькими роботами виділяється дві моделі емоційного інтелекту: модель здібностей, у якій перетинаються пізнання й емоції, і змішана модель, в якій присутнє поєднання емоційних, інтелектуальних і особистісних властивостей людини. Також у ході роботи було досліджено два компоненти емоційного інтелекту (когнітивний і емоційний). Кожен компонент містить такі критерії: когнітивний – самосвідомість, самоконтроль, мотивація; емоційний – емпатія, ставлення до оточуючих. За результатами методик 45% осіб із обраної вибірки показали середній рівень емоційного інтелекту, 20% осіб – високий рівень емоційного інтелекту, а 35% – низький рівень. Після пройденого тесту на конфліктність у міжособистісному спілкуванні результати коливалися між високим рівнем конфліктності та середнім. Щодо емпатії, то більшість із обраної вибірки показала високий рівень емпатії (65%), середній показали 25%, низький – 10%. Результати свідчать, що студентам-психологам притаманний

високий рівень емпатії, середній рівень емоційного інтелекту та середній рівень конфліктності в міжособистісному спілкуванні, що робить актуальним подальші дослідження із цієї теми.

Література:

1. Андреева И. О становлении понятия «эмоциональный интеллект». Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95.
2. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / пер. с англ. М.: Альбина Бизнес Бук, 2008. 301 с.
3. Люсин Д., Марютина О., Степанова А. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования: сб. науч. тр.; под ред. Д. Люсина, Д. Ушакова. М.: ИП РАН, 2004. № 4. С. 129–140.
4. Шилова Н. Проблема психологического конструкта целевой направленности личности. Studia Humanitatis: Международный электронный научный журнал. 2017. № 4. URL: <http://st-hum.ru/content/0417>.
5. Bar-On R. Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
6. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993. 304 p.
7. Mayer J. A fieldguide to emotional intelligence / J. Ciarrochi, J. Forgas, J. Mayer (eds). Emotional intelligence in everyday life. Philadelphia, P. A.: Psychology Press, 2001. P. 3–24.

Шилова Н. И. Особенности эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в университете

В статье проанализированы различные подходы к изучению эмоционального интеллекта. Рассмотрены модели и структурные составляющие данного феномена с точки зрения подходов отечественных и зарубежных исследователей. Определены компоненты и критерии эмоционального интеллекта студентов-психологов. Проведен констатирующий эксперимент касательно диагностики особенностей эмоционального интеллекта студентов-психологов. Определен уровень развития эмоционального интеллекта и уровень эмпатии выборки. Исследованы барьеры в общении и уровень конфликтности студентов. Определены дальнейшие пути работы по развитию эмоционального интеллекта будущих психологов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, студенты, психологи, обучение, эмпатия, барьер, эмоции, самосознание, самоконтроль, мотивация.

Shylova N. I. Features of emotional intelligence of students-psychologists in the process of studying at the university

The article analyzes various approaches to the study of emotional intelligence. The models and structural components of this phenomenon are considered from the point of view of the approaches of domestic and foreign researchers. The components and criteria of the emotional intelligence of students-psychologists are determined. The ascertaining experiment concerning diagnostics of features of emotional intelligence of students of psychologists was carried out. The level of development of emotional intelligence and the level of empathy in the sample are determined. The barriers to communication and the level of conflict among students are explored. Further ways of working to develop the emotional intelligence of future psychologists are defined.

Key words: emotional intelligence, students, psychologists, training, empathy, barrier, emotions, self-awareness, self-control, motivation.

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 376.091.33-056.36.

I. В. Дмитрієва

доктор педагогічних наук, професор кафедри
технологій спеціальної та інклюзивної освіти
Донбаський державний педагогічний університет

A. С. Іваненко

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри
технологій спеціальної та інклюзивної освіти
Донбаський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ РАНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена проблемі психологічного супроводу процесу адаптації до шкільних умов дітей із розладами аутистичного спектра засобами арт-технологій, зокрема казкотерапії. Представлено авторську корекційно-розвивальну програму з казкотерапії «Школа для лісових звірятко», яка орієнтована на профілактику виникнення в аутичних дітей певних труднощів у процесі їхньої адаптації до шкільного життя, пристосуванні до вимог школи й умов шкільного навчання. Розроблена корекційно-розвивальна програма фундаментально спирається на візуальну підтримку, що є ефективним для дітей означеної категорії.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, аутичні діти, ранній шкільний вік, шкільна адаптація, арт-технології, казкотерапія, техніка роботи з фланелеграфом.

Постановка проблеми. Гуманістична парадигма сучасної спеціальної освіти окреслює актуальність проблеми психолого-педагогічної допомоги дітям із розладами психіки та поведінки зі спектра аутизму. Як в усьому світі, в Україні це питання набуває дедалі більшого значення, адже, за статистичними даними, щороку кількість дітей з аутизмом зростає на 11–17%. Якщо нині на аутизм страждає кожен 100-й житель планети, то, за прогнозами вчених, у 2020 р. на цей розлад страждає кожен 30-й житель планети.

Проблема аутизму активно вивчається у світовій науковій практиці (B. Rimland, B. Hermelin, N. O'connor, L. Kanner, L. Wing, E. Shopler, S. Baron-Cohen, P. Bolton, E. Каган, В. Башина, К. Лебединська, О. Нікольська та ін.). В Україні значний внесок у розв'язання та визначення актуальних питань становлення і формування психопедагогічної корекції аутизму зробили такі вітчизняні науковці, як Н. Базима, В. Бондар, І. Дмитрієва, А. Душка, С. Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін., у галузі медичного супроводу та біохімічної корекції аутизму – А. Чуприков та ін. Авторські методики К. Островської, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко стали першими в українській школі психопедагогічної допомоги дітям з аутизмом та їх батькам.

Мета статті. Головною метою статті є аналіз проблеми психологічного супроводу адаптаційного етапу дітей із РАС на початку їхнього навчання у школі та обґрунтування корекційно-розвивальної програми з казкотерапії «Школа для лісових звірятко».

Виклад основного матеріалу. За визначенням МКХ-10, аутистичний розлад (*Autistic disorder*), або аутизм, є важкою формою патології розвитку, що характеризується порушеннями соціальних, комунікативних і мовленнєвих функцій, а також наявністю нетипових інтересів і форм поведінки. Аутизм впливає на всі види взаємодії дитини з навколишнім світом, що детерміновано, як правило, ураженням багатьох ділянок мозку.

Науковці вважають, що аутизм є одним із важких порушень розвитку (ВНР) (*pervasive developmental disorders PDDs*), який характеризується значними недоліками у формуванні соціальних і комунікативних навичок, а також проявами стереотипних інтересів і патернів поведінки (В. Лебединський, О. Нікольська, В. Осипов, Н. Пивоварова, Т. Скрипник, Г. Сухарева, В. Тарасун, Д. Шульженко, D. Cohen, S. Harris, B. Hoddint, V. Krevelen, G. Oaviest, F. Volkmar, T. Ward та ін.). Нині більшість авторів дотримується думки, що аутизм є наслідком особливої патології, в основі якої лежить недостатність центральної нервової системи. Висунуто низку гіпо-

тез щодо характеру цієї недостатності та її можливої локалізації; тривають інтенсивні дослідження з метою перевірки цих тез, але однозначних відповідей доки немає. Відомо тільки, що в аутичних дітей часто виявляють ознаки мозкової дисфункції, а також порушення біохімічного обміну. Недостатність може бути викликана широким колом чинників: генетичною зумовленістю, хромосомними аномаліями, природженими обмінними порушеннями, патологією вагітності та пологів, наслідками нейроінфекцій тощо.

Тривалий час в Україні аутизм розглядався як різновид ранньої шизофренії. З 2012 р. аутизм вважається окремим розладом розвитку, що принципово вирізняється від інших видів дизонтогенезу, і йдеться про те, що в осіб з аутизмом випадки шизофренії трапляються з тою самою частотою, як і в осіб із нейротиповим розвитком.

З 2015 р. в Україні визначено діагноз «розлади аутистичного спектра» (РАС), про що свідчить розроблений Міністерством охорони здоров'я України та Міністерством освіти і науки України документ «Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої), третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги та медичної реабілітації дітей із РАС».

У 2018 р. Україна здійснила перехід від Міжнародної класифікації хвороб до Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (ICF – International Classification of Functioning, Disability, and Health), що дало змогу долучитися до європейських та міжнародних стандартів захисту прав людини. МКФ ДП надає змогу провести сучасну, досконалу оцінку особливостей розвитку дитини з РАС в Інклюзивно-ресурсному центрі і надати їй професійну психолого-педагогічну допомогу.

За принципом дитиноцентризму, який домінує у сучасній українській спеціальній освіті (Ю. Бистрова, В. Бондар, І. Дмитрієва, В. Засенко, С. Конопляста, С. Миронова, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, С. Федоренко, Л. Фомічова, О. Хохліна та ін.), беззаперечною є теза про необхідність створення найсприятливіших умов щодо процесів навчання і розвитку аутичних дітей, які мають значні потенційні можливості. Ті обмеження, які ускладнюють їхнє поступальне зростання – брак соціальних якостей та порушення сомато-сенсорних і психомоторних процесів, – можуть бути подолані. Спеціально підібрані методи навчання і розвитку таких дітей сприяють успішному формуванню їхніх інтелектуальних здібностей і адаптивних можливостей.

Зокрема, Т. Скрипник виділяє серед умов оптимального розвитку дітей з аутизмом сплановане введення дитини у загальноосвітній простір у відповідності до стану і можливостей її розвитку (які

постійно переглядаються з наміром перегляду умов продуктивного навчання та розвитку дитини) [6]. Результати більшості досліджень Всесвітньої організації охорони здоров'я, присвячених методам лікування дитячого аутизму, свідчать про те, що найбільш адекватним типом втручання є навчання (з модифікацією поведінки щодо стереотипії) у школі або в домашніх умовах при наданні ефективної підтримки родині. Для розвитку аутичної дитини освіта є надзвичайно важливим фактором реалізації її особистісного потенціалу, засобом виправлення різноманітних аутистичних порушень, одним зі шляхів інтеграції у соціум.

Нині в структурі загальної середньої освіти України є кілька векторних можливостей здобуття дітьми із РАС загальної середньої освіти: загальноосвітня школа з інклюзивною формою навчання, спеціальний клас у загальноосвітній школі, спеціальна школа, навчально-реабілітаційний центр [3].

У працях О. Нікольської зазначається, що для дітей з аутизмом характерне виникнення певних труднощів у процесі адаптації до шкільного життя, пристосування до вимог школи й умов шкільного навчання. Автор вказує, що шкільна адаптація включає в себе біологічну (пристосування до нового режиму навчання й життя), психологічну (входження до нової системи вимог, пов'язаних із навчальною діяльністю) і соціальну адаптацію (процес входження до шкільного колективу, взаємодія з учнями та педагогами). На початку шкільного навчання діти з РАС стикаються з труднощами входження в режим занять, невмінням спілкуватися з іншими дітьми та дорослими, вони вимагають індивідуального підходу, постійного спонукання і підтримки. Неможливість самостійно адаптуватися до постійних змін у шкільному режимі часто ставить аутичну дитину під загрозу емоційного зриву.

Тому проблема психологічного та педагогічного супроводу шкільної адаптації дітей із РАС набуває особливої актуальності. Конструктивний аналіз психолого-педагогічної літератури показав незначне науково-методичне забезпечення процесу профілактики дезадаптивних проявів у молодших школярів з аутизмом.

Одним з ефективних методів профілактики шкільної дезадаптації в учнів молодших класів є арт-терапія [1], зокрема казкотерапія, адже казка є одним із найдавніших інструментів виховання та розвитку дітей, відомих людству. Так, Т. Зінкевич-Євстигнєєва твердить, що за допомогою казок діти набувають необхідних знань і навичок, вчать переборювати складні ситуації, використовуючи героїв творів як моделей для наслідування [4]. Діти люблять казки, і, враховуючи те, що вони не терплять нотацій, за допомогою казки можна впливати на їхню поведінку, не

викликаючи сильного спротиву. Крім того, мовою казки можна розпочати розмову про щось досить складне, незрозуміле для сприймання дитини, а також допомогти дитині в символічній формі виразити і відрегулювати важкі почуття.

Казкотерапія розглядається як метод, який використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з навколишнім світом [2]. Казкотерапія сприяє формуванню зв'язку між казковими подіями та поведінкою у реальному житті, перенесенню казкових смислів у реальність. Казки є важливим педагогічним та психотерапевтичним засобом, який допомагає впорядкувати внутрішній світ дітей, зокрема дітей із вадами психофізичного розвитку (Т. Добровольська, А.Іваненко, О. Карабанова, Т. Кузнецова, О. Медведєва, Ю. Некрасова, О. Нікольська, Е. Рау, Н.Тарасенко та ін.).

І. Кіпріанов та Т. Ковальчук наголошують, що методи арт-терапії, у тому числі й казкотерапія, є одним із найсучасніших підходів до корекції та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. Так, І. Садова розглядає казкотерапію як специфічну педагогічну техніку збереження і корекції здоров'я учнів з обмеженими можливостями та активізації їхньої пізнавальної діяльності як педагогічне «лікування» у навчально-виховному процесі інклюзивної освіти [5].

Про ефективність використання усіх методів арттерапії, зокрема й казкотерапії, у роботі з дітьми з РАС свідчать дані провідної некомерційної організації Американської асоціації про науковий підхід до лікування аутизму – Association for Science in Autism Treatment (ASAT), основною метою якої є підтвердження ефективності цієї чи іншої терапії для лікування дітей з аутизмом. Використання казкотерапії в інклюзивному просторі як сучасного методу навчання і корекції дітей із РАС сприяє вирішенню цілої низки проблем, з якими стикається система спеціальної освіти. Адже казкотерапія є гнучким методом, який «пристосовується» до кожної дитини та до конкретної проблемної ситуації, сприяє ефективному та найменш травматичному для психіки дитини означенню нозології розв'язанню психолого-педагогічної проблеми.

Однак процес казкотерапії у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра супроводжується наявністю певних складнощів, передусім, це встановлення спільної взаємодії. Діти з РАС здебільшого неухважно слухають казки, погано сприймають їх зміст і загалом можуть дратуватися від довгих монологів педагога.

Досвід світової практики свідчить, що з аутичними дітьми краще використовувати казки із візуальним супроводом (ілюстрації, настільний і пальчиковий театр). Т. Скрипник наголошує, що

впровадження візуальної підтримки дає змогу дітям з аутизмом отримати сталі й незмінні орієнтири, які поступово починають скеровувати їхні прояви і сприяти саморегуляції [6]. Тому під час проведення казкотерапії з дітьми з РАС доречніше застосовувати графічні символи. Аутична дитина краще сприймає казку, коли спостерігає, як педагог у певній послідовності будує сюжет, маніпулює картками, іграшками й декораціями.

Із метою забезпечення ефективного процесу входження і прийняття шкільного життя та профілактики шкільної дезадаптації нами було розроблено корекційно-розвивальну програму з казкотерапії «Школа для лісових звірятко». Корекційно-розвивальна програма спрямована на роботу з високофункційними аутистами 7–9 років, які уперше йдуть до школи. Програма складається з 16 занять, які проводить практичний психолог двічі на тиждень протягом 35 хвилин у кабінеті психологічного розвантаження. Дослідження здійснювалося на базі загальноосвітніх шкіл Слов'янська, Бахмута, Лиману, Костянтинівки та Краматорська Донецької області.

Корекційно-розвивальна програма з казкотерапії «Школа для лісових звірятко» складається з двох етапів: перший етап (8 занять) впроваджувався перед початком навчального процесу, другий етап (8 занять) – на початку навчального року. Кожне заняття включало в себе розповідання казки з метою ознайомлення дітей із РАС з особливостями шкільного життя, правилами поведінки в школі та обов'язками учнів, особливостями взаємодії з однокласниками й вчителями, можливими складнощами і способами їх розв'язання та ін. Корекційно-розвивальна програма включала в себе такі казки: «Збирання до школи», «Мій перший день у школі», «Як знайти свій клас», «Шкільна перерва», «Шкільне подвір'я», «Знайомство з однокласниками», «Спілкування з вчителем», «Правила поведінки на уроці», «Сварка з сусідом за партою», «Шкільна їдальня», «Чергування у класі», «Мене викликали до дошки» та ін.

Під час розповідання психолого-педагогічної казки використовувалася техніка роботи з фланелеграфом – навчальним наочним посібником для дітей, який складається з дошки, обтягнутої фланеллю, на яку кріпляться вирізані фігурки та картки. Ця техніка є дійовою у роботі з аутистами, адже фундаментально спирається на візуальну підтримку, що дуже ефективно для дітей означеної категорії, адже використовує найсильніший канал сприйняття.

Використання техніки роботи з фланелеграфом допомогло «перекласти» шкільні ситуації, які діти з РАС не розуміють, у більш прийнятну для них форму. Адже таким дітям сприйняти, зрозуміти та запам'ятати новий матеріал, легше з активізацією візуальних відчуттів, тих, що викликані за

допомогою образів, бо вони ближчими для аутистів, ніж поняття, висловлювані словесно.

На заняттях нами застосовувалися картки із зображенням лісних тваринок (які виступали учнями, вчителями, батьками), шкільного інтер'єру (школа, навчальний клас, їдальня, шкільний двір да ін.), шкільної атрибутики (книжки, зошити, шкільний розклад та ін.), схеми шкільної будівлі та її подвір'я. Працюючи із фланелеграфом, ми намагалися не просто переміщати картки, а надавали дітям змогу подумати про свої дії, поміркувати, проекспериментувати. Демонструючи сюжет казки на фланелеграфі, ми показували дітям, як ту чи іншу дію можна було зробити правильно. Тобто ми візуально із вербальним смисловим підкріпленням представляли неправильне вирішення конкретної ситуації (наприклад, коли на прохання вчителя сісти за парту дитина почала демонструвати притаманні їй прояви небажаної поведінки – аутоагресію), після чого демонстрували правильне вирішення (наприклад, коли дитина виконує прохання вчителя і спокійно сідає за парту).

Через аналіз різноманітних соціальних ситуацій зі шкільного життя, з якими дитина могла б стикнутися або вже зустрічалася, ми поступово встановлювали для неї корисні та ефективні соціально-комунікаційні правила перебування у школі. Найважливішим із них є деталізований розвиток таких навичок у процесі комунікації:

- вміння звертатися до іншої людини;
- установлення контакту за допомогою очей;
- висловлювання за допомогою слів;
- контролювання проявів небажаної поведінки (притаманної конкретній дитині).

Процес казкотерапії із залученням техніки роботи з фланелеграфом передбачав такі форми роботи:

- прослуховування і перегляд готової казки та її аналіз,
- творча робота з казкою (складання та зміна сюжету, введення нових героїв та ін.),
- розв'язання психолого-педагогічних ситуацій, що пов'язані з темою заняття.

На кожному етапі заняття проводилася рефлексія. Маючи в методичній скарбниці значну кількість різноманітних ігор та ігрових ситуацій із використанням фланелеграфу, психолог мав змогу змінювати сценарій заняття, якщо це було доречно.

Якісний аналіз ефективності застосування запропонованої нами корекційно-розвивальної програми з казкотерапії «Школа для лісових звірят» засвідчив такі результати: представлені заняття забезпечували дітям позитивні емоції, розвивали мислення, пам'ять, монологічне та діалогічне зв'язне мовлення, збагачували враженнями, сприяли розвитку художнього сприймання,

у той же час заняття на фланелеграфі мали дослідницький та експериментальний характер, а головне, готували дітей із РАС до нових ситуацій та формували в них конструктивні сценарії поведінки, що сприяло позитивному супроводу процесу адаптації дітей цієї категорії до умов шкільного життя. У дітей знизився рівень тривожності, вони почували себе більш впевнено. У повсякденному шкільному житті учні з РАС орієнтувалися на засвоєні ними стратегії поведінки.

Висновки. Отже, результати експериментальної перевірки розробленої корекційно-розвивальної програми з казкотерапії «Школа для лісових звірят» свідчать, що розроблена програма органічно вбудовується у процес супроводу адаптаційного етапу дітей із РАС на початку їхнього навчання у школі. Використання техніки роботи з фланелеграфом паралельно із розповіддю казки не тільки формує стратегії поведінки і закріплює знання, отримані дітьми, а й розвиває самостійність мислення, сенсорні здібності, активізує мовленнєві процеси під час програвання казок, стимулює розвиток допитливості та зацікавленості в навчанні. Універсальний ключ, який надають заняття за запропонованою програмою дитині з РАС для вирішення будь-якої соціальної ситуації із шкільного життя, – функціональне використання комунікації.

Водночас проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми застосування арт-технологій у роботі з аутичними дітьми молодшого шкільного віку. Подальша перспектива розробки цієї теми може полягати у вивченні ефективності різних засобів і форм арт-терапії у роботі з дітьми з РАС різних вікових категорій.

Література:

1. Башкирова Е.Н. Развитие детей с ОВЗ приемами арт-терапии. Психология в России и за рубежом: материалы II междунар. науч. конф. (СПб., 11.2013 г.). СПб.: Реноме, 2013. С. 85–90.
2. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Ось-89, 2007. 143 с.
3. Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А.А. Колупаєвої. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с. (Strategies for Teaching in Inclusive School).
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб., 1998. 168 с.
5. Каменец А.В. Педагогика сказки. Современный детский сад. 2007. N 8. С. 21–29.
6. Освіта аутистів: від міфу до реальності: навчально-наочний посіб. / Уклад. Т. Скрипник. К.: «Гнозис», 2014. 124 с.

7. Osborne J. Art and the child with autism: Therapy or education? *Early Child Dev Care* 2003;173(4):41123. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0300443032000079096#.VbxDGPOqқко> (дата звернення 01.08.2015).
8. Martin N. Art therapy and autism: Overview and recommendations. *art therapy association. J Am Art Ther Assoc* 2009;26(4):187-90. URL: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07421656.2009.10129616#.bxFN_Oqқко (дата звернення 01.08.2015).
-

Дмитриева И. В., Иваненко А. С. Использование арт-технологий в работе с аутистичными детьми раннего школьного возраста

Статья посвящена проблеме психологического сопровождения процесса адаптации к школьным условиям детей с расстройствами аутистического спектра. Представлена авторская коррекционно-развивающая программа по сказкотерапии «Школа для лесных зверюшек», которая направлена на профилактику возникновения определенных трудностей в процессе адаптации к школьной жизни, приспособлении к правилам школы и условиям школьного обучения. Разработанная коррекционно-развивающая программа фундаментально опирается на визуальную поддержку, что является эффективным для детей данной категории, так как использует самый сильный канал восприятия.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, аутичные дети, ранний школьный возраст, школьная адаптация, арт-технологии, сказкотерапия, техника работы с фланелеграфом.

Dmytriieva I. V., Ivanenko A. S. Art therapy and junior schoolchildren with autism spectrum

This article presents the art therapy treatment of a junior schoolchildren diagnosed with autism without mental retardation. There is a good evidence base to suggest that art therapy may be useful components in helping autistic children reach the most of their potential. The use of nonverbal expression through the experience of making art encourages children with autism to begin to represent their experiences. The junior schoolchildrens with autism spectrum in the case example learned to experience the Fairy tales and flannel board. Flannel board are a way to practice speech and social skills concepts by creating and describing scenes to another player. Fairy tales can change your approach to speech therapy and increase language and literacy skills. Art for children will always prove to be an evolutionary process that leads to the next stage. Fairy tale therapy for autistic children can be an important activity-based intervention for encouraging their growth.

Key words: autism, junior schoolchildren with autism spectrum, fairy tale therapy, flannel board.

А. В. Замша

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами
Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи
Національної академії педагогічних наук України

СПЕЦИФІКА РОБОТИ ПСИХОЛОГІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ ІЗ ЧУЮЧИМИ БАТЬКАМИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті розглянуто проблему фахової інформаційно-просвітницької роботи з чуючими батьками дітей із порушеннями слуху в контексті реалізації ключових завдань інклюзивно-ресурсних центрів. Розкрито альтернативні шляхи розвитку дітей глухих та напівглухих. Висвітлено роль переконань та упереджень чуючих батьків при виборі маршрутів розвитку дитини. Охарактеризовано жестову мову як засіб розвитку дітей із порушеннями слуху.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, діти з порушеннями слуху, жестова мова, інклюзивно-ресурсні центри.

Постановка проблеми. Реформування вітчизняної освітньої галузі ґрунтується на впровадженні нової філософії, відповідно до якої діти з особливими освітніми потребами (ООП) мають отримати змогу здобувати освіту на рівні з дітьми із типовим розвитком. Це передбачає, що діти з особливими освітніми потребами (за виключенням дітей із порушеннями інтелектуального розвитку) мають опанувати такі самі зміст та компетентності, що й діти з типовим розвитком. До початку реформування освітньої галузі, при навчанні дітей з ООП доволі часто вимоги щодо рівня їхньої освіти знижувались, зокрема, зменшувався і спрощувався зміст навчальних програм, окремі категорії вступали до закладів вищої освіти через внутрішні іспити, а не результати зовнішнього незалежного оцінювання тощо. Нині зміна філософії щодо здобуття освіти дітей з ООП зміщує акценти зі змісту на методику і форму навчання таких дітей. Адже зміст освіти визначається відповідними державними стандартами, а методика і форма навчання має враховувати специфіку порушення розвитку, можливості дитини її потреби, що виникають у процесі здобуття освіти.

У цьому контексті особливого значення набуває робота фахівців, які спроможні визначати особливі освітні потреби дитини й ресурсні можливості її розвитку, відповідно до чого рекомендувати вид та обсяг психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг. Відповідно до сучасного нормативного забезпечення освітньої сфери, зокрема, Постанови Кабінету Міністрів України № 545 від 12.07.2017 р., виконання окресленого спектру завдань покладено на фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Виконання

цих завдань вимагає від фахівців ІРЦ ґрунтовної обізнаності у широкому спектрі питань і володіння інноваційними ними сучасними психолого-педагогічними технологіями діагностування, компенсування, коригування й розвивання дітей з особливими освітніми потребами.

Насамперед, успішна робота фахівців ІРЦ із дітьми з особливими освітніми потребами ґрунтується на усвідомленні ними не лише специфіки відповідної категорії дітей й їхніх індивідуальних особливостей, а й на здатності ефективно працювати з батьками, оскільки саме останні здійснюють остаточний вибір освітньої траєкторії своєї дитини.

Втім, ефективна робота фахівців ІРЦ ускладнюється тією обставиною, що такі центри почали працювати порівняно нещодавно, а отже, нині є дефіцит як практичного досвіду, так і досить широкий спектр проблем діяльності психологів і педагогів ІРЦ залишається науково нерозробленим.

Вітчизняних наукових досліджень з окресленої наукової проблеми порівняно небагато, втім, роботи таких вчених, як Е. Данілавичюте, Л. Коваль, А. Колупаєва, С. Литовченко, І. Луценко, І. Малишевська, Ю. Найда, Л. Прохоренко, Н. Софій, О. Таранченко, Ю. Рібцун, О. Федоренко, висвітлюють окремі аспекти психолого-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Розробки зазначених вчених більшою мірою зосереджуються на розкритті концептуальних засад інклюзії, окресленні кола завдань й обов'язків асистентів педагога та асистента дитини, розкритті змісту і специфіки реалізації освітніх та навчальних технологій тощо. Водночас помітно менше наукових робіт присвячено розкриттю змі-

сту й особливостей психологічної роботи з дітьми з ООП та їхніми батьками (Л. Бісікало, А. Душка, О. Задорожня, Т. Жук, Т. Ілляшенко, Т. Каменчук, А. Копчинська, І. Луценко, Д. Макарян, А. Обухівська, Н. Паламарчук, Т. Паланюк, Л. Прохоренко, З. Токаленко, Г. Якимчук та ін.). Варто зауважити, що наукових розвідок із питань психологічної роботи з родинами дітей з ООП з урахуванням специфіки категорії таких дітей нині вкрай мало.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є висвітлення специфіки роботи психологів ІРЦ із чуючими батьками дітей із порушеннями слуху.

