

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

НАУКОВИЙ ВІСНИК

*МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО*

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

**№ 2 (15)
жовтень 2015**

Внесено до Переліку фахових видань України
галузі «Психологічні науки»
(наказ МОН України від 12.05.2015 № 528)

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2015

УДК 159.9
ББК 88
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 4 від 20 жовтня 2015 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

БУДАК В. Д. доктор технічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; голова редакційної колегії;

ЄВДОКИМОВА Н. О. доктор психологічних наук, професор, головний редактор.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

ГОВОРУН Т. В. доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

ІВАНЦОВА Н. Б. доктор психологічних наук, професор кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;

ТОМЧУК М. І. доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та розвитку особистості Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників;

СЕРДЮК Л. З. доктор психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

ШВАЛЬ Ю. М. доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

ШЕВЯКОВ О. В. доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;

КОЛОМІНСЬКИЙ Я. Л. доктор психологічних наук, професор кафедри вікової і педагогічної психології Закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка» (Республіка Білорусь);

АЙМАГАНБЕТОВА О. Х. доктор психологічних наук, професор кафедри загальної й етнічної психології Казахського національного університету імені аль-Фарабі (Казахстан);

САРАЄВА Н. М. доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної і прикладної психології Забайкальського державного гуманітарно-педагогічного університету (Російська Федерація);

ПАНОВ В. І. доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент РАО, завідувач лабораторії егопсихології розвитку Федерального державного бюджетного наукового закладу «Психологічний інститут Російської академії освіти» (Російська Федерація);

БЕАТА АННА ЗЕМБА доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки Жешувського університету (Республіка Польща);

УРСУЛА ГРУЦА-МОНСІК доктор педагогічних наук, професор Інституту Педагогіки Жешувського університету (Республіка Польща).

РЕЦЕНЗЕНТИ:

КІКІНЕЖДІ О. М. доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

ПОТАПЧУК Є. М. заслужений працівник освіти України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки : збірник наукових праць / за ред. Н. О. Євдокимової. — № 2 (15), жовтень 2015. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. — 180 с.

ISSN 2078-2128

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

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

УДК 159.9
ББК 88

ISSN 2078-2128

© Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, 2015

ЗМІСТ

К. В. БАБАК	Психологічний супровід професійного розвитку студентів педагогічного коледжу: структурно-інтегративний підхід.....	7
А. М. БОГУШ	Психологічні засади образного мовлення.....	13
А. М. ГОРЯНСЬКА	Психологічні особливості розвитку когнітивного компонента толерантності майбутніх вчителів.....	17
Н. В. ГРИНЬОВА	Особливості фахової підготовки студентів-психологів до роботи з дітьми «груп ризику» в процесі навчання у ВНЗ.....	24
Л. М. ДЕЙНИЧЕНКО	Теоретичний аналіз проблеми духовності особистості в психології.....	29
Л. Д. ЗАГРАЙ	Гендерна специфіка концептів «ставлення до світу» у студентів.....	34
В. Л. ЗЛИВКОВ, С. О. ЛУКОМСЬКА	Психологічні особливості волонтерської діяльності у сучасній Україні: мотиваційний аспект.....	40
Ю. І. КАЛЮЖНА, Т. А. ЯНОВСЬКА	Особливості розвитку психологічної готовності до професійної діяльності студентів.....	46
Л. В. КЛОЧЕК	Психологія справедливості в історії філософської думки.....	51
Н. В. КОРЧАКОВА	Психологічний аналіз онтогенетично ранніх форм допомоги як різновиду просоціальних стратегій.....	57
І. С. ЛИТВИНЕНКО, О. В. ДАНИЛОВА	Роль ситуативних методів навчання у професійній підготовці майбутніх психологів.....	63
Н. В. МИХАЛЬЧЕНКО	Роль сім'ї в розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів.....	73
Н. М. МИШКО	Дослідження особливостей мотиваційної сфери майбутнього психолога у процесі здобуття другої вищої освіти.....	78
Н. В. ОНИЩЕНКО	Характеристика психічних станів постраждалих в умовах ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій.....	85
Е. А. ПАНАСЕНКО	Психолого-педагогічний експеримент: віхи становлення та розвитку (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.).....	90
Д. Л. ПУГАЧОВ	Психологічні особливості формування образу «Я» в підлітковому віці.....	98
О. А. РЕЗНІКОВА	Особливості регуляторних можливостей та адаптаційних проявів психологічного захисту студентів.....	104
Ж. О. РЕМПЕЛЬ	Соціально-психологічні аспекти командування в недержавній організації.....	110
М. В. САВРАСОВ	Психологія креативності особистості студента: психологічна структура та зміст.....	116
Т. І. СВАТЕНКОВА	Специфіка впровадження герменевтичного методу у дослідження екзистенційних переживань особистості у ранній юності.....	120
Н. І. СЕРДЮК	Специфіка розуміння атракції вчителями та практичними психологами загальноосвітніх шкіл.....	125

Л. О. СІПКО	Подолання бойового стресу та його психологічних наслідків.....	129
Л. В. СТЕПАНЕНКО	Особливості прояву негативних емоційних станів у підлітків з різними типами копінг-поведінки	135
Т. Б. ТАРАСОВА	Психологічні проблеми навчально-професійної діяльності студентів вищого навчального закладу.....	141
Н. В. ТКАЧЕНКО	Психологічні особливості комп'ютерної залежності у дітей молодшого шкільного віку.....	147
О. В. ФРОЛОВА	Соціально-психологічний тренінг розвитку організаційних та комунікативних навичок для студентів, які проходять педагогічну практику в дитячих оздоровчих таборах.....	151
О. О. ХАЛІК	Психологічна сепарація дівчат студентського віку від батьків та її залежність від функціонування сім'ї.....	155
Н. А. ХАРЧЕНКО	Формування поглядів Г. С. Костюка як передумова його професійного становлення на теренах психологічної думки України.....	162
Н. П. ШАЙДА, О. Г. ШАЙДА	Психологічні засади створення умов розвитку професійного мислення студентів	167
Н. Б. ІВАНЦОВА	Архітектоніка професійної спрямованості особистості.....	172
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....		178

CONTENTS

K. BABAK	Psychological support for pedagogical college student professional development: structural-integrative approach.....	7
A. BOGUSH	Psychological basis of picturesque speech (tropology).....	13
A. GORYANSKA	Psychological peculiarities of the development of cognitive component of future teachers' tolerance.....	17
N. HRYNIOVA	Some peculiarities of future psychologists professional training to work with the «group of risk» children during their studying at higher educational institution.....	24
L. DEINICHENKO	Theoretical analysis of the problem of the individual in psychology.....	29
L. ZAHRAI	Gender specific of students' concepts «attitude to the world».....	34
V. ZLYVKOV, S. LUKOMSKA	Psychological peculiarities of voluntereeng in modern Ukraine: motivational aspect.....	40
IU. KALIUZHNA, T. YANOVSKA	Features of development of students' psychological readiness for professional activity.....	46
L. KLOCHEK	The psychology of justice in the course of histore of philosophical thought.....	51
N. KORCHAKOVA	Psychological analysis of ontogenically early forms of helping behavior as a type of prosocial strategy.....	57
I. LITVINENKO, O. DANILOVA	The role of situational teaching methods in the training of future psychologists.....	63
N. MUHALCHENKO	The role of the family in the development of patriotic reflection Junior school.....	73
N. MUSHKO	Research the features of future psychologists motivational sphere in the process of obtaining them the second higher education.....	78
N. ONISHCHENKO	Feature mental state affected in a disaster relief.....	85
E. PANASENKO	Psychological and pedagogical experiment: milestones of formation and development (the second half of XIX – early XX century).....	90
D. PUGACHEV	Psychological features the image of «I» as a teenager.....	98
O. REZNIKOVA	Peculiarities of the regulatory capacities and adaptation manifestations of psychological protection of students.....	104
ZH. REMPEL	Social and rpsychological aspects of team building in ngo.....	110
N. SAVRASOV	Psychology of creativity student's personality: psychological structure and content.....	116
T. SVATENKOVA	The specifics of implementation hermeneutical method in the reseach of existential exspirience of individual in early adolescence.....	120
N. SERDYUK	Specific understanding attractions teachers and practical psychologists secondary schools.....	125

L. SIPKO	The overcoming of combat stress and its consequences	129
L. STEPANENKO	Peculiarities of manifestation of negative emotional states of adolescents with different types of coping conduct	135
T. TARASOVA	Psychological problems of educational and professional activities of university students	141
N. TKACHENKO	Psychological features of computer dependence at children of younger school age.....	147
O. FROLOVA	Social and psychological training of developing organizational and communicative skills of students who will take part in pedagogical practice in summer camps for children	151
O. KHALIK	Psychological separation of girls-students from their parents and its depending on family functioning	155
N. KHARCHENKO	Formation of views as G. S. Kostiuk prerequisite for its professional development on the territory of psychological thought Ukraine.....	162
N. SHAYDA, A. SHAYDA	Psychological bases conditions of creating professional thinking students	167
N. IVANTSOVA	Architectonics of professional orientation of a personality.....	172
INFORMATION ABOUT AUTHORS.....		178

УДК 378.094:159.9-057.87

К. В. БАБАК

м. Рівне

babakkv@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ: СТРУКТУРНО-ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД

У статті представлено результати теоретичного дослідження проблеми психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу. Здійснено системне вивчення змісту, структури та особливостей професійного розвитку студентів педагогічного коледжу в контексті психології життєтворчості особистості. Запропоновано структурно-інтегративний підхід до розуміння змісту первинної професіоналізації як одночасного розгортання особистісних, професійних та процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку особистості та набуття статусу суб'єкта власної життєтворчої активності. Обґрунтовано необхідність запровадження системи психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу, розроблено його концептуальну модель.

Ключові слова: професійний розвиток, первинна професіоналізація, структурно-інтегративний підхід до професійного розвитку особистості, психологічний супровід, психологічна служба педагогічного коледжу, життєтворчість.

Професійний розвиток студентів є однією з важливих проблем сучасної вищої освіти. У ситуації, що склалась, в психологічній науці і практиці важливе значення набуває отримання знань про студентську молодь, виявлення особливостей і закономірностей розвитку особистості студента, освоєння нових можливостей і знаходження додаткових ресурсів в організації процесу психологічного супроводу майбутнього фахівця.

Проблема підвищення ефективності підготовки вчителів в педагогічних навчальних закладах була предметом наукових досліджень Н. Кузьміної, І. Котової, А. Щербакова та ін., особливості удосконалення психолого-педагогічної підготовки вчителя розглядалась В. Кан-Каликом, Ю. Колюшкіним, А. Марковою та ін., організація тренінгів вдосконалення професійної компетентності вчителя вивчалися Л. Петровською, А. Хараш, Т. Яценко та іншими вченими. Різноманітні аспекти професійного розвитку особистості виступили предметом наукових досліджень як вітчизняних (Б. Федоршин, В. Моляко, Є. Мілерян, П. Перепелиця, Г. Балл, К. Платонов, К. Гуревич та ін.), так і зарубіжних вчених (Д. Сьюпер, Д. Міллер, Л. Бандура, Й. Лінгарт, С. Балей, К. Чарнецькі та ін.).

Проблема психологічного супроводу була предметом дослідження зарубіжних (R. Baker, W. Layton, A. Sandeen, J. Whiteley, E. Нонан, М. Рутік, М. Скілбек, І. Кошго, П. Купка, Е. Хартманн, Ю. Укке та ін.) та вітчизняних (І. С. Булах, Г. В. Ложкін, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Е. О. Помиткін, С. В. Васьковська, Л. В. Влащенко, Н. В. Волянчук, Е. Ф. Зеєр, М. Р. Битянова, І. В. Дубровина, Е. І. Рогов, Ю. В. Суховершина, Т. В. Демидова, А. П. Журавель та ін.) учених. Згідно результатів досліджень, у практиці роботи психологічної служби педагогічних закладів освіти досить часто виникає проблема недостатнього професійного самовизначення та низького рівня мотивації студентів до професійного зростання. Отже виникає необхідність розробки та впровадження адекватних засобів психологічного супроводу цих процесів.

Метою статті є розробка концепції психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу на засадах структурно-інтегративного підходу.