Виклад основного матеріалу. Батьки дітей з особливими освітніми потребами різних категорій визначаються як загальними характеристиками, так і демонструють певну специфіку, що замовлена своєрідним впливом певного порушення на функціонування дитини, її розвиток і навчання та життя родини загалом.

Так, до загальних психологічних характеристик, що притаманні для родин із дітьми з ООП, належить подібна для всіх батьків динаміка переживання факту народження й виховання дитини з особливостями розвитку.

Традиційно виокремлюють чотири стадії такого переживання. Перша реакція батьків на існування певного порушення у дитини – шок. Це виявляється у розгубленості, запереченні цього факту, роздратуванні. Саме на цій стадії батьки схильні шукати «винних» у тому, що в дитини є певне порушення. В окремих випадках батьки емоційно відмежовуються від дитини через те, що вона не така як інші, не відповідає їхнім очікуванням. Друга стадія виявляється у формі заперечення діагнозу, несприйняття його, очікування на помилковість діагнозу. Третя стадія характеризується усвідомленням наявності порушення на фоні почуття власної безпорадності у вихованні такої дитини. Звідси на цій стадії батьки схильні сліпо дотримуватись порад фахівців, яких вважають більш компетентними, аніж самі батьки, у питаннях виховання та розвитку своєї дитини. На четвертій стадії родина приймає дитину з ООП та пристосовується до життя разом із нею.

Зважаючи на те, як кожен із членів родини проходить ці стадії переживання, залежить, чи збережеться родина як така. Досить часто пошук «винних», самоізоляція, уникнення відповідальності, негативізм та неприйняття можуть призводити до руйнування родин і неможливості влаштування особистого життя й щастя в перспективі. Такі родини набагато гостріше переживають страх і занепокоєння за подальше життя своєї дитини, аніж це притаманно батькам дітей із типовим розвитком, особливо це стосується питань самостійного життя дитини, її працевлаштування, створення родини тощо. Члени родин із дітьми з ООП постійно перебувають у стані стресу і дефі-

циту позитивних емоцій, вони перманентно перебувають у стані боротьби з оточуючим світом і з самими собою, оскільки щодня мають вирішувати низку питань від побутових проблем до неадекватних реакцій оточення на особливості дитини.

Однак робота психологів ІРЦ із родинами дітей із порушеннями слуху заслуговує на окремий розгляд. Особливе місце ця категорія посідає через те, що є єдиною з-поміж інших категорій дітей з ООП, щодо якої точаться дискусії про її приналежність до групи осіб з інвалідністю.

Про особливість означеної категорії свідчить навіть той факт, що при проведенні спортивних змагань міжнародного рівня вони розмежовуються на три, а не дві категорії осіб – Олімпійські ігри для спортсменів без порушень, Паралімпійські ігри для атлетів, які мають певні функціональні обмеження, й окремі Дефлімпійські ігри для спортсменів із порушеннями слуху.

У частині країн світу дітей із порушеннями слуху вважають представниками лінгвокультурної меншини. Зокрема, це притаманно освітній політиці таких держав, як Нова Зеландія, Норвегія, Швеція та інших. У цих країнах порушення слуху трактується як особливість, але не порушення, а тому суть особливих освітніх потреб уособлюється в комунікативних потребах, які забезпечуються шляхом використання національної жестової мови як засобу спілкування, навчання й всебічного розвитку дитини. Тобто в цих країнах в означених аспектах акцентується важливість компенсації порушення слуху.

Натомість в інших державах, у тому числі й в Україні, такі діти ототожнюються з дітьми з інвалідністю, а тому питання про мову спілкування, навчання і розвитку вирішується з позиції коригувально-розвивального впливу на саме порушення та його наслідки.

Таким чином, розбіжності в ототожненні дітей із порушеннями слуху з різними категоріями зумовлюють існування контраверсійних позицій фахівців щодо специфіки розвитку таких дітей, суті їхніх особливих освітніх потреб, переліку рекомендованих методик і форм їхнього навчання, а також змісту послуг, яких потребують ці діти.

Психологи інклюзивно-ресурсних центрів мають бути обізнаними в означених питаннях, адже зобов'язані здійснювати інформаційно-просвітницьку підтримку батьків задля вибору ними найкращої траєкторії розвитку та здобуття освіти їхніми дітьми.

Особливо гостро рівень обізнаності психологів ІРЦ у цих питаннях постає тоді, коли за допомогою звертаються чуючі батьки дітей із порушеннями слуху. Саме чуючі батьки, на відміну від батьків, які самі мають порушення слуху, проходять усі вищезазначені стадії переживання факту порушення розвитку у дитини. Саме для чуючих батьків факт

порушення слуху дитини змінює звичний для них ритм життя. Про важливість приділення уваги психологів ІРЦ саме цій категорії батьків свідчать результати досліджень D. Moores, за якими чуючі батьки домінують у родинах дітей із порушеннями слуху, їх кількість становить понад 90% від популяції таких дітей. Отже, більшість батьків дітей із порушеннями слуху є чуючими.

При роботі з чуючими батьками психологи ІРЦ мають враховувати, що першим фахівцем, який формує ставлення й розуміння батьками щодо суті порушення слуху та його впливу на якість життя дитини, є медичні працівники. Здебільшого медики трактують порушення однозначно – як показник інвалідизації, який треба лікувати й коригувати різноманітними технічними засобами. Досить часто аудіологи самі мають, а отже, формують у батьків упереджене ставлення до жестової мови та негативне розуміння її ролі у розвитку дитини із порушеннями слуху. Звідси особливої значущості набуває компетентність в означених питаннях практичних психологів ІРЦ.

Зауважимо, що з огляду на те, що на теренах України вкрай мало сурдопсихологів, то психологічну роботу з батьками таких дітей часто проводять практичні психологи, які не є фахівцями в цій вузькій проблемі. Тому пропонуємо глибше розібратися в найбільш дискусійних питаннях щодо жестової мови та її ролі у розвитку дітей із порушеннями слуху.

Одним із найбільш поширених помилкових уявлень щодо жестової мови є те, що вона універсальна, тобто що нею можна розмовляти в будь-якій країні. Втім, за різними даними в світі нині нараховується від 120 до 300 національних жестових мов.

Іншим побутуючим міфом є те, що жестові мови є іншою формою словесних мов і не мають власних граматичних правил. Однак результати перших лінгвістичних досліджень національних жестових мов (Р. Краєвський, М. Brennan, W. Stokoe та ін.), що були проведені в 60-х рр. ХХ ст., засвідчили, що між жестовими та словесними мовами, що використовуються на одній території, відсутні помітні зв'язки і залежності. Національні жестові мови розвиваються незалежно від розвитку словесних мов, мають власну лексику, морфологію, граматику, а також об'єднуються у мовні родини, не тотожні словесним мовам. Приміром, немає англійської жестової мови, водночас як англійська словесна мова не лише існує, а й належить до п'ятірки найбільш поширених мов світу. У Великобританії використовують британську жестову мову, а в США та Канаді застосовують американську жестову мову. Цікавим є той факт, що лексичні й граматичні відмінності між британською та американською жестовими мовами є суттєвішими, аніж

між американською та українською жестовими мовами. Позаяк українська й американська жестові мови належать до однієї мовної родини, в той час як британська до іншої. Загалом дослідники дійшли висновку, що жестові мови мають достатній арсенал засобів для враження різних значень, думок, ставлень, почуттів, інформації, а отже, слугувати повноцінним засобом навчання, виховання та розвивання дитини.

Про роль жестової мови для розвитку дитини з порушеннями слуху також досі точаться дискусії серед фахівців. Втім, ключовим питанням у цьому плані є таке: «Чи здатна жестова мова повноцінно замінити словесну мову як засіб, що забезпечує розвиток мислення, пам'яті й інтелекту дитини?» Відповідь на це питання дали результати нейропсихологічних (U. Bellugi, E. Klima, G. Nickok, H. Poizner та ін.) та психологічних досліджень (H.S. Carmichael, M.T. Greenberg, C. Erting, K. MacKane, K.P. Meadow, H.R. Myklebust та ін.), які засвідчили, що жестове мовлення функціонує шляхом тих самих нейрофізіологічних механізмів, що забезпечують функціонування усного мовлення у чуючих осіб. Таким чином, на рівні мозкової організації жестова та словесна мова тотожні, а це означає, що жестова мова може слугувати достатнім засобом для розвитку мислення, пам'яті й інтелекту особистості.

Особливо гостро це питання постає в контексті розвитку дітей із порушеннями слуху раннього і дошкільного віку. Якщо, з огляду на зазначене, ми будемо застосовувати жестову мову як доступний для дитини з порушеннями слуху засіб спілкування від початку її народження (або виявлення у неї порушення слуху), то її інтелектуальний розвиток буде відбуватися за тими самими закономірностями й у строки, що характерні для чуючих дітей у словесномовному середовищі.

Зауважимо, що використання жестової мови як засобу інтелектуального розвитку дитини з порушеннями слуху жодною мірою не передбачає нівелювання ролі словесної мови в її житті. Це лише зміщує акценти в траєкторії її розвитку. Адже, якщо навчання, виховання й розвиток дитини з порушеннями слуху відбувається лише засобами словесної мови, то показники її розвитку, грамотності й обізнаності перебувають у прямій залежності саме від прогресу оволодіння нею словесною мовою, тобто в безпосередній залежності від результативності спеціального цілеспрямованого навчання і коригувально-розвивального впливу на дитину. Окрім того, прогрес в опануванні дитиною словесною мовою зумовлюється також її індивідуальними особливостями, зокрема станом збереженості слуху, рівнем розвитку слухового сприймання, технологіями слухопротезування тощо. За таких умов

опанування дитиною навіть простих понять (як-от «зима», «стіл», «дім» тощо) стає можливим лише після ґрунтовної спеціальної роботи із засвоєння нею слів, що позначають ці поняття.

Натомість, на відміну від словесної мови, жестову мову дитина з порушеннями слуху здатна опанувати під час безпосередньої комунікації з носіями цієї мови таким само чином, як чууча дитина опановує словесну мову при спілкуванні з батьками. Отже, якщо використовується жестомовна стратегія розвивання дитини, то її інтелектуальний розвиток не перебуває в прямій залежності від результативності коригувально-розвивальних впливів на її слухове сприймання, вимову, усне мовлення тощо. За цих умов динаміка розвивання дитини не зумовлюється порушеною слуховою функцією, оскільки використовується альтернативний шлях розвитку з опорою на збережені зорові й рухові функції дитини.

Разом із тим забезпечення жестомовного розвитку у ранньому віці для більшості дітей із порушеннями слуху – надзвичайно складне завдання. В таких країнах, як Швеція, Норвегія, США, Канада, Нова Зеландія, Бразилія та Венесуела, чуучим батькам дітей із порушеннями слуху надається змога опанувати відповідну національну жестову мову коштом держави. Також у цих країнах, окрім двох останніх, такі родини можуть скористатися послугами вихователів зі знанням жестової мови, причому навіть при вихованні немовлят. У нашій державі практика вивчення і використання жестової мови чуучими батьками дітей із порушеннями слуху не є поширеною, переважно це поодинокі випадки. Питання жестомовних вихователів такі родини вирішують шляхом залучення глухих жестомовних осіб як вихователів дитини, втім більшість не має педагогічної освіти.

Більшість чуучих батьків часто відмовляється від вивчення жестової мови, намагаючись «пристосувати» дитину до себе (своїх знань, переконань, прагнень, стереотипів), а не адаптуватися самим до потреб власної дитини. Усвідомлення чуучими батьками альтернативних шляхів розвитку дитини потребує від них ґрунтовної обізнаності в означених питаннях, а також сміливості й значної роботи, насамперед, над власним світоглядом.

Позитивною тенденцією щодо зміни ставлення до жестової мови є те, що чим далі, тим більшої популярності серед широких верств населення вона набуває. Зростає чисельність осіб, які проходять курси з вивчення української жестової мови, зокрема, це стосується не лише фахівців (соціальних працівників, пожежників, поліціантів, педагогів), а й пересічних українців. Це сприяє поширенню жестової мови, а отже, і можливостей її використання в різноманітних сферах життя.

Варто зауважити, що досить поширеним серед фахівців є переконання про негативний вплив жестової мови на процес опанування дитиною з порушеннями слуху словесною мовою. Однак це не є доведеним фактом. Навпаки, чимало наукових досліджень (B. Bodner-Johnson, B.S. Benedict, D. Bouvet, K. MacKane, M. Marshark, H.R. Myklebust та ін.) доводить, що жестомовні діти набагато легше і швидше опановують словесну мову як другу, аніж такі ж діти, які не володіють жестовою мовою. На користь позитивного впливу жестової мови на мовний розвиток дитини як білінгва свідчить також і те, що чуучі діти з родин глухих вільно володіють як жестовою, так і словесною мовами. Будь-яка особистість, незалежно від стану слуху, при опануванні кількох мов зустрічається з труднощами, що пов'язані з кодуванням-декодуванням (переходом) з однієї мови на іншу. Однак це питання вирішується через застосування ефективних методик навчання.

Особливої уваги також потребує питання про доцільність навчання напівглухих (слабкочуючих) дітей жестової мови. Оскільки щодо використання жестової мови як засобу навчання глухих та сліпоглухих дітей позиція в більшості нормативних документів порівняно однозначна. Зокрема, про це йдеться у ратифікованій Україною Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю.

Напівглуха дитина по факту не є ані глухою, ані чуучою. Технічні засоби не зможуть зробити з напівглухої дитини – чуучою. Очевидним є те, що лише за умови залишків слуху в обсязі, що забезпечує здатність дитини повноцінно сприймати на слух усне мовлення оточення, її навчання, виховання й розвивання може здійснюватися виключно засобами словесної мови. Однак перш, ніж виключати жестову мову як засіб спілкування й навчання напівглухих дітей, варто поглянути на це питання в розрізі подальшого їхнього життя. Спершу необхідно дати відповідь на питання: «Чи можемо ми гарантувати, що слух напівглухої дитини, яку ми діагностуємо в певному віці, не погіршиться в подальшому настільки, що вона стане глухою?». Відповідь на це запитання стосовно кожної дитини може дати лише час.

Висновки. Обізнаність психологів ІРЦ в окресленій проблемі є запорукою того, що рішення й рекомендації, надані ними чуучим батькам дітей із порушеннями слуху, будуть дійсно професійними. Здійснення такої фахової інформаційно-просвітницької підтримки психологів ІРЦ дає змогу розширити межі знань чуучих батьків щодо шляхів розвитку їхньої дитини, по-новому осмислити її перспективи, особливості та можливості розвитку й соціального інтегрування.

Література:

1. Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. Особлива дитина : навчання і виховання. 2017. № 4 (84). С. 37–46.
2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. Особлива дитина : навчання і виховання. 2016. № 3(79). С. 7–18.
3. Психологічний супровід інклюзивної освіти: Метод. рек / автор. кол. за заг. ред. А.Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
4. Федоренко О.Ф. Якісні трансформації в освіті осіб з порушеннями слуху: варіативність освітніх маршрутів. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2016. Вип. 11. С. 216–222.
5. Bouvet D. The Path to Language : Bilingual Education for Deaf Children Multilingual Matters (Series). Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 1990.
6. Braden J.P. Deafness, deprivation and IQ. New York, NY: Plenum Press. 1994.
7. Marshark M. Psychosocial Development of Deaf Children. N.Y. Oxford. Oxford University Press. 1993.
8. Meadow K. Deafness and Child Development. Los Angeles. 1980.
9. Moores D.F. Educating The Deaf: Psychology, Principles, And Practices. Boston: Houghton Mifflin Company. 2001.
10. Myklebust H.R. The psychology of deafness: Sensory deprivation, learning, and adjustment. New York, NY: Grune & Stratton, Inc. 1964.

Замша А. В. Специфика работы психологов инклюзивно-ресурсных центров со слышащими родителями детей с нарушениями слуха

В статье рассматривается проблема осуществления квалифицированной информационно-просветительской работы со слышащими родителями детей с нарушениями слуху в контексте реализации основных задач, возложенных на инклюзивно-ресурсные центры. Раскрыты альтернативные пути развития детей глухих и слабослышащих. Определено значение предубеждений слышащих родителей при принятии решений относительно выбора маршрутов развития и образовательной траектории ребенка. Охарактеризован жестовый язык как средство развития детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, дети с нарушениями слуха, жестовый язык, инклюзивно-ресурсные центры.

Zamsha A. V. The specifics of the psychologists work with hearing parents of hearing impairment children in inclusive resource centers

The article presented analysis of the problem of work with hearing parents of impaired hearing children in the context of the implementation of the mission of inclusive resource centers. It revealed the alternative ways for development of deaf and hard-of-hearing children. It opens the role of hearing parent's preconceptions when they make the choice about the development routes and the educational trajectory of the child. It characterized the sign language as a means for development of hearing impairment children.

Key words: special educational needs children, hearing impairment children, sign language, inclusive resource centers.

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

УДК 159.9.01

К. В. Балабанова

ад'юнкнт кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національний університет цивільного захисту України

ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ «РОЗВИТОК ЖИТТЄЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ» ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В ПРОГРАМІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті представлено авторську програму тренінгу з оптимізації та розвитку життєздатності майбутніх рятувальників. Показано, що тренінгова програма складається з трьох модулів та спрямована на формування у майбутніх рятувальників здатності до переосмислення своїх актуальних можливостей і перспективних життєвих завдань, цілеспрямованого розвитку мотиваційно-ціннісних, операційно-регуляційних та рефлексивних основ самоздійснення та саморозгортання особистості, що забезпечують найбільш повне використання життєвого ресурсу, професійної само-реалізації і життєздатності загалом.

Ключові слова: життєздатність, курсанти, фахова підготовка, рятувальники, ресурси, професійно-психологічний тренінг.

Постановка проблеми. Сучасні дослідження, які присвячені вивченню феномена «життєздатність», у науковій літературі зустрічаються вкрай рідко. Серед них можна виокремити роботи О. Рильської, О. Махнач, О. Лактіонової, К. Маннапової, в англійській літературі питання вивчення життєздатності розроблялись такими дослідниками, як R. Lewis (2005), S.S. Luthar (1993), S.G. Millstein, A.C. Petersen, E.O. Nightingale (1993), M. Rutter (1987), M. Ungar (2005).

В цих роботах було розкрито сутність феномена «життєздатність», його складники та компоненти, умови і чинники, що впливають на рівень життєздатності людини. Однак немає єдиної теоретичної концепції, не розроблені наукові основи формування життєздатності та чинники, що впливають на її рівень. Нині фокус психологічних досліджень переміщується від вивчення сталих форм психічної діяльності, як-от психічні процеси та психічні явища, до таких, що забезпечують особистості можливості існування та діяльності в умовах невизначеності та постійних змін. Тому феномен життєздатності людини, його вивчення та розуміння його значення в професійному зростанні фахівця, зокрема екстремальних видів діяльності, набуває особливої актуальності.

Аналіз і співвіднесення психологічної структури життєздатності майбутніх рятувальників, проведений нами, показав, що найбільш проблемним полем у структурі їх життєздатності був компонент «здатність до саморегуляції» та «здатність до адаптації». Нам видається, що для ефективного особистісного та професійного розвитку фахівця в

сучасних умовах трансформації суспільства необхідні формування та оптимізація саме зазначених компонентів життєздатності засобами психологічного тренінгу.

Багатоступінчастий процес формування та розвитку життєздатності фахівця в науковій літературі розглядається з позиції різних підходів. Соціологічний підхід виокремлює завдання, які перед особистістю ставить суспільство; соціально-психологічний підхід зумовлений поетапним прийняттям фахівцем рішень із метою узгодження власних потреб та вимог професійного середовища; диференційно-психологічний підхід пов'язаний із формуванням індивідуального стилю життя та професійної діяльності.

З точки зору концепції клієнт-центрованої терапії К. Роджерса високий рівень життєздатності індивіда визначається такими рисами, як: конгруентність, комунікативна компетентність, відсутність необхідності у самозахисті, відкритість, емпатійність, здатність до самовираження і розвитку. Стержневим моментом у структурі життєздатності К. Роджерс вважав тенденцію особистості до актуалізації.

Е. Галажинський розглядав життєздатність людини в руслі методології самоорганізації. Життєздатна особистість як відкрита система характеризується здатністю не просто до розвитку, а до саморозвитку. Цієї позиції дотримується й О. Рильська, яка виокремила здатність до саморозвитку як один із компонентів життєздатності людини. За даними проведених досліджень [13], життєздатність як інтегральна характерис-

тика являє собою сукупність взаємопов'язаних компонентів: здатності до адаптації, здатності до саморегуляції, здатності до саморозвитку та осмисленості життя.

В англійських наукових джерелах термін «життєздатність» вживається як синонім терміна "resilience", що походить від латинського "resili", і який буквально перекладається як «гнучкість, пружність, еластичність, стійкість (до зовнішніх впливів)» і «здатність швидко відновлювати здоровий фізичний і душевний стан». З огляду на це, життєздатність у цих роботах розглядається переважно в аспекті саморегуляції та формування людини як суб'єкта професійної діяльності.

Найважливішою структурою фахової підготовки не враховує того, що індивідуально-особистісний рівень опанування професійних знань, вмінь та навичок є запорукою ефективного професійного навчання. Тренінг (від англ. *training* – підготовка, тренування) як відмінна від традиційного навчання форма психологічного впливу і формування фахівця розроблявся такими вітчизняними науковцями, як Г. Попова, В. Лефтеров, Л. Мороз, Ю. Швалб, Т. Яценко, російськими вченими І. Вачковим, С. Дерябо, Ю. Жуковим, зарубіжними науковцями Е. Берном, Д. Герхардом, К. Левінім та іншими. Ними було показано, що тренінг як система взаємозумовлених засобів психологічного впливу має на меті поетапне формування стійких вмінь, професійно значущих навичок, здатності до мобілізації психофізичних, емоційно-інтелектуальних та фізичних ресурсів та особистісного зростання.

Термін «соціально-психологічний тренінг» є одним із найбільш сталих та найбільш вживаних визначень активних форм навчання та психологічного впливу. Застосування тренінгових форм навчання сприяє оперативній актуалізації життєвого досвіду, життєвих ресурсів особистості та формування адекватної її самооцінки, тому саме соціально-психологічний тренінг є ефективною формою моделювання та розвитку фахівця і засобом активізації його професійного й особистісного потенціалу та здатності до саморегуляції. Функціональний зміст життєздатності може включати в себе такі характеристики, як успішність у професійній діяльності та вирішенні життєвих завдань. Індивідуальні відмінності в життєздатності можуть проявлятися у різних засобах реагування на стресові ситуації, коли суб'єкт професійної діяльності має вміння знайти прихований конструктивний сенс у стресовому впливі і трансформувати його в позитивний життєвий досвід. А цього можна досягти шляхом проведення тренінгової підготовки.

І. Вачков розглядає тренінг як мета-метод психологічної роботи, спрямований на засвоєння учасниками нової для них діяльності. Л. Мороз, виділяючи окремо поняття «професійно-психо-

логічний тренінг» (ППТ), вказує на те, що освітньо-професійне середовище стає основою подальшого розвитку та самоздійснення суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Авторка вважає, що професійно-психологічний тренінг – «не лише навчання нових знань та умінь, а переважно спрямований на вирішення інноваційних проблем процес, коли готові рішення відсутні й учасникам необхідно проявляти ініціативу, активність, винахідливість, вміння здійснювати продуктивну спільну діяльність» [14, с. 12]. Освітній процес у вищому навчальному закладі зі специфічними умовами навчання постає для майбутніх рятувальників діяльністю доволі незвичною, новою та насиченою стресами. Це вимагає від них зусиль, спрямованих на опанування надмірних стресових впливів із метою покращення ефективності навчально-професійної діяльності. Підвищені вимоги до когнітивної та емоційно-вольової сфер майбутніх рятувальників можуть бути однією з причин появи у них дезадаптивних розладів та ознак зниження їх життєздатності. Тому назріла необхідність розробити спеціальні психотренінгові програмні модулі, спрямовані на розвиток тих чи інших компонентів життєздатності майбутніх рятувальників та впровадити їх у навчальний процес та службову підготовку.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є формування у майбутніх рятувальників із різними рівнями життєздатності навичок до переосмислення своїх актуальних можливостей і перспективних життєвих завдань, цілеспрямованого розвитку мотиваційно-ціннісних, емоційно-вольових та адаптивно-регуляторних основ особистості, що забезпечують найбільш повне використання життєвого ресурсу, професійної самореалізації і життєздатності загалом.

Виклад основного матеріалу. Програма тренінгу «Розвиток життєздатності» розроблялась нами на основі аналізу результатів, отриманих у курсантів Національного університету цивільного захисту України на первинному етапі їх фахової підготовки. За результатами тестування і вивчення компонентної структури життєздатності нами було встановлено, що найбільш вразливими для цієї вибірки курсантів були такі складники життєздатності, як «здатність до саморегуляції» та «здатність до адаптації». Тому програмні модулі були сформовані таким чином, щоб сфокусована тренінгова робота була спрямована саме на розвиток цих компонентів.

Програма тренінгу передбачала проведення вступної частини, трьох модулів та заключної частини, які реалізуються протягом 48 навчальних годин. Тренінг проводився у приміщенні аудиторного типу для першого блоку тренінгу і спортивного або танцювального залі – для другого та третього блоку. А також були необхідні такі матері-

али: ручки, папір для нотаток, колоди метафорично-асоціативних карт, музичний супровід.

Завдання тренінгу були спрямовані на формування у курсантів позитивного самоствавлення та усвідомленого ставлення до свого майбутнього, розвиток ініціативи як стійкої особистісної тенденції, стимулювання потреби в професійному й особистісному саморозвитку і самореалізації, формування цілей майбутнього на основі осмисленого ставлення до ієрархії життєвих цінностей та співвіднесення своїх ресурсів та узгодження енергетичних витрат.

В основу тренінгу було покладено принципи «тут і тепер», рефлексивно-діяльнісне опосередкування, багатопозиційність і гнучкість рольової тактики. Акцент тренінгу був спрямований на індивідуальний досвід, відкритий зворотний зв'язок, активність на заняттях, добровільність участі в тренінговій роботі, рівність позицій, визнання особистісних норм кожного учасника, екологічність комунікацій, безпеки учасників і захищеності. Під час тренінгу ведучий спонукав учасників до схвалення і взаємопідтримки, заохочував до інтелектуального та емоційного ризику.

Зміст тренінгових занять було розроблено на основі методів та методичних прийомів: міні-лекції – надати групі потрібну інформацію з певних питань; групова дискусія – обговорення питань, що виникають у тренера чи учасників групи; мозковий штурм – метод групового обговорення проблеми з метою її розв'язання; практичні вправи, які дають змогу кожному з учасників пізнати на власному досвіді ті чи інші відчуття, набути нових навичок поведінки. Вони також активізують увагу, підвищують рівень активності та довіри в учасників, сприяють створенню невимушеної атмосфери тренінгу.

Вступна частина була орієнтована на створення сприятливого психологічного клімату, засвоєння правил в роботі з групою та налагодження зворотного зв'язку.

Модуль 1. «Пошук внутрішніх ресурсів» включав у себе комплекс вправ та технік із використанням коучингової колоди метафоричних асоціативних карт «Супервізія», який було розроблено на теоретико-методологічних засадах застосування асоціативних метафоричних карт у програмах психологічного супроводу (Л. Тальпінс, Г. Попова, Н. Мілорадова, О. Горобченко та інші). Цей модуль був спрямований на вирішення таких практичних завдань у професійній підготовці майбутніх рятувальників: 1) виявлення уявлень стосовно себе як майбутнього професіонала; 2) визначення рівня психологічної готовності до майбутньої професійно-службової діяльності; 3) пошук внутрішніх ресурсів, виявлення проблемних ситуацій чи факторів, з якими можуть зіткнутися майбутні рятувальники у процесі роботи; 4) виявлення психоло-

гічних ресурсів для подолання труднощів на шляху професійного зростання; 5) сприяння розвитку саморегуляції, зростання рівня внутрішньої мотивації та адаптації до навчально-службової діяльності. Головним методичним принципом цього модулю було моделювання проблемних ситуацій навчально-службової діяльності курсантів та засобів їх вирішення, які активізують процеси схематизації-конкретизації, рефлексії та усвідомлення. Спираючись на метод поетапного формування розумових дій П. Гальперіна як одного з дієвих механізмів переходу діяльності із зовнішньої форми у внутрішню, ми, обираючи тренінгові вправи, ставили на меті сприяти усвідомленню курсантами операціонального складу дій, що дало б їм змогу перейти від стереотипних алгоритмів прийняття рішень до творчої їх реалізації.

Модуль 2. «Експресивно-руховий» включав у себе тренінгові процедури, спрямовані на відчуття свого тіла, зняття внутрішніх блоків, вихід негативних емоцій, психоемоційну розрядку. Теоретичною основою розробки цього модуля стали положення, що розроблялись такими науковцями, як М. Бернштейн, Т. Шкурко, В. Лабунська, І. Куріс, та їх послідовниками. Ці положення ґрунтуються на ключових засадах біомеханіки і використовують природну здатність фізичного тіла здійснювати рухи за принципом алертності, який забезпечує економію енергетичних ресурсів під час здійснення діяльності шляхом розслабленої гнучкості, або інтуїтивно правильних рухів, які забезпечують вивірену адекватну реакцію особистості на дію мінливого зовнішнього середовища. Розробляючи цей модуль, ми виходили з того, що стереотипні та ригідні рухи і реакції ведуть за собою і ригідність когнітивних конструкцій, за якими стоять шаблонність мислення і стереотипність поведінкових дій. Тому розширення рухового діапазону майбутніх рятувальників, виконання ними незвичних рухів під час проведення тренінгових вправ сприяло появі більш адекватного сприйняття реальності та пластичності в когнітивно-емоційному реагуванні.

Модуль 3. «Режим саморегуляції» включав у себе тренінгові процедури, спрямовані на вивчення вправ із саморегуляції поведінки та станів. В основі цього модуля лежать положення Х. Алієва про «Нову модель роботи мозку», що базуються на одночасній синхронній активності двох півкуль мозку, завдяки чому відбувається узгодження їх діяльності і, як наслідок, рефлексивно-автоматичне зниження стресу. Синхронізація діяльності мозку і тіла відбувається не завдяки м'язовим механічним зусиллям, а завдяки вольовій команді та образному мисленню. Така підготовка сприяє пластичності механізмів «стрес – адаптація» і дає змогу курсантам автоматично підтримувати оптимальний рівень нервово-психічної напруги при стресових подразниках. Згідно із завданнями

нашого тренінгу, вправи цього модуля сприяли оптимізації емоційно-вольової та регулятивної сфер особистості майбутніх рятувальників завдяки опануванню ними таких прийомів саморегуляції, як: самонавіювання, самосповідь, самонаказ.

Самосповідь полягала в повному внутрішньому звіті перед своєю особистістю про реальні персональні ролі в різних життєвих та навчально-службових ситуаціях. Завдяки цьому прийому індивід звільнявся від протиріч, що призводило до зниження рівня напруженості психіки.

Самонаказ є здійсненням дій із прийняття рішень в обставинах чіткості поставленої мети і обмеженості в часі для обмірковування. Процес формування таких здібностей відбувався під час проведення тренувальних вправ для подолання себе, коли курсанту необхідно прийняти рішення, що веде до ефективної дії, відразу після віддання певного наказу. І, зрештою, поступово формується рефлексорний зв'язок, який об'єднує процес прийняття рішення і дію, адекватну ситуації.

Самонавіювання – це здійснення психорегуляторних тренінгових вправ, які допомагають курсантам розслабитись, заспокоїтись, відновити внутрішню рівновагу, сформувані мислеобрази, що сприяють актуалізації інтуїтивно-творчого потенціалу особистості та здатності до аналізу ситуації з урахуванням наслідків власних дій.

Здатність до саморегуляції свідчить про самостійність і гнучкість реагування на зміну ситуації, а також про цілеспрямованість і незалежність, легкість оволодіння новими видами діяльності, впевненості і успішності, тому саморегуляція як навичка надзвичайно важлива для майбутніх рятувальників та їхньої професійної діяльності в особливих умовах [7].

Заклучна частина тренінгу була орієнтована на закріплення набутих знань та умінь, усвідомлення особистісних змін, заключний збір інформації від учасників щодо реалізації їх очікувань від тренінгу, оцінювання результатів.

Наприкінці кожного заняття проводилась вправа «Рефлексія заняття», в рамках якої відбувалось обговорення результатів та подій заняття. Кожен учасник ділився власними враженнями про заняття, думками, почуттями і переживаннями. Ведучий тренінгу задавав лише «загальні рамки» і пропонував кожному учасникові виділити три значеннєві моменти: 1) інформацію про себе (самопочуття, оцінка власної поведінки, задоволеність від заняття, зміни, що відбуваються в собі); 2) інформацію про інших (загальне враження про інших, хто з учасників «відкрився», став більш близьким, зрозумілим, чиї дії викликали симпатію, а чиї роздратування); 3) інформацію про ситуації в групі і ставлення до занять (чи змінилася загальна емоційна атмосфера в групі, як учасники оцінюють корисність і інформатив-

ність занять, чи відповідають вони їх очікуванням, що хотіли б змінити тощо).

Структура окремого заняття складалася з:

1) *вступної частини*, завданнями якої є: створення сприятливого психологічного клімату, засвоєння правил в роботі з групою, налагодження зворотного зв'язку «учасник – група» та «група – учасник», створення ситуації рефлексії. Для цього проводились розминочні вправи, особливо це було актуальним на початку тренінгу з метою створення атмосфери довіри в групі та знайомства учасників, зняття психологічного захисту;

2) *основної*: оцінювання рівня поінформованості щодо проблеми, актуалізація проблеми, надання інформації та засвоєння знань, формування певних умінь та навичок. Під час основної частини відбувалося виконання окремих тренінгових вправ;

3) *завершальної*: підбиття підсумків роботи, оцінка отриманого досвіду, налаштування учасників на атмосферу звичайного життя.

Кожна вправа складалася з трьох частин:

1) *вступної частини*, яка спрямована на з'ясування особливостей виконання конкретної вправи, окремих правил тощо;

2) *основної частини*, під час якої відбувається виконання практичної частини вправи, виконавши які, учасники можуть оволодіти необхідними вміннями і практично використати набуті теоретичні знання;

3) *підбиття підсумків*. Відбувається обговорення групою проблемних моментів під час виконання вправи, збір та інтегрування набутого досвіду, отримання зворотного зв'язку членами групи.

Таким чином, за 7 годин (блок 1 – 4 години, блок 2 – 2 години, блок 3 – 1 година) за допомогою тренінгу можна сформувані необхідні навички та підвищити загальний рівень саморегуляції групи.

Висновки. На основі проведених теоретичних і емпіричних досліджень можна зазначити, що життєздатність майбутніх рятувальників – це системне утворення, в якому поєднуються здатності особистості до адаптації, саморегуляції, саморозвитку та усвідомленості життя, що становить основу їх професійної підготовки та забезпечує високу ефективність їх професійної діяльності.

Тренінг, розроблений нами на основі проведених досліджень із метою підвищення рівня адаптації та саморегуляції майбутніх працівників ДСНС України, має допомогти учасникам тренінгу віднайти свої внутрішні ресурси, зняти психологічні блоки, розширити діапазон емоційно-когнітивного реагування та знайти внутрішню рівновагу. Нам вважається, що цей тренінг необхідно проводити із курсантами на первинному етапі їх професіоналізації з метою досягнення найліпших результатів в їх навчально-службовій діяльності та оптимального рівня життєздатності.

Література:

1. Стародубцев А.А. Професійна підготовка працівників ОВС у вищих навчальних закладах МВС України. Форум права. 2011. № 4. С. 704–710
2. Богданов А.А. Борьба за жизнеспособность. Вестник Международного Института А. Богданова. 2003. № 1, № 13.
3. Жданова І.В. Ставлення до професії в структурі мотиваційної складової професіоналізму працівника ОВС. Становлення особистості професіонала: перспективи і розвиток : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Одеса: ОДУВС, 2010. С. 126–128.
4. Березин Б.Ю. Сознание масс и самосознание группы. М.: Книга, 1991. 173 с.
5. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Изд-во «Речь», 2005. 222 с.
6. Логинова И.О. Инновационное поведение как способ взаимодействия человека с миром в процессе жизненного самоосуществления [Текст]. Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2010. Вып. 1 (56). С. 199–204.
7. Максименко С.Д. Теоретичні проблеми самоздійснення особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко. 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.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. 2009. Вип. 5. С. 3–13.
8. Разумовский О.С. Принципы оптимизации человеческой деятельности. Философско-методологические аспекты. Красноярск: Краснояр. гос. торг.-эк. ин-т, 2004. 264 с.
9. Черемних К.О. Професійний вимір самоздійснення особистості. Наук. студ. із соц. та політ. психол. : Зб. статей. К.: Міленіум, 2007. Вип. 16 (19). С. 330–336.
10. Шугуров М.В. Социальный конфликт и самоосуществление личности. Саратов: Изд-во Сарат. гос. акад. права, 1992. 242 с.
11. Лактіонова О.І. Структурно-уровневая организация жизнеспособности человека: метасистемный подход. Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.П. Журавлев. М. Из-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 109–123.
12. Махнач А.В. Жизнеспособность как междисциплинарное понятие. Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 5. С. 87–101.
13. Рильська О.О. Психология жизнеспособности человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2014. 34 с.
14. Мороз Л.І. Теоретичні та прикладні засади професійно-психологічного тренінгу працівників внутрішніх справ України: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2008. 35 с.

Балабанова К. В. Професійно-психологічний тренінг «Розвиток життєспроможності майбутніх спасателів» і його реалізація в програмі їх професійної підготовки

В статті представлена розроблена програма тренінгу по оптимізації та розвитку саморегуляції майбутніх спасателів. Тренінгова програма складається з трьох блоків і направлена на формування у майбутніх спасателів з різними рівнями життєспроможності навичок к переосмисленню своїх актуальних можливостей і перспективних життєвих задач, ціленаправленого розвитку мотиваційно-ціннісних, операційно-регуляторних і рефлексивних основ самореалізації і саморозкриття особистості, забезпечуючих найбільш повне використання життєвого ресурса, професійної самореалізації і життєспроможності в цілому.

Ключевые слова: саморегуляція, курсанти, професійна підготовка, спасателі, ресурси, професійно-психологічний тренінг.

Balabanova K. V. Professional-psychological training “Development of the viability of future rescuers” and its implementation in the program of their professional training

The article presents the developed training program for optimization and development of self-regulation of future rescuers. The training program consists of three blocks and is aimed at forming in future rescuers with different levels of viability of skills to rethink their actual capabilities and promising life goals, the goal-directed development of motivational-value, operational-regulatory and reflexive foundations of self-realization and self-development of the individual, ensuring the fullest use of life resource, professional self-realization and vitality in general.

Key words: self-regulation, cadets, vocational training, rescuers, resources, trainings.

Н. В. Волинець

старший науковий співробітник відділення організації
наукових досліджень науково-дослідного відділу
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

В статті представлено результати багатомірного неметричного шкалювання типологічних профілів особистісного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України. Обґрунтовано та описано змістові аспекти особистісно-орієнтованого, кар'єро-орієнтованого, професійно-орієнтованого та соціально-орієнтованого типів особистісного благополуччя прикордонників.

Ключові слова: особистісне благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України, типологія особистісного благополуччя, особистісно-орієнтований, кар'єро-орієнтований, професійно-орієнтований та соціально-орієнтований типи особистісного благополуччя.

Постановка проблеми. Проблеми розробки типологій особистісного благополуччя пов'язані з пошуком параметрів, критеріїв та показників вимірювання переживання задоволення, щастя, оптимальної внутрішньої рівноваги Я-існування особистості. Сучасні емпіричні дослідження особистісного психологічного благополуччя зайнятих професійною діяльністю людей зорієнтовані на виявлення впливу на їхнє благополуччя різних характеристик роботи. Так, у дослідженнях науковців показано, що високий рівень контролю на роботі, низький рівень навантаження на роботі та високий рівень особистої соціальної підтримки працівників пов'язаний із більш високим рівнем їхнього психологічного благополуччя (С. Стенсфельда, М.Дж. Шиплі, Дж. Год, Р. Фюрер та М. Ківімакі) [1]; структурування робочого часу, соціальний контакт, колективні зусилля та цілі, соціальна ідентичність та регулярна діяльність як п'ять категорій психологічного досвіду, отриманого завдяки роботі, сприяють психологічному благополуччю працівників (Г. Гарноз, Ф. Габріель) [2]; безпека робочої сили, контроль за роботою, соціальна підтримка на роботі та задоволення роботою як баланс між психологічними і матеріальними винагородами та зусиллями виокремлюються базовими факторами психологічного благополуччя та здоров'я працівників [3]. Професійна діяльність персоналу Державної прикордонної служби (ДПС) України є суспільно значущим видом діяльності, спрямованим на забезпечення суверенітету української держави, її територіальної цілісності та недоторканності, що здійснюється на добровільних засадах специфічними методами і засобами; є діяльністю професійного спрямування, а також складним видом діяльності, що характеризується особливими умовами. Отже, вбачається актуальним виявлення типологічних особливостей переживання особистісного благополуччя прикордон-

никами, зумовленого специфічними чинниками змісту та умов здійснення професійної діяльності, структури особистісної мотиваційної сфери, організаційної культури, повсякденної життєдіяльності та їхнього поєднання.

Сучасний стан досліджень особистісного благополуччя стосується різних його оцінок: позитивних та негативних станів, переживань, емоцій, міркувань та поведінки, цінностей, мотивів, потреб, подій, обставин та життєвих ситуацій, які виникають у житті, в яких люди живуть та працюють. Нині розроблено надзвичайно багато структурних (М. Аргайл, Е. Бочарова, Н. Бредберн, Р. Веснховен, Е. Десі, Ф. Дінер, О. Ідобаєва, П. Коста і Р. Маккрай, К. Ріфф, Р. Райан, М. Селігман, Т. Тейлор, Б. Хедді, М. Ягода), рівневих (Л. Куліков, Т. Рот, Дж. Хартер), типологічних (А. Бояновська та А. Залевська, Т. Данильченко, Дж. Дейкхайзен, М. Вельдовен і Р. Шальк, О. Чеборатьова, О. Фомина) моделей (суб'єктивного, економічного, фінансового, екологічного та соціального тощо) благополуччя особистості.

Побудова типологічних моделей особистісного благополуччя в напрацюваннях науковців базується на результаті взаємодії таких складників: наявних концептуальних уявлень про вимірювання показників благополуччя; логічної структури проведення типологічного аналізу в контексті специфіки передбачуваного алгоритму класифікації, осмислення функціональної ролі різних типоутворюючих ознак та емпірично виявлених закономірностей (факторної структури вихідних змінних, особливостей розподілу відповідей) [4]. В основу типологій психологічного благополуччя особистості наковці покладають ті критерії та параметри, які визначаються науковою задачею: загальна оцінка якості життя (Е. Дінер, Е. Сух, Р. Лукас, Л. Сміт) [5], задоволеність різними сферами життя (Р. Куммінс, А. Лау,

У. МакФерсон) [6], задоволеність життям та щастя (Р. Інглхарт) [7], особистісні почуття (стосовно задоволеності життям, емоцій, щастя, самооцінки та оптимізму), почуття, пов'язані з міжособовою взаємодією, індивідуальні вміння (автономність, компетентність, інтерес, цілі) уміння, пов'язані з міжособовою взаємодією (альтруїзм, турбота про інших, соціальна активність) (Ф. Хуппер, Н. Маркс, А. Кларк, Дж. Сієрріст, А. Стюцер та ін.) [8]; прояви позитивних та негативних емоцій, задоволеність повсякденною діяльністю, товариськість, оптимізм, самооцінка компетентності, власна значущість, почуття самотності, емоційне сприйняття себе в соціумі, напруженість ритму життя, життєві цілі, матеріальне забезпечення, стан здоров'я [4]. Необхідність виявлення типологічних особливостей психологічного благополуччя зумовлена пошуком його загальних оцінкових параметрів, завдяки яким можна оцінити та визначити кількісні та якісні особливості суб'єктивного переживання власного життя та суб'єктивного емоційно-оцінкового ставлення особистості до самої себе, власного життя, діяльності та процесів, що мають значення для особистості з позиції її нормативних уявлень щодо внутрішнього та зовнішнього середовища, що характеризується відчуттям задоволеності (Р. Шаміонов) [9], відповідності зовнішнім критеріям певної системи цінностей, яка переважає в тій чи іншій культурі (Е. Дінер, Р. Шаміонов) [10; 11] та за суб'єктивними змістовими критеріями задоволеності життям відповідно до внутрішніх уявлень благополучного життя (Л. Куліков) [12], відчуття щастя (П. Коста і Р. МакКрай) [13], здатності адаптуватися та пристосовуватися до зовнішнього середовища та знаходити своє місце в ньому, щоб бути благополучним та задоволеним життям (О. Чеботарьова) [14, с. 145], пошуку суб'єктивного балансу в різних сферах життя, який сприяє переживанню суб'єктивного соціального благополуччя (Т. Данильченко) [15], встановлення життєвої рівноваги шляхом включеності у професійну діяльність (Дж. Дейкхайзен, М. Вельдовен, Р. Шальк) [16], задоволення, афективного балансу та їхнього прояву відповідно до типів темпераменту (А. Бояновська, А. Залевська) [17], адаптивності, психологічних захистів, соціальної та пізнавальної пасивності, компетентності, особливостей контролю поведінки, прийняття рішень та відповідальності, потреби у міжособистісних відносинах (О. Фоміна) [18].

Мета статті – висвітлення результатів емпіричного дослідження виявлення типологічних особливостей особистісного благополуччя персоналу ДПС України.

Виклад основного матеріалу. З метою виокремлення типологічних профілів особистісного благополуччя персоналу ДПС України було здійснено багатомірне неметричне шкалювання

його показників методом індивідуальних відмінностей Alscal за допомогою пакету обробки статистичних даних SPSS 17.0. Для здійснення багатомірного шкалювання було обрано 73 показники особистісного благополуччя персоналу ДПС України, які входять у розроблену емпіричну модель, що містить такі структурні компоненти благополуччя прикордонників: особистісної здійсненності, професійної компетентності та самореалізації, особистісної самоефективності, особистісної гармонії, професійно-організаційної мотивації та професійного розвитку й досягнень [19]. Первинні дані для проведення багатомірного шкалювання отримані за допомогою стандартизованого психодіагностичного інструментарію: тесту смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтєва, шкали екзистенції А. Ленглі і К. Орглер, ціннісно-орієнтованої системи методик О. Фанталової (методики «Сім станів» та шкали оцінки дискомфорту»), методики діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова і В. Пономарьової, опитувальника часової перспективи Ф. Зімбардо, шкали суб'єктивного благополуччя Г. Перуе-Баду в адаптації М. Соколової, методики вивчення мотивації професійної кар'єри Є. Шейна, тесту «Мотиваційний профіль» Ш. Річі і П. Мартіна, методики вивчення професійної ідентичності Л. Шнайдера, методики «Професійне самоставлення особистості» К. Карпінського, методики «Професійна затребуваність особистості» О. Харитонової, методики оцінки професійного благополуччя Є. Рут, методики діагностики організаційної культури К. Камерона і Р. Куїнна, анкети оцінки сприятливості організаційної культури, опитувальника на визначення задоволеності працею та опитувальника «Інтегральна задоволеність роботою».

Метою багатовимірного шкалювання методом індивідуальних відмінностей є виявлення структури в наборі значень деякої міри відстані між об'єктами або спостереженнями. Шкалювання здійснюється шляхом приписування спостереженням положення в багатовимірному просторі (в нашому емпіричному дослідженні 73 розмірності (показники особистісного психологічного благополуччя персоналу ДПС України) так, щоб відстані між отриманими точками в цьому просторі якомога точніше апроксимували початкові відмінності. Кінцевим результатом багатомірного моделювання методом індивідуальних відмінностей показників особистісного благополуччя персоналу ДПС України стало виявлення групового простору (за шкалами – типами благополуччя). Метод багатовимірного шкалювання як дистанційну модель використовує модель Евклідової відстані, що дає змогу розглядати змінні (вибори інтерпретацій ключових показників) як безперервні. Таким чином, проблема збігів або зв'язків – рівних значень (інтерпретацій) для всіх спостережень досліджу-

ваних вирішувалась найоптимальнішим чином. Визначена кінцева величина s-стресу за формулою Краскала для матриці типологічної моделі особистісного благополуччя персоналу ДПС України дорівнює 0,12119 і знаходиться у прийнятному діапазоні [0,05; 0,2] та відповідні коефіцієнти конгруентності (частки дисперсії вихідних відмінностей), що дорівнює 0,91231 і наближається до 1,0 і свідчить про достатню повноту відтворення вихідних відмінностей між досліджуваними об'єктами. За результатами багатомірного шкалювання виявлено чотири типи особистісного благополуччя персоналу ДПС України: особистісно-орієнтований, кар'єро-орієнтований, професійно-орієнтований та соціально-орієнтований (рисунк 1).

Прикордонники з особистісно-орієнтованим типом особистісного благополуччя переживають благополуччя в контексті як особистісної, так і професійної здійсненності власного життя. Це особи з почуттям вільного власного вибору (свободи), які знаходять реальні можливості для дії в будь-яких ситуаціях, приймають персонально обґрунтовані рішення, мають чіткі уявлення про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб вибудовувати власне життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його сенс. Вони здатні конструктивно реалізовуватися у зовнішньому світі, рішуче і відповідально ним керувати, готові брати активну участь у власному житті та вибудовувати його, отримують задоволення від взаємин із керівництвом та колегами, проявляють інтерес до роботи, позитивно ставляться до себе як до фахівців, які можуть реалізувати свій професійний потенціал, мають виражене диференційоване уявлення про себе як представників певної професійної спільноти і у зв'язку з цим сформоване позитивне емоційне ставлення до себе (самоствалення) і до цінностей професійної спільноти ДПС України, з якою себе ідентифікують, впевнені у своїй професійній компетентності та в тому, що в професійному плані є авторитетом для колег, керівництва, близьких, високо оцінюють результати професійної діяльності та отримують задоволення від реалізації професійного потенціалу. Ці особи переживають органічну єдність власної особистості з обраною професією (внутрішню узгодженість професійного

самоствалення), усвідомлюють власні особистісні якості як передумови для професійних успіхів та перетворення професійних успіхів на імпульси прогресивного особистісного розвитку, знають, як використати власні індивідуальні властивості для конструктивного розв'язання суперечностей і досягнення високих результатів у професійній діяльності, а також використати ці протиріччя і досягнення як стимули до подальшого особистісного зростання. Їхньою провідною кар'єрною орієнтацією є можливість жити в різних місцях (відсутність стабільності місця проживання) та задоволення потреби у досягненнях. Вони переживають задоволеність повсякденною діяльністю, умовами праці та досягненнями на роботі, переживають піднесення, позитивний вплив роботи та незалежності, у них переважає хороший настрій та оптимістичне сприйняття майбутнього, вони здорові (у них відсутня психоемоційна симптоматика); для них велике значення має соціальне оточення. Вони відшукують можливість втілювати в роботі свої ідеали і цінності (служіння як кар'єрна орієнтація), можуть переживати самоприниження як фіксовану установку на негативне оцінювання або втрату смислу своїх індивідуальних якостей у контексті трудової діяльності і професійної кар'єри через самозвинувачення в ситуаціях професійного неуспіху, коли покладають провину на себе незалежно від того, чим насправді зумовлені проблеми чи невдачі на роботі, а вихід із зазначених негативних переживань у позитивний простір та задоволення потреб у винагороді та в умовах праці сприяє переживанню благополуччя. Ці особи мають чітко сформовані професійні цілі та яскраво виражену потребу у визнанні, переживають професійне самоприйняття, прагнуть до професійного розвитку, формують позитивні відносини в колективі, володіють здатністю до ретроспективної та до ситуативної рефлексії; схильні до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях.

За параметром особистісної здійсненності життя їхнє переживання особистісного благополуччя характеризується:

– високими значеннями за показниками: ситуативна та персональна екзистенційна здійсненність, свобода, самотрансценденція, задоволеність взаєминами зі співробітниками;

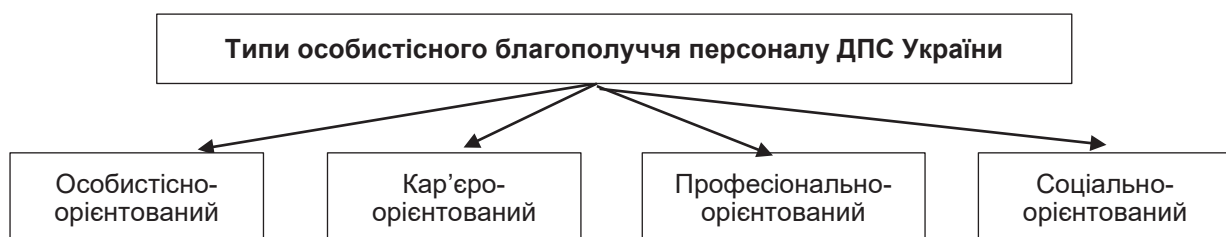


Рис. 1. Типи особистісного благополуччя персоналу ДПС України

– *середніми значеннями з тенденцією до високих за показниками*: самодистанціювання, відповідальність, локус контролю Я, позитивне минуле, стабільність роботи;

– *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: цілі як життєва орієнтація, перспективне майбутнє;

– *низькими значеннями за показниками*: емоційно позитивні стани та потреба у цікавій роботі.

За параметром професійної компетентності та самореалізації прикордонники з особистісно-орієнтованим типом характеризуються:

– *високими значеннями за показниками*: задоволеність реалізацією професійного потенціалу, професійна затребуваність, самоставлення, професійна компетентність, професійний авторитет, ставлення інших людей, приналежність до професійної спільноти, оцінка результатів професійної діяльності та інтерес до роботи;

– *середніми значеннями з тенденцією до високих за показником*: інтерес до роботи;

– *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: задоволеність взаєминами з керівництвом, врахування інтересів персоналу при визначенні трудових функцій;

– *низькими значеннями за показниками*: менеджмент як кар'єрна орієнтація та командна робота.

За параметром особистісної самоефективності прикордонники з особистісно-орієнтованим типом характеризуються:

– *високими значеннями за показниками*: самоефективність (самоуправління та самооцінка особистісного зростання), відсутність стабільності місця проживання як кар'єрна мотивація, внутрішня узгодженість професійного самоставлення;

– *середніми значеннями з тенденцією до високих за показниками*: самоповага, самовпевненість, самоприв'язаність, регулярний менеджмент в управлінні;

– *низькими значеннями за показником*: потреба у досягненнях (показники з середніми значеннями з тенденцією до низьких за цим параметром відсутні).