Відповідно до специфіки навчального закладу можна виділити основні параметри психологічного супроводу: суб'єкт та об'єкт, мету, завдання, напрями, форми та методи. Визначимо такі параметри для психологічно-

го супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу.

У типовому положенні про освітню установу середнього професійного рівня мета діяльності учбового закладу розкривається через систему завдань, серед яких: «... задоволення потреб особистості в одержанні середньої професійної освіти і кваліфікації у вибраній області професійної діяльності а також інтелектуальному, культурному, фізичному й етичному розвитку; задоволення потреб суспільства в кваліфікованих фахівцях з середньою професійною освітою...» [4]. Відповідно до цих завдань, психологічний супровід у педагогічному коледжі може розглядатися як цілісна система професійної діяльності практичного психолога, спрямована на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання і психологічного розвитку особистості на етапі первинної професіоналізації. В контексті інтегративного підходу під психологічним супроводом особистісно-професійного розвитку студента коледжу ми розуміємо систему психолого-педагогічної діяльності, спрямовану на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання, підготовки до майбутньої професії, комунікації, особистісного та професійного зростання на підставі системного саморозвитку та самореалізації як індивіда, особистості, суб'єкта власної професійної діяльності та життєтворчості.

Об'єктами психологічного супроводу у нашому випадку виступають: 1) особистість студента; 2) процес професійного навчання студента у навчальному закладі.

Робота психологічної служби педагогічного коледжу організаційно будується за принципом роботи шкільної психологічної служби, її діяльність забезпечується психологом та соціальним педагогом навчального закладу, які виступають суб'єктами психологічного супроводу. Основними принципами організації і функціонування служби практичної психології виступають:

- принцип відповідності її організації і діяльності основним сучасним принципам розвитку освіти (демократизація, гуманізація, активності особистості тощо);

- принцип системності є визначальним на організаційному рівні, оскільки означає, що діяльність психологічної служби є складно організованим процесом, який містить всі форми, напрями практичної діяльності психолога в чіткій, логічній і концептуально виправданій послідовності; припускає розгляд об'єктів та суб'єктів психологічного супроводу як складно організованих систем (від індивіда до суб'єкта власної життєтворчості) [6].

Мета психологічного супроводу полягає у створенні в межах середовища навчальної взаємодії максимально сприятливих умов для особистісно-професійного розвитку і навчання. Мета супроводу може бути досягнена на підставі виконання таких завдань:

- реалізація професіограми випускника як основної мети освітнього процесу навчального закладу і професійного розвитку;
- формування особистісних професійно важливих якостей майбутнього фахівця;
- розвиток психічних пізнавальних процесів;
- підтримка психологічного здоров'я.

Основними напрямками психологічного супроводу психологічної служби коледжу виступають: моніторинг особистісно-професійного розвитку і процесу підготовки майбутнього фахівця; психологічна освіта (сприяння в придбанні студентами психологічних знань, умінь і навичок, необхідних для отримання професії, розвитку кар'єри, досягнення успіху в житті); психологічна профілактика та корекція особистісних та професійних девіацій. У межах психологічного супроводу використовуються такі форми роботи: психологічна діагностика; психологічний тренінг; психологічна корекція; індивідуальне консультування.

Мета і зміст психологічного супроводу змінюється відповідно до етапу професійного розвитку особистості. Звернемося до розгляду психологічних особливостей процесу первинної професіоналізації в умовах педагогічного коледжу.

Специфікою розподілу етапів професійного розвитку в період навчання у педагогічному коледжі є відсутність етапу оптації: прийняття рішення про вступ до коледжу свідчить

на користь успішного проходження цього етапу та здійснення професійного вибору.

Відповідно до таблиці 1, найбільшій актуальності набувають етапи адаптації, інтенсифікації та ідентифікації. Визначимо, на підставі яких чинників реалізується мета кожного з етапів.

Згідно інтегративного підходу до професійного розвитку особистості ми виокремили три його аспекти: онтогенетичний, особистісний та професійний. Які ж співвідношення складаються між цими аспектами у процесі професіоналізації?

Як зазначає Е. Ф. Зеєр, на початкових етапах професійної освіти джерелом професійного розвитку виступає рівень особистісного розвитку. На подальших стадіях професійного становлення співвідношення особистісного і професійного розвитку набуває характер динамічної нерівноважної цілісності. На стадії професіоналізації професійний розвиток починає домінувати над особистісним і визначати його [5].

Результати дослідження О. М. Плюща дозволяють стверджувати, що індивідні особливості визначають вибір виду діяльності,

Таблиця 1

Особливості психологічного супроводу професійного розвитку на етапі первинної професіоналізації

Етап	Мета	Зміст	Критерії успішного проходження
Оптація	Допомога на етапах формування професійних намірів, вибору професії і професійної підготовки, корекції вибору і реорієнтації	Забезпечення умов для самостійного свідомого відповідального вибору професії: регулювання активності оптанта, що формує позитивне самовідношення, готовність до змін, здатність проектувати альтернативні сценарії професійного становлення, прийняття відповідальності за своє професійне майбутнє	Вибір професії, навчального закладу
Адаптація	Надання першокурсникам допомоги в адаптації до нових умов життєдіяльності	Діагностика готовності до учбово-пізнавальної діяльності, мотивів учення, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок; допомога в розвитку учбових умінь і регуляції своєї життєдіяльності; психологічна підтримка першокурсників в подоланні труднощів самостійного життя і встановленні комфортних взаємин з однокурсниками і педагогами; консультування першокурсників, що розчарувалися у вибраній спеціальності; корекція професійного самовизначення при компромісному виборі професії	Адаптація до учбово-пізнавального середовища, особистісне самовизначення і вироблення нового стилю життєдіяльності
Інтенсифікація	Розвиток загальних і спеціальних здібностей, інтелекту, емоційно-вольової регуляції, відповідальності за своє становлення, самостійності	Діагностика особистісного і інтелектуального розвитку, надання допомоги, підтримка в рішенні проблем взаємин з однолітками і педагогами, а також сексуальних відносин	Інтенсивний особистісний і інтелектуальний розвиток, соціальна ідентичність, самоосвіта, оптимістична соціальна позиція
Ідентифікація	Формування професійної ідентичності, готовності до майбутньої практичної діяльності	Фінішна діагностика професійних здібностей, допомога в знаходженні професійного поля для реалізації себе, підтримка в знаходженні сенсу майбутньої життєдіяльності, консультування з питань інтимних і сімейних відносин	Ототожнення себе з майбутньою професією, формування готовності до неї, розвинена здібність до професійної самопрезентації

властивості особистості – вибір професійної діяльності, а ціннісні орієнтації впливають на життєве самовизначення, значення професії та професійного самовизначення в ньому, перспективи життєвого шляху. Саме тому, на думку автора, професійне становлення неможливо повністю зрозуміти поза зв'язком з життєдіяльністю. Між професіоналізацією і життєдіяльністю встановлюються відносини компенсації: за умови неможливості досягти самореалізації в одній галузі, людина прагне компенсувати це в іншій [7].

На думку Д. М. Дубравської, «Процес становлення на етапі первинної професіоналізації особистісних утворень постає як послідовне інтегрування останніх у констеляції, що за своїм змістом задовольняють вимоги успішного здійснення майбутнім педагогом професійно-педагогічних задач» [3]. Процес інтегрування індивідуально-психологічних рис особистості у певний, відносно усталений комплекс відбувається поетапно, залежно від рівня сформованості у суб'єкта учіння механізму особистісної регуляції і саморегуляції [3].

Як засвідчують результати досліджень, співвідношення між аспектами в процесі професійного розвитку носить складний, нелінійний характер. За даними теоретичного аналізу, на етапі вибору професії домінуючим вважається онтогенетичний аспект, зміст якого складають індивідні особливості розвитку (задатки, здібності, психофізіологічні особливості), на етапі первинної професіоналізації провідним виступає особистісний (комплекс особистісних характеристик), на стадії професіоналізації – професійний (комплекс професійних та професійно важливих якостей, що забезпечують успішність діяльності).

Як стверджує на підставі власного експериментального дослідження Т. П. Демідова, більшість абітурієнтів середнього професійного навчального закладу психологічно не готові до оволодіння професією: мають поверхневі уявлення про неї, спеціально не готувалися до оволодіння нею, погано уявляють собі сам процес професійного навчання та діяльності, мають серйозні психологічні проблеми, – що безпосередньо впливає на якість професійного становлення. Тобто на перший план виступає проблема формування особистості студента [2].

Зважаючи на це, метою психологічного супроводу студентів педагогічного коледжу повинно бути забезпечення оптимізації процесу особистісного розвитку як підґрунтя професійного становлення, створення умов для набуття ними статусу суб'єктності у проявах власної життєтворчості.

Представимо означені результати схематично (рис.1).

Розглянемо провідні напрями психологічного супроводу докладніше. Вище ми окреслили такі три його взаємопов'язані компоненти: вивчення особистості студента; створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості; безпосередня психологічна допомога.

Вочевидь, найбільш адекватним засобом реалізації першого компоненту виступає моніторинг динаміки особливостей розвитку студента.

Як зазначає О. М. Сироватко, моніторинг дозволяє фіксувати та у разі потреби своєчасно реагувати на виникнення факторів можливих нерівномірностей розвитку особистості [1]. Авторка відзначає, що в процесі моніторингу доцільно виокремлювати два класи методів, спрямованих відповідно на: 1) особливості особистісного розвитку; 2) досягнення у професійному навчанні. На перший план тут виступають методи психологічної діагностики та поточного контролю успішності навчання студентів.

Щодо змісту другого компоненту, відзначимо комплексність та широту охоплення роботи психолога у цьому напрямку. За даними різних досліджень (Т. В. Базавова, Л. В. Власенко та ін.), психологічний супровід може включати: просвітницьку роботу; психологічну освіту; роботу з викладацьким складом та батьками студентів; оптимізацію міжособистісних стосунків в академічній групі та психологічного клімату в педколективі, профілактику особистісних та професійних девіацій тощо.

Методами роботи на цьому рівні виступають: проведення лекцій, включення до навчальних програм відповідних психологічних курсів та спецкурсів, семінарів, організація неформальних ситуацій спілкування педколективу та студентів, консультування адміні-

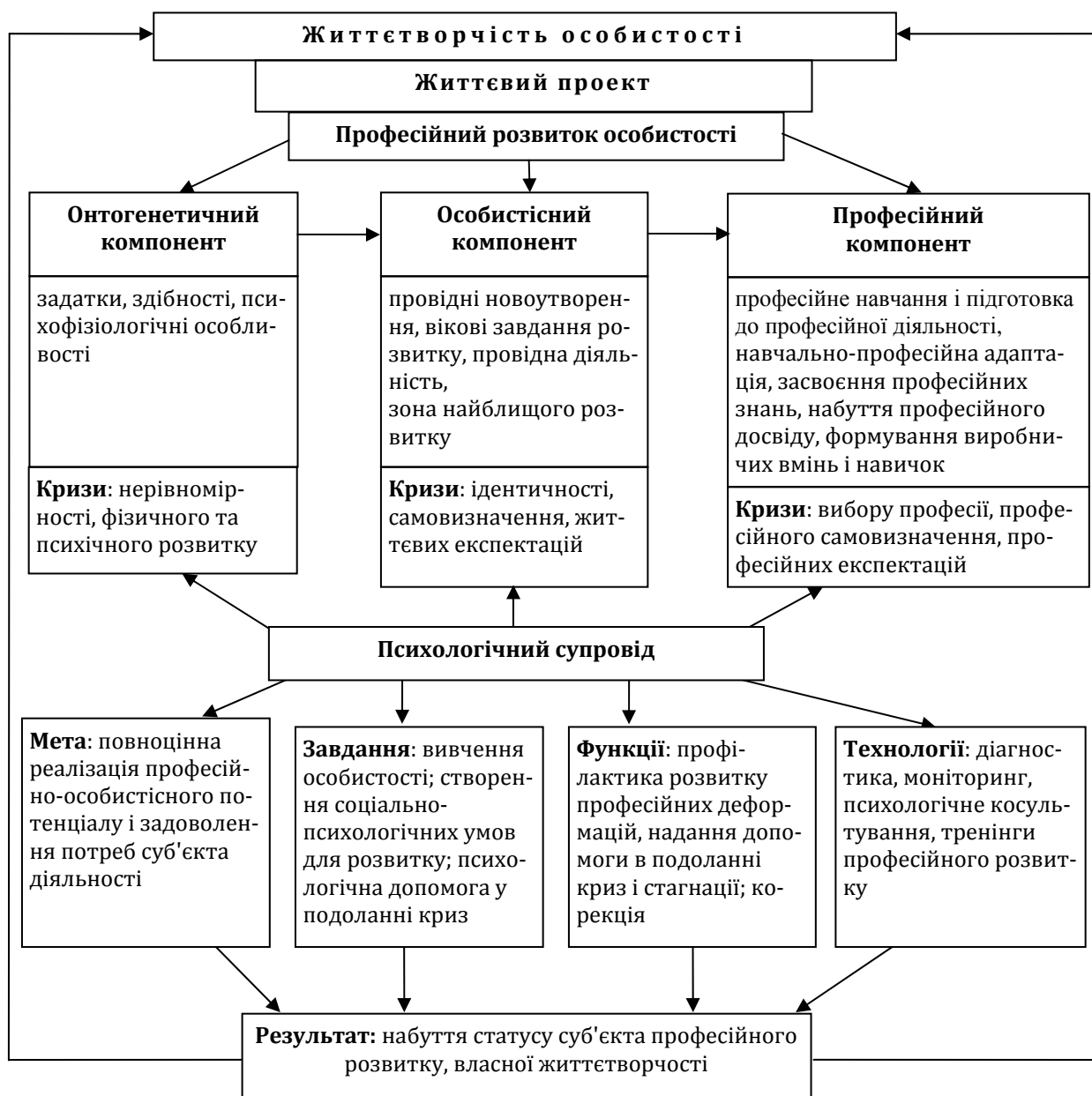


Рис. 1. Концептуальна модель психологічного супроводу професійного розвитку особистості (з позицій структурно-інтегративного підходу)

страції, вчителів, батьків з проблем навчання та виховання; індивідуальне консультування з питань навчання, розвитку, проблем життєвого самовизначення, взаємовідношень з дорослими та однолітками, самовиховання і т. ін.

І третій компонент психологічного супроводу – психологічна допомога – спрямований на безпосереднє надання психологічної допомоги у подоланні нормативних та ненормативних криз, стагнацій, відхилень у розвитку та ускладнень будь-якого змісту, якими супроводжується процес навчання у коледжі. Тут, як правило, використовуються методи психологічної корекції, консультування,

психотерапії, різноманітні тренінги, коучінг тощо.

Отже, на етапі первинної професіоналізації перед студентами коледжу як провідне постає завдання завершення формування особистості, набуття статусу суб'єктності власного життя, життєвого проектування, самовизначення, і лише на цій підставі – професійного становлення.

Перспективою дослідження даної проблеми є розробка та впровадження технології психологічного супроводу, здатної забезпечити професійний розвиток студентів педагогічного коледжу.

Список використаних джерел

1. Бебеза Л. Є. Науково-методичні засади діяльності психологічної служби : навч.-метод. посіб. : у 2 т. / Л. Є. Бебеза, Л. І. Гриценко, Н. П. Демидюк, Л. І. Зуб, Т. Д. Ілляшенко ; за наук. ред. В. Г. Панок / АПН України ; Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи.
2. Демидова Т. П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. П. Демидова. — М., 2005 — 171 с.
3. Дубравська Д. М. Динаміка особистісних утворень майбутнього педагога на етапі первинної професіоналізації (на матеріалі дослідження студентів педагогічного коледжу) : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Д. М. Дубравська ; Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. — К., 2004. — 237 с.
4. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики / И. В. Дубровина. — М.: Педагогика, 1991. — 232 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. — 2 изд. — М.: Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. — 356 с.
6. Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы : Сб. науч. тр. / отв. ред. Б. Б. Коссов. — М.: ПРШВО, 1993. — 215 с.
7. Плющ О. М. Трансформація мотиваційної сфери кваліфікованих спортсменів в період професійного становлення : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. М. Плющ ; Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. — К., 1999. — 20 с.

К. БАБАК

Rivne

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PEDAGOGICAL COLLEGE STUDENT
PROFESSIONAL DEVELOPMENT:
STRUCTURAL-INTEGRATIVE APPROACH**

The results of theoretical study on psychological support for pedagogical college student professional development are displayed in the article. The systematic study of the content, structure and characteristics of pedagogical college student professional development is conducted in the context of the individual psychology of life creation. Structural and integrative approach to understanding the content of primary professionalisation is given as a simultaneous development of personal, professional and procedural components of personality ontogenetic development and becoming a subject of their own life-creating activity. The necessity of introducing the system of psychological support for pedagogical college student professional development is justified and its' conceptual model is accordingly designed.

Key words: professional development, primary professionalization, structural and integrative approach to professional development of personality, psychological support, psychological service of pedagogical college, life creation.

К. В. БАБАК

г. Ровно

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА:
СТРУКТУРНО-ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД**

В статье представлены результаты теоретического исследования проблемы психологического сопровождения профессионального развития студентов педагогического колледжа. Осуществлено системное изучение содержания, структуры и особенностей профессионального развития студентов педагогического колледжа в контексте психологии жизнетворчества личности. Предложен структурно-интегративный подход к пониманию содержания первичной профессионализации как одновременного развертывания личностных, профессиональных и процессуальных компонентов онтогенетического развития личности и обретения статуса субъекта собственной жизнетворческой активности. Обоснована необходимость внедрения системы психологического сопровождения профессионального развития студентов педагогического колледжа, разработана его концептуальная модель.

Ключевые слова: профессиональное развитие, первичная профессионализация, структурно-интегративный подход к профессиональному развитию личности, психологическое сопровождение, психологическая служба педагогического колледжа, жизнетворчество.

Стаття надійшла до редколегії 07.10.2015

УДК 81.23

А. М. БОГУШ

м. Одеса

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ

У статті представлений аналіз поглядів психологів на проблему образності в її взаємозв'язку з психологічними процесами: пам'ять, мислення, уявлення, уява. Розкрито психологічні засади феномена «образне мовлення»; схарактеризовано дотичні до феномена «образне мовлення» такі поняття, як «образ», «образне мислення», «відображення», «образи-мислення», «образна уява», «наочно-образне мислення»; визначено поняття «образне мовлення».

Ключові слова: образ, образність, образ-уявлення, образна пам'ять, образна уява, образне мислення, образне мовлення.

Образність як психологічна категорія була предметом дослідження таких учених як П. Гальперін, Л. Григоровський, О. Леонт'єв, О. Лурія, Г. Люблінська, Л. Меньшикова, А. Петровський, О. Потєбня, С. Рубінштейн та ін.. Зазначимо, що у психології образність розглядається лише у зв'язку з розвитком загальних питань «образ», «образна пам'ять», «образне мислення». З'ясуємо сутність поняття «образ».

Образ – це суб'єктивний феномен, який виникає в результаті предметно-практичної, сенсорно-рецептивної, мисленнєвої діяльності, що становить цілісне інтегральне відображення дійсності, в якому водночас представлено основні перцептивні категорії (простір, рух, колір, форма, фактура тощо) [10, 223]; «суб'єктивна картина світу чи його фрагментів, що включає самого суб'єкта, інших людей, просторове оточення і часову послідовність подій» [3, 211]. Як бачимо, етимологічно термін «образ» тяжіє до наочності, наштовхує на думку про зовнішній вигляд предмета чи явища. Розглядаючи образ як насамперед багатоступеневе опосередковане відображення дійсності, акцентуємо на виявленні сутності «відображення». Термін «відображення» становить змістовий результат, психічний образ, який відповідає сутності об'єкта і виступає у формі наукового поняття чи художньої інтуїції [2, 68].

Учені виділяють три стрижневі рівні психічного відображення, сенсорно-перцептивний (відчуття, сприйняття), уявень (образна пам'ять, уява; послідовні, ейдетичні образи), мовленнєво-мисленнєвий (поняття, оперування знаковими системами, зокрема мо-

вою) [4, 65–72]. Поняття «відображення» використовується не лише в гносеологічному, але й у соціально-генетичному розумінні. Проблема відображення – це проблематика трьох членів: природа; пізнання людини, що поєднується з її мозком як вищим продуктом тієї самої природи; форма відображення природи в пізнанні людини; ця форма становить поняття, закони, категорії тощо, тобто суб'єктивні образи об'єктивного світу [5, 75].

Зазначимо, що образ має і свою об'єктивність, яка визначається за такими двома основними ознаками: подібність образу та об'єкта за структурою і сутністю; значення-наявність в образі такої цінності, яка відповідає об'єктивним потребам. На думку С. Рубінштейна, образи, що відображають у нашій свідомості дійсність, не є статичними, незмінними, мертвими речами; вони становлять динамічні утворення.

Учений зазначає, що достатньо спробувати зафіксувати певний образ, щоб переконатися в тому, як він кожного разу на наших очах видозмінюється, зрушується, якоюсь мірою трансформується: то одні його боки виступають на передній план, то інші; ті, що виступають, водночас і відступають, затінюються наступними [12, 347].

Розрізняють кілька видів образних явищ:

- образ сприйняття – відображення в ідеальному плані зовнішнього об'єкта (сцени), яке впливає на органи чуттів;
- образ уяви – вигаданий образ, який поданий в уявленні;
- післяобраз – модифіковане довільне сприйняття об'єкта, що уявляється і який нещодавно розглядався при суворо нерухомому погляді;

- ейдетичний образ чітке, повне і детальне уявлення об'єкта (сцени) протягом певного часу після припинення його розгляду, відрізняється від післяобразу незалежністю від руху очей та стабільністю в часі;
- фосфени – спонтанні світлові відчуття;
- фантом – відчуття втраченої частини тіла;
- галюцинація – ілюзорне сприйняття предмета, який реально відсутній, суб'єктивно невіддільне від образу сприйняття [11, 229].

У процесі пізнання довколишнього світу образи-уявлення посідають проміжне місце між образами сприйняття та образами уяви. Це «мінливі динамічні утворення, які кожного разу за певних умов знову відтворюються і відображають складне життя особистості» [12, 308].

С. Рубінштейн підкреслює значущість означених образів насамперед для внутрішнього життя людини, адже саме ці образи «створюють той план, на якому воно розгортається» [12, 309]. Образи уявлення безпосередньо пов'язані з попереднім досвідом людини, оскільки це процес відтворення раніше сприйнятих предметів, явищ тощо. На відміну від означених образів, образи уяви виконують функцію перетворення результатів минулого досвіду, це передусім «психічний процес, який полягає у створенні нових образів (уявлень) шляхом переробки матеріалу сприйняття і уявлень, одержаного в попередньому досвіді» [10, 54]; це «універсальна людська здатність до побудови нових цілісних образів дійсності шляхом переробки змісту практичного і чуттєвого, інтелектуального та емоційно-сислового досвіду» [11, 55].

Зазначимо, що образ уяви виконує чотири функції: побудова образу засобами кінцевого результату предметної діяльності суб'єкта; створення програми поведінки, якщо проблемна ситуація є не визначеною; продукування образів, що не програмують, а заміняють діяльність; створення образів, які відповідають опису об'єкта [2, 49].

Уявлення синтезуються у процесах уяви в різноманітних формах: аглютинація – поєднання несумісних реально якостей, ознак, частин предметів; гіперболізація – збільшен-

ня чи зменшення предмета, зміна якості його частин; загострення – підкреслення певних ознак; схематизація – згладжування відмінностей предметів та виявлення рис подібності між ними; типізація – виділення суттєвого, неповторного в однорідних явищах та втілення його в конкретному образі [6, 50]. Обидва види образів (уявлення та уяви) включені до мисленнєвого процесу.

За С. Рубінштейном, образ, що становить продукт, результат психічної діяльності, у свою чергу, є ідеальним об'єктом для подальшої психічної діяльності [12, 43]. Включаючись у мисленнєвий процес та виконуючи в ньому певні семантичні функції, образ сам інтелектуалізується. До будь-якого мисленнєвого процесу входять ті чи ті наочні чуттєві образи, що безпосередньо пов'язані із самим поняттям. І образ, і поняття виступають у найвищому рівні мислення [12, 389–390].