За параметром особистісної гармонії прикордонники з особистісно-орієнтованим типом характеризуються:

– *високими значеннями за показниками*: задоволеність повсякденною діяльністю та досягненнями на роботі, самооцінка здоров'я, хороший настрій та оптимістичне сприйняття майбутнього, відсутність психоемоційної симптоматики, значущість соціального оточення, переживання піднесення, позитивного впливу роботи та незалежності, задоволеність умовами праці, служіння як кар'єрна орієнтація;

– *середніми значеннями з тенденцією до високих за показником*: інтеграція стилів життя (показ-

ники з середніми значеннями з тенденцією до низьких та з низькими значеннями за цим параметром відсутні).

За параметром професійно-організаційної мотивації прикордонники з особистісно-орієнтованим типом характеризуються:

– *високими значеннями за показниками*: локус контролю життя, самозвинувачення, самоприниження, потреба у винагороді;

– *середніми значеннями з тенденцією до високих за показниками*: результат як життєва орієнтація;

– *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: процес як життєва орієнтація, виклик як кар'єрна орієнтація, співпраця, потреби у креативності та в умовах праці;

– *низькими значеннями за показниками*: цілісність та «общинність» організації, інноваційність та позитивна мотивація.

За параметром професійного розвитку та досягнень прикордонники з особистісно-орієнтованим типом характеризуються *високими значеннями за показниками*: професійне самоприйняття, позитивні відносини в колективі, ретроспективна рефлексія; *середніми значеннями з тенденцією до високих за показниками*: задоволеність професійними досягненнями, професійні цілі, професійний розвиток, автономність, ситуативна рефлексія, потреба у визнанні; *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: задоволеність рівнем компетентності, перспективна рефлексія та потреба у взаємостосунках (показники з низькими значеннями за цим параметром відсутні).

Прикордонники з кар'єро-орієнтованим типом особистісного благополуччя орієнтовані на переживання благополуччя як результату успіхів у кар'єрі. Ці особи мають яскраво виражену потребу у цікавій роботі та орієнтовані на стабільність роботи як постійної роботи з мінімальною ймовірністю звільнення; їхньою провідною кар'єро-орієнтацією є інтеграція зусиль інших людей, повнота відповідальності за кінцевий результат і поєднання різних функцій організації, що забезпечують їм можливості для лідерства, високого доходу, підвищених рівнів відповідальності і можливості здійснити вагомий внесок в успіх організації. Вони переживають особистісне благополуччя за умови володіння владними повноваженнями, що дають змогу приймати ключові рішення та керувати людьми, проектами тощо зі значними делегованими повноваженнями. Для них важливим є врахування інтересів персоналу при визначенні трудових функцій та робота в команді. Вони переживають задоволення потреби у досягненнях та орієнтовані на регулярний менеджмент в управлінні, інтеграцію стилів життя як спосіб збереження гармонії між особистим життям і

кар'єрою та як врівноваження різних сфер життєдіяльності – кар'єри, сім'ї, особистих інтересів тощо. Для них кар'єра асоціюється із загальним стилем життя, врівноважуючи особисті потреби, потреби сім'ї та кар'єри, відповідно, в організаційних відносинах мають враховуватися також особисті і сімейні проблеми. Вони переживають задоволення потреб у винагороді та в умовах праці, у них переважають позитивні стимули винагороди та заохочення у мотивації; вони потребують переважання в управлінні цілісності над дезінтеграцією та інноваційності над консервативністю організації процесу професійної діяльності персоналу, а також переважання у відносинах співпраці над конфліктністю, переживають задоволеність рівнем компетентності та потреб у взаємостосунках та у визнанні, володіють здатністю до ретроспективної, ситуативної та перспективної рефлексії.

За параметром особистісної здійсненності життя прикордонники з кар'єро-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються *високими значеннями за показником* «стабільність роботи»; *середніми значеннями з тенденцією до високих за показниками*: перспективне майбутнє, потреба у цікавій роботі; *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: персональна та ситуативна екзистенційна здійсненність, відповідальність, свобода, самодистанціювання, локус контролю Я, задоволеність взаєминами зі співробітниками, емоційно позитивні стани, позитивне минуле; *низькими значеннями за показниками*: самотрансценденція та цілі як життєва орієнтація. За параметром професійної компетентності та самореалізації прикордонники з кар'єро-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються *високими значеннями за показниками*: менеджмент як кар'єрна орієнтація, врахування інтересів персоналу при визначенні трудових функцій та командна робота; *середніми значеннями з тенденцією до високих за показником* «задоволеність взаєминами з керівництвом»; *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: задоволеність реалізацією професійного потенціалу, професійна компетентність, професійний авторитет, інтерес до роботи; *низькими значеннями за показниками*: професійна затребуваність, самоствавлення, ставлення інших людей, приналежність до професійної спільноти та оцінка результатів професійної діяльності. За параметром особистісної самоефективності прикордонники з кар'єро-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються *високими значеннями за показником* «регулярний менеджмент в управлінні»; *середніми значеннями з тенденцією до високих за показником*: потреба у досягненнях; *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: самовпевненість, самоприв'язаність; *низькими значеннями за*

показниками: самоефективність (самоуправління та самооцінка особистісного зростання), самоповага, відсутність стабільності місця проживання як кар'єрна мотивація та внутрішня узгодженість професійного самоствавлення. За параметром особистісної гармонії прикордонники з кар'єро-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються *високими значеннями за показником* «інтеграція стилів життя»; *середніми значеннями з тенденцією до високих за показником* «служіння як кар'єрна орієнтація»; *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: самооцінка здоров'я, хороший настрій та оптимістичне сприйняття майбутнього, переживання піднесення, позитивного впливу роботи та незалежності; *низькими значеннями за показниками*: задоволеність повсякденною діяльністю, відсутність психоемоційної симптоматики, значущість соціального оточення, задоволеність умовами та досягненнями на роботі. За параметром професійно-організаційної мотивації прикордонники з кар'єро-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються *високими значеннями за показниками*: цілісність організації, співпраця, інноваційність, позитивна мотивація; *середніми значеннями з тенденцією до високих за показниками*: виклик як кар'єрна орієнтація, потреба в умовах праці; *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: самозвинувачення, «общинність» організації, потреба у винагороді; *низькими значеннями за показниками*: локус контролю життя, процес та результат як життєві орієнтації, самоприниження та потреба у креативності. За параметром професійного розвитку та досягнень прикордонники з кар'єро-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються *високими значеннями за показниками*: ситуативна рефлексія, потреби у взаємостосунках та у визнанні; *середніми значеннями з тенденцією до високих за показниками*: задоволеність рівнем компетентності, ретроспективна та перспективна рефлексія; *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: професійне самоприйняття, задоволеність професійними досягненнями, професійний розвиток, професійні цілі, автономність; *низькими значеннями за показником* «позитивні відносини в колективі».

Прикордонники з професійно-орієнтованим типом особистісного благополуччя орієнтовані на переживання благополуччя як процесу набуття професіоналізму та реалізації себе як професіонала. Це особи, які мають чіткі уявлення про власну спроможність вибудовувати життя відповідно до власних цілей та уявлень про його смисл; вони несуть відповідальність за себе і своє життя, спроможні доводити до кінця рішення, прийняті на підставі особистих цінностей з усвідомленням обов'язковості цього для себе або зобов'язань

перед іншими людьми. Вони позитивно сприймають власне минуле як досвід, що сприяє їхньому розвитку і є передумовою сьогоденного життя, що виражається у теплому, сентиментальному ставленні, та орієнтовані на перспективне майбутнє: мають цілі і плани на майбутнє, планують досягнення майбутніх цілей і отримання винагород тощо; переживають переважно емоційно позитивні стани та задоволення потреби у цікавій роботі; задоволеність реалізацією професійного потенціалу; задоволення потреби у досягненнях, впевненість у своїй професійній компетентності, вмілості, досвідченості (переживають професійну самоповагу, яка проявляється через самовпевненість як тверду переконаність у бажаності, привабливості власного «Я» для осіб із кола професійного спілкування, впевненість у значущості і винятковості своїх професійних знань, умінь і навичок, а також ділових якостей, домаганнях на професійний успіх і соціальне визнання, а також через самоприв'язаність як прихильність до себе як суб'єкта професійної діяльності, що показує ступінь стійкості і консервативності професійної «Я-концепції»). На загальному позитивному фоні самоствавлення у прикордонників із професійно-орієнтованим типом особистісного благополуччя переважає стан суб'єктивної задоволеності наявним рівнем розвитку професійно важливих знань, умінь і навичок, здібностей і якостей особистості, що поєднується з почуттям самодостатності, автономії при здійсненні професійних обов'язків і прийнятті професійних рішень. Умовою особистісної самоефективності цих прикордонників є відсутність стабільного місця проживання та можливість отримання досвіду в різних регіональних напрямках прикордонного відомства. Ці особи переживають значущість соціального оточення в контексті спільного вирішення проблем, унеможливлення переживання самотності, розширення відносин із сім'єю, друзями, колегами та ін. Вони переживають процес власного життя через інтерес до нього, його високу емоційну насиченість та наповненість смыслом, володіють здатністю до перспективної рефлексії.

За параметром особистісної здійсненності прикордонники з професійно-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються *високими значеннями за показниками*: відповідальність, самодистанціювання, локус контролю Я, позитивне минуле, перспективне майбутнє; *середніми значеннями з тенденцією до високих за показниками*: ситуативна та персональна екзистенційна здійсненність, свобода, самотрансценденція, цілі як життєва орієнтація, задоволеність взаєминами зі співробітниками, емоційно позитивні стани; *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: потреба у цікавій роботі та стабільність роботи (низькі зна-

чення показників за цим параметром відсутні). За параметром професійної компетентності та самореалізації прикордонники з професійно-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються *середніми значеннями з тенденцією до високих за показниками*: задоволеність реалізацією професійного потенціалу, професійна затребуваність, самоствавлення, професійна компетентність, професійний авторитет, приналежність до професійної спільноти, оцінка результатів професійної діяльності, командна робота; *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: ставлення інших людей, менеджмент як кар'єрна орієнтація; *низькими значеннями за показниками*: задоволеність взаєминами з керівництвом, інтерес до роботи та врахування інтересів персоналу при визначенні трудових функцій (високі значення показників за цим параметром відсутні). За параметром особистісної самоефективності прикордонники з професійно-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються *високими значеннями за показниками*: самоповага, самовпевненість, самоприв'язаність, потреба у досягненнях; *середніми значеннями з тенденцією до високих за показниками*: самоефективність, самоуправління, самооцінка особистісного зростання, відсутність стабільності місця проживання як кар'єрна мотивація; *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показником*: внутрішня узгодженість професійного самоствавлення; *низькими значеннями за показником* «регулярний менеджмент в управлінні». За параметром особистісної гармонії прикордонники з професійно-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: задоволеність повсякденною діяльністю, відсутність психоемоційної симптоматики, значущість соціального оточення, задоволеність умовами праці та досягненнями на роботі, служіння як кар'єрна орієнтація; *низькими значеннями за показниками*: самооцінка здоров'я, хороший настрій та оптимістичне сприйняття майбутнього, переживання піднесення, позитивного впливу роботи та незалежності, інтеграція стилів життя (високі значення та середні значення з тенденцією до високих показників за цим параметром відсутні). За параметром професійно-організаційної мотивації прикордонники з професійно-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються *високими значеннями за показником*: процес як життєва орієнтація; *середніми значеннями з тенденцією до високих за показниками*: «общинність» організації, інноваційність, потреба у креативності, позитивна мотивація; *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: локус контролю життя, результат як життєва орієнтація, самоприниження, цілісність

організації; *низькими значеннями за показниками*: самозвинувачення, виклик як кар'єрна орієнтація, співпраця, потреби у винагороді та в умовах праці. За параметром професійного розвитку та досягнень прикордонники з професійно-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються *високими значеннями за показниками*: задоволеність рівнем компетентності та професійними досягненнями, професійний розвиток, професійні цілі, перспективна рефлексія; *середніми значеннями з тенденцією до високих за показником* «професійне само прийняття»; *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: позитивні відносини в колективі, ситуативна рефлексія, потреба у визнанні; *низькими значеннями за показниками*: автономність, ретроспективна рефлексія, потреба у взаємостосунках.

Прикордонники з соціально-орієнтованим типом особистісного благополуччя орієнтовані на переживання благополуччя в контексті соціальних взаємодій. Це особи, які переживають переважно емоційно позитивні стани та отримують задоволення від реалізації потреби у цікавій роботі. Вони реалізують власний інтерес до роботи та отримують задоволення від взаємин із керівництвом, переживають задоволення потреби у досягненнях, задоволеність умовами праці, у них переважає хороший настрій та оптимістичне сприйняття майбутнього, можуть переживати самозвинувачення як усвідомлення себе як перешкоди для продуктивної трудової діяльності та кар'єрної самореалізації. Вони отримують задоволення від «общинності» організації прикордонного відомства, що дає змогу працювати в «общинній» спільності, яка формується на взаємних симпатіях прикордонників, групових інтересах, групових нормах поведінки і орієнтована на мотивування до здійснення професійної діяльності, а також у задоволенні потреб у винагороді, умовах праці та креативності. Провідною кар'єрною орієнтацією прикордонників із соціально-орієнтованим типом особистісного благополуччя є виклик, пов'язаний з успіхом подолання ними перешкод, із вирішенням нерозв'язаних складних проблем; вони орієнтовані на те, щоб «кидати виклик»: виконувати більш важку роботу або працювати в особливих та/або екстремальних умовах діяльності, середовищі складних міжособистісних відносин, а процес боротьби і перемога є важливішими для них, ніж конкретна сфера діяльності або кваліфікація. Прикордонники цього типу особистісного благополуччя мають яскраво виражену потребу у формуванні та підтримці довгострокових стабільних взаємостосунків при значній близькості взаємин, які базуються на довірі.

За параметром особистісної здійсненності життя прикордонники з соціально-орієнтованим

типом особистісного благополуччя характеризуються *високими значеннями за показниками*: цілі як життєва орієнтація, емоційно позитивні стани, потреба у цікавій роботі; *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показником*: самотрансценденція; *низькими значеннями за показниками*: персональна та ситуативна екзистенційна здійсненність, відповідальність, свобода, самодистанціювання, локус контролю Я, задоволеність взаєминами зі співробітниками, позитивне минуле, перспективне майбутнє та стабільність роботи (показники з середніми значеннями з тенденцією до високих за цим параметром відсутні). За параметром професійної компетентності та самореалізації прикордонники з соціально-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються *високими значеннями за показниками*: задоволеність взаєминами з керівництвом, інтерес до роботи; *середніми значеннями з тенденцією до високих за показниками*: ставлення інших людей, менеджмент як кар'єрна орієнтація, врахування інтересів персоналу при визначенні трудових функцій; *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: професійна затребуваність, самоставлення, приналежність до професійної спільноти, оцінка результатів професійної діяльності та командна робота; *низькими значеннями за показниками*: задоволеність реалізацією професійного потенціалу, професійна компетентність, професійний авторитет. За параметром особистісної самоефективності прикордонники з соціально-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються *середніми значеннями з тенденцією до високих за показниками*: внутрішня узгодженість професійного самоставлення, потреба у досягненнях; *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: самоефективність, самоуправління, самооцінка особистісного зростання, самоповага, відсутність стабільності місця проживання як кар'єрна мотивація, регулярний менеджмент в управлінні; *низькими значеннями за показниками*: самовпевненість, самоприв'язаність (високі значення за показниками за параметром особистісної самоефективності відсутні). За параметром особистісної гармонії прикордонники з соціально-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються *середніми значеннями з тенденцією до високих за показниками*: задоволеність повсякденною діяльністю, самооцінка здоров'я, хороший настрій та оптимістичне сприйняття майбутнього, відсутність психоемоційної симптоматики, значущість соціального оточення, переживання піднесення, позитивного впливу роботи та незалежності, задоволеність умовами праці та досягненнями на роботі; *середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками*: інтеграція стилів життя; *низькими значеннями за*

показником «служіння як кар'єрна орієнтація» (високі значення за показниками за цим параметром відсутні). За параметром професійно-організаційної мотивації прикордонники з соціально-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються високими значеннями за показниками: результат як життєва орієнтація, виклик як кар'єрна орієнтація, «общинність» організації, потреба у креативності, потреба в умовах праці; середніми значеннями з тенденцією до високих за показниками: локус контролю життя, процес як життєва орієнтація, самозвинувачення, самоприпущення, цілісність організації, співпраця, потреба у винагороді; середніми значеннями з тенденцією до низьких за показниками: інноваційність та позитивна мотивація (низькі значення за показниками за цим параметром відсутні). За параметром професійного розвитку та досягнень прикордонники з соціально-орієнтованим типом особистісного благополуччя характеризуються високими значеннями за показником «автономність»; середніми значеннями з тенденцією до високих за показниками: позитивні відносини в колективі, потреба у взаємостосунках; середніми значеннями з тенденцією до низьких за показником «ретроспективна рефлексія»; низькими значеннями за показниками: професійне самоприйняття, задоволеність рівнем компетентності та професійними досягненнями, професійний розвиток, професійні цілі, ситуативна та перспективна рефлексія, потреба у визнанні.

Висновки. Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше виявлено індивідуально-типологічні особливості та виокремлено особистісно-орієнтований, кар'єро-орієнтований, професійно-орієнтований та соціально-орієнтований типи особистісного благополуччя персоналу ДПС України. Перспективи подальших розвідок пов'язані з розробкою психодіагностичного інструментарію, спрямованого на виявлення рівнів та типів прояву переживання прикордонниками особистісного благополуччя.

Література:

1. Stansfeld St.A., Shipley M.J., Head J., Fuhrer R., Kivimaki M. Work characteristics and personal social support as determinants of subjective well-being. *Public Library of Science one*. 2013. № 8(11). DOI: 10.1371/journal.pone.0081115.
2. Harnois G., Gabriel P. Mental health and work: impact, issues and good practices. Geneva: World Health Organization. 2000. 66 p. URL: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/42346>.
3. Kopp M.S., Stauder A., Purebl G., Janszky I., Skrabski A. Work stress and mental health in a changing society. *European Journal of Public Health*. 2008. No 18. P. 238–244. DOI: 10.1093/eurpub/ckm077.
4. Татарова Г.Г., Кученкова А.В. Показатели субъективного благополучия как типобразующие признаки. *Социологические исследования*. 2016. № 10. С. 21–32. URL: <http://socis.isras.ru/article/6391>.
5. Diener E., Suh E.M., Lucas R.E., Smith H.L. Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*. 1992. Vol. 125. No. 2. P. 276–302. URL: <http://psycnet.apa.org/buy/1999-10106-007>.
6. Lau A.L.D., Cummins R.A., & McPherson, W. An Investigation into the Cross-Cultural Equivalence of the Personal Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 2005. 72, 403–430. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-004-0561-z>.
7. Inglehart R. *Modernization and postmodernization: cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1997. 453 p.
8. Hupper F.A., Marks N., Clark A.E., Siegrist J., Stutzer A. et al. Measuring well-being across Europe: Description of the ESS Well-being Module and preliminary findings. *PSE Working Papers n2008–40*. 2008. URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs/00586267>.
9. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции). Саратов: Саратов. гос. ун-тет, 2003. 15 с.
10. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 1984. Vol. 95. P. 542–575. DOI: 10.1037/0033-2909.95.3.542.
11. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект. *Проблемы социальной психологии личности*. 2008. С. 45–52. URL: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30315_full.shtml.
12. Куликов Л.В. Субъективное благополучие личности. *Ананьевские чтения*. 1997. С. 162–164.
13. Costa P.T., & McCrae R.R. Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1980. No. 38, P. 668–678. DOI: 10.1037/0022-3514.38.4.668.
14. Чеботарева Е.Ю. Индивидуально-типические характеристики субъективного благополучия. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития*. 2015. Т. 4. № 2 (14). С. 142–147. URL: http://akmepsy.sgu.ru/sites/akmepsy.sgu.ru/files/8_chebotareva.pdf.
15. Данильченко Т.В. Психология субъективного социального благополучия автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.05. Київ. 2018. 34 с.
16. Dijkhuizen J., Veldhoven M. Schalk R. Four types of well-being among entrepreneurs and their relationships with business performance. *The Journal of Entrepreneurship*. 2016. 25(2). 1–27. DOI: 10.1177/0971355716650369.

17. Bojanowska A., Zalewska A.M. Happy Temperament? Four types of stimulation control linked to four types of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*. 2017. Vol. 18. Is. 5. P. 1403–1423. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-016-9777-2>.
18. Фомина О.О. Факторы и возможные типы психологического благополучия личности. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития*. 2016. Т. 5. Вып. 2 (18). С. 72–77. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2016-5-2-168-173>.
19. Волинець Н.В. Емпірична модель особистісного психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія*. 2018. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2018_2_5.

Волинець Н. В. Типологические особенности личностного благополучия персонала Государственной пограничной службы Украины

В статье представлены результаты многомерного неметрического шкалирования типологических профилей личностного благополучия персонала Государственной пограничной службы Украины. Обоснованы и описаны аспекты личностно-ориентированного, карьеро-ориентированного, профессионально-ориентированного и социально-ориентированного типов личностного благополучия пограничников.

Ключевые слова: личностное благополучие персонала Государственной пограничной службы Украины, типология личностного благополучия, личностно-ориентированный, карьеро-ориентированный, профессионально-ориентированный и социально-ориентированный типы личностного благополучия.

Volynets N. V. Typological features of personal well-being of the staff of the State Border Guard Service of Ukraine

The article is presented the results of multidimensional nonmetric scaling of typological profiles of personal well-being of the staff of the State Border Guard Service of Ukraine. The substantive aspects of person-oriented, career-oriented, professionally-oriented and socially-oriented types of personal well-being of border guards are substantiated and described.

Key words: personal well-being of the staff of the State Border Guard Service of Ukraine, the typology of personal well-being, personality-oriented, career-oriented, professionally-oriented and socially-oriented types of personal well-being.

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ПСИХІЧНОГО СТАНУ МОРЯКІВ

Останнім часом професія моряка входить до числа професій із високим ризиком самогубства. Робота в морі – це велика відповідальність, від людей вимагається постійна увага, готовність до надзвичайних ситуацій. Це відображається і на фізичному, і на психічному стані членів, що може призвести з часом до серйозних наслідків. Члени екіпажу місяцями перебувають у морі, при цьому вони працюють у дуже важких умовах. І це дослідження – це одне нагадування учасникам галузі про те, як важко доводиться морякам і якого стресу піддається їх психічне здоров'я. В результаті тривалої дії стресора, до якого організм пристосовувався, поступово у людини виснажуються запаси адаптаційної енергії, це веде до перенапруження психіки, що є пусковим механізмом розвитку багатьох важких захворювань. У цій статті ми спробуємо розібратися, як допомогти морякам і мінімізувати ризик появи психічних розладів, які можуть скінчитися летальним результатом.

Ключові слова: фрустрація, депресія, імперативні галюцинації, неврастенія, астеничний невроз, шизофренія.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в тому, що в дослідженнях немає чіткого розуміння, як швидко продіагностувати психічний стан, що, своєю чергою, ускладнює виявлення моряків схильних до серйозних психічних розладів ще до того, як вони потрапляють на судно.

Питаннями, пов'язаними із дослідженням психічної структури, займалися такі вчені: К. Ясперс, П. Бине, Блейлер, С.С. Корсаков та ін. Структура психіки, яка була описана в праці «Я та Воно» З. Фрейдом, була покладена в основу. В основі дослідження К. Ясперса лежать властивості психічного процесу та особливий стан, що забезпечує відображення і усвідомлення людиною вплив навколишньої дійсності. Важливе значення при цьому мають такі пізнавальні процеси, як відчуття, сприйняття, увага, уявлення, уява, пам'ять, мислення, мова тощо. Як з'ясувалося, для збереження соціально адаптованої форми поведінки основними є мислення та критика. У наш час цим питанням продовжує займатися В.А. Пахмурний.

Мета статті – проаналізувати різні наукові методики та підходи щодо діагностики психічного стану моряків та знайти оптимальну.

Виклад основного матеріалу. Професія моряка стає дедалі популярнішою у нашому регіоні. Категорія людей, що обрали цей фах, живе і працює у специфічних умовах, які пов'язані із соціальними та фізичними обмеженнями, тривалим відривом від звичного берегового середовища (бідність і одноманітність зорового сприйняття в період тривалих переходів, стереотипність праці та побуту, недостатність інформації про знайомих і близьких людей). Також треба враховувати деякі характерологічні і психофізіологічні особливості ряду людей, які практично несумісні з професією

моряка. До таких особливостей належать емоційна нестійкість, підозрілість, замкнутість, слабкість фізичного розвитку. Все це може привести не тільки до самогубства, а й вилитися в жорстокість щодо інших членів екіпажу. Але варто враховувати, що їх виникнення і розвиток не є неминучим наслідком обстановки.

При розгляданні кандидатів, а також перед кожним рейсом доцільне діагностування кандидатів із метою уникнення негативних наслідків. Чимало моряків відмовляються надати особисту інформацію, навіть якщо їм потрібна допомога, оскільки бояться втратити роботу або потрапити до «чорного списку» крюінгу.

Моряки перебувають під постійним впливом стресових чинників: ризик зіткнення з піратами, недостатнє спілкування з близькими, умови ізолюваного простору судна, втрата важливих психічних зв'язків, особливі умови недоавантаження систем наших аналізаторів, що спостерігається в ізолюваному просторі судна, це і рівень шуму, природного та штучного освітлення, електромагнітного випромінювання, вібрації, газове забруднення повітряного середовища та ін. [3, с. 55–57]. Також можна згадати, що стресом є загроза аварій і травматизація під час шторму, тайфуну, зміни часових поясів, порівняна соціальна ізоляція у межах екіпажу, якій має власні особливості, залежно від національності та традицій команди, інформаційний голод, фрустрація низки фізіологічних потреб, порівняна гіподинамія і гіпокінезія, особливі побутові умови та ін. Більшість вищеведених чинників негативно впливає на психічний стан людини у морі.

У результаті тривалої дії стресора, до якого організм пристосовувався, поступово у людини вис-

нажуються запаси адаптаційної енергії, і це призводить до перенапруження психіки, що і є пусковим механізмом розвитку різноманітних психічних та соматичних захворювань [11, с. 15–18].

У більшості досліджень, присвячених психічним станам, простежується їх залежність від якостей і властивостей особистості людини, її світогляду, патріотичної свідомості, моральних підвалин, духовної орієнтації. «Жодне психічне явище, – підкреслює К.К. Платонов, – будь то процес, стан або властивість особистості, що виявляється в діяльності, і сама ця діяльність і її елементи – дії і вчинки – не можуть бути правильно зрозумілі без урахування особистісної їх зумовленості». Однак і це, безумовно, правильно і науково обґрунтоване твердження не тільки не виключає, а передбачає необхідність врахування безпосереднього впливу на психічні стани зовнішніх факторів [20, с. 198].

У дослідженнях та матеріалах про тривале плавання виділяють три основних групи зовнішніх факторів, які впливають на психічний стан моряків. До першої групи входять чинники, що вимагають вимушеного пристосування людини до умов морського життя: тривалий відрив від землі, зміна звичних життєвих умов, припинення безпосереднього зв'язку з широким соціальним оточенням та ін. До другої групи належать такі фактори: штормова погода, посилення або ослаблення сонячної радіації, зниження або підвищення температури повітря і води та ін. У третю групу входять такі чинники, які змінюють або повністю забороняють можливості задоволення багатьох життєвих потреб людини, у тому числі деяких матеріальних, духовних, сімейних (шлюбних), фізичних і моральних.

Ці фактори впливають на моряка не ізольовано, а одночасно, і комплексно ускладнюють виконання своїх обов'язків, вносять певну корективу в повсякденне життя, якоюсь мірою змінюють поведінку. Тому в дослідженнях висвітлюють в основному негативні наслідки їх впливу на моряків. Вони проявляються в змінених емоціях, почуттях, настроях, сприяють розвитку певних психічних станів.

До психічних захворювань належать психози, психічні і невротичні розлади. Розвиток хвороби може проходити по загальнопатологічних механізмах, властивих усім хворобам, у тому числі психічним, і по нозологічному механізму, властивому окремим хворобам.

Висока частота психічних розладів, як-от неврастенія, спостерігається у радіофахівців, астеничний невроз у штурманів і радіооператорів виникає удвічі частіше, ніж у механіків. Шизофренія зареєстрована тільки у штурманів.

Варто також згадати про депресію. Під час рейсу цю недугу пережило більше чверті моряків. Почуття смутку і гноблення зазнавало близько

26% членів екіпажів суден. Дослідження показало, що у 45% опитаних моряків були симптоми депресивного стану. За проблему вони це не вважали і тому не зверталися за допомогою. Про це йдеться у звіті про результати нового дослідження. Воно було організовано благодійною організацією моряків Sailors' Society спільно з Єльським Університетом. Оприлюднили його на конференції «Wellness at Sea». Саме вона була присвячена проблемам благополуччя моряків.

В умовах роботи в морі, особливо в тривалих плаваннях потреба в психологічній допомозі зростає. Є кілька виражених психологічних особливостей, що виявляються у відносинах між екіпажем на борту та в повсякденному житті і може провокувати деякі психологічні проблеми. До них належать стан стресу, істеричність, стан афекту, апатія, депресія, нав'язливість, ностальгія [2, с. 7–9].

Моряк більшу частину життя проводить у відриві від сім'ї. За період тривалого плавання він встигає не тільки знудьгувати за своєю сім'єю, але й багато передумати, переоцінити минулі події і факти свого сімейного життя. Нерідкі ще випадки, коли з різних причин, а іноді і без причин в окремих моряків виникає хворобливе почуття ревності. Буває, воно сягає такої сили, яка підпорядковує собі все емоційне життя моряка. Щоб вивести людину з такого важкого стану, а ще краще попередити його, потрібна спеціальна, дуже тактовна психологічна допомога [1, с. 21–25].

У результаті тривалої дії стресора, до якого організм пристосувався, поступово у людини закінчуються запаси адаптаційної енергії, і це веде до перенапруження психіки, що є пусковим механізмом розвитку різноманітних психічних чи соматичних захворювань. Під впливом стресу відбуваються виражені зміни в роботі практично усіх систем організму – нервовій, ендокринній, імунній, системі кровотворення та кровообігу, травній системі та інших.

Клінічні ознаки психічних розладів найрізноманітніші. За допомогою класифікації та завдяки виділенню груп хворих із клінічно схожими психопато-логічними ознаками теоретики і практики психіатрії намагаються забезпечити планування доцільного лікування, прогнозування перебігу хвороби, зокрема на завершальних етапах. Ці ознаки лягають в основу при створенні МКБ-10.

Психоз – це складний стан, зі своїми труднощами в діагностиці внутрішніх, а також зовнішніх причин. Початком можуть бути зовнішні чинники, а вже потім приєднуються внутрішні проблеми. За характером перебігу, а також виникнення виділяють реактивні, а також гострі форми захворювання. До реактивних належать оборотні психічні розлади, що виникли внаслідок психічної травми. Для гострого захворювання характерний рапто-

вий і швидкий розвиток подій. Наприклад, раптова звістка про втрату близької людини, розлучення або втрату майна.

Причиною психозів можуть виступити внутрішні, а також зовнішні фактори. До проявів внутрішнього характеру належать неврологічні розлади, а також ендокринні захворювання, які призводять до розвитку ендогенного захворювання. До зовнішніх причин хвороби зараховують такі інфекції, як туберкульоз, сифіліс, тиф, грип, наркотичні речовини, алкоголь, промислові отрути, стрес, психотравми. Перше місце серед зовнішніх причин займає алкоголь, що спричиняє алкогольний психоз. Ендогенні психози розвиваються з віковими змінами людини. До них належать синильні психози, які часто виступають як наслідок шизофренії, гіпертонії, атеросклероза судин мозку. Для ендогенного психозу характерні тривалість і схильність до рецидиву.

Способи подолання наслідків хронічного стресу різноманітні, але, на жаль, люди частіше використовують досі неефективні заходи, які дають змогу досягти тільки тимчасового полегшення з подальшою появою інших післястресових адаптаційних розладів, результатом є вживання алкоголю, транквілізаторів, снодійних та седативних препаратів із подальшим розвитком залежності від них.

При психічних захворюваннях, що ведуть до неправильного сприйняття навколишнього світу і власної особи, може виникнути прагнення до самогубства. Це прагнення виникає при депресивних, депресивно-параноїдних станах, імперативних галюцинаціях, у період декомпенсації психопатії істеричного або збудливого типу під впливом психічної травми.

У реальних умовах, коли моряк перебуває на борту, перераховані психічні стани проявляються в різних поєднаннях, набуваючи більш-менш виражений характер одного з них. Але, враховуючи, що надання психологічної допомоги має бути адресним, необхідно знати не тільки адресата, а й основні особливості його конкретних станів.

Йдеться, по-перше, про виявлення тих моряків, яким потрібна психологічна допомога і, по-друге, про визначення конкретного стану.

Одним з основних етапів діагностики є дослідження характерологічних особливостей пацієнта, починаючи з класичного фрейдистського пояснення особистості на основі фіксацій і закінчуючи сучасними розробками еґо-психологів, які роблять акцент на захистах.

Характерологічний тип – це стійкий взаємопов'язаний і взаємозумовлений набір способів реагування людини, а також способів внутрішньої організації психічних процесів. Існує безліч типів характеру: шизоїдний, істероїдний, обсесивно-компульсивний, нарциссический, депре-

сивний та інші. Зв'язок між типом характеру і психічними розладами дуже складний і нелінійний. Наприклад, шизоїд може не мати шизофренії, але він може мати обсесивно-компульсивний розлад або депресію, або поєднання обох розладів.

Для дослідження особистості застосовуються різні проектні тести, індивідуально-особистісні опитувальники, а також аналіз контрпереноса. Для діагностики і оцінки ступеня порушення мислення використовується низка стандартизованих і нестандартизованих методик оцінки мислення, аналіз мови пацієнта, структуровані інтерв'ю і клінічна бесіда. Для дослідження пам'яті є методика «Десять слів», при виконанні якої випробуваному п'ять разів поспіль зачитуються десять коротких, не пов'язаних між собою слів, і після кожного разу його просять відтворити їх у довільному порядку. Довготривала пам'ять тестується шляхом опитування випробуваного через годину.

Опосередковане запам'ятовування називається так тому, що випробуваному дають змогу використовувати асоціації для полегшення запам'ятовування: наприклад, малювати малюнки, на яких буде зображений образ, що дає змогу краще запам'ятати назване слово або словосполучення. Цінність методів дослідження опосередкованого запам'ятовування полягає в тому, що, крім пам'яті, вони дають змогу добре досліджувати мислення.

Для дослідження інтелекту частіше використовують т.зв. G-фактор Спірмена та прогресивні матриці Равена, здатних показати адекватну оцінку інтелектуальних здібностей у людей, що мають різну освіту, культуральну приналежність. Також можна використати тест Векслера.

Тестування інтелекту проводиться з метою встановлення діагнозу розумової відсталості, оцінки серйозності органічних ушкоджень і оцінки порушень інтелектуальної діяльності при шизофренії. Крім загального інтелекту, існує соціальний і емоційний інтелект. Для дослідження соціального інтелекту використовується тест Гілфорда, а для емоційного – тест ТАТ. Дослідження уваги можна протестувати за допомогою таблиці Шульте, рахунку по Крепеліну, проби Мюнсберґера.

Психічний статус – це характеристика актуального психоемоційного стану пацієнта, як він себе почуває, що відчуває, наскільки усвідомлює, де він, хто він і чому він там. Оцінка психічного статусу визначається методом спостереження і клінічної бесіди.

Взагалі для діагностування психічного стану користуються різними методиками, основною з яких є тестування за методом MMPI. Але оптимальним, на наш погляд, із метою визначення рівня емоційних і стресових станів є тестування за шкалою Тейлора. В опитувальнику цієї шкали є 50 тверджень. Чим більшою є отримана сума, тим

вищим є стан занепокоєння, тривоги. Особливо це помітно в стресових ситуаціях, коли емоційна напруга сягає високих значень. У тривалих плаваннях виникнення таких станів – не рідкість. Тому проведення діагностики психічних станів усіх членів екіпажу із застосуванням розглянутої методики може бути виправданим.

Висновки. Діяльність в екстремальних умовах передбачає високі вимоги до представників ризикованих професій. Моряки мають вміти постійно контролювати свій стан, бути готовими до швидкого прийняття рішень, адекватно оцінювати ситуацію, а також бути здатними зберегти своє життя у разі крайньої, екстремальної ситуації. Все це потребує значних психічних зусиль і психологічної стійкості. Дослідження, що було проведено нами, було присвячено вивченню індивідуально-психологічних і особистісних характеристик представників ризикованих професій, є перспективним й актуальним. Ми вважаємо, що доцільною є діагностика негативних впливів на особистість, яка перебуває в екстремальних умовах діяльності, а також корекція результатів цих впливів на ранніх етапах. Зокрема, важливим є впровадження тренінгових форм роботи серед представників морських професій із метою оптимізації психологічного здоров'я та побудови оптимальної моделі професійної свідомості фахівця [7, с. 13–15]

Хвора людина страждає від низки різних змін поведінки, мислення та емоцій. Основою виступає втрата реального сприйняття світу. Хвора людина не усвідомлює, що відбувається, а також не здатна оцінити всю ступінь змін своєї психіки. Найчастіше унаслідок пригніченого стану хворі не бажають приймати медичну допомогу і відмовляються від госпіталізації. Симптоматика психозів супроводжується також маячними висловлюваннями і галюцинаціями. Таким чином, дуже важливо запобігти перебуванню хворого у замкненому просторі. Це може бути небезпечно для всіх пасажирів.

Для поліпшення ситуації треба підвищити поінформованість про проблеми психічного здоров'я та навчити персонал судноплавних компаній розпізнавати ознаки психічного розладу на ранніх стадіях. Морякам необхідно надати канал зв'язку з фахівцями, за яким проблеми можна обговорювати відкрито, без насмішок та засудження. При цьому не можна забувати, що створення гармонійної атмосфери на борту починається ще на етапі підбору членів екіпажу, а тому роботодавцям варто звертати особливу увагу на національні особливості моряків із різних країн світу.

Для попередження появи цих розладів важливий щоденний якісний сон, правильні фізичні навантаження, доримання режиму дня, стабільні сім'ї та інше. Правильне ставлення до свого життєвого оточення дасть змогу уникати стресових

ситуацій, депресій і повністю насолоджуватися життям. Важливо захистити себе від впливу психологічних маніпуляторів, яких з'явилася величезна кількість протягом останніх кількох років [9, с. 50–52].

Серед рекомендацій: морякам необхідно регулярно робити фізичні вправи, в міру технічної можливості підтримувати зв'язок із рідними за допомогою інтернету, не уникати спілкування і якомога частіше спілкуватися з іншими членами екіпажу. Крім того, великим плюсом також є уважний і розумючий капітан, який стежить, щоб члени екіпажу не замикалися в собі.

Література:

1. Броневицький Г.А. Психологія військових моряків: психічні стани, 2002. С. 21–25.
2. Васильев Д.И. Использование материалов периодических медицинских осмотров для оценки состояния здоровья моряков. Современное состояние, перспективы развития медицины и гигиены водного транспорта. Одесса, 1993. С. 7–9.
3. Егоров В.А. Прогнозирование профессиональной пригодности моряков к деятельности в экстремальных условиях / В.А. Егоров, В.В. Белов. Воен.-мед. журн. 1992. № 12. С. 55–57.
4. Зверев В.Ф. Особенности возникновения и течения невротических реакций у корабельных специалистов. Воен.-мед. журн. 1971. № 11. С. 62–66.
5. Снежневский А.В. Руководство по психиатрии. М.: Медицина. Т. 1. 1983.
6. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
7. Писаренко Е.Ф. Здоровье моряков и безопасность судовождения. Морской мед. журн. 2000. № 3. С. 13–15.
8. Фрейд З. Я и Оно. Харьков: Клуб семейного досуга, 2014. С. 107–114.
9. Новиков В.С. Предупреждение дизадаптивных изменений у моряков в плавании. Воен.-мед. журн. 1982. № 4. С. 50–52.
10. Блошинский И.А. О психофизиологических показателях в оценке работоспособности, утомления и переутомления моряков. Воен.-мед. журн. 2002. № 10. С. 58–65.
11. Роголев К.К. Социально-средовые факторы и сердечно-сосудистые заболевания у плавсостава. Кардиология. 1990. № 9. С. 15–18.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Учебное пособие. 2006
13. МКХ-10.
14. Бурмистров В.Я., Высоцкий Ю.В. Психология и педагогика. Учеб. пособ. СПб, 2003.
15. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. СПб.: Свет, 1997. 608 с.

16. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. Учеб. пособ. СПб.: Питер, 2006. 320 с.
17. Корчагина С.Г. Генезис, виды и проявления одиночества. М., 2005. С. 51.
18. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Часть II. М.: Просвещение, 1995. 496 с.
19. Лефтеров В.О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ: монографія в 2-х т. Донецьк: ДЮІ, 2008. 286 с.
20. Платонов К.К. Структура и развитие личности. 1986. 198 с.
21. Кудрявцев И.А. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза (научно-практическое р-во). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999. С. 55.
22. Медицинская психология: Конспект лекций / Сост. С.Л. Соловьева. М.: ООО «Издательство АСТ»; СПб.: ООО «Сова», 2004, С. 28.
23. Херсонский Б.Г. Клиническая психодиагностика мышления. М., Смысл, 2014.
24. Комарова Т.К. Психология внимания: Учеб.-метод. пособие. Гродно: ГрГУ, 2002. 124 с
25. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. М.: Владос-Пресс, 2003. 160 с: ил.
26. Леонтьев Д.А. Тематический апперцептивный тест. 2-е изд., стереотипное. М.: Смысл, 2000. 254 с

Волкова Е. О. Особенности диагностики психического состояния моряков

В последнее время профессия моряка входит в число профессий с высоким риском самоубийства. Работа в море – очень большая ответственность, от людей требуется постоянное внимание, готовность к чрезвычайным ситуациям. Это отражается и на физическом, и на психическом состоянии членов, что может привести со временем к серьезным последствиям. Члены экипажа месяцами находятся в море, при этом они работают в очень тяжелых условиях. И это исследование – еще одно напоминание участникам отрасли о том, как трудно приходится морякам и какому стрессу подвергается их психическое здоровье. В результате длительного действия стрессора, к которому организм приспособился, постепенно у человека истощаются запасы адаптационной энергии, это ведет к перенапряжению психики, является пусковым механизмом развития многих тяжелых заболеваний. В этой статье мы попробуем разобраться, как же помочь морякам и минимизировать риск появления психических расстройств, которые могут закончиться летальным исходом.

Ключевые слова: фрустрация, депрессия, императивные галлюцинации, неврастения, астенический невроз, шизофрения.

Volkova O. O. Features of diagnostics of the seafarers' mental condition

Recently, the seafarer's profession is among the professions with high risk of suicide. Work at sea is always a great responsibility, demands constant concentration, readiness for emergency situations. It is reflected both on the physical and on the mental condition of a crew member, which may eventually lead to serious consequences. The crew members are at sea for months, at the same time they work in very difficult conditions. And this research is another reminder to the industry about hard seafarers' job, and what stress is expanded to their mental health. As a result of long time under stress to which the body adapted, the person's reserves of adaptive energy are gradually exhausted. It leads to the mental stress, which is the trigger mechanism for the development of many serious diseases. In this article we will try to find out how to help seafarers and minimize the risk of mental illness that may end fatal.

Key words: frustration, depression, imperative hallucinations, neurasthenia, asthenic neurosis, schizophrenia.

В. А. Оверчуккандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Донецький національний університет імені Василя Стуса

ОСОБЛИВОСТІ ОПАНОВУЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В ПОДОЛАННІ КРИЗОВИХ СТАНІВ

Стаття присвячена вивченню особливості перебігу опановуючої поведінки (копінг-поведінки, копінг-реакції) особистості в подоланні кризових станів. Копінг охоплює широку сферу, від несвідомих психологічних захистів до усвідомленого й цілеспрямованого вміння впоратися зі стресовими та тривожними ситуаціями. Є тісний взаємозв'язок копінгу та механізмів психологічного захисту. Близькість понять копінгу і механізмів психологічного захисту зумовлює необхідність їх розмежування. Захисні механізми з метою подолання психологічної напруги й тривоги в більшості випадків викривляють, спотворюють інформацію. Копінг-стратегія виробляється усвідомлено, спонукаючи особистість пристосуватися, впоратися, подолати проблемні ситуації або ж уникнути їх наслідків.

Поняття «механізми психологічного захисту» і «механізми опанування» (копінг-поведінка) розглядаються як найважливіші форми адаптаційних процесів і реагування індивідом на стресові ситуації, що доповнюють одна одну.

Ключові слова: критичні ситуації, опановуюча поведінка, подолання кризових ситуацій, психологічна адаптація, копінг-стратегія, копінг-реакція, копінг-поведінка, механізми психологічного захисту.

Постановка проблеми. Збройне протистояння на південному сході країни, значне зuboжіння населення, відсутність зрозумілої загальнодержавної політики в інтересах громадян – ці й багато інших факторів призвели до розвитку кризових переживань особистості, що викликають інтелектуальне, духовне, емоційне й фізичне напруження людини. Сьогодні майже два мільйони українців змушені покинути свої домівки, докорінно змінити свій життєвий устрій і шукати нове житло, тисячі за останні роки загинули внаслідок збройного конфлікту, а сотні тільки офіційно визнані зниклими безвісти. Усе це не могло не позначитися як на рівні суспільної свідомості, так і на індивідуальній системі соціальних установок і ціннісних орієнтацій окремої людини, тобто на життєздатності особистості. Будь-яка кризова ситуація – це індивідуальний феномен, оскільки визначення його складності визначається самою особистістю залежно від її сприйняття, оцінки й інтерпретації, суб'єктивної значимості цієї ситуації для людини. Переживання кризи змінює сприйняття навколишнього світу й свого місця в ньому. Наслідком цього є збільшення попиту на психологічну допомогу в кризових і надзвичайних ситуаціях. Проблема подолання особистістю критичних і стресових ситуацій сьогодні є однією з найактуальніших, саме вивченню цих питань присвячені праці вчених із різних галузей знань (психології, медицини, біології, педагогіки тощо).

Одною з основних проблем, пов'язаних зі збереженням психічного здоров'я під час кризової й надзвичайної ситуації, є здатність особисто-

сті звертатися до своїх психосоціальних потреб і можливість подолання зовнішніх і внутрішніх труднощів.

Вивченню виникнення критичних, стресогенних ситуацій і засобів їх подолання, основних підходів до розуміння опановуючої поведінки присвячені роботи таких зарубіжних і вітчизняних учених, як Ф. Александер, Дж. Амірхан, Г. Вейлант, Р. Льюїс, С. Петерсон, М. Селігман, Г. Сельє, Н. Скотч, М. Тейлор, К. Елдвін, Е. Фрайденберг, С. Фолькман, К. Абульханова-Славська, Б. Братусь, Ф. Василюк, М. Денисов, В. Ніколаєва, І. Анциферова, В. Бодров, В. Ганзен, Л. Гримак, Є. Ільїн, Л. Китаєв-Смик, А. Леонова, Б. Ломов, В. Медведєв, В. Небиліцин, К. Судаков, М. Ярошевський, С. Нартова-Бочавер, Н. Сирота, В. Ялтонський та ін.

Мета статті. Головною метою цієї статті є дослідження особливостей перебігу опановуючої поведінки особистості в подоланні кризових станів.

Виклад основного матеріалу. У результаті теоретичних і практичних досліджень було визначено, що для опанування стресу кожна людина використовує свої власні стратегії на підставі набутого особистого досвіду й психологічних ресурсів – особистісних копінг-ресурсів. У теорії опановуючої поведінки важливе значення мають механізми подолання стресу, які визначають розвиток різноманітних форм поведінки та впливають на ступінь пристосування особистості до життєвих криз.

Опановуюча поведінка (копінг-поведінка, копінг-реакція) – форми поведінки, що спрямовані на раціональне розв'язання конфлікту чи кризо-

вої ситуації за допомогою конкретних дій (пошук інформації, поетапне вирішення проблеми, звернення за допомогою тощо). Опановуючу поведінку можна розглядати як результат взаємодії копінг-поведінки й копінг-ресурсів.

А. Біллінгс, Р. Моос виділяють три варіанти опанування кризовою ситуацією [1].

1. Копінг, спрямований на оцінку, – спроба визначити значення ситуації та ввести в дію визначені стратегії (когнітивна оцінка, логічний аналіз тощо).

2. Копінг, спрямований на проблему, – опанування критичною ситуацією, яке має на меті модифікувати, зменшити чи усунути джерело стресу.

3. Копінг, спрямований на емоції, – подолання критичної ситуації, застосування когнітивних, поведінкових зусиль, спрямованих на зменшення емоційної напруги та підтримання ефективної рівноваги. У такому разі копінг виступає як динамічний процес, який визначається суб'єктивністю переживання ситуації та багатьма іншими факторами.

Є певна тотожність понять копінг-реакція, копінг-стратегія й копінг-поведінка, вони вільно вживаються в спеціальній літературі, де копінг охоплює широку сферу (від несвідомих психологічних захистів до усвідомленого й цілеспрямованого вміння впоратися зі стресовими та тривожними ситуаціями). Копінг-процес включає в себе послідовні етапи функціонування, початковим етапом якого є формування копінг-реакції.

Будь-яка кризова ситуація передбачає наявність об'єктивної обставини й визначеного ставлення до неї особистості залежно від ступеня значимості цієї обставини для неї. Це відношення супроводжується емоційно-поведінковими реакціями різноманітного характеру й ступеня інтенсивності. Провідними характеристиками кризової ситуації є психічна напруга, значні переживання як особлива внутрішня робота щодо подолання життєвих подій або травм, яка супроводжується зміною самооцінки, мотивації, потребою їх корекції та психологічного супроводу ззовні.

Мета копінг-процесу – виробити копінг-поведінку, щоб подолати стресову ситуацію, усунути психологічний дискомфорт і віднайти емоційну стійкість. Під час виникнення стресогенної ситуації копінг-процес переходить від реакції до усвідомлено відпрацьованої стратегії, що утворює поведінку. Підкреслимо, що спочатку поняття копінгу розглядалося саме в контексті екстремальних ситуацій, далі воно поширилося на повсякденні стресові ситуації. В умовах стресогенних ситуацій психологічна адаптація людини відбувається за допомогою копінг-стратегій і механізмів психологічного захисту [1]. У сучасній психологічній літературі копінг-стратегії вивчаються в різних ракурсах відповідно до різних видів діяльності.

Копінг-стратегії – стратегії співіснування з труднощами й урегулювання взаємовідносин із навколишнім середовищем. Є багато варіантів пристосування до стресу, а саме:

1) конфронтація, або протистояння ситуації: агресивна установка людини щодо важких життєвих обставин, коли такі ситуації сприймаються нею як ворожа сила, яку треба перемогти чи знищити;

2) дистанціювання від проблеми або ж відкладання її вирішення; унаслідок вибору цього варіанта пристосування людина споглядає ситуацію мовби з-за скла, збоку;

3) стратегія самоконтролю, прагнення регулювати свої почуття й дії, однак надмірне «врегулювання» своїх емоцій призводить до виникнення перенапруги, що може призвести до розвитку психосоматичних захворювань;

4) стратегія пошуку соціальної підтримки, звернення по допомогу до інших людей;

5) стратегія прийняття відповідальності. Її обирають, як правило, сильні та зрілі особистості, оскільки вона вимагає визнання власних помилок і їх аналіз із метою не допустити повторення;

6) стратегія планового вирішення проблеми, тобто вироблення плану порятунку й чітке дотримання його;

7) позитивна переоцінка того, що відбувається з людиною, переоцінка стресової ситуації в позитивному для неї руслі;

8) «уникання (або перенесення) відповідальності», спроба втечі із ситуації або уникнення спілкування.

Копінг-поведінка – це індивідуальний спосіб вирішення складної життєвої ситуації, що має високу значимість і пов'язаний із внутрішніми можливостями особистості й умовами соціальної підтримки. Тобто копінг виступає тією змінною, яка залежить від трьох факторів (особливостей сприймання ситуації, особистісних і соціальних ресурсів). Спільним для авторів різних психологічних напрямів із вивчення природи копінг-поведінки є те, що остання виступає свідомою, а не автоматизованою, активною, цілеспрямованою формою ефективної адаптації особистості до вимог стресової ситуації.

Копінг (англ. «cope» – упоратися, витримати, справитися) – це стабілізуючий фактор, що допомагає особистості підтримувати психосоціальну адаптацію в період впливу стресу. Копінг-стратегії – це адаптивна форма поведінки, яка підтримує психологічну рівновагу в проблемній ситуації; це способи психологічної діяльності та поведінки, що виробляються свідомо й спрямовані на подолання стресової ситуації. Усі копінг-стратегії, які використовує особистість, можна поділити на підставі кількох критеріїв [2].

1. Емоційно-проблемний:

– емоційно-фокусує копінг, направлений на врегулювання емоційної реакції;

– проблемно-фокусуючий допінг, направлений на те, щоб упоратися з проблемою чи змінити ситуацію, яка викликала стрес.

2. Когнітивно-поведінковий:

– «прихований» внутрішній копінг – когнітивне вирішення проблеми, метою якої є зміна неприємної ситуації, що викликає стрес;

– «відкритий» поведінковий копінг – орієнтований на поведінкові дії; використовуються копінг-стратегії, які спостерігаються в поведінці.

3. Успішний копінг:

– успішний копінг (використовуються конструктивні стратегії, що зрештою приводять до подолання важкої ситуації, яка викликала стрес);

– неуспішний допінг (використовуються неконструктивні стратегії, що перешкоджають подоланню важкої ситуації).

Проблемно орієнтований копінг пов'язаний зі спробами людини поліпшити відносини «людина – середовище» шляхом зміни когнітивної оцінки ситуації, що склалася, наприклад, пошуком інформації про те, що робити і як учинити, або шляхом утримання себе від імпульсивних або поспішних дій. Емоційно орієнтований копінг включає думки й дії, які мають на меті понизити фізичний або психологічний вплив стресу. Ці думки чи дії дають відчуття полегшення, проте не спрямовані на усунення загрозової ситуації, а просто дають людині можливість відчути себе краще, комфортніше. Одні й ті самі події життя можуть мати різне стресове навантаження залежно від їх суб'єктивної оцінки чи від того, які норми реагування дорослі транслують дітям. Копінг-реакція спрацьовує тоді, коли людина визначає ситуацію як таку, що перевищує повсякденні енергетичні затрати й вимагає додаткових зусиль. А от коли вимоги ситуації оцінюються людиною як непосильні, тоді подолання може відбуватися у формі психологічного захисту.

Термін «захист» уперше з'явився в роботах З. Фрейда для позначення «усіх прийомів, які Я використовує в конфлікті і які можуть привести до неврозу». За первинними уявленнями, психологічні захисні механізми є вродженими й виступають засобом вирішення конфлікту між свідомістю й несвідомим. Мета захисту полягає, за словами Фрейда, в ослабленні інтрапсихічного конфлікту (напруги, занепокоєння), зумовленого протиріччям між інстинктивними імпульсами несвідомого й інтеріоризованими вимогами зовнішнього середовища, що виникають у результаті соціальної взаємодії. Нездатність особистості розв'язати внутрішній конфлікт зумовлює зростання внутрішньої напруги. У такі моменти активізуються спеціальні психологічні механізми захисту, які захищають свідомість особистості від неприємних, травмуючих переживань. У сучасному уявленні захисні механізми являють собою продукти розвитку та навчання, що діють у підсвідомості, вони запуска-

ються в ситуації конфлікту, фрустрації, стресу. Єдиної класифікації механізмів психологічного захисту немає, хоча є безліч спроб їх групування за різними підставами.