Зазначимо, що для дітей дошкільного віку властиве здебільшого наочно-образне мислення. Важливою особливістю наочно-образного мислення є встановлення незвичайних, «неможливих» поєднань предметів та їх якостей. У цьому випадку наочно-образне мислення практично наближується до уяви. За своєю сутністю та функціонуванням означений вид мислення є специфічним, він становить один із етапів онтогенетичного розвитку мислення. Отже, психологічний зміст означеного терміна полягає в позначенні мисленнєвого процесу оперування наочно-образними уявленнями, що виникають у свідомості людини, та їх перетворення. Мислити асоціативно, метафорично...» [4, 74].

Наочно-образне мислення виникає у дітей на етапі дошкільного віку і є підґрунтям для розвитку образного мовлення. Зв'язок слова і образу досліджували О. Лурія, В. Москалець, О. Потєбня, С. Рубінштейн. Так, О. Лурія відзначає, що слово подвоює світ і дозволяє людині за допомогою мисленнєвого процесу оперувати з предметами навіть тоді, коли вони відсутні. Тварини мають один світ – світ чуттєво сприйнятих предметів і ситуацій; людина ж має подвійний світ, до якого входить і світ безпосередньо сприйнятих предметів, і світ образів, об'єктів, відношень та якостей, що позначаються словами.

Отже, слово – це особлива форма відображення дійсності [6, 37]. Людина здатна довільно викликати ці образи незалежно від їх реальної наявності, саме таким шляхом вона довільно керує цим другим світом.

У працях С. Рубінштейна чільне місце посідає положення щодо образів-уявлень та образів уяви. За С. Рубінштейном, означені образи (саме уявлення) – досить динамічні й мінливі за своєю сутністю утворення. Вони легко піддаються перетворенню. Це свого роду матеріал для процесу уяви. Образи-уявлення – це відтворення минулого досвіду. Функції уяви – перетворення результатів минулого досвіду [159, 308, 344–347].

Сутність цього перетворення полягає в тому, що воно не віддаляється, а наближається до дійсності, воно ніби знімає з неї випадкові нашарування і зовнішні покриття [12, 352]. У процесі творчої уяви людина перетворює дійсність буденного сприйняття, завантажену, наповнену випадковими, не виразними, не яскравими моментами. Мета творчої уяви – «відійти від дійсності, щоб проникнути в неї» [12, 353]. На думку С. Рубінштейна, уява акцентує, типізує, узагальнює, виявляє при цьому значення в конкретному образі. Саме в уяві відбувається злиття образу і значення, та й сам образ використовується в переносному значенні. Слово становить єдність значення і знака. Знак, за С. Рубінштейном, дещо, що немає свого внутрішнього значення. На відміну від знака, слово має внутрішнє значення. Учений підкреслює опосередкованість зв'язку слова з предметом, що виявляється через узагальнений семантичний зміст слова – через поняття чи образ. У психологічних розробках С. Рубінштейна побутує термін «мовний образ», який відіграє значну роль у семантичному змісті слова і який «не можна ототожнювати з наочністю, оскільки мовний образ – це завжди значущий образ, будова якого визначена суттєвими для його значення відношеннями» [12, 446].

О. Потебня розробив теорію «внутрішньої форми» слова, її сутність полягає в тому, що слово має зовнішню та внутрішню форми. Зовнішня форма – це членороздільний звук, зміст, який об'єктивується за допомогою звука. Внутрішня форма слова чи його найближче етимологічне і значення – відношення змі-

сту думки до свідомості, спосіб, за допомогою якого виражається зміст. Обидві форми перебувають у неподільному зв'язку, хоча внутрішня форма суттєво відрізняється від зовнішньої [9, 124]. За О. Потебнею, внутрішня форма слова зводиться до того, що вона: поєднує чуттєвий образ і зумовлює його свідомість. Матеріал слова, звук пронизані думкою [9, 144]. Думка за допомогою слова ідеалізується та звільняється від значних безпосередніх впливів на неї чуттєвих сприйнятих, слово втрачає свою образність. В. Москалець зазначає, що образні порівняння не є рідкістю. Але це ще не метафори, вони не мають під собою узагальнення, абстракції. Це лише спонтанні асоціації за подобою.

Дитячі уявлення становлять не просте, мертве відображення предмета чи явища в мозку дитини. Як і будь-який складний процес, утворення уявлень є складним, багатоступеневим процесом. Він зумовлюється мінливими взаємовідношеннями предмета і слова, що його позначає. Для створення уявлення не достатньо лише одного чуттєвого пасивного споглядання предмета. У створенні уявлень про предмет суттєву роль відіграє і словесне позначення. У цьому розумінні мова є засобом позначення цілісного предмета та його образу, завдяки чому будь-яке уявлення дитини-мовця в тій чи тій мірі є узагальненим; вона є засобом аналізу цілісного неподільного предмета для виділення його основних частин, ознак чи елементів та позначення наявних між ними зв'язків; засобом «акцентування», тобто спеціальної фіксації найсуттєвішого в образі, завдяки чому образ, що виникає, стає змістовним і поєднується з поняттям [8, 207].

Отже, огляд досліджень психологів щодо взаємозв'язку образу, слова, і мислення свідчить, що він є психологічним підґрунтям образного мислення, яке ми розуміємо як специфічний, складний процес суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів (їх ознак) довколишньої дійсності у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку є предметом подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Блонский П. П. Избранные психологические произведения / П. П. Блонский. — М. : Просвещение, 1964.
2. Горанов К. Художественный образ и его историческая жизнь / Крестю Горанов. — М. : Искусство, 1970.
3. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1985.
4. Лейзеров Н. Л. Образность в искусстве / Н. Л. Лейзеров. — М. : Наука, 1974.
5. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2009.
6. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. — М. : МГУ, 1979.
7. Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка / А. А. Люблинская. — СПб, 2010.
8. Общая психология / под ред. А. В. Петровского. — М. : Просвещение, 2009.
9. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. — К. : СИНТО, 2003.
10. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова [и др.]. — М. : Педагогика, 2011.
11. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М. : Педагогика-Пресс, 2009.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Т. 1. — М. : Педагогика, 2000.

A. BOGUSH
Odessa

PSYCHOLOGICAL BASIS OF PICTURESQUE SPEECH

The article deals with the analysis of psychologists' views on the problem of the figurativeness in the correlation with psychological processes: memory, thinking, view, imagination. The author determines such related notions as «figure», «figure memory», «imagination», «figure thinking», «figures of representation» and the key notion of figurative speech.

Key words: figure, figurativeness, figure-imagination, figurative memory, figurative imagination, figurative thinking, figurative speech.

A. M. БОГУШ
г. Одесса

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ

В статье представлен анализ взглядов психологов на проблему образности в ее взаимосвязи с психологическими процессами: память, мышление, представление, воображение. Раскрыты психологические основы феномена «образная речь»; охарактеризовано касательно феномена «образная речь» такие понятия как «образ», образное мышление, «отображение», «образы-мышления», «образное воображение», «наглядно-образное мышление»; определено понятие «образная речь».

Ключевые слова: образ, образность, образ-представление, образная память, образное воображение, образное мышление, образная речь.

Стаття надійшла до редколегії 16.10.2015

УДК 371.132

А. М. ГОРЯНСЬКА

м. Ніжин

pesotskie@mail.ru

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті викладено результати дослідження розвитку когнітивного компонента толерантності майбутніх вчителів-гуманітаріїв, що проводилося на базі НДУ імені Миколи Гоголя. Гностична складова когнітивного компонента толерантності вивчалася за допомогою спеціально розробленої для цього анкети. Отримані дані засвідчили, що загалом студенти позитивно сприймають ідею толерантності, визнають її актуальність, бажають підвищити свою компетентність у цій сфері, однак вони майже не орієнтуються у проблемному полі толерантності. Діагностика умонастроїв особистості, які утворюються у зв'язку з певними ідейними установками і визначають спосіб сприйняття й оцінки людиною її оточення, показала, що вони відзначаються підвищеним рівнем егоцентризму, інтолерантності в судженнях та спрощеним, стереотипним розумінням індивідуальності іншої людини. Усе це заважає процесу реалістичного усвідомлення і прийняття відмінностей та індивідуальності іншого та вимагає цілеспрямованої роботи з розвитку когнітивного компонента толерантності.

Ключові слова: проблемна толерантність, структура толерантності, когнітивний компонент, гностична (вербальна) складова, умонастрій.

У структурі толерантності майбутніх вчителів ми виділяємо чотири компоненти: диспозиційний, когнітивний, емоційно-вольовий та поведінковий. Це цілісне утворення має свою логіку, що виявляється у складних взаємозв'язках і взаємовпливах його компонентів. Диспозиційний компонент є її ціннісно-сисловою, мотиваційною складовою, а інші – операціональною (знання, уміння та здібності). Когнітивний компонент толерантності полягає у сприйнятті, усвідомленні, розумінні й прийнятті людиною складності, багатомірності як життєвої реальності взагалі, так і варіативності її сприйняття, розуміння й оцінювання різними людьми, а також відносності, неповноти й суб'єктивності власних уявлень і своєї картини світу. Таке світобачення стає можливим лише за наявності рефлексивної свідомості та діалектичного мислення, що інтенсивно формуються у студентський період життя особистості під впливом навчально-професійної діяльності. Як зазначає Г. Бардієр, у свідомості студентів домінують процеси соціального пізнання, тому в цій віковій групі когнітивний компонент, як і диспозиційний, також набуває ознак провідного, тобто такого, що значною

мірою визначає подальший розвиток толерантності [1]. Цей компонент представлений інтелектуальними та соціально-перцептивними складовими – це відкритість досвіду, когнітивна складність, ментальна гнучкість та флексибільність мислення на противагу ригідності, критичність мислення, умонастрої.

Відкритість досвіду дає змогу суб'єкту нормально ставитися до суперечностей та реалістичніше сприймати нових людей, ситуації і проблеми, поступово приходять до суб'єкта у безпечній атмосфері взаємовідносин та в наслідок усвідомлення своїх почуттів [5].

Ментальна гнучкість толерантної особистості виявляється в тому, що для неї є неприйнятною дихотомічна логіка. На думку Г. Олпорта, така людина навряд чи погодиться з тим, що існує лише два типи людей – «сильні і слабкі», або що «є лише один правильний спосіб робити що-небудь». Вона не ділить навколишню дійсність на «правильну» і «неправильну», для неї мають значення і відтінки сірого [3, 17]. Ці положення знаходять своє підтвердження і в пізніших дослідженнях. За О. Кузьміною [2], менше піддаються фрустрації люди з високим рівнем інтелекту, флексибільністю мислення (уміння швидко

знаходити головне і переключатися в ситуації прийняття рішення), зі сформованою установкою діяти відповідно з правилами етики. Як правило, це незалежні, упевнені в собі особи з позитивним ставленням до інших, високою самооцінкою з фактору свободи, високим життєвим тонусом.

В. Попков та А. Коржуєв розглядають толерантність як невід'ємну характеристику критичного стилю мислення. На їх думку, вона виявляє ту його особливість, що характеризується словами «зваженість суджень», «всебічний багатоплановий аналіз», «ретельна експертиза», «неспішність висновків і суджень» і т.п. [4]. Когнітивний компонент толерантності також включає в себе й гностичну (вербальну) складову. Це відповідна поінформованість, обізнаність, яка включає в себе знання людини про принципи толерантності й відповідну поведінку, її переваги; уявлення про прийоми, способи та стратегії толерантної взаємодії; усвідомлене бажання відповідати зразкам толерантної поведінки (вмотивованість).

Розглянемо психологічні особливості розвитку когнітивного компонента майбутніх вчителів. Когнітивний компонент толерантності передбачає, з одного боку, широту поглядів, розуміння і прийняття іншої точки зору, а з іншого (гностична або вербальна складова), – сформованість системи знань та уявлень про толерантність, ідеї діалогічної комунікації, роль і значення відмінностей між людьми для розвитку соціуму, права і свободи людини, справедливості і соціальну згоду, засоби ненасильницького впливу і вирішення конфліктів, особливості толерантної поведінки, специфіку толерантності педагога тощо.