Д. Вайлент запропонував типологію механізмів захисту за рівнем їх зрілості в безперервному значенні «примітивність – зрілість», ця класифікація отримала широку популярність і до цього часу користується попитом.

– I рівень – психотичні механізми (відкидання реальності, спотворення, ілюзорна проєкція);

– II рівень – незрілі механізми (фантазія, проєкція, відхід у хворобу, компульсивність тощо);

– III рівень – невротичні механізми (інтелектуалізація, формування реакції, зміщення, дисасоціації);

– IV рівень – зрілі захисти (сублімація, альтруїзм, супресія, антиципація, гумор).

Н. Мак-Вільямс відзначала, що до захисних механізмів, які розглядаються як первинні, незрілі й примітивні, як правило, належать ті, які мають справу з межею між власним «Я» і зовнішнім світом. На думку Ф. Березіна, механізми психологічного захисту забезпечують регуляцію, спрямованість поведінки, зменшують тривогу й емоційну напругу. Він виділяє чотири типи механізмів психологічного захисту.

1. Перешкоджають усвідомленням факторів, що викликають тривогу (тобто ті фактори, що викликають тривогу, не сприймаються або не усвідомлюються (витіснення й заперечення)).

2. Дозволяють фіксувати тривогу на певних стимулах (фіксація тривоги), тобто тривога зв'язується з якимось певним об'єктом, не пов'язаним із причиною, що викликала тривогу (перенесення, деякі форми ізоляції).

3. Знижують рівень спонукань (знецінення вихідних потреб), тобто зменшення тривоги може бути досягнуте за рахунок зниження рівня спонукань і знецінювання вихідної потреби (регресія, гіперкомпенсація).

4. Модифікують тривогу за рахунок формування стійких концепцій (концептуалізації), тобто відбувається ідеаторне перероблення тривоги, результатом якої стають уявлення, що спрямовують поведінку особистості (проєкція, раціоналізація).

Численні автори вказують на тісний взаємозв'язок копінгу та механізмів психологічного захисту. Одні автори вважають психологічний захист своєрідним «інтрапсихічним копінгом», або «механізмом опанування внутрішньої тривоги»; інші автори відносять копінг до зовнішніх поведінкових проявів механізмів психологічного захисту.

Близькість понять копінгу й механізмів психологічного захисту зумовлює необхідність їх розмежування, критерії якого були запропоновані Н. Хаан. На думку авторки, копінг є динамічним «параметром», який використовується особистістю сві-

домо й спрямований на активну зміну ситуації [3]. На відміну від копінгу, механізми психологічного захисту є статичними «параметрами», які реалізують пасивні механізми, залежні від інтрапсихічної діяльності й спрямовані на пом'якшення психічного дискомфорту.

Таким чином, є істотна різниця між копінгом і захисними психологічними механізмами. Захисні механізми з метою подолання психологічної напруги й тривоги зазвичай викривляють, спотворюють інформацію. Копінг-стратегія виробляється усвідомлено, спонукаючи особистість пристосуватися, впоратися, подолати проблемні ситуації або ж уникнути їх наслідків. Сенс захисних механізмів – зміна образу світу за принципом задоволення (несвідомий копінг). Захисні механізми є більш нав'язаними, ригідними, вони спотворюють реальність.

Серед вітчизняних дослідників поняття «механізми психологічного захисту» й «механізми опанування» (копінг-поведінка) розглядаються як найважливіші форми адаптаційних процесів і реагування індивідом на стресові ситуації, що доповнюють один одного [4]. Послаблення психічного дискомфорту здійснюється в рамках неусвідомленої діяльності психіки за допомогою механізмів психологічного захисту. Копінг-поведінка використовується як стратегія дій особистості, що спрямована на усунення ситуації психологічної загрози. У кожної людини в стресовому стані є своя власна унікальна комбінація ресурсів адаптації, а також власна стратегія поведінки та способи дії в стресогенних ситуаціях. Ця комбінація становить ядро індивідуального стилю боротьби особистості в стресовому стані.

Саме ці чинники формують механізми психічної регуляції подолання стресу й характеризують сутність цього процесу. Ресурси – це все те, що особистість використовує, щоб задовольнити вимоги середовища. Виділяють два великих класи ресурсів:

- особистісні (психологічні) – це навички та здібності індивіда;
- середовищні (соціальні) – ресурси, які відображають доступність для особистості допомоги в соціальному середовищі (інструментальні, моральні, емоційні).

Більш детальна класифікація дозволяє не тільки ідентифікувати конкретні ресурси (наприклад, культурні, політичні, інституційні ресурси), але й визначити їх джерела. Якщо коротко охарактеризувати склад особистих ресурсів, то слід зазначити, що психологічні ресурси включають

когнітивні, психомоторні, емоційні, вольові й інші загальнопсихологічні властивості людини. Особистісні ресурси включають різноманітні властивості, риси, установки особистості, що здійснюють вплив на регуляцію поведінки в напружених ситуаціях життєдіяльності й відбиті в якостях самоконтролю, самооцінки, у почутті власної гідності, мотивації тощо.

Професійні ресурси – це рівень знань, досвіду, індивідуальний стиль діяльності, що дозволяє регулювати професійну поведінку особистості.

Фізичні ресурси визначаються рівнем фізичного й психічного здоров'я й функціональних резервів людини. До цього слід додати значну, часом надзвичайно значиму роль матеріальних ресурсів, які відкривають доступ до інформаційних, юридичних, медичних та інших форм професійної допомоги [5].

Особистісні та психологічні ресурси є основою для формування стратегій долаючої поведінки. Їхня функціональна спрямованість полягає або в запобіганні, або в усуненні, або в зниженні стресу, або у відновленні вихідного стану. На різних етапах процесу опанування особистість використовує різні стратегії, іноді навіть комбінуючи їх. При цьому не існує таких стратегій, які були б ефективними у всіх важких ситуаціях. Якими прийомами користуватися, вирішує сама особистість, виходячи зі своїх індивідуально-психологічних особливостей, життєвого досвіду, оцінки значущості ситуації, що відбувається, та інших факторів [6].

Висновки. Таким чином, стратегії поведінки, що містять психологічні захисти, копінги й опанування, є різними варіантами процесу адаптації й подібно до внутрішньої картини життєвого шляху поділяються на соматично, особистісно й соціально орієнтовані, залежно від переважної участі їх в адаптаційних процесах життєдіяльності особистості [7]. Використання системного підходу в збереженні життєдіяльності особистості передбачає врахування психічних і фактичних впливів середовища, властивостей особистості, механізмів регуляції стресу, механізмів, що зумовлюють їх специфічність.

Проте залишається недостатньо вивченим значення соціально-психологічних факторів, вплив психотравмуючої ситуації на особистість, оцінка переживань особистістю цієї ситуації та засоби переробки інтрапсихічного конфлікту за допомогою специфічних проявів психологічних захисних механізмів і опанування. Крім того, недостатньо вивчено комплексну взаємодію захисних механізмів і опанування в посттравматичний період адаптації.

Література:

1. Родіна Н. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання: монографія. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2011. 364 с.
2. Нартова-Бочавер С. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности. Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 5. С. 20–30.
3. Naan N. Proposed model of ego functioning: coping and defense mechanisms in relationship to IQ change. J. of American Psychological Association. Washington, 1963. Vol. 77. № 8. P. 1–22.
4. Родина Н. К проблеме соотношения понятий «Копинг-стратегии» и «Защитные механизмы». Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки. 2006. № 1. С. 98–104.
5. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ. Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 2. С. 3–14.
6. Анцыферова Л. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. Психологический журнал. 1994. № 15. С. 3–18.
7. Бурлачук Л., Коржова Е. Психология жизненных ситуаций: учебное пособие. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.

Overchuk V. A. Особенности овладевающего поведения личности в преодолении кризисных ситуаций

Статья посвящена изучению особенностей овладевающего поведения (копинг-поведение и копинг-реакции) личности в преодолении кризисных состояний. Копинг охватывает широкую сферу, от бессознательных психологических защит к осознанному и целенаправленному умению справиться со стрессовыми и тревожными ситуациями. Существует тесная взаимосвязь копинга и механизмов психологической защиты. Близость понятий копинга и механизмов психологической защиты предопределяет необходимость их разграничения. Защитные механизмы с целью преодоления психологического напряжения и тревоги в большинстве случаев искавляют, искажают информацию. Копинг-стратегия вырабатывается осознанно, побуждая личность приспособиться, справиться, преодолеть проблемные ситуации или избежать их последствий. Понятие «механизмы психологической защиты» и «механизмы овладения» (копинг-поведение) рассматриваются как важнейшие формы адаптационных процессов и реагирования личности на стрессовые ситуации, дополняющие друг друга.

Ключевые слова: кризисные ситуации, овладевающее поведение, преодоление кризисных ситуаций, психологическая адаптация, копинг-стратегия, копинг-реакция, копинг-поведение, механизмы психологической защиты.

Overchuk V. A. Total behavior features of the individual in overcoming crisis conditions

This article dedicates to researching of determination of total behaviour (copying-behavior, copying reaction) personal features in struggle with crisis conditions. Coping reaches a wide range, from unconscious securities to conscious and purposeful ability of overcoming stressful situations. There is a connection between coping and psychological behavior mechanisms. A closeness of meanings coping and psychological behavior mechanisms forces to their separations. Protective mechanisms, in order to overcome psychological stress and anxiety, in most cases distort information. The coping strategy is made consciously, prompting the person to adapt, to cope, to overcome problem situations or to avoid their consequences. The concept of “mechanisms of psychological protection” and “mechanisms of mastering” (coping-behavior) are considered as the most important forms of adaptation processes and the response of the individual to stressful situations that complement each other.

Key words: crisis situations, total behavior, injury experience, overcoming of crisis situations, psychological adaptation, coping strategy, coping reaction.

А. П. Шумейкоад'юнкт (штатний) науково-організаційного відділення
Військового інституту
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ІМІДЖУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ ЗСУ

У статті розглянуто поняття іміджу військовослужбовця ЗСУ як соціально-психологічна категорія. Визначено, що імідж – це системне поняття, компоненти якого знаходяться в єдності, взаємозв'язку та взаємозалежності, а соціально-психологічні аспекти визначення поняття іміджу є найважливішою складовою частиною психологічної концепції іміджу як особистісного феномена.

У статті обґрунтовано, що соціально-психологічні аспекти визначення поняття іміджу військовослужбовців ЗСУ мають зв'язок із соціально-психологічними характеристиками соціуму, який і формує це поняття.

У статті зазначено, що соціально-психологічні аспекти визначення поняття іміджу військовослужбовця ЗСУ слід розглядати в контексті продуктивності іміджу як феномена інтерсуб'єктної взаємодії, яка поділяється на об'єктивні й суб'єктивні умови.

Ключові слова: імідж, військовослужбовець, соціально-психологічні аспекти, суб'єкт-прообраз.

Постановка проблеми. Актуальність вивчення проблеми іміджу військовослужбовців може розглядатися в контексті реформ у всіх сферах сучасного суспільства, що відбуваються протягом кінця ХХ – початку ХХІ ст., зокрема й у Збройних силах України (далі – ЗСУ). Сьогодні об'єктивно назріла нагальна потреба у вивченні та вдосконаленні особистісно-професійного розвитку військовослужбовців. Одним із важливих і недостатньо досліджених аспектів цієї проблеми є визначення поняття іміджу, зокрема дослідження його соціально-психологічних аспектів. Дослідження проблеми іміджу будь-якого соціального суб'єкта набуває останнім часом усе більшої практичної та теоретичної значущості у світлі тих перетворень, які відбуваються в нашому суспільстві [2; 4]. Відмітимо, що поняття іміджу військовослужбовця ЗСУ становить інтерес для сфери соціальної перцепції, яка включає в себе всю галузь процесів сприйняття соціальних об'єктів від людей до соціальних груп і спільнот. Тільки психологи, маючи в арсеналі відповідні методики, можуть досліджувати сформований образ, оцінити ступінь впливу різних чинників на його формування, вивчити систему категорій, якими користуються різні групи в процесі соціальної перцепції. При цьому особливо визначається завдання виділення психологічної суті феномена іміджу військовослужбовця, простеження зв'язків з іншими загальнопсихологічними та соціально-психологічними поняттями [1; 3; 6].

Не можна залишати поза увагою те, що сучасний етап розвитку України супроводжується принципово новими процесами в різних сферах суспільного життя, а як відомо, будь-які реформи й зміни призводять до дезадаптації, стресу,

зростання кількості неврозів, а отже, психічних захворювань різної складності. Військові підрозділи, будучи частиною суспільств і переживаючи всі соціальні процеси, схильні до їх впливу. Ці обставини переконливо вказують на необхідність вивчення всіх категорій військовослужбовців, соціально-психологічних аспектів формування їхнього іміджу [7; 10].

Актуальність нашого дослідження зумовлена перетворенням інформаційної сфери на системоутворюючий фактор життя суспільства, який активно впливає на його стан, розвиток і безпеку. Ми вважаємо, що в сучасному суспільстві зростає роль інформаційних аспектів забезпечення безпеки. Значення інформаційного фактора в питаннях забезпечення безпеки країни проявляється у високій інформаційній активності наших імовірних противників і опонентів, які, формуючи негативний імідж військовослужбовців ЗСУ, послаблюючи їх авторитет, загрожують безпеці країни. Наразі є потреба в аналізі й оцінці реального стану іміджу військовослужбовців ЗСУ для військово-професійної орієнтації індивідів, під час комплектування армії, для підвищення привабливості професії військового. Окрім цього, наявна практична необхідність аналізу соціально-психологічних аспектів визначення поняття іміджу військовослужбовця ЗСУ, прогнозу його розвитку, обґрунтування найбільш ефективних напрямків поліпшення іміджу в інтересах безпеки країни.

Ефективність використання іміджу як засобу соціального впливу й формування позитивного сприйняття образу військового багато в чому визначається наявністю в нього авторитету. Авторитет відображає соціальну значимість і соціальний престиж військової професії, сфор-

мовані соціальні стереотипи. Завдяки авторитету військовослужбовця засвоюються наявні у військовому середовищі норми, правила поведінки, цінності й традиції. Багато авторів часто ототожують поняття іміджу й авторитету. Це пов'язано з виконанням ними функції соціального впливу. Однак у деяких дослідженнях імідж і авторитет мають значні відмінності [3]. Інформаційні чи нормативні характеристики авторитету виступають у якості основи соціального-психологічного впливу.

Нині в зарубіжних дослідженнях по іміджу накопичений значний обсяг знань (П. Берд, С. Блек, Дж. Брунер, П. Вейл, Дж. Ягер тощо) і порівняно невеликий – у вітчизняних дослідженнях проблеми (Є.Н. Богданов, Е.В. Гришуніна, Ф.А. Кузіна, Є.І. Манякіна, А.Ю. Панасюк, В.М. Шепель та ін.). Аналіз ступеня наукової розробленості формування іміджу військовослужбовців показує, що дослідження проводилися загалом із вивчення аксіологічних і деонтологічних аспектів формування вказаного іміджу, що не відповідає парадигмам сучасної психологічної науки. Наразі зросли вимоги до особистості військовослужбовців і їх військово-професійної діяльності як відображення модернізації вищої військово-професійної освіти. Об'єктивно підвищилася значимість формування іміджу військовослужбовців ЗСУ, а теоретична й прикладна розробленість педагогічних положень його формування знаходиться на початковій стадії наукового становлення та практичного впровадження в психологічній науці вищої військової школи. Отже, методом дослідження є аналіз, синтез і порівняння.

Є безліч визначень поняття «імідж». Короткий психологічний словник під редакцією А.В. Петровського та М.Г. Ярошевського визначає імідж як «стереотипізовані образи конкретного об'єкта, що існує в масовій свідомості. Як правило, поняття іміджу стосується конкретної людини, але може також поширюватися на певний товар, організацію, професію тощо» [10, с. 37]. Спеціаліст у галузі соціології управління І.Н. Панарін дає таке визначення: «Імідж – індивідуальний вигляд або ореол, створюваний засобами масової інформації, соціальною групою чи власними зусиллями особистості з метою залучення до себе уваги» [7, с. 34].

А.Ю. Панасюк пропонує таке визначення іміджу: «Імідж по суті є те ж саме, що й думка про щось або про когось; відмінність між термінами є лише в граматичних правилах уживання відповідних слів в українській мові» [12, с. 26]. Виходячи з перерахованого вище, ми вважаємо, що імідж складається із двох частин: зовнішньої та внутрішньої. Внутрішня – самосприйняття людини через призму вчинків і ставлення оточуючих, а зовнішня – сприйняття образу людини іншими людьми на основі її зовнішності, поведінки, діяльності.

Що стосується персонального іміджу, то в науці він визначається як збірний образ індивіда, що складається у свідомості інших людей і формується в сукупності як його видимих (зовнішніх), так і невидимих (ідеальних) характеристик [2; 11]. Особливе практичне значення для визначення поняття іміджу військовослужбовця ЗСУ мають психологічно-соціальні аспекти формування позитивного персонального іміджу, а також те, що поняття «імідж» включає не тільки сутнісні характеристики самого об'єкта, що складаються у свідомості інших людей, але і є цілеспрямовано розробленим і пропагованим за допомогою особливих коригувальних технологій процесом. Відсутність єдиного підходу в розумінні суті, структури та функцій іміджу військовослужбовця в сучасній науці ускладнює визначення методологічних орієнтирів у його вивченні [3; 5]. У вітчизняній військовій науці та практиці відбувається усвідомлення важливості діяльності щодо корекції іміджу військовослужбовців ЗСУ, причому не тільки як інструменту підтримки основної діяльності щодо забезпечення безпеки країни, але і як однієї з головних складових частин цієї діяльності. Інтенсивно досліджуються різні аспекти оптимізації відносин армії та суспільства, військово-професійної орієнтації та підготовки молоді до служби в ЗСУ. Усе частіше імідж військовослужбовців розглядається як один із факторів орієнтації допризовної молоді на військову службу, формування мотиваційної готовності до служби [9].

Мета статті. Слід відзначити, що імідж військовослужбовців – це публічний феномен, який здійснює символічне переломлення сутнісних основ усієї системи Збройних сил в уявленні всього суспільства. При цьому персональний імідж військовослужбовця має здатність до «багатоканального спілкування» із системами вищого порядку – корпоративним іміджем військової служби та державним іміджем, не тільки одержуючи від них нову інформацію й пристосовуючись до них, але й здійснюючи на них зворотний вплив.

Необхідно розробити й освоїти принципово нові форми вивчення соціально-психологічних аспектів визначення поняття іміджу, що спираються на сучасні принципи й методики, які враховують психологічні особливості нових типів взаємодії суб'єктів і об'єктів пізнання в процесі професійної діяльності. Можливості таких змін пов'язані з тим, що складні системи в період криз чи переломних моментів у своєму розвитку (становлення іміджу сучасного військовослужбовця можна віднести до складних багатокomпонентних процесів) здатні до самоорганізації, яка відбувається за певними загальними, незалежно від природи системи, законами.

Ми розглядатимемо імідж військовослужбовців ЗСУ як системне поняття, компоненти якого

знаходяться в єдності, взаємозв'язку та взаємозалежності, а психологічно-соціальні аспекти визначення поняття іміджу є найважливішою складовою частиною психологічної концепції іміджу як особистісного феномена. **Метою статті** є обґрунтування соціально-психологічних аспектів визначення поняття іміджу військовослужбовця ЗСУ.

Виклад основного матеріалу. Формування поняття іміджу військовослужбовців можна представити такими взаємопов'язаними рівнями: біологічний, психологічний, гносеологічний, перцептивний, семантичний і соціальний. Біологічний рівень іміджу військовослужбовця визначається візуальними, кінестетичними, расовими й іншими біологічними характеристиками індивідуума, такими, як стать, вік, національність, антропометричні дані, колір шкіри, риси та вираз обличчя, тембр, висота й сила голосу тощо. Натомість психологічний рівень спрямований на реалізацію взаємин особистості із суспільством за допомогою чуттєвих і розумових образів, мотивацій, процесів спілкування, предметних дій, установок, емоційних станів та інших актів. Такі психічні компоненти поведінки надають іміджу військовослужбовця ЗСУ стійкість і цілеспрямовану активність. Велике значення в цьому рівні персонального іміджу має й психічний склад конкретного індивіда, що включає його характер, здібності, ціннісні орієнтації, самооцінку, індивідуальний стиль мислення, емоції, волю, пам'ять тощо. Гносеологічний рівень виявляє пізнавальні процеси іміджу та визначає загальні й професійні знання індивіда, його самопізнання, а також відношення цього знання до реальності, виявляє умови його застосовності, необхідності й істинності. Перцептивний рівень – ядро іміджу військовослужбовця, зумовлене тим, що імідж – це насамперед образ, що виник у процесі сприйняття людини, а це означає множинність образів одного й того самого індивіда, адже скільки людей сприймають цю людину, стільки складається й думок про неї. Семантичний рівень – це смисловий рівень, рівень мовної інтерпретації. Цей рівень містить не тільки природні вербальні мови, але також і штучні (мови науки, цифрову мову тощо) і вторинні (наприклад, мова мистецтва). Тому цей рівень формування іміджу розглядається як мова культури – знакова система, засіб людського спілкування, мислення та вираження. Отже, кожен рівень формування іміджу військовослужбовця ЗСУ може бути розглянутий як рівень мовної інтерпретації, оскільки всі вони можуть бути реалізовані в контексті мови культури (зовнішність, одяг, жести, міміка тощо). Дешифрування, виявлення глибинних смислів будь-якої мови (вербальної чи невербальної) є функцією вказаного рівня. Зрештою, соціальний рівень – це рівень соціальної детермінації, що визначає й пронизує всю структуру іміджу військо-

вослужбовця [7]. Зазначимо, що саме вивчення психологічно-соціальних аспектів визначення поняття іміджу військовослужбовця ЗСУ є найбільш актуальним питанням, оскільки, з одного боку, психологічні характеристики іміджу є визначальними для кожного індивіда, а з іншого – елементи цілісної структури особистості військовослужбовця є соціально детермінованими.

Виходячи зі сказаного, можна помітити, що кожен із представлених рівнів персонального іміджу взаємопов'язаний з іншими [2; 12]. Слід розуміти, що зовнішнє сприйняття образу може формуватися без прямого контакту із суб'єктом, на основі різних джерел інформації. Наприклад, імідж військовослужбовця може складатися на основі відомостей про нього від тих, хто раніше спілкувався з ним, із наказів і розпоряджень, відданих ним. Іншим важливим аспектом формування іміджу, із яким згодні практично всі автори перерахованих вище визначень, є те, що імідж формується у свідомості людей як стихійно, так і цілеспрямовано. Саме другий аспект найбільш важливий, оскільки вироблення методики й техніки визначення психологічних, соціальних, акмеологічних особливостей формування іміджу та закономірностей його розвитку дозволяє створити та підтримувати позитивний імідж військовослужбовця ЗСУ [5; 6; 9]. Соціально-психологічні аспекти визначення поняття іміджу військовослужбовців ЗСУ мають зв'язок із соціально-психологічними характеристиками соціуму, який і формує це поняття. Такі особливості проявляються на диспозиційному рівні структури іміджу – формування результативного іміджу пов'язане насамперед з одночасним розвитком громадської й військової складових частин ідентичності суспільства.

Персональні іміджі військовослужбовців не існують самі по собі лише як образи – уявлення окремої людини. Вони взаємопов'язані з певними стереотипними іміджами соціальних суб'єктів і організацій. У зв'язку із цим, як зазначалося вище, імідж сучасного військовослужбовця нерозривно пов'язаний з іміджем Збройних сил. Залежно від змісту й морально-етичного забарвлення домінуючих у певний історичний період соціальних уявлень, інформація про персональний імідж конкретного індивіда проходить через фільтр стереотипного мислення певної соціальної групи [11]. Сьогодні в результаті розвитку інформаційно-комунікаційного середовища інформація про стан армії і про її здатність забезпечити безпеку стає більш відкритою й різноспрямованою. Це призвело до того, що уявлення людей про військовослужбовців уже не можуть бути монополізовані владою, тим самим з'являється необхідність конкуренції за думку населення. У цьому сенсі виникає потреба цілеспрямованого створення й регулювання іміджу армії. Збройні сили в силу

специфіки інституту, що забезпечує життєво важливу потребу суспільства в захисті від зовнішніх військових загроз, володіють своєрідним соціальним і політичним іміджем.

Імідж військовослужбовців ЗСУ – це спеціально створюваний образ, що впливає на уявлення індивідуальної та масової свідомості, а також поведінку людей щодо армії для досягнення певних цілей. Той чи інший образ армії у свідомості людей із моменту її появи існував завжди, безвідносно до того, створював його хто-небудь чи ні [3; 8]. Тут ідеться про природне відображення тієї соціальної реальності, яка пов'язана з місцем і роллю збройних сил у забезпеченні безпеки.

Соціальний аспект іміджу військовослужбовців пов'язаний із повсякденною діяльністю армії як соціального організму (культурне життя й дозвілля, збереження й зміцнення здоров'я, побутове обслуговування військовослужбовців і членів їхніх сімей, осіб цивільного персоналу, громадян, звільнених із військової служби, тощо).

Імідж військовослужбовців ЗСУ є компонентом політичного впливу в трикутнику «населення – держава – армія», у якому влада намагається сформулювати позитивну громадську думку щодо одного з головних своїх інститутів. Із цих позицій стає очевидно, що імідж військовослужбовців являє собою інформаційну форму політичного капіталу влади, причому капіталу, якому властивий певний мультиплікаційний ефект [6; 11]. Іншими словами, створення певного іміджу військовослужбовців є, з одного боку, засобом налагодження діалогу з громадськістю та формою управління її настроями, а з іншого – способом проектування проблем військової діяльності та забезпечення безпеки в політичну площину.

Зміст іміджу як образу суб'єкта значною мірою визначається Я-концепцією суб'єкта-прообразу, що в ньому відображений. У той же час імідж не є механічним відображенням Я-концепції. Будучи результатом розв'язання суперечності між ідеальним Я суб'єкта-прообразу і його образом в інших, імідж сприяє перетворенню самої Я-концепції суб'єкта-прообразу шляхом подолання її внутрішніх протиріч між реальним і ідеальним Я. Цей процес здійснюється в ході активної й цілеспрямованої діяльності суб'єкта-прообразу іміджу із його створення й корекції в процесі інтерсуб'єктної взаємодії [3; 9; 10]. Серед закономірностей, що регулюють процес формування іміджу як феномена інтерсуб'єктної взаємодії, виділяються соціально-психологічні, соціально-перцептивні, комунікативні, пізнавальні, організаційні й акмеологічні, поєднання яких відображає комплексний характер іміджу як феномена інтерсуб'єктної взаємодії та його міждисциплінарний статус як предмета наукового пізнання.

Критерії та рівні оцінки іміджу військовослужбовця ЗСУ вказують провідний напрям його

оптимізації через послідовне й планомірне підвищення рівня іміджевої компетентності. Наступним кроком на шляху розроблення основ оптимізації іміджу стає встановлення умов і факторів, що забезпечують продуктивність діяльності зі створення іміджу, і тим самим утворюють об'єктивну та суб'єктивну основу для досягнення оптимального іміджу [4]. Необхідною методологічною умовою для цього повинне стати розроблення понятійного апарату, процедур і методів дослідження іміджу як феномена інтерсуб'єктної взаємодії. Кінцевою метою оптимізації формування іміджу є індивідуальна, особистісна й суб'єктно-діяльнісна самореалізація суб'єкта-прообразу іміджу в іміджевій взаємодії, спрямована на вдосконалення його професійної й особистісної Я-концепції в її зв'язках з Я-концепціями інших учасників іміджевої взаємодії, гармонійний професійно-особистісний розвиток військовослужбовця та встановлення продуктивної співпраці між учасниками іміджевої взаємодії [6; 10].