З огляду на це важливо дослідити поінформованість студентів про сутнісні ознаки толерантності, їх уявлення про якість та специфіку поведінки толерантної особистості, міру усвідомлення актуальності ідей толерантності для себе, суспільного життя та для сучасної школи зокрема.

З метою дослідження психологічних особливостей гностичної складової когнітивного компонента толерантності було проведено анкетування «Що таке толерантність?». Зага-

льна вибірка склала 133 особи: 46 студентів I курсу, 44 студенти II–III курсів та 43 студенти IV–V курсів. Текст анкети містить 9 питань відкритого і закритого характеру.

Перше питання стосувалося особливостей розуміння студентами змісту поняття «толерантність». Для цього студентам пропонувався дати свій варіант визначення толерантності. Аналіз відповідей усієї вибірки виявив 57 одиниць (варіантів) розуміння поняття «толерантність» (табл. 3.1, додаток 3). Більшість з них були об'єднані у групи за спільними ознаками. 50% респондентів розуміють толерантність як певний різновид ставлення до іншого. Найпоширенішим варіантом є «поважаче та ввічливе ставлення». У порядку зменшення частоти відповідей, студенти також називають: виховане, доброзичливе ставлення, ставлення до людей (без конкретної його характеристики), адекватне, рівноправне, лояльне, співчутливе, терпиме, добросовісне, стримане, гуманне тощо. Найбільша кількість відповідей у цій групі належить студентам першого курсу, які особливо акцентують увагу на «ввічливому ставленні». 23% респондентів розуміють толерантність як уміння або як здатність. Серед умінь, що вказуються частіше за інші, виділяються: «здатність сприймати інформацію без агресії», «здатність прийняти думку інших», «уміння приймати рішення без конфлікту». Більше половини відповідей належать студентам II–III курсів. 15% складають студенти, що вбачають у толерантності певну рису чи особистісну якість. За популярністю на усіх курсах не знає собі рівних «вихованість». Найменшу групу характеристик (9%) складають такі визначення толерантності, що досить близько наближаються до її справжньої суті: повага до думки інших, позитивне сприйняття людей такими, якими вони є, терпіння, визнання і розуміння чужої думки, взаємоповага. Як правило, ці визначення майже не повторюються, окрім варіанту «взаєморозуміння». Таким чином, студенти загалом правильно вказують на окремі ознаки і якості толерантності, але при цьому простежується тенденція дещо спрощеного її розуміння, що здебільшого зводиться до ознак вихованості. Цілісне, синтетичне уявлення

про толерантність як інтегративну якість особистості майже відсутне.

Друге питання з'ясовувало особливості уявлень студентів про толерантну особистість та її якості. Спочатку вони мали зазначити найголовнішу якість толерантної людини. У підсумку виділено 38 варіантів відповідей (табл. 3.2, додаток 3). 10 студентів (2 студенти I курсу, 3 студенти II-III курсів та 5 студентів IV-V курсів) узагалі не відповіли на це питання. Результати розподілилися наступним чином: 20% студентів вважають, що найголовнішою якістю толерантної особистості є вихованість, 15% – ввічливість та 12% – повага (зауважимо, що це ключове слово у більшості наукових визначень толерантності). Інші якості, порівняно з вищезазначеними, зустрічаються набагато рідше (табл. 3.3, додаток 3). Серед них студенти вказують на доброзичливість, доброту та порядність (по 4% кожна), а також – справедливість, стриманість, терпимість та чесність (по 3%). Тож семантичне поле толерантності, окреслене студентами, виявилось доволі широким і розмитим, а зазначені якості здебільшого позитивні. Аналіз по курсам виявив більшу однаковість у визначенні головної якості толерантності у студентів I курсу (11 варіантів з 38-ми), а найбільшу кількість варіантів констатовано у студентів II-III курсів (26 з 38-ми).

Далі студентам пропонувалося вказати інші важливі якості (від трьох до шести), що притаманні толерантній особистості. При загальному підрахунку з 351 вказаних якостей було виділено 66 груп. Зазначимо, що найбільше відповідей на питання (147) зафіксовано у студентів I курсу (кожен студент називав у середньому по 3,2 якості), за ними йдуть студенти IV-V курсів (108 відповідей, у середньому 2,5), студенти II-III курсів зазначили найменшу кількість якостей із запропонованих шести і разом дали 96 відповідей (у середньому 2,18). Риси толерантної особистості очима студентів розташовуються у порядку зменшення частоти відповідей: ввічливість, доброта, вихованість, повага, чесність, доброзичливість, щирість, розуміння, співчуття, порядність, стриманість, взаємовиручка, терпимість, комунікабельність, розумність, освіченість, справедливість, уважне

слухання іншого, врівноваженість, спокійність. Показово, що у переліку якостей переважають соціально-психологічні властивості, що притаманні адаптивній толерантності (особливо це характерно для першокурсників): ввічливість, вихованість, порядність, комунікабельність, освіченість. Це пояснюється намаганням уникати конфліктів, не порушувати норми людського співіснування, зберігати позитивні стосунки з оточенням. Досить часто зустрічаються такі морально-психологічні якості, як доброта, доброзичливість, співчуття, взаємовиручка тощо. Вони є показниками природної (безконфліктної) толерантності, свідчать про відсутність негативної реакції та спрямовані на пошук ідентичності, орієнтовані на подібність (довіра і співробітництво). Характеристики проблемної толерантності, сутність якої полягає у стримуванні негативної реакції (стриманість, терпимість, врівноваженість, спокійність), зустрічаються значно рідше. На нашу думку, це свідчить про недостатнє усвідомлення та відсутність особистого досвіду у подоланні проблеми толерантності як важкої духовної роботи, що передбачає стриманість, готовність перетерплювати інакшість іншого та використовувати найменші можливості для розширення зони взаємодії з ним через встановлення деяких загальних правил (взаємоповага, розуміння, чесність, справедливість, однорівневість позицій у спілкуванні), які покликані зробити толерантність конструктивною.

У третьому питанні перевірялася обізнаність респондентів з етичною та соціально-політичною сферами толерантності. Студентам ставилося завдання вказати прізвища відомих людей, що розвивали ідеї толерантності та утверджували їх на власному прикладі. Аналіз показав, що студенти досить поверхово орієнтуються в персоналіях, які уособлюють філософію і практику толерантності: Перший курс – М. Вовчок, Ф. Кафка, Стефанович, Марія Тереза, Ісус Христос, Т. Шевченко. Середні курси – М.-Л. Кінг, Т. Шевченко, Л. Костенко, Л. Українка, Б. Обама, А. Лінкольн. Старші курси – діячі епохи Відродження, В. Сухомлинський. З усього списку безпосереднє відношення до питання мають

постаті Ісуса Христа, Марії Терези, М.-Л. Кінга, які уособлюють релігійне крило християнської терпимості й ненасильства, та В. Сухомлинський – гуманістично орієнтована педагогічна толерантність. Також мало обізнані студенти і з літературними джерелами, у яких висвітлюються ідеї толерантності. Студенти I курсу назвали Біблію, «Перехресні стежки» І. Франка, «Чума» А. Камю, «Вершники» Ю. Яновського, «Ти знаєш, що ти людина» В. Симоненка, твори світової та української літератури, «Етику». Студенти II–III курсів «Злочин і кара» Ф. Кафки, «Коли ти поруч» С. Талана, «Заводной апельсин», «Кайдашева сім'я», «Психологія», Біблія. Студенти IV–V курсів – «Серце віддаю дітям» В. Сухомлинського, «Психологія», літературні твори, класичні твори, «Війна і мир» Л. Толстого. У наведеному списку переважають художні твори, в яких тема толерантності (терпимості) не є центральною (винятком є сюжетна лінія Платона Каратаєва, що втілює ідею Л. Толстого про непротивлення злу), та посилення на підручники з етики й психології, Біблію, в яких міститься відповідна інформація. Впадає в око відсутність джерел етико-філософського та політично-правового спрямування (наприклад, декларацій про права людини тощо). Позитивно, що вказується твір В. Сухомлинського, але праці та персоналії інших видатних гуманістично орієнтованих філософів, реформаторів, педагогів і психологів студентами не згадуються.

Четверте питання стосувалося проблеми визначення меж толерантності. Аналіз відповідей виявив наступне. Серед студентів I курсу спробували сформулювати відповідь 63% досліджуваних. Інші ж визнали, що вони не знають, у чому полягає ця проблема. Відповіді, які дали першокурсники, торкаються аспектів, які напряму не стосуються цієї проблеми. Так, більшість студентів вважає, що проблема полягає у недостатній толерантності та гуманності більшості людей, а також у тому, що люди не знають, що це таке. Серед студентів II–III курсів сформулювали свою думку 52%. Вони вказали, що проблема меж толерантності полягає у тому, що люди недостатньо толерантні одне до одного, а також, що вирішення проблеми – у вихованні толе-

рантності. Лише одна відповідь виділяється з загального тла: «Це сучасна проблема соціуму», проте її автор суті проблеми не розкриває. Серед студентів IV–V курсів сформулювали свою думку 37% респондентів, але лише один з них зумів близько підійти до психологічної суті проблеми, написавши: «коли ти проявляєш толерантність до іншої людини, то можеш не помітити, що вже не є сам собою». Інші відповіді містять варіації думки про те, що люди недостатньо толерантні одне до одного. Тільки одна відповідь: «У тому, що під толерантністю кожен розуміє своє» вказує на розуміння суб'єктивного аспекта цієї проблеми. Таким чином, отримані дані з першого блоку анкети підтверджують необхідність цілеспрямованої роботи з засвоєння студентами понятійного та проблемного поля толерантності, усвідомлення її цінності, складності й колізійності, гуманістичного потенціалу та професійної значущості.

Другий блок анкети містив запитання, спрямовані на вивчення особливостей оцінювання студентами актуальності проблеми толерантності. Їм також пропонувалося оцінити рівень власної толерантності та бажання підвищити свою компетентність у цій сфері. Перше питання цього блоку було спрямоване на з'ясування поглядів студентів щодо актуальності толерантності для життя людини загалом. Варіанти відповідей пропонувалися наступні: А – «дуже важливо, головне на сьогоднішній момент»; Б – «важливо поряд з іншими проблемами сьогодні»; В – «у принципі важливо, але є й інші проблеми»; Г – «є багато інших проблем і це не найголовніша». Аналіз показав, що найвище оцінюють актуальність толерантності студенти I курсу: 13% вважають, що це головне на даний момент (варіант А) та 59% – важливо поряд з іншими проблемами сьогодні (варіант Б). Ймовірно, що першокурсники, адаптуючись до нових умов, з одного боку, самі гостро потребують толерантного ставлення, а з іншого, можуть виявляти конформну схильність до соціально бажаних відповідей. Студенти II–III курсів також показали значний відсоток (66%) виборів варіанту Б («важливо поряд з іншими проблемами сьогодні»), а от варіант А («дуже важливо, головне на сьогодні»)

нішній момент») у них зустрічається найменше (2%). Серед них, порівняно з іншими курсами, виявився найбільший відсоток тих, хто не схильний особливо виділяти значення толерантності серед інших актуальних проблем сьогодення. Так варіант В («у принципі важливо, але є й інші проблеми») вибрало 30% студентів II–III курсів (студентів I курсів – 23% та студентів IV–V курсів 28%). Варіант Г («є багато інших проблем і це не найголовніша») обрало 4% студентів II–III курсів, 2% студентів IV–V курсів та жоден з першокурсників.

На питання про актуальність толерантності у сучасній школі виявлені схожі тенденції. Варіанти відповідей пропонувалися наступні: А – «дуже важливо, головне на сьогоднішній момент»; Б – «важливо поряд з іншими проблемами у сучасній школі»; В – «у принципі важливо, але у школі є й інші проблеми»; Г – «є багато інших проблем і це не найголовніша». Так, переважна більшість студентів I курсу обрала перші дві відповіді (А – «дуже важливо, головне на сьогоднішній момент» та Б – «важливо поряд з іншими проблемами у сучасній школі») 24% та 61% відповідно. Студенти IV–V курсів виявили найбільшу поміркованість щодо завищення актуальності толерантності (варіант А обрало 14%), але в переважній більшості віддали перевагу варіанту Б (70%), що свідчить про наявність актуального досвіду, набутого під час проходження педагогічних практик. Більшість студентів II–III курсів також обрала варіанти відповідей А (20%) та Б (52%). Разом з тим, варіантів В («у принципі важливо, але у школі є й інші проблеми») та Г («є багато інших проблем і це не найголовніша») у них найбільше серед усієї вибірки (27% та 5% відповідно). Приблизно третина студентів II–III курсів особливо не переймаються проблемою толерантності у житті сучасної школи.

Схожа ситуація простежується також і в оцінці студентами свого рівня толерантності. Для цього їм пропонувалося обрати відповідь з таких варіантів: А – «ви дуже толерантна людина»; Б – «ви швидше толерантна, ніж інтолерантна»; В – «ви приблизно рівною мірою здатні проявляти як толерантні так і інтолерантні тенденції у поведінці»; Г – «ви частіше за все проявляєте інтолерантні тенден-

ції у своїх реакціях». З усієї вибірки лише серед студентів першого курсу знайшлися ті, хто найвище оцінив власний рівень толерантності (варіант А обрало 2%). Вищу за середню оцінку власної толерантності (варіант Б) дало 57% першокурсників, поступившись тільки IV–V курсам (67%). На II–III курсах свій рівень толерантності вважають вище за середній 50% студентів. Посередню оцінку рівню власної толерантності (варіант В) дали 48% студентів II–III курсів. Серед студентів I курсів середній рівень толерантності визнали у себе 41% студентів, а серед студентів IV–V курсів – 37%. Серед усієї вибірки варіант Г обрало лише 2% студентів II–III курсів, оцінюючи рівень своєї толерантності як низький. Зазначимо, що загалом студентам усіх курсів притаманно переоцінювати рівень власної толерантності.

Останнє питання анкети мало з'ясувати міру прагнення студентами підвищити рівень власної компетентності з вирішення проблеми толерантності. Пропонувалися наступні варіанти відповідей: А – «так, це для мене є актуальним»; Б – «так, для загальної ерудиції»; В – «такої потреби не виникає»; Г – «чесно кажучи, мені байдуже». Аналіз показує, що більшість студентів загалом виявили бажання підвищити свій рівень компетентності. Проте на особисту актуальність та важливість цього питання (варіант А) вказало тільки 15% студентів I курсу та по 9% студентів II–III та IV–V курсів. Варіанту Б віддали перевагу більше половини студентів I курсів (56%) та студентів II–III курсів (56%) і найбільше (65%) студентів IV–V курсів. Однак є достатньо великий відсоток студентів, у яких не виникає потреби підвищувати рівень своєї компетентності (варіант В) – (26% студентів I курсу, 20% студентів II–III курсів та 26% студентів IV–V курсів). Найбільше студентів, що відверто байдуже ставляться до підвищення своєї компетенції (варіант Г), виявлено серед студентів II–III курсів (15%). Найменша кількість таких студентів (2%) серед першокурсників, і 5% серед студентів IV–V курсів.

Таким чином, дослідження гностичної складової когнітивного компонента толерантності у студентів – майбутніх вчителів

виявило ряд особливостей: загалом студенти позитивно сприймають ідею толерантності, визнають її актуальність для людей взагалі та школи зокрема, дещо переоцінюють свою власну толерантність, не проти підвищити свою компетентність. Їхня обізнаність з теорією і практикою толерантності обмежується знанням деяких загальних положень та нечіткими уявленнями, які здебільшого мають лише побіжний зв'язок з розумінням суті толерантності. Інформація з проблематики толерантності, яку вони отримують з різних предметів гуманітарного циклу, є розпорошеною та не систематизованою. Майже відсутнє уявлення про колізійність, суперечливість внутрішньої і зовнішньої толерантності суб'єкта (визначення меж толерантності). Особистий досвід у цій сфері незначний, тому відіграє малопомітну роль і не рефлексується.

Когнітивний компонент толерантності також включає особливі види стійкого настрою або почуттів – умонастроїв, які утворюються у зв'язку з певними ідейними установками і визначають спосіб сприйняття й оцінки людиною її оточення, а також спрямованість її вольових прагнень та інтересів. Діагностика умонастроїв проводилася за методикою В. Бойка Комунікативна толерантність. Для дослідження ми обрали такі інтолерантні умонастрої особистості, як неприйняття або нерозуміння індивідуальності ін-

шого (підозрілість, шаблонність сприйняття), орієнтація на себе як на еталон (брак децентрації) та категоричність (безумовність, безапеляційність суджень, консервативність мислення). За кожною шкалою досліджуваний може набрати максимум 15 балів: від 0 до 5 балів – показник високого рівня толерантності, від 6 до 10 балів – середній рівень, від 11 до 15 балів – низький рівень толерантності.

Результати діагностики, представлені у табл. 1 показують, що порівняно з вибірками лікарів, медичних сестер та вихователів, які наводить В. Бойко [6, 332], студенти мають інтолерантніші показники умонастроїв. Це пояснюється значно меншими життєвим досвідом та умінням переживати проблемні ситуації міжособистісного спілкування та ще не достатньо сформованою професійною етикою наших досліджуваних. Проте загальні показники когнітивних характеристик студентів не виходять за межі середнього рівня комунікативної толерантності. Студентам властиво оцінювати людей, виходячи з власних звичок, установок та настроїв (Я-еталон), що свідчить про труднощі з децентрацією. Цей механізм розуміння іншого потрібно цілеспрямовано розвивати, адже чим більше еталонних зразків закарбовано в психіці індивіда, тим багатшим є його внутрішній світ і вищою здатність до оцінки нових для нього об'єктів, процесів, явищ довкілля.

Таблиця 1

Психологічні особливості когнітивного компонента толерантності майбутніх вчителів

Показники когнітивного компонента толерантності	I курс (n = 130)	II-III курси (n = 133)	IV-V курси (n = 135)
Неприйняття індивідуальності іншого	6,2	6,8	5,7
Орієнтація на себе, як на еталон	5,7	6,2	5,6
Категоричність	7,8	7,8	7,0

Той факт, що студенти усіх курсів мають завищений рівень категоричності у судженнях та умовисновках, можна пояснити тим, що часто інформацію з навчальних предметів вони засвоюють некритично, як «істину в останній інстанції», а звідси – шаблонність, консервативність, догматичність мислення. У студентів IV-V курсів, імовірно, під впливом залучення частини студентів до науково-

дослідної діяльності та професійного спілкування, рівень категоричності статистично значуще знижується ($t = 2,3$ при $p \leq 0,05$), однак усе ще залишається доволі високим.

Дещо завищені показники невміння приймати індивідуальність іншого говорять про певні дефекти у роботі механізму розуміння партнера, стереотипність сприйняття та мислення суб'єкта пізнання. Пік інтолера-

тності цього показника припадає на II–III курси, що підтверджується статистичною значущістю різниці показників цих студентів з показниками студентів I курсів ($t = -2$ при $p \leq 0,05$) та з показниками студентів IV–V курсів ($t = 4,3$ при $p \leq 0,001$). На нашу думку, певне покращення уміння приймати та розуміти індивідуальність іншого у студентів IV–V курсів відбувається через набуття психолого-педагогічних знань і умінь та збагачення життєвого досвіду взаємодії з різними людьми і в різних ситуаціях.

Результати аналізу відмінностей між показниками когнітивного компонента толерантності юнаків та дівчат не виявили статистично значущих відмінностей.

Таким чином, дослідження когнітивного компонента толерантності студентів показало поверхневі емпіричні знання й нечіткі уявлення про сутність толерантності та її особистісні властивості, відсутність належного усвідомлення проблеми толерантності на рівні суб'єкта, що її переживає. Середні показники умонастроїв відзначаються підвищеним рівнем егоцентризму, інтолерантності в судженнях та спрощеним, стереотипним ро-

зумінням індивідуальності іншої людини. Зазначені особливості значно ускладнюють процес реалістичного усвідомлення і прийняття відмінностей та індивідуальності іншого. З огляду на це необхідна цілеспрямована робота викладачів, кураторів, самих студентів з розвитку та корекції цих показників когнітивного компонента толерантності.

Список використаних джерел

1. Бардьер Г. Л. Социальная психология толерантности / Г. Л. Бардьер. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. — 120 с.
2. Кузьмина Е. И. Исследование детерминант свободы-несвободы от фрустрации / Е. И. Кузьмина // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 86—94.
3. Олпорт Г. У. Природа предубеждения / Г. У. Олпорт // Век толерантности : науч.-публ. вестник. — М. : МГУ, 2003. — Вып. 5. — С. 11—25.
4. Попков В. А. Критический стиль мышления у субъектов высшего профессионального образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. — М. : Агроконсалт, 2002.
5. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. М. Исеиной ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исеиной. — М. : Прогресс ; Универс, 1994. — 480 с.
6. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. ст. — 2-е изд., стереотип. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 368 с.

A. GORYANSKA
Nizhin

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE COMPONENT OF FUTURE TEACHERS' TOLERANCE

In the article the results of the research of the development of cognitive component of future humanities teachers' tolerance are set forth, studied on the base of Nizhyn Gogol State University. Gnostic component of cognitive component of tolerance was studied with the help of specially designed for this questionnaire. Findings have stated that in general the students accept the idea of tolerance positively, acknowledge its importance, are eager to raise their competence in this sphere, though they are not aware of the problem field of tolerance. The diagnostics of personality's mentality, which is formed in connection with definite ideological settings and identifies the mode of perception and person's evaluation of his surrounding, has shown that they are characterize by the increased level of self-centeredness, intolerance in judgment and simple stereotyped understanding of another person. All these hinder the process of realistic perception and acceptance the differences and individuality of another person and require purposeful work on the development of cognitive component of tolerance.

Key words: problem of tolerance, structure of tolerance, cognitive component, gnostic (verbal) component, mentality.

A. М. ГОРЯНСКАЯ
г. Нежин

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье изложены результаты исследования развития когнитивного компонента толерантности будущих учителей-гуманитариев, проводившегося на базе НДУ имени Николая Гоголя. Гностическая составляющая когнитивного компонента толерантности изучалась с помощью

специально разработанной для этого анкеты. Полученные данные показали, что в целом студенты положительно воспринимают идею толерантности, признают ее актуальность, желают повысить свою компетентность в этой сфере, однако они почти не ориентируются в проблемном поле толерантности. Диагностика умонастроений личности, образующихся в связи с определенными идейными установками и определяют способ восприятия и оценки человеком его окружения, показала, что они отличаются повышенным уровнем эгоцентризма, интолерантности в суждениях и упрощенным, стереотипным пониманием индивидуальности другого человека. Все это мешает процессу реалистичного осознания и принятия различий и индивидуальности другого и требует целенаправленной работы по развитию когнитивного компонента толерантности.

Ключевые слова: проблемная толерантность, структура толерантности, когнитивный компонент, гностическая (вербальная) составляющая, умонастроение.

Стаття надійшла до редколегії 11.10.2015

УДК 371.134+37.015+376.5

Н. В. ГРИНЬОВА

м. Умань

grineva-n@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ «ГРУП РИЗИКУ» В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

У статті розглядаються особливості фахової підготовки майбутніх практичних психологів під час навчання у ВНЗ, яка включає набуття теоретичних знань та формування професійних значущих якостей й умінь студентів. Фахова практика є важливим компонентом спеціальної практичної підготовки, в процесі якої у студентів формуються професійна та психічна готовність до роботи практичного психолога, зокрема з категорією дітей «груп ризику», які потребують підвищеної уваги. Під час проходження психологічної практики студенти залучаються до індивідуального супроводу дітей «груп ризику», результатом чого виступає формування необхідних професійних вмінь до роботи з ними, закріплюються теоретичні знання та відбувається розвиток професійно значимих якостей особистості психолога.

Ключові слова: професійна підготовка, практичний психолог, фахова практика, дитина «групи ризику», зміст навчання, професійні якості та вміння.

На сучасному етапі розвитку практичної психології актуальним є питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх практичних психологів. Професійне становлення особистості психолога охоплює весь період практичної діяльності фахівця, що започатковується в період навчання у ВНЗ й триває протягом усього професійного життя психолога.