Провідною умовою оптимізації іміджу є інтерсуб'єктний підхід, в основі якого лежить принцип зворотного зв'язку, що інтерпретується як основний рушійний механізм соціально-психологічних впливів. Формування персонального іміджу військовослужбовця у свідомості інших людей відбувається тільки в процесі діяльності в її широкому розумінні: як активна взаємодія з навколишньою дійсністю, спрямована на досягнення цілей, задоволення своїх потреб та інтересів, а також вимог із боку держави й суспільства. Діяльність, зумовлена свідомими процесами психіки людини, має соціальний характер. Саме в процесі діяльності здійснюються всі соціально значимі комунікації, у результаті яких і формуються психологічно-соціальні аспекти визначення іміджу військовослужбовців [4].

Крім того, зміст і структура діяльності, її цілі й мотиви впливають на перебіг і розвиток психічних процесів індивіда, а зовнішні зміни матеріальних дій формують внутрішні, ідеальні дії, здійснювані в розумовому плані, що забезпечують усебічні комунікації й орієнтації в навколишньому світі. Важливо розуміти те, що імідж функціональний, він моделюється для вирішення певних завдань, і залежно від них може бути реалізований у різних своїх проявах. Тому вже на першому етапі трансформації іміджу військовослужбовця повинні бути визначені цілі й завдання, розроблений певний комплекс заходів, спрямований на формування необхідних характеристик, які можуть торкнутися тільки окремих елементів іміджу або так чи інакше торкнуться всіх його рівнів. Це важливо й тому, що моделювання й коригування іміджу в кожній конкретній ситуації спрямовані на досягнення певної мети, для створення певного враження [12].

При цьому слід мати на увазі, що, оскільки побудова іміджу є цілісною системою, що самоорганізується, коли зміна одного з елементів автоматично змінює суть усієї системи, то навіть під час зміни одного елемента іміджу військовослужбовця відбудуться зміни у формуванні цілісного «образу» у свідомості інших людей. Важливу роль у процесах визначення іміджу військовослужбовця грає саме психологічний рівень і його складники, особливо – емоційна сфера людини, оскільки емоції є проявом потреб і не тільки супроводжують діяльність, а й стають її рушійними силами.

В.І. Алещенко вважає, що імідж – це символічний соціально-психологічний феномен, що стихійно чи свідомо формується й проявляється в процесі самопрезентації суб'єкта й існує у формі двох взаємозалежних сторін: суб'єктивної, що являє собою сукупність взаємопов'язаних компонентів Я-концепції носія іміджу, і об'єктивної – наявної в якості способу свідомості індивідів, що сприймають носія іміджу [1]. Особливості співвідношень компонентів, що входять у структурну організацію іміджу військовослужбовця ЗСУ, доцільно позначити такими поняттями: гармонійність особистості – це ступінь подібності уявлень індивіда про оцінки своїх власних індивідуальних якостей і його уявлень про відповідні якості як складові частини суб'єктивного ідеалу; ефективність іміджу – різниця між уявленнями суб'єкта за певним критерієм про те, як він поводить, взаємодіючи з колегами, і його суб'єктивним ідеалом [5; 7].

Становлення особистості – процес перетворення природи й суспільства. Набуття впевненості в собі, дзеркальне відображення соціально-економічних умов у свідомості особистості актуалізує попит на «реалізовану особистість». Усе це зумовлює формування об'єктивної потреби в особистості знайти гідну форму прояву своєї внутрішньої суті. У якості такої, як нам уявляється, і виступає імідж. Визначення поняття іміджу військовослужбовця визначається цінністю суспільного визнання. Практично це проявляється в розширенні комунікаційних зв'язків із населенням, у зростанні актуального рейтингу військовослужбовців.

Вивчення стану розроблення в науці особливостей формування іміджу військовослужбовців і стану їх практичного використання показує назріле протиріччя між необхідністю теоретико-методологічного осмислення сутності, природи й особливостей іміджу й рівнем його реалізації в діяльності військовослужбовців. Зазначене протиріччя викликає необхідність дослідження теоретико-методологічних основ і особливостей формування іміджу фахівця-професіонала. Аналіз військової практики показує, що в процесі формування іміджу військовослужбовців ЗСУ в сучасних умовах відсутній єдиний концептуальний підхід до розуміння його сутності й змісту, має місце дис-

баланс соціальних ідеалів і цінностей. Феномен іміджу військовослужбовця слід розуміти як певний набутий статус, який є комплексною якістю його носія й інтегрується із сукупністю властивостей особистості, які отримали широке визнання в товаришів по службі [5; 8; 10; 12].

Відмітимо, що соціально-психологічні аспекти визначення поняття іміджу військовослужбовця ЗСУ слід розглядати в контексті продуктивності іміджу як феномена інтерсуб'єктної взаємодії, яка поділяється на об'єктивні й суб'єктивні умови. До об'єктивних умов належать такі: зміст основної діяльності суб'єкта іміджу, наявність матеріальних і технічних засобів створення іміджу (предметний складник); соціальні, соціально-психологічні, соціально-перцептивні й інші характеристики аудиторії (соціальний складник); організаційні характеристики аудиторії й управлінської культури, в умовах якої здійснюється взаємодія (організаційно-управлінський складник). До суб'єктивних умов належать такі: природні задатки суб'єкта діяльності, індивідуальна характеристика суб'єкта – прообразу іміджу (індивідуальний складник); особистісні характеристики суб'єкта діяльності, значущі в аспекті продуктивності цієї діяльності, особистісні характеристики суб'єкта – прообразу іміджу (особистісний складник); діяльнісні характеристики суб'єкта діяльності, специфічні навички та компетенції, значимі для інтерсуб'єктної взаємодії суб'єкта – прообразу іміджу (суб'єктно-діяльнісний складник).

Серед факторів продуктивності іміджу військовослужбовця виділені об'єктивні та суб'єктивні чинники. До об'єктивних факторів належать такі: елементи технології створення іміджу, адекватне й економічне використання матеріальних і технічних засобів створення іміджу (предметний складник); характеристики виховання й освіти, що забезпечують відповідність іміджу соціальним, соціально-психологічним і соціально-перцептивним характеристикам аудиторії іміджу (соціальний складник); елементи технології створення іміджу, що відповідають за оптимальне (в аспекті продуктивності іміджу) використання організаційних характеристик аудиторії іміджу, а за необхідності – зміна цих характеристик (організаційно-управлінський складник). До суб'єктивних факторів належать такі: результат актуалізації потреб суб'єкта іміджу, що задовольняються за допомогою створення продуктивного іміджу (мотиваційний складник); властивості відображаного в іміджі суб'єкта й властивості іміджу, що впливають на адекватність його своєму прообразу (пізнавальний складник); оволодіння суб'єктом іміджу знаннями, необхідними для створення продуктивного іміджу (гностичний складник); оволодіння суб'єктом іміджу навичками, необхідними для створення продуктивного іміджу (операцій-

ний складник). Зазначені фактори виступають як детермінанти продуктивності іміджу військовослужбовця, об'єктивізація яких є необхідною для розроблення теоретичних і методологічних основ оптимізації іміджу як феномена інтерсуб'єктивної взаємодії.

Висновки. Проблема іміджу і його інваріантів складна, багатогранна й багатоаспектна, що ускладнює її розуміння й розроблення; у той же час аналіз психологічно-соціальних аспектів визначення поняття іміджу військовослужбовців дозволяє виявити, що формування іміджу як найважливішого компонента соціального успіху тісно пов'язане з мотивацією досягнення. Тому головна функція іміджу – соціально-адаптивна: накопичення унікального особистісного досвіду для підвищення свого соціального успіху, побудова потрібного позитивного враження в суб'єктах взаємодії, що відображає соціальні очікування груп; позитивний імідж дозволяє з'єднати моральні й особистісні ціннісні орієнтації, вирішити протиріччя, які нерідко мають місце й створюють напруження, що деформують професійну самосвідомість військовослужбовця.

Сутнісним аспектом визначення поняття іміджу військовослужбовця ЗСУ є його динамічність, гнучкість, можливість його змін у конкретних умовах й у той же час – його відносна стійкість, незалежність від ситуативних обставин. Соціально-психологічні аспекти визначення поняття іміджу військовослужбовців відіграють вирішальну роль у підтримці доброзичливого ставлення громадськості та формування згуртованості й результативного іміджу, що пов'язано насамперед з одночасним розвитком громадського й військового складників ідентичності суспільства. Перспективою подальших досліджень є змістовне розроблення кожного із соціально-психологічних інваріантів і технології формування іміджу військовослужбовців ЗСУ.

Література:

1. Алещенко В.І. Імідж війська – імідж держави. Військо України. 2007. № 5.
2. Грачев Г.В. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. М.: Алгоритм, 2002. 308 с.
3. Дзялошинский И.М. СМИ и органы местного самоуправления. Взаимодействие во имя информационной открытости власти. М., 2002. 305 с.
4. Ершов А.А. Лидер и авторитет группы: к постановке проблемы. Экспериментальная и прикладная психология. Л., 2005. 307 с.
5. Кризова психология: навч. посібн.: 2-е вид. / За заг. ред. О.В. Тімченка. Х.: НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2013. 380 с.
6. Основы психологического обеспечения деятельности МЧС: учебник / за заг. ред. В.П. Садкового. Х.: УЦЗУ, 2009. 244 с.
7. Панарин И.Н. Информационная война, PR и мировая политика. М.: Горячая линия – Телеком, 2006. 352 с.
8. Перельгина Е.Б. Психология имиджа: Учебное пособие. Раздел I. Параграф № 1: Понятие имиджа. М.: Аспект Пресс, 2001. 221 с.
9. Петрикас В.А. Социальная ценность воинской службы для современной российской молодежи: дис. ... канд. социол. наук. М., 1998.
10. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», Том 1, 1996. 416 с.
11. Соловьев А.И. Политология: политическая теория, политические технологии. М.: АспектПресс, 2003. 171 с.
12. Сухов А.Н. Психология больших социальных групп и движений. Основы социально-психологической теории / Под общ. ред. А.А. Бодалева и А.Н. Сухова. М., 1995. С. 228–245.

Шумейко А. П. Социально-психологические аспекты определения понятия имиджа военнослужащих ВСУ

В статье рассмотрено понятие имиджа военнослужащего ВСУ как социально-психологическая категория. Определено, что имидж – это системное понятие, компоненты которого находятся в единстве, взаимосвязи и взаимозависимости, а социально-психологические аспекты определения понятия имиджа являются важнейшей составляющей психологической концепции имиджа как личностного феномена.

В статье обосновано, что социально-психологические аспекты определения понятия имиджа военнослужащих ВСУ имеют связь с социально-психологическими характеристиками социума, который и формирует это понятие.

В статье указано, что социально-психологические аспекты определения понятия имиджа военнослужащего ВСУ следует рассматривать в контексте производительности имиджа как феномена интерсубъективного взаимодействия, которое делится на объективные и субъективные условия.

Ключевые слова: имидж, военнослужащий, социально-психологические аспекты, субъект-образ.

Shumeiko A. P. Social psychological aspects of definition of the concept if view of the armed forced training

The article considers the concept of the image of the soldier of the Armed Forces as a socio-psychological category. It is determined that image is a system concept whose components are in unity, interconnection and interdependence, and the psychological and social aspects of definition of the image are the most important component of the psychological concept of image as a personal phenomenon.

The article substantiates that the psychological and social aspects of the definition of the image of the military personnel of the Armed Forces of Ukraine are connected with the socio-psychological characteristics of the society, which forms this concept.

The article states that the psychological and social aspects of the definition of the image of the soldier of the Armed Forces of Ukraine should be considered in the context of the productivity of the image as a phenomenon of intersubjective interaction, which is divided into objective and subjective conditions.

Key words: *image, serviceman, psychological and social aspects, subject-prototype.*

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.99

А. О. Литвиненко

кандидат економічних наук,
доцент кафедри підприємницької діяльності
Харківський національний економічний університет
імені Семена Кузнеця,
магістр кафедри психології
Національний аерокосмічний університет імені М. С. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОДЕЛІ КОНФЛІКТУ В УПРАВЛІННІ ЕФЕКТИВНІСТЮ РОЗВИТКУ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлено методичні рекомендації щодо формування взаємовідносин психічного та соматичного стану в управлінні ефективністю на підприємстві, формування програм емоційних реакцій людини та впливу конфліктної поведінки на потенціал розвитку людини. Запропоновано розуміння реакцій людини на події життя, а саме на зміни обставин, нові форми взаємовідносин оточення у процесі розвитку діяльності, порушення у реалізації життєвих програм, незадоволення бажань та нездійснених мрій. Представлено стратегію визначення складу психологічної моделі конфлікту в управлінні ефективністю розвитку діяльності, яка спирається на проходження життєвих криз, проживання стресів і подолання конфліктних ситуацій.

Ключові слова: конфлікт, психосоматика, механізм управління, розвиток діяльності.

Постановка проблеми. Трансформаційні умови функціонування психологічної поведінки людини у колективі вимагають від підприємництва підвищення їх адаптаційної спроможності, переведення менеджменту на ефективне стратегічне підґрунтя та підвищення рівня обґрунтованості програм розвитку діяльності, вагомою складовою частиною яких є стратегія максимізації «здорового» психологічного клімату на робочому місці. У наш час необхідно розуміти, як зменшити напруженість у людських відносинах у колективі, які можуть привести до загального руйнування нашого світу, якщо тільки ми не досягнемо великих успіхів у розумінні і налагодженні відносин між окремими людьми і групами. Знання, якими ми вже володіємо, не отримали достатнього визнання і не використовуються в житті групи та усього колективу підприємства. З огляду на використання цих знань у стратегічному контексті управління діяльності, є механізм застосування моделей конфлікту та розгляд психосоматичних особистостей людини, міжособистісних конфліктів як подолання ситуацій суперечностей, розбіжностей, зіткнень між людьми.

У сучасних умовах, коли спілкування людей стає дедалі більш інтенсивним і напруженим, зростає роль науки в розробці методик і рекомендацій щодо подолання конфліктів. Міжособистісні конфлікти також можна визначити як ситуацію протистояння учасників, яка сприймається та прожи-

вається ними як значуща психологічна проблема, що вимагає свого вирішення і викликає активність сторін, спрямовану на подолання суперечностей та вирішення ситуації в інтересах обох чи однієї зі сторін.

Питання конфліктології і психосоматичних наслідків доволі докладно представлені в психологічній літературі. В наявних розробках розглянуто різні підходи до розуміння моделі конфлікту.

Істотний внесок у загальну теорію конфлікту зробив Карл Маркс, розробивши вчення про суперечність і розвинувши модель конфлікту революційного класу та соціальної зміни. Маркс розвивав теорію соціального конфлікту суспільства, але висловлені тези застосовані також для теорії конфлікту меншої соціальної групи організації. Згідно з цим, конфлікт – це неминуча і поширена властивість розвитку організації підприємницької діяльності [5].

Вищий рівень розвитку організації і, отже, вищий рівень усвідомлення підлеглими своїх групових мотиваційних компонентів (інтересів, мети, цінностей) викликають частіші позитивні відкриті конфліктні ситуації.

Н.П. Пезешкиан розглядає конфлікт як неприємне, але часте явище в нашому житті. Щодня, а то й кілька разів на день кожна людина виявляється або в епіцентрі, або свідком конфлікту, коли необхідно робити якісь конкретні кроки по стабілізації обстановки у навколишньому соціальному

просторі: створення здорової атмосфери взаємин у сім'ї, забезпечення конструктивної взаємодії з близькими, друзями, діловими партнерами. В якій би сфері конфлікти не виникали, вони завжди супроводжуються переживаннями, фрустрацією, стресом, що руйнівним чином впливає на здоров'я людини. [11]

Американський соціолог Дж. Тернер, який вважав Маркса одним із творців теорії конфлікту, на основі вивчення його праці сформулював такі основні положення про конфлікт:

- незважаючи на те, що соціальні відносини проявляють властивості системи, вони все ж таки містять велику кількість конфліктних інтересів;
- соціальна система систематично породжує конфлікти;
- конфлікт є неминучою і дуже поширеною властивістю соціальних систем;
- конфлікти мають тенденцію виявлятися в полярній протилежності інтересів;
- конфлікти найчастіше відбуваються через недостатність ресурсів, особливо влади;
- конфлікт – головне джерело змін соціальних систем [15].

Палац дожів у Венеції – один із найрозкішніших і красивих символів влади, які знав світ. Значна його частина і нині перебуває в гарному стані. У центрі палацу є незвичайна кімната, від підлоги до стелі заставлена шафами з тисячами документів, що зберігаються тут багато років. Вони дорожчі, хоча і не мають відношення до грошей (принаймні безпосереднього). У них зафіксовано «статус» кожної людини в місті. Якби ми жили в Венеції кілька сотень років тому, в одному з цих паперів неодмінно було б написано, хто наші батьки, ким були їхні батьки і в яких ми стосунках зі знаттю, купцями або іншими важливими особами. У наш час людство інакше зберігає такі записи. Статус є одним із головних двигунів соціальної поведінки розвитку, крім спільності і справедливості. Заради збереження або підвищення свого статусу люди готові зайти дуже далеко. Якщо статус знижується, мозок може сприйняти це як загрозу. І коли кожен прагне підвищити власний статус за рахунок інших, про спільність не може бути й мови, в результаті чого виникає конфліктна ситуація.

У результаті конфліктів або коли людина знаходиться в безвихідній ситуації, наприклад, під час голоду, ми можемо віддавати більше енергії, ніж здатні отримати. Уявіть собі людину, що стоїть із розпростертими руками, широко розставивши ноги. Грудна клітка – центральний сегмент тіла, який приховує під ребрами два найважливіших органи: серце і легені. Голова містить мозок, а на іншому кінці тіла знаходиться таз – кісткова структура, яка охороняє статеві органи. Шия і талія є основними переходами від одного центру до іншого. Через них проходять нерви, судини,

дихальна і харчова магістралі. Через обмеження вільного перебігу енергії в тілі порушується життєва пульсація й обмежується дихання. Пригнічуючи конфлікт всередині свого організму, ми робимо тіло жорстким і ця жорсткість стосується зазвичай шиї і талії. У жорстких людей сильна воля, але це не є ознакою здоров'я. Воля дає людині змогу досягати, але не насолоджуватися досягнутим. Ми вважаємо, що дуже важливо досягти успіхів, когось перемагати, і не усвідомлюємо того, що в житті нічого перемагати, крім страху перед самим життям. Чим більше ми боїмося, тим жорсткішими стаємо. Щоб відкинути контроль, нам необхідно дати голові слухати тіло [9].

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей формування особливостей моделі конфлікту в управлінні ефективністю розвитку діяльності.

Виклад основного матеріалу. В основу реалізації мети дослідження покладено гіпотезу, що формування механізму моделі конфлікту має ґрунтуватися на основі вивчення індивідуальних особливостей кожного з учасників ситуації конфлікту, наявності навичок і умінь по попередженню та вирішенню конфліктів. Модель конфлікту формується згідно з життєвими подіями (зміни в професійній діяльності, переселення, чиясь смерть та ін.) й мікротравм (непунктуальність партнера, запізнення поїзда, ненадійність та несправедливість співробітника), що поєднуються в особистості однієї людини в їх фізичному, соціальному і духовному вимірах. У цьому поєднанні зовнішніх переважань і особистісних детермінованих можливостей та здібностей для переробки цієї напруги виникає конфлікт.

У диференційно-аналітичному опитувальнику (ДАО) та у Вісбаденському опитувальнику до методу позитивної психотерапії і сімейної терапії [4; 11] модель конфлікту описується в позитивній психотерапії як взаємодія первинних (прояв до любові) та вторинних здібностей (до пізнання), установок та концепцій, які посилюють зовнішні події. У всіх культурах модель здібностей починає формуватися вже у внутрішньоутробному періоді й проявляється в усі життєві періоди та етапи, відображаються в реакціях на події. Передумовами для конфлікту є дихотомія «чемність – прямота». Чемність означає здатність бути уважним, підкоритися, говорити «так» ціною інтуїтивної відмови й емоційної реакції страху. Прямота як здатність відкрито виражати потреби, стояти за себе і стверджувати себе визначає супутній ризик агресії. Значить, реакція чемності в центральній нервовій системі є реакцією страху, а реакція прямоти – це агресія. Обидві реакції ведуть до змін у гормональній та вегетативній нервовій системі, відповідно, до функціональних розладів і психічних синдромів.

В основі концепції позитивної психотерапії лежить погляд, що людина володіє двома базовими здібностями: до пізнання (когнітивність) і до любові (емоційність). Здатність до пізнання є здатністю вчитися і вчити. Кожна людина намагається пізнати внутрішні зв'язки дійсності, цікавиться тим, ким є, звідки й для чого існує. Це не тільки питання філософії, а також питання, які є проявом когнітивності. Завдяки здатності до пізнання розвиваються вторинні здатності, як-от пунктуальність, охайність, акуратність, слухняність, ввічливість, чесність, відкритість, вірність, справедливість, працьовитість, ощадливість, обов'язковість, точність і сумлінність. Здатність до любові означає здатність любити і бути коханим. Обидва компоненти однаково важливі: здатність активно встановлювати емоційні відносини (любити) та здатність приймати і підтримувати (щоб любили). Якщо ми щось вивчаємо, набуваємо, створюємо, мета і сенс цієї діяльності залежать від того, для чого і для кого це робиться: для нас самих, нашого партнера і наших близьких, наших колег, держав, націй, людства, найближчого або далекого майбутнього або проти нього. Здатність до любові веде в своєму подальшому розвитку до первинних здібностей: уміння любити, бути прикладом, мати терпіння, вміння встановлювати контакти, довіряти, мати надію, вірити та сумніватися, набути впевненості й встановлювати єдність. У цьому сенсі ми розуміємо здатність до пізнання й любові як притаманну кожній людині особливу схильність, що вимагає її актуалізації та диференціації. Обидві базових здібності перебувають у функціональному взаємозв'язку: відповідний розвиток однієї з них підтримує і полегшує розвиток іншої.

Незважаючи на всі культурні та соціальні відмінності кожної людини, ми можемо спостерігати, що

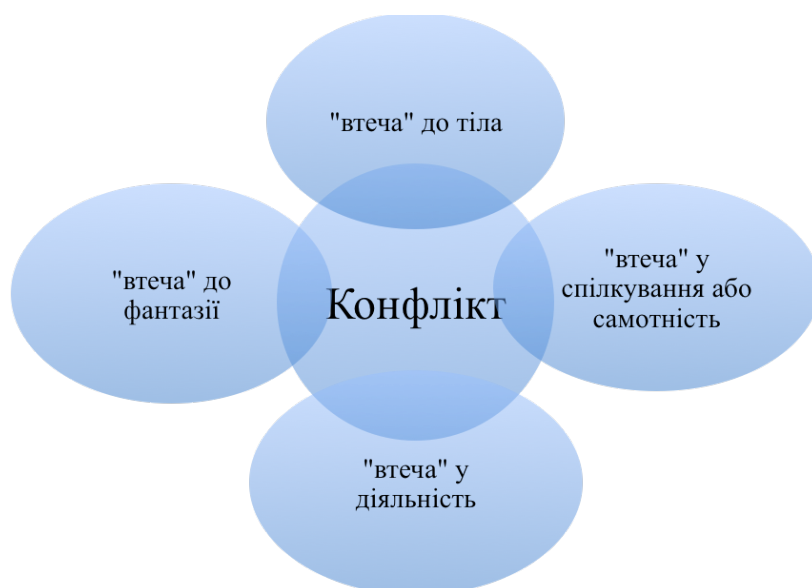


Рис. 1. Модель переробки конфлікту

всі люди, вирішуючи власні проблеми, вдаються до типових форм переробки конфліктів. Якщо є проблема – ми сердимосся, відчуваємо себе перевантаженими або незрозумілими, живемо в постійній напрузі або не бачимо ніякого сенсу в нашому житті. Всі ці труднощі можна виразити в чотирьох формах переробки конфлікту, що зображено на рис. 1. Вони дають змогу зрозуміти, як людина сприймає навколишній світ і якими шляхами пізнання відбувається освоєння дійсності [11].

Ця модель переробки конфліктів є порівняно широкою категорією та наповнюється особистими уявленнями, бажаннями та конфліктами кожної людини. У разі гіпертрофії однієї з частин моделі переробки конфліктів інші відсуваються на задній план. Як і з форм переробки конфліктів використовуються, залежить значною мірою від досвіду, який був отриманий у дитинстві. Чотири форми реагування моделюються в конкретній життєвій ситуації за участю конкретних концепцій.

Симптоматикою у частині «втеча» до тіла можуть стати розлади сну, втрата апетиту, захворювання органів, дратівливість, безконтрольний прийом їжі, стомлюваність, болі, порушення сприйняття оточення. Окремі характеристики відчуттів можуть бути конфліктними в зв'язку з такими переживаннями. За допомогою своїх відчуттів дитина від самого початку розвитку встановлює контакт із навколишнім світом. Загальна активність контролюється відчуттями. Ритми сну і харчування можуть стати найважливішими.

Розлади мислення і інтелекту, порушення уваги, пам'яті, труднощі в ухваленні рішення, схильність до раціоналізації, мрійливість стосуються розуму і, разом із тим, «втечі» у діяльність. Мислення і розум роблять можливими систематичне і цілеспрямоване вирішення проблеми й оптимізацію діяльності.

Фіксації, стереотипи, фанатизм, слабкість суджень, боязнь правди, почуття ненависті, почуття провини пов'язані із «втечею» у спілкування або самотність. Соціальна поведінка формується під впливом досвіду у спілкуванні. Це стосується становлення можливостей налагоджувати контакти. Контакти – це сфера, яка має на увазі здатність встановлювати і підтримувати відносини з самим собою, партнером, сім'єю, іншими людьми, групами, соціальними верствами. Існують соціально зумовлені критерії вибору, якими керують: наприклад, людина очікує від партнера ввічливості, щирості, справедливості, акуратності, спільності певних інтересів та вибирає собі партнера відповідно до цих критеріїв.

Результати співвідношення можливих форм переробки конфлікту

Стать	Переробка конфлікту «втеча» до тіла	Переробка конфлікту «втеча» у спілкування або самотність	Переробка конфлікту «втеча» у діяльність	Переробка конфлікту «втеча» до фантазії
жінки	1) Які фізичні недуги Вас турбують, яких органів це стосується? - болить голова (40%). 2) Чи вважаєте Ви своє тіло другом або ворогом? - другом (90%). 3) Більше проявляють турботу про інших; 4) У дитинстві: лаяли (90%); били (30%). 5) Не відчують ніжності у житті (70%).	1) Що є для Вас приводом відмовитися від запрошення в гості? - не вистачає часу (90%). 2) Чи часто Ви посміхаєтесь іншим? - часто (100%). 3) До кого Ви звертаєтесь, коли у Вас є проблеми або бажання? - родина (40%); - друзі (30%).	1) Чи важливо для Вас досягти успіху у діяльності? - так (80%). 2) Наскільки важливим для Вас є соціальний статус? - важливим (90%). 3) У шкільні роки Вас лаяли за оцінки? - так (95%). 4) Не хвалили у дитинстві (95%).	1) Ви вважаєте себе: - оптимістом (65%); - песимістом (35%). 2) Чи часто Ви посміхаєтесь - (80%); - плачете (20%); - відчуваєте розчарування (10%).
чоловіки	1) Які фізичні недуги Вас турбують, яких органів це стосується? болить голова (2%); - нічого не болить (95%). 2) Чи вважаєте Ви своє тіло другом або ворогом? - другом (90%); 3) Більше проявляють турботу про себе; У дитинстві: - лаяли (30%); - били (30%). 5) Не відчують ніжності у житті (95%).	1) Що є для Вас приводом відмовитися від запрошення в гості? - втомилися та бажаєте відпочити (90%). 2) Чи часто Ви посміхаєтесь іншим? - часто (40%). 3) До кого Ви звертаєтесь, коли у Вас є проблеми або бажання? - родина (15%); - друзі (85%).	1) Чи важливо для Вас досягти успіху у діяльності? - так (20%). 2) Наскільки важливим для Вас є соціальний статус? - важливим (20%). 3) У шкільні роки Вас лаяли за оцінки? - так (5%). 4) Не хвалили у дитинстві (40%).	1) Ви вважаєте себе: - оптимістом (100%). 2) Чи часто Ви посміхаєтесь - часто (95%); - плачете (5%).