Проблема підготовки психолога-практика до професійної діяльності перебуває в полі уваги сучасної наукової спільноти (О. Бондаренко, В. Панок, Н. Чепелева, Т. Титаренко, Н. Пов'якель, В. Рибалка, Т. Яценко та ін.). На думку вище вказаних вчених, підготовка майбутнього фахівця в галузі практичної психології включає формування теоретичних

знань та набуття навичок практичної роботи. Теоретичні й методологічні засади професійної підготовки майбутніх практичних психологів розглядаються у працях: Т. Данилової, Н. Дуднік, Л. Кобильника, М. Коць, Н. Литовченко, О. Літвінової, Л. Логінової, О. Міненко, Л. Мови, В. Панка, Н. Пов'якель, Л. Скорич, І. Тимощука, О. Туриніної, Н. Чепелевої та ін.

У науковій літературі підготовка майбутніх психологів-практиків розглядається як «період професійного становлення, процес розвитку професійно значущих якостей та здібностей, професійних знань і вмінь, що супроводжується активним якісним перетворенням особистістю свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового способу життєдіяльності – творчої самореаліза-

ції в професії» [2]. Зміст навчання майбутніх психологів-практиків обов'язково має включати формування особистості практичного психолога.

В. Панок вказує на те, що зміст підготовки практичного психолога складається із трьох рівнів: 1) загальнотеоретичні основи психології; 2) теоретико-методичні основи конкретного напрямку в психології; 3) спеціалізація у конкретному виді практичної психології, що забезпечить формування практичних навичок, умінь, володіння технологіями професійної діяльності [5].

Н. Чепелева виділяє одним із головних завдань у системі підготовки психолога-практика – становлення особистісного «Я» майбутнього фахівця. На думку вченої, розвиток особистості практичного психолога відбувається на основі формування у нього професійної й психологічної культури, що включають в себе наступні компоненти:

- культуру спілкування (вміння вести діалог з позиції «рівноправності» з клієнтом);
- культуру мислення (здатність творчо мислити, знаходити ефективні шляхи надання психологічної допомоги),
- емоційну культуру (здатність володіти собою, адекватно проявляти свої емоції) [5].

Необхідними складовими високої професійної культури виступає професійна ідентифікація (прийняття професійних ролей, норм та цінностей), яка пов'язана з механізмом особистісного розвитку майбутнього практичного психолога.

Галузевий стандарт вищої освіти підготовки бакалавра напряму підготовки 6.010100 – «Практична психологія», напряму підготовки 0101 «Педагогічна освіта» містить освітньо-професійну програму підготовки фахівця – державний нормативний документ, в якому узагальнюється зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу і рівня освіти та професійної підготовки фахівця в галузі практичної психології. В результаті фахової підготовки практичний психолог має бути підготовленим до виконання наступних видів робіт:

- психодіагностична та психокорекційна робота з різними категоріями громадян;

- надання консультативних послуг фізичним особам, установам та організаціям;
- психологічний супровід діяльності різних організацій усіх форм власності, а також установ і підрозділів органів державної влади та управління;
- проведення соціально-психологічних досліджень та оптимізація психологічного клімату у трудових колективах;
- профорієнтація та профвідбір;
- виявлення психологічних причин соціальної дезадаптації дітей, вибір форм і змісту психокорекційної та психолого-профілактичної роботи;
- психологічний патронаж проблемних категорій населення (інваліди, діти з делінквентною, адиктивною поведінкою та ін.) [1].

У Галузевому стандарті зазначається, що освітньо-виховна діяльність вищого навчального закладу має бути спрямована на формування у студентів професійних якостей та умінь. Вагомим критерієм фахової підготовки у ВНЗ є те, наскільки успішно випускники вузу здатні розв'язувати професійні завдання [1]. Отже, підготовка майбутніх практичних психологів передбачає поєднання теоретичних знань, практичних умінь і навичок їх застосування у професійній діяльності.

Мета статті – визначити й охарактеризувати складові компоненти фахової підготовки майбутніх практичних психологів до роботи з дітьми «груп ризику» в процесі навчання у ВНЗ.

Одним із компонентів професійної підготовки студентів майбутніх практичних психологів є фахова практика, завданнями якої виступають: формування професійного мислення, умінь і навичок розв'язувати практичні завдання; забезпечення оволодіння формами і методами діагностико-психокорекційної роботи; сприяння усвідомленню студентами своїх особистісних якостей і рівня підготовленості до майбутньої професійної діяльності; ознайомлення зі специфікою діяльності психолога в закладах різного типу [1].

Важливою складовою проходження фахової практики є готовність студента до виконання практичної роботи, що визначається рівнем професійно значимої освіченості та психічної готовності. Професійно значима освіченість обумовлюється: наявністю

професійно значимих рис характеру і здібностей, відповідними знаннями, уміннями, навичками і морально-етичними установками. Психічна готовність включає позитивне ставлення до психологічної роботи, відповідним чином зорієнтованими особливостями сприймання, уваги, мислення, пам'яті, динамізмом і стійкістю емоційно-вольових процесів та ін. [1].

Під час проходження практики студенти повинні сформувати та закріпити такі вміння: спостерігати, проводити професійне спілкування, застосовувати різні методи діагностико-психокорекційної роботи, проводити різні види соціально-психологічних досліджень, організувати власну професійну діяльність та аналізувати її результати.

Програма фахової практики студентів, що навчаються за спеціальністю «Практична психологія», містить психологічну практику, яка поділяється на ознайомлювальну та діагностико-психокорекційну.

Головними принципами організації психологічної практики можна визначити наступні: вибір об'єкту практики у відповідності з інтересами, нахилами і здібностями студентів; дослідження різноманітних психологічних проблем у відповідності з особливостями і потребами соціальних структур, які виступають базами практики; самостійність, можливість проявити себе, апробувати знання на практиці [1].

Під час ознайомлювальної практики, яка планується для студентів першого курсу, майбутні фахівці мають змогу ознайомитися з загальною структурою системи психологічної служби в Україні, функціональними особливостями її підрозділів, з умовами та організацією професійної діяльності психолога. Під час даної практики студенти не працюють самостійно, але залучаються до виконання нескладних доручень. Знайомство відбувається шляхом проведення екскурсій та лекцій про діяльність організації чи установи, а також виконання відповідних практичних завдань [3].

У процесі проходження діагностико-психокорекційної практики, студенти детально вивчають роботу підрозділів системи психологічної служби України, самостійно організують і проводять діагностико-психоло-

гічну роботу в різних установах, а також здійснюють підготовку різноманітних просвітницьких та психопрофілактичних заходів.

Діагностико-психокорекційну практику студенти проходять у центрах практичної психології та соціальної роботи, притулках для неповнолітніх, центрах зайнятості населення, центрах соціальних служб для молоді, неврологічних та наркологічних диспансерах, дошкільних навчальних закладах.

Останнім часом помітна тенденція зростання чисельності дітей, молоді «груп ризику», яка пов'язана з кризовими, негативними явищами й подіями, що відбуваються в нашій країні. За даними статистики 425 тис. дітей перебувають на обліку в міліції по справах неповнолітніх, близько 200 тис. підлітків вчиняють злочини, в тому числі і важкі. Зростає кількість дітей, які вживають алкоголь, наркотики. Категорія дітей «груп ризику» вимагає від практичного психолога підвищеної уваги та кропіткої роботи, щоб попередити та не допустити перехід дитини до категорій «важкого підлітка» з девіантною поведінкою і т.п. [7].

Тема дослідження потребує детального розгляду поняття «діти групи ризику», яке має дисциплінарний характер, оскільки використовується в педагогіці, психології, соціальній педагогіці. Існують різні підходи до визначення даного поняття та його класифікацій. До категорії «діти групи ризику» відносять дітей, які більше, ніж інші діти, піддаються впливу зовнішніх, негативних суспільних факторів, що стає причиною їх дезадаптації. Дітей «групи ризику» поділяють на:

- дітей з проблемами у розвитку, які не мають різко вираженої клініко-патологічної характеристики;
- дітей, які залишилися без батьківського піклування;
- дітей з неблагополучних, асоціальних сімей;
- дітей з сімей, які потребують соціально-економічної та соціально-психологічної допомоги й підтримки;
- дітей з проявами соціальної та психолого-педагогічної дезадаптації.

Діти «групи ризику» знаходяться в критичній ситуації під впливом негативних явищ. Ризик породжує відсутність нормаль-

них умов для повноцінного розвитку дітей. Серед негативних факторів, які впливають на дітей та обумовлюють їх несприятливу соціалізацію, виділяють: фізичні недоліки, соціально-педагогічну занедбаність. Остання розглядається як «негативний стан особистості дитини, що проявляється у несформованості якостей суб'єкта самоусвідомлення, діяльності та спілкування та має вираження в порушенні образу «Я» [4].

Ситуація розвитку соціально-педагогічної занедбаності складається з таких компонентів: виховний мікросоціум, навчально-виховний процес, внутрішня позиція дитини. Соціально-педагогічна занедбаність визначається особливостями сімейної соціалізації дитини в період дитинства та такими факторами: педагогічна неспроможність батьків, низький культурний рівень сім'ї, небажання батьків помічати особливості розвитку дітей, неуважність до їх розвитку, відсутність розвиваючого середовища. Внаслідок впливу негативних факторів, перелічених вище, у дітей не формується провідний вид діяльності, порушується процес спілкування з дорослими та однолітками, з'являються порушення психічного розвитку в особистісній та інтелектуальних сферах.

Робота психолога з сім'єю дитини «групи ризику» спрямована на розуміння тих процесів, які в ній відбуваються, на підвищення освіченості та компетентності батьків у питаннях сімейного виховання, що буде сприяти процесу соціалізації дитини з врахуванням основних функцій сім'ї. Головні функції психолога у роботі з сім'ями дітей «груп ризику»:

- діагностична – вивчення особливостей сімей з дітьми «груп ризику»;
- прогностична – моделювання ситуацій з врахуванням отриманих діагностичних результатів;
- соціально-психологічна – надання психологічної допомоги, консультування сімей;
- організаційно-комунікативна – психолого-педагогічне просвітництво батьків, організація їх навчання;
- корекційна – психокорекція поведінки та психічного розвитку;
- розвиваюча – розвиток якостей, здібностей, вмінь дитини [7].

Під час проходження ознайомлювальної практики студенти детально вивчають роботу практичного психолога в навчальному закладі, який здійснює організацію індивідуального супроводу дітей «груп ризику». Студенти-практиканти проводять збір необхідної інформації про дітей, здійснюють її аналіз, виявляють причини потрапляння дитини до «групи ризику», розробляють план рішення проблеми, що включає розробку рекомендацій для дитини, вчителів, батьків.

Психологічний супровід як система професійної діяльності психолога, спрямована створення оптимальних умов для успішного навчання, розвитку та соціалізації дитини. У ході діагностико-психокорекційної практики студенти готуються до проведення консультування, надають необхідну інформацію щодо роботи з дітьми «груп ризику». В подальшому студенти-практиканти слідкують за виконанням рекомендацій з боку дитини, вчителів, батьків, аналізують успіхи та невдачі, які в них виникли, проводять наступний аналіз результатів виконання плану вирішення проблеми дитини. У результаті проходження психологічної практики у студентів формується професійна готовність до роботи з дітьми «групи ризику», яка складається з наступних компонентів:

- пізнавальний – розуміння професійних задач, оцінку їх значимості та знання способів вирішення;
- емоційний – почуття професійної відповідальності, впевненості в своїх силах;
- мотиваційний – потреба вирішувати завдання, цікавість до процесу їх вирішення, прагнення до успіху;
- вольовий – мобілізація сил, подолання невпевненості [4].