Нестримні фантазії, відсторонення від дійсності, суїцидальні фантазії, нав'язливі уявлення, марення переслідування можуть бути зараховані до «втечі» до фантазії. Активізуючи фантазію, можна вирішувати конфлікти, представляючи подумки бажаний успіх або карати і навіть убивати в мріях людей, на яких накопичилася злість через те, що хтось був невірний, неправий або дотримується інших переконань [11].

У пошуках відповідей у конкретних конфліктних ситуаціях ми неминуче стикаємося з нерозумінням і з конфліктним потенціалом, які беруть початок у первинних та вторинних здібностях. Поряд із цією загальною функцією непорозуміння як захисних механізмів було проведено опитування серед молодих людей віком 20–30 років у загальній кількості 50 осіб, що зображено у табл. 1. Вік було визначений, тому що у цей період людина затверджується в дорослому житті й людина приступає до реалізації свого життєвого задуму.

Перевага окремих форм мислення в непорозуміннях веде до типової проблематичної поведінки, що може, своєю чергою, призвести до типової форми переробки конфлікту.

Висновки. У статті представлено модель переробки конфлікту та розгляд психосоматичних особистостей людини в циклах активізації ефективного управління діяльності підприємства. Разом із

тим потребує проведення подальших досліджень розробка конкретних показників у рамках груп підконтрольної психологічної поведінки у механізмі управління підприємницької діяльності.

Література:

1. Гришина Н.В. Психологія конфлікту. СПб.: Питер, 2009. 538 с.
2. Вітюк Н.Р. Гендерні особливості поведінки учасників конфліктних ситуацій. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ, 2008. Вип. 13. Ч. 1. С.73–83.
3. Гуменюк Л.Й. Соціальна конфліктологія: підручник. Львів, Львів. держ. ун-т внутр. справ, 2015. 563 с.
4. Дичковська Г. Аналіз політичних ідеологій крізь призму концепції позитивної психотерапії. Життя, конфлікти і любов у транскультуральному світі: матеріали ІХ міжн. наук-практ. конф. з позитивної психотерапії Н. Пезешкіана (2–4 червня 2017 р., м. Одеса). С. 13–20.
5. Жаворонкова Г.В. Управління конфліктами [Текст]: текст лекцій: навч. посібник / Г.В. Жаворонкова та ін. К.: Кондор, 2010. 172 с.
6. Котигоренко В. Конфліктологія / В. Котигоренко // Політична енциклопедія. К.: Парламентське видавництво, 2011. 362 с.
7. Литвиненко А.О. Обґрунтування центрованого підходу в процесі управління підприємством.

- Теорія і практика сучасної психології. 2018. Випуск 3. С. 39–42.
8. Литвиненко А.О. The enterprise competitive capacity realization through the definition of the parameters of its strategic behavior / А.А. Pylypenko, А.А. Lytvynenko. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Економічні науки». 2015. Випуск 14. Частина 1. С. 84–88.
 9. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела / Пер. с англ. М.: Прогресс, 2012. 256 с.
 10. Луцишин Г.І. Конфліктологія та теорія переговорів: навч. посіб. [для студентів, аспірантів і викл. вищ. закл. освіти України]. Львів: Вид-во Львів. політехніки, 2015. 200 с.
 11. Пезешкиан Н.П. Психосоматика и позитивная психотерапия: Пер. с нем. М.: Медицина, 1996. 464 с.
 12. Пирен М.І. Конфліктологія. К.: МАУП, 2003. 360 с.
 13. Рок Д. Мозг. Как использовать свои возможности по максимуму и без перегрузок / Пер. с англ. М.: Альпина Паблшер, 2017. 374 с.
 14. Фромм Э. Авторитарная личность [Текст] / Психология личности: Хрестоматия: в 2-х т. Т. 1 / Под ред. Д.Я. Райгородского. 3-е изд., доп. Самара: Издат. Дом «БАХРАХ-М», 2002. С. 247–276.
 15. Jonathan H. Turner and Jan E. Stets The Sociology of Emotions, Cambridge University Press, 2005. 351 p.
 16. Сазерленд Д. Scrum: Революционный метод управления проектами / Пер. с англ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 272 с.
 17. Yalom I. Becoming Myself, Publisher: Basic books, 2017. 352 p.

Литвиненко А. А. Исследование особенностей модели конфликта в управлении эффективностью развития деятельности

В статье представлены методические рекомендации по формированию взаимоотношений психического и соматического состояния в управлении эффективностью на предприятиях, формирование программ эмоциональных реакций человека и влияние конфликтного поведения на потенциал развития человека. Предложено понимание реакций человека на события жизни, а именно, на изменения обстоятельств, новые формы взаимоотношений окружающих людей в процессе развития деятельности, нарушения в реализации жизненных программ, неудовлетворенных желаний и неосуществленных мечтаний. Представлена стратегия определения состава психологической модели конфликта в управлении эффективностью развития деятельности, опираясь на преодоление жизненных кризисов, проживание стрессов и преодоление конфликтных ситуаций.

Ключевые слова: конфликт, психосоматика, механизм управления, развитие деятельности.

Lytvynenko A. O. The study of the features of the conflict model in performance management

The article presents methodological recommendations on the formation of the relationship of mental and physical condition in the management in enterprises, the formation of programs of human emotional reactions and the impact of conflict behavior on the human development potential. An understanding of human reactions to life events: to changes in circumstances, new forms of relationships between people in the process of developing activities, disruptions in the implementation of life programs, unfulfilled desires and unfulfilled dreams. The strategy for determining the composition of the psychological model of conflict in managing the effectiveness of the development of activities, based on overcoming life crises, living stress and overcoming conflict situations is presented.

Key words: conflict, psychosomatics, management mechanism, activity development.

В. Є. Виногоровакандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології та педагогіки
Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського

ОСВІТА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкриваються основні чинники розвитку творчих здібностей особистості. Зазначається потреба сучасного суспільства у всебічній творчій активності людини. Зростає необхідність формування діяльної, духовно багатішої особистості, яка здатна творчо розв'язувати безліч різноманітних нагальних проблем, конструктивно працювати в динамічних умовах життя.

Значно зростає актуальність розвитку здібностей дитини у освітньому процесі. Визначається вплив ставлення вчителів до дитини як до суб'єкта. Аналізуються умови, які можуть стати дієвими щодо формування творчої особистості. Розглядаються питання створення розвивального середовища в освітніх закладах задля сприяння розвитку задатків дитини. Підкреслюється важливість впливу творчого підходу вчителя у навчальному процесі на розвиток особистості. Розглядаються питання формування творчих здібностей дитини залежно від віку. Привертається увага до факторів, які впливають на розвиток творчих здібностей у сімейному середовищі. Проаналізовані найбільш значущі фактори, які впливають на розвиток творчих здібностей, а також бар'єри розвитку творчості та творчих здібностей.

У статті проаналізовані основні фактори, що впливають на розвиток здібностей особистості під час навчання. Досліджуються фактори, що впливають на формування творчого підходу в умовах індивідуального підходу. Приділяється увага суб'єктно-ціннісному підходу у розвитку творчих здібностей особистості. Зазначені психолого-педагогічні принципи реалізації концепції розвитку творчих здібностей, розглянуті умови організації розвиваючого середовища, створення сприятливих умов для розвитку творчості у науковій діяльності. А також приділено увагу психологічним аспектам активізації та оптимізації творчого процесу як в шкільній, так і позашкільній освіті.

У підсумку зазначено, що розвивальне освітнє середовище є важливим аспектом, в умовах якого відбувається розвиток творчих здібностей дитини. Розвиток наукової творчості у особистості включає свободу у побудові освітньої траєкторії, індивідуального підходу до формування особистості та інші системи, які безпосередньо впливають на людину.

Ключові слова: особистість, творчість, талант, розвиток, творчі здібності, освітнє середовище, формування особистості.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток світової науки та науково-технічного прогресу призвели до змін у сприйнятті інформації та засвоєння знань. Потребують переосмислення шляхи та перспективи подальшого розвитку особистості в умовах формування нових концепцій розвитку суспільства, пошук яких ведеться вченими різних країн. Вплив освітньої системи на становлення та розвиток особистості є беззаперечним. У наш час досить багато уваги приділяється реформі середньої та вищої освіти. На перший план виходять проблеми не лише набуття дітьми певної кількості знань, а формування самостійної особистості, здатної проявити свій творчий потенціал. Розвиток творчих здібностей в освітньому процесі залежить від внутрішніх та зовнішніх факторів. До внутрішніх належать психофізіологічні та соціальні надбання, інтелектуальний, практичний та емоційний досвід дитини, а до зовнішніх науковці відносять наявність відповідної системи, навчальних програм, педагога-творця і розвивального середовища. Однак ще й сьогодні існує

проблема насадження знань, а не розвитку особистості та її здібностей. Діти досить швидко вчаться знаходити інформацію. Проте не формується навичка застосування знань. Отже, постає проблема в пошуку освітньої системи, за якої дитина змогла б розвинути власний творчий потенціал та навчитися його реалізувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В останні роки можемо спостерігати підвищену увагу вітчизняних науковців до проблеми розвитку творчих здібностей особистості. Не дивлячись на те, що це питання висвітлювалось у всі часи наукового розвитку психологічної та педагогічної науки, сьогодні у зв'язку із масовою комп'ютеризацією та «гаджетизацією» дітей, це питання постало у новий парадигмі. Свого часу проблемі розвитку творчих здібностей присвячувались роботи таких науковців, як В.І. Андреев, Г.О. Балл, Д.Б. Богоявленська, М.С. Лейтес, О.М. Лук, Я.О. Пономарьов, Г.С. Костюк, М.О. Холодна, О.І. Кульчицька та інші. Вони більшу увагу приділяли виявленню й підтримці загальної обдарованості дітей та

творчих здібностей у багатьох видах діяльності. Аналіз наукових праць, присвячених питанню психології особистості та її творчого розвитку розглядають В.І. Андреев, Д.Б. Богоявленська, О.М. Лук, А.М. Маслоу, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов та інші. Сьогодні питаннями розвитку творчих здібностей дошкільників займаються такі науковці, психологи та педагоги, як І.М. Біла, Н.Д. Будій, О.В. Грушко, І.І. Карабаєва, І.І. Осадченко, О.Я. Савченко, М.М. Шуть та інші. Щодо присвячення наукових праць молодшим школярам та підліткам, то можемо зазначити, що ці вікові категорії у розрізі формування творчих здібностей розглядають такі науковці, як Д.К. Корольов, М.О. Мельник, О.Л. Музика, О.С. Нечаєва, М.А. Сніжна, М.М. Янковчук та інші.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення психолого-педагогічних умов, що сприяють розвитку творчих здібностей особистості в освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо розвиток здібностей дітей в освітньому середовищі. П. Торренс виділив такі умови, які можуть сприяти формуванню та розвитку творчості у дітей: орієнтація дитини на творчі рішення; зняття перешкод щодо ініціативи дитини; заохочення творчості вдома і в дошкільному закладі; можливості діяти з думками і предметами; виховання у дитини знання цінності творчих рис своєї особистості; уваги до всіх властивостей навколишнього середовища.

К. Роджерс виділяв внутрішні і зовнішні умови, що сприяють розвитку творчого потенціалу особистості. До внутрішніх умов він відносив відкритість дитини досвіду; внутрішню оцінку своєї творчості («чи задоволений я собою, а чи будуть задоволені мною») та можливість грати з образами і поняттями. Однак для того, щоб з'явилися внутрішні умови, необхідно створити зовнішні умови. До зовнішніх умов відносять: забезпечення психологічної безпеки (повага до дитини як до особистості, відсутність зовнішніх оцінок) та психологічної свободи (свобода у вираженні своїх почуттів і вчинків).

Потрібно зазначити, що розвиток творчих здібностей є невіддільним від розвитку інших рис особистості. До них науковці відносять: сміливість, незалежність суджень, схильність до заперечення звичного, оригінальність, розумову відкритість, чутливість до нового та незвичного, високу толерантність до невизначених ситуацій, ініціативність, інтенсивну пошукову мотивацію, схильність до самоактуалізації. Тому, на думку В. Чорноус, творчі здібності можна ототожнити з постійною і впевненою готовністю особистості до самостійної пошукової діяльності, до прийняття самостійних рішень у невизначених чи складних ситуаціях, а також як позитивну пізнавальну активність [15, с. 83].

Отже, науковці визначають, що обдарованість є наслідком поєднання трьох основних якостей: інтелектуальних здібностей, творчого підходу та наполегливості. Однак це визначення стосується здебільшого підліткового та старшого віку. Використовувати його стосовно дошкільників недоцільно у зв'язку з тим, що багато якостей особистості у дитини ще тільки в стадії формування.

Потрібно зазначити, що провідною діяльністю дитини є гра. Тому саме в грі дитина може проявляти творчість. Отже під час застосування ігрової діяльності можуть формуватися творчі здібності та паралельно розвиваються загальні [11, с. 196]. Однак, якщо з дитиною посилено гратися у різноманітні розвиваючі ігри, може виявитися, що дитина не спроможна провадити самостійну вольову діяльність. Тому правильним, на думку Г.В. Апостолової, є виховання та навчання, що відповідають віковим особливостям дитини, спираються на розуміння та повагу до її індивідуальності, свободи пошукової діяльності та мислення [2, с. 12–13].

Відомо, що загальний розвиток і творчі здібності розвиваються взаємопов'язано. Якщо у дитячому садочку здебільшого увага приділяється грі, де дитина може розвивати творчі здібності, то коли вона приходить до початкової школи, акцент переноситься на отримання знань та вироблення вмінь та навичок. Тобто навчальний процес має здебільшого репродуктивний характер. Про розвиток творчих здібностей часто-густо не йдеться [17, с. 4]. Як наслідок, школярі не зацікавлені у розв'язанні творчих завдань – складанні віршів, творів, казок, художньо зображувальній діяльності [16, с. 4].

На нашу думку, дуже важливо, щоб у школі у дитини сформувалось переконання, що творчість є цінним і найвищим даром людині, який саме і робить людину людиною. Однак, на жаль, здебільшого початкова школа перетворюється на школу умінь, де провідною є оволодіння читанням, писанням, лічбою. Безсумнівно, вчителю необхідна спеціальна методична підготовка, яка дасть можливість здійснювати процес розвитку творчих здібностей молодших школярів на достатньому рівні [18].

І.І. Осадченко пропонує власну систему дидактичних методів і прийомів, які спрямовані на стимулювання творчої активності молодших учнів. На її думку, вчитель має виявляти творчий потенціал, який закладений природою в кожній дитині, тому вся методика навчання повинна базуватися на розкритті та розвитку цього творчого потенціалу [7].

В.О. Моляко зазначає, що потенційно творчими є всі діти. Його концепція творчого потенціалу розуміється як ресурс творчих можливостей людини. Тому творчі здібності можна розвивати

у всіх, застосовуючи універсальні схеми не тільки для розробки системи навчання творчо обдарованих. Такі універсальні схеми є моделями розвитку, в яких творчі здібності аналізуються без відриву від творчого потенціалу [6, с. 2–9].

Отже, розвитком творчих здібностей особистості потрібно керувати. В.А. Сластьонін пропонує вчителю застосовувати низку дидактико-методичних засобів, що допомагають моделювати навчально-виховний процес. Існують такі активні методи стимулювання творчості: метод евристичної загадки, метод комбінованих запитань, метод фокальних об'єктів, метод ліквідації безвихідних ситуацій, метод «Техніка сили розуму» тощо [12].

У державному стандарті початкової загальної освіти зазначено про те, що ефективність роботи вчителя значно підвищується за дотримання таких психолого-педагогічних умов: створення емоційної, доброзичливої атмосфери у процесі виконання творчих завдань; здійснення опори на інтереси учнів, потреби, потенційні можливості тощо під час організації діяльності учнів із розв'язання творчих завдань; пробудження в кожного школяра дослідницької активності, поглиблення інтересу до творчої діяльності, що далі спонукає до успішних дій та досягнення поставленої мети [4].

В.А. Сластьонін та Л.С. Подимова пропонують застосовувати принципи організації навчання на основі використання інноваційних технологій. Тобто з метою розвитку творчого потенціалу молодшого школяра використовують такі принципи: саморозвитку; зв'язку теорії з практикою життя; оптимального поєднання індивідуальної та колективної форм навчально-творчої діяльності; інформативності; віри в сили і можливості дитини [12].

Творчі, пізнавальні, інтелектуальні здібності, як і інші здібності людини, вимагають постійного тренування. Завдання вчителя – збудити здібності своїх учнів, виховувати в них сміливість думки і впевненість у тому, що вони розв'яжуть кожну задачу, у тому числі і творчого характеру [9].

Ще одним серед сприятливих вікових періодів з розвитку творчих здібностей є підлітковий вік. Цей період характеризується суттєвими змінами у психіці дітей. При цьому змінюються сформовані раніше життєві поняття, а також завдяки розвитку нового рівня мислення змінюються інші психічні процеси. Це пов'язано з тим, що в новому середовищі молодші підлітки отримують нові враження, стають більш самостійними, у них з'являється ситуація вільного вибору дій та вчинків, форм творчої діяльності, змінюється звичний спосіб життя і діяльності, що надалі сприяє саморозвитку особистості. Значні перетворення відбуваються також і в розвитку самосвідомості учнів, це час активного становлення особистості. Це зумовлено підлітковими змінами та проявами рис особистості, а саме: проявами ризикованості,

незалежністю, активністю, часто невдоволеністю собою, бажанням виділитися, підвищеною цікавістю, ініціативністю, мотивацією досягнення, самостійністю тощо.

Навчання у середній школі має сприяти розвитку творчого мислення, у дітей більш активно розвиваються пізнавальна й інтелектуальна сфери. Однак інколи система освіти не сприяє розвитку творчих здібностей дітей, а навпаки може заблокувати їх. Діти з розвиненими творчими здібностями швидко проходять початковий етап інтелектуального розвитку і можуть виявляти опір усім видам нетворчих робіт, що дуже часто негативно оцінюється самими вчителями.

На думку А.О. Татяничкова, особливого значення на перехідному етапі від початкової до середньої школи набуває проблема психологічної діагностики творчих здібностей дитини, а також визначення впливу різних соціально-психологічних факторів на розвиток її креативності. Саме в цей віковий період зростають показники креативності, такі як швидкість, гнучкість, оригінальність, винахідливість мислення. Однак це можливо лише за умови сприятливих соціально-психологічних факторів.

Отже, зростання розумових та фізичних можливостей, яке спостерігається у підлітковому віці, значно змінює характер активності учнів. За дослідженнями А.О. Татяничкова, підлітків починають приваблювати заняття, які потребують від них певної завзятості та самостійності, що досить часто проявляється в інтересі до розумових ігор і вправ. Формування творчого мислення певним чином залежить від методів навчання. Особливого значення набувають методи проблемного та розвиваючого навчання, рольові та ділові ігри, а також стилі педагогічного спілкування, перехід від суб'єкт – об'єктного до суб'єкт – суб'єктного стилю спілкування. Це сприяє підвищенню самостійності учнів. Необхідно зазначити, що особливу увагу слід приділяти створенню позитивного емоційного фону у дітей. Усвідомлення учнями власних успіхів сприяє розкриттю їх можливостей, творчих здібностей, підвищенню самооцінки та впевненості в собі.

Якщо розглядати юнацький вік, то для розвитку творчої уяви перед студентом бажано ставити задачі, для вирішення яких він має відшукати власні засоби [13, с. 332]. Розвиток творчих здібностей неможливий в тому разі, коли відсутня диференціація навчання залежно від здібностей особистості. А.В. Антонов вважає, що під час підготовки майбутніх фахівців треба враховувати, що творчі здібності студента – це синтез властивостей і особливостей особистості, які характеризують ступінь її відповідності вимогам певного виду учбово-творчої діяльності і зумовлюють рівень її результативності [1]. Безсумнівно, творчості

можна навчити. Однак вчити творчості, на думку А. Маслоу, потрібно в тому сенсі, щоб навчені не боялися змін, були готові прийняти нове і навіть більше – вітати його [14, с. 108–112].

У освітньому середовищі творчі здібності студентів визначаються як:

- набуття знань, умінь, навичок, необхідних для самостійного творчого рішення поставлених задач, що виступають на перший план за своєю значущістю згідно з сучасними вимогами;

- потреба та умінь напрацьовувати нові знання та умінь для вдосконалення професійно-творчої діяльності;

- прагнення до самореалізації, до втілення у виробничій практиці своїх намірів та способу життя [8].

Основними напрямками, які сприяють активізації творчої діяльності у освітньому середовищі, є: залучення студентів до цінностей творчості; створення умов для розвитку молодшої людини як суб'єкта творчості; допомога студентам у розвитку творчого потенціалу, здібностей, самореалізації у вищому навчальному закладі, майбутній професії.

Необхідно відмітити, що в процесі розвитку творчої особистості більша роль належить викладачу, який здатен направити студентів на шлях пошуків, викликати у них пристрасть до пошуку. Він допомагає майбутнім спеціалістам увійти в атмосферу творчості, в коло ідей, робота над якими розкриває широкі можливості для самостійного пошуку. Проте проблема навчання творчості, підготовки до професійної творчої діяльності незвична – як навчити тому, чого сам не знаєш, тобто нового, творчого. Звідси виникла ідея «вільного» виховання, «спонтанного» розвитку творчості. Отже, безпосередньо навчити творчості в звичайному розумінні слова «навчання» неможливо. Для того щоб описати процеси формування здібностей до творчості, використовується поняття тренінгового впливу.

Системи творчого тренінгу зазвичай містять у собі комбінації багатьох методів, проте вони орієнтовані не на конкретний результат, а на поштовх до творчості. На заняттях, присвячених розвитку творчості, необхідно, перш за все, створити вільну ігрову атмосферу, спрямовану на забезпечення комфортності спілкування, впевненості в своїх силах, творчих потенціалів своїх і членів групи.

Потрібно відзначити, що розвиток творчих здібностей потребує довготривалого впливу і повинен бути предметом уваги викладачів з перших днів навчання студентів. На наш погляд, вихованню потягу до творчості потрібно приділяти увагу на всіх етапах навчання.

Висновки і пропозиції. Отже, необхідно врахувати фактори, які впливають на розвиток творчих здібностей дитини. До них належать умови, у яких виховується дитина, середовище, що її оточує, та

характер її навчальної діяльності. Також освітній процес необхідно наповнити такою творчою діяльністю, яка б сприяла повному задоволенню й розвитку пізнавальних можливостей дітей.

Вагоме значення у процесі розвитку творчих здібностей дитини має реалізація нею своєї індивідуальності. Беззаперечний вплив на розкриття творчих можливостей школяра має вчитель та його ставлення до потенцій дитини. Усвідомлення дитиною свого внутрішнього потенціалу, розуміння ним своїх здібностей, є важливим кроком до розкриття та розвитку творчих здібностей. Саме освітня система має бути одним з головних факторів, який забезпечує розвиток особистості учня та його творчого потенціалу.

Література:

1. Антонов А.В. Психологія изобретательного творчества. Київ : Вища школа, 1978. 175 с.
2. Апостолова Г.В. Робота з обдарованими дітьми. *Обдарована дитина*. 2006. № 1. с. 12–18.
3. Біла І.М. Становлення творчості дошкільників у конструванні. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Київ : «Срібна хвиля», 2013. Т. XII. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 9. С. 10–18.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/.
5. Міщенко Н.І. Розвиток творчого потенціалу молодших школярів засобами інноваційних технологій. *Таверійський вісник освіти*. 2017. № 1 (57). с. 138–144.
6. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина*. 2005. № 4. С. 2–9.
7. Осадченко І.І. Стимулювання творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Волинський державний університет імені Л. Українки. Луцьк, 2005. 19 с.
8. Ордіна Л. Активізація творчої діяльності особистості як чинник формування культури творчого середовища ВНЗ. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Випуск 9. С. 166–172.
9. Пехота О.М. Освітні технології: навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. Київ : А.С.К., 2003. 255 с.
10. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. Москва : Педагогическое общество России, 1999. 220 с.
11. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Генеза, 1999. 368 с.
12. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. Москва : ИИП. Изд-во «Магистр», 1997. 224 с.

13. Уява і творчість. Психологія / За ред. Ю.Л. Трофімова. Київ: «Либідь». 2001. С. 315–332.
 14. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Г.А. Матис., А.Б. Орлов. Москва: Просвещение, 1990. С. 245.
 15. Черноус В. Творчі здібності особистості: визначення, сутність, структура. Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 5 (Ч. 1), 2012.
 16. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. Москва: Знание, 1988. 80 с.
 17. Шумакова Н.Б., Щепланова Е.И., Щербо Н.П. Исследование творческой активности одаренности с использованием тестов Торренса у младших школьников. *Вопросы психологии*. №1. Москва, 1981. С. 27–32.
 18. Шуть М.М. Формування творчих умінь молодших школярів засобами музичних ігор у навчальному процесі: автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / М.М. Шуть. Харків, 2010. 238 с.
-

Vynohradova V. Education as a factor for the development of a personality's creative abilities

The article reveals the main factors in the development of a person's creative abilities. The necessity of modern society in the comprehensive creative activity of a person has been noted. There is a growing need for an active, spiritually rich person who can creatively solve many different pressing problems and work constructively in dynamic living conditions.

The relevance of a child's abilities development increases significantly in the educational process. The influence of the teachers' attitude to a child as a subject has been determined. The conditions that can become effective in the formation of a creative personality have been analysed. The questions of creating a developmental environment in educational institutions to promote the development of a child's makings have been considered. The importance of the influence of a teacher's creative approach in the educational process on a personality's development has been emphasized. The questions of a child's creative abilities formation depending on the age have been considered. Attention is drawn to the factors that influence creative abilities development in a family environment. The most significant factors affecting the development of creative abilities, as well as barriers to the development of creativity and creative abilities, have been analysed.

The main factors affecting the development of a personality's abilities during training have been analysed in the article. The factors affecting the formation of a creative approach in the conditions of individual approach have been investigated. Attention is paid to the subject-value approach in the development of a person's creative abilities. The indicated psychological and pedagogical principles for the implementation of the concept of creative abilities development, the conditions for organizing a developing environment, the creation of favourable conditions for creativity development in the scientific activity have been considered. Also, attention is paid to the psychological aspects of the creative process activation and optimization in both school and extracurricular education.

As a conclusion, it has been noted that a developing educational environment is an important aspect in which the development of a child's creative abilities takes place. The development of scientific creativity in a personality includes freedom in building an educational trajectory, an individual approach to a personality's formation, and other systems that directly affect a person.

Key words: *personality, creativity, talent, development, creative abilities, educational environment, personality formation.*