Отже, основним напрямком діяльності психолога є оптимізація спілкування дитини «групи ризику» з однолітками, дорослими, формування у неї почуття власної гідності, впевненості у собі, розвиток вміння ставити перед собою цілі та володіти собою. Студенти залучаються до діагностичної роботи, використовують наступні методи: спостереження, бесіди з вчителями, батьками, дитиною, проєктивні методики. У ході психокорекційної роботи студенти-практиканти проводять тренінги з батьками, вчителями, які спрямо-

вані на навчання рефлексивному аналізу їхньої діяльності. Робота з дітьми направлена на корекцію пізнавальної діяльності: розвиток уваги, пам'яті, образного і логічного мислення, сприймання, вміння орієнтуватися у просторі, формування прийомів самоконтролю. У процесі психокорекційної роботи з дітьми студенти вчаться підбирати завдання та методи, які сприяють вирішенню проблем оптимізації взаємовідносин з ровесниками з метою забезпечення ефективності психологічної допомоги. Таким чином, під час фахової практики студенти поглиблюють і закріплюють теоретичні знання, отримані в процесі навчання в університеті, вчаться застосовувати їх на практиці, виробляють уміння професійно спілкуватися з людьми і проводити різнопланові дослідження їх психологічних особливостей. Важливим компонентом професійної готовності до роботи з дітьми «груп ризику» є психологічна установка, що включає в себе розвиток професійно значимих якостей особистості психолога та сукупність психологічних знань та вмінь, які студенти здобувають у процесі навчання у ВНЗ.

N. HRYNIOVA

Uman

SOME PECULIARITIES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS PROFESSIONAL TRAINING TO WORK WITH THE «GROUP OF RISK» CHILDREN DURING THEIR STUDYING AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Some peculiarities of future practical psychologists professional training at higher educational institution which includes acquiring theoretical knowledge by the students, mastering some professionally significant qualities and skills are considered in the article. Practice on speciality is an important component of special practical training in the process of which some professional and physical readiness to work as a practical psychologists with the «Group of Risk» children, in particular, and it requires a heightened attention, is mastered by the students. During the practice on Psychology the students are involved into individual accompanying the «Group of Risk» children; the result of this involvement is acquiring essential professional skills to work with such category of children, improving theoretical knowledge and the development of professionally meaningful qualities of a future psychologist personality.

Key words: professional training, practical psychologists, practice on speciality, a «Group of Risk» child, the content of training, professional qualities and skills.

Н. В. ГРИНЕВА

г. Умань

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ «ГРУПП РИСКА» В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки будущих практических психологов во время обучения в вузе, которая включает приобретение теоретических знаний и формирования профессиональных значимых качеств и умений студентов. Профессиональная

Список використаних джерел

1. Галузевий стандарт вищої освіти : освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Практична психологія», напрям підготовки 0101 «Педагогічна освіта» / Т. С. Яценко, А. І. Кузьмінський, П. В. Теслюк [та ін.]. — Видання офіційне. — К., 2004.
2. Дружиніна І. Професійне становлення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аналіз проблеми / І. Дружиніна // Освіта регіону. — 2001. — № 2. — С. 425–430.
3. Кучеровська Н. О. Психосемантична структура професійної свідомості психолога–практика : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.11.01 / Наталія Олександрівна Кучеровська ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2007. — 19 с.
4. Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Деметьева. — М. : Универс, 2002. — 146 с.
5. Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева [та ін.]. — К. : Либідь, 1999. — 536 с.
6. Чаплак Я. В. Професіоналізм психолога–практика / Я. Чаплак, Н. Коновчук // Матеріали студентської наукової конференції Чернівецького національного університету, присвяченої 600-річчю м. Чернівці (13–14 травня 2008 р.). — Чернівці : Рута. — С. 267–268.
7. Яценко И. Г. Педагогические условия формирования готовности психологов к работе с семьями и детьми «группы риска» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ирина Геннадьевна Яценко ; ФГОУ ВПО «Российский государственный университет им. И. Канта». — Калининград, 2010. — 19 с.

практика является важным компонентом специальной практической подготовки в процессе которой у студентов формируются профессиональная и психологическая готовность к работе практического психолога, в частности с категорией детей «групп риска», что требует повышенного внимания. При прохождении психологической практики студенты привлекаются к индивидуальному сопровождению детей «групп риска», результатом чего выступает формирование необходимых профессиональных умений в работе с ними, закрепляются теоретические знания и происходит развитие профессионально значимых качеств личности психолога.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, практический психолог, профессиональная практика, ребенок «группы риска», содержание обучения, профессиональные качества и умения.

Стаття надійшла до редколегії 15.10.2015

УДК 159.923.32

Л. М. ДЕЙНИЧЕНКО

м. Слов'янськ

deynichenkol@mail.ru

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ

На основі теоретичного аналізу психологічної літератури з проблеми дослідження, розкрито різноаспектний характер духовності. У психологічному розумінні авторкою, духовність розглядається як форма активності людини, як діяльність, що сприяє розвитку людини – фізичному, емоційному, ментальному, соціальному. Духовні цінності є найвищими в ієрархічній ціннісній структурі.

У статті також проведений порівняльний аналіз підходів до вивчення феномену духовності та розглянуті основні компоненти духовного розвитку особистості.

Ключові слова: духовність, духовний потенціал, ціннісні орієнтації, духовний розвиток особистості.

У сучасному суспільстві зі зростанням науково-технічного й виробничого потенціалу людства, підвищенням здатності людини впливати на стан навколишньої дійсності й на кардинальні умови власного існування все більш важливішими стають моральні та духовні виміри особистості. На сьогодні визначальними для людства та окремої особистості мають стати цінності моралі й духовності. Тому особливого значення набуває вдосконалення внутрішнього світу людини, про що свідчить віднесення проблеми духовності до найвагоміших у нашому суспільстві.

Проблема духовності є порівняно новим предметом вивчення в сучасній психології. Дослідження психології духовності у вітчизняній науці здійснювали М. Боришевський, Б. С. Братусь, Ф. Є. Василюк, В. П. Зінченко, М. В. Савчин, В. І. Слободчиков; проблему духовної природи людини було відображено у працях Г. О. Балла, І. Д. Беха, М. Боришевського, В. Киричука, С. Д. Максименка, Е. О. Поміт-

кіна. Проте аналіз літератури показав, що в психології феномен духовності вивчено недостатньо, немає єдиної психологічної концепції духовності особистості.

Метою статті є аналіз найбільш поширених методологічних напрямків дослідження цього феномену; обґрунтування деяких теоретичних концепцій, присвячених проблемі духовного розвитку особистості; висвітлення та аналіз різних підходів до розуміння феномену духовності особистості; розкриття основних складових духовного розвитку особистості.

Аналіз літератури з проблеми дослідження показав, що проблема духовності повинна починатися зі з'ясування онтологічного змісту, бо духовність – явище винятково таємниче, недоступне науковому вивченню. Звернення психологічної науки до духовності як реального предмета дослідження відкриває перед психологією «перспективу стати справжнім лідером у системі наук про люди-

ну» [5, 382]. Стверджується, що окреслена проблема охоплює цілу низку понять: дух, душа, духовність, духовний світ тощо. Проблема духовності передбачає з'ясування гносеологічного та логічного сенсу цих понять.

У працях деяких психологів і філософів висвітлюється думка про дух як принципово новий рівень буття цілісної людської істоти, що якісно відрізняється від поняття психіки. Тим самим стверджується, що дух є не просто вищою формою психічного, він є надпсихічною категорією, яка має особливий онтологічний статус [4]. У такому випадку можна говорити лише про взаємозв'язки духовного та психічного життя, і як результат виникає сумнів щодо можливості аналізу духовності в межах методології психологічної науки.

Інша думка, прихильники якої визначили духовну сферу як вищий рівень психічного, дозволяє говорити про духовність і її прояви як про вищі психічні функції. За такого розуміння духовності основна методологічна проблема її дослідження піддається розв'язанню. Будь-яка система наукової психології, навіть суто матеріалістична, уже включає духовний вимір. Духовним у будь-яких проявах людської психіки є те, що робить її суто людською, на відміну від сфери біологічного й інстинктивного, що також є в людині. Розуміючи духовність у такому ключі, досягнути духовну сутність людини можна, розглядаючи такі її психічні утворення, як абстрактне мислення, соціальні та моральні почуття, пошукові або творчі процеси, й особливо – ієрархію мотивів, спрямованість особистості, світогляд, ціннісні орієнтації [4]. Отже, духовність, знаходячи себе в усіх особистісних проявах, у поведінці та діяльності людини, може виступити об'єктом і предметом наукового пізнання.

Так, психоаналітик А. Адлер відкрив існування прихованих Сил душі, що спрямовують її еволюцію до духовної досконалості. Розвиток особистості розглядається як реалізація її життєвого ідеалу, у індивіда є потреба спрямовувати розвиток властивих йому сил і можливостей до деякої кінцевої мети – досконалості. Проте для А. Адлера залишилося відкритим питання, яким є ідеал досконалості в духовному вимірі.

К. Хорні обґрунтувала наявність у людини «прагнення до самореалізації», що є істинною людською потребою в самореалізації. Прагнення до самореалізації вимагають від людини прояву її творчих сил, які за своїм психологічним змістом близькі до духовності. Із позиції гуманістичної психології основи досконалості закладені в самій природі людини, у несвідомому. Так, Е. Фромм не тлумачить природу людини яку треба приймати за аксіому, а досконалу поведінку людини відзначає через ідеали свободи, справедливості, любові [7].

У сучасній психології проблема духовності відноситься до проблем, які відображають кризу «методологічного плюралізму». Зіткнувшись із дефіцієнтністю як природно-научної, так і гуманітарної парадигми в поясненні психічного світу, психологія знов звернулася до власне людського в людині, до усвідомлення всіх складних взаємовідношень її нерозривного зв'язку зі світом. Пошуки деякого спільного знаменника знов поглибили інтерес до таких одиниць аналізу психічного світу людини, як «сенс», «переживання», «значення», «самозвеличення», «індивідуація», «цінність», «символ», «образ світу», «Я-концепція», «саморозвиток», що відображають взаємозв'язані сторони життєтворчості і її духовної складової. Духовність не відноситься до понять, які мають закріпленій категоріальний статус у психологічних словниках й енциклопедіях, хоча її використання в текстах із психології особистості представлено досить широко.

Духовність, у загальному розумінні, це сукупність проявів духу у світі та в людині. У соціології, культурології, а також у публіцистиці «духовністю» часто називають ті засади суспільства, що проявляються у вигляді моральних цінностей та традицій, зосереджених, як правило, у різноманітних релігійних ученнях та практиках, а також у художніх образах мистецтва. Духовність також можна розуміти, як внутрішню мотивацію, реальні цілі та відношення, які можуть бути приховані зовні.

Підкреслюючи важливість духовності в становленні, функціонуванні й розвитку особистості, дослідники Б. С. Братусь, В. П. Зін-

ченко, Ф. Є. Василюк, В. І. Слободчиков та ін. розробили основи духовної психології як особливої форми знання про становлення суб'єктності людини. Розкриваючи різні аспекти духовності, дослідники одностайно розглянули її як суто людську характеристику, що відрізняє людину від тваринного світу розвитком спрямованості та самосвідомості. Автори однієї з перших серйозних праць, присвячених духовності, В. І. Слободчиков та Є. І. Ісаєв, визначили духовність як специфічно людську властивість психіки, «зв'язану з відкриттям самоцінного, очевидного й необхідного сенсу власного існування» [15]. Згідно з цією думкою, дух є вищим, якісно новим рівнем індивідуального психічного життя, досягнувши яке він набуває особливих, тільки для духовного рівня, якостей морального порядку.

Як специфічно людську якість, що характеризує мотивацію і смисл поведінки особистості, трактували духовність А. В. Петровський і М. Г. Ярошевський: духовність є позицією ціннісної свідомості, характерного для всіх її форм – моральної, політичної, релігійної, естетичної, художньої, проте особливо суттєвою вона є у сфері моральних відносин [9].

А. А. Андрушкевич, досліджуючи першопричини духовно-етичного здоров'я, писав, що духовність виражає, передусім, етичні, справедливі початки суспільного життя, свободу думки, моральні норми поведінки в суспільстві, ставлення людини до добра і зла. Вона є компонентом світогляду людини, фрагментом її знання. Під духовністю людини розуміється її здатність розрізняти й вибирати дійсні етичні цінності й підпорядковувати їм свої вчинки, поведінку, спосіб життя.

Представляє інтерес і розуміння А. А. Андрушкевичем духовності як реалізації свободи волі, що втілює в собі сутнісну якість людини. Підкреслимо, що духовність людини найяскравіше виявляється у виборі ідеальних етичних цінностей. Вибір же справжніх цінностей і способи включення їх у процеси регуляції поведінки й діяльності людини приводяться в дію людською волею. Звідси висновок, що кожній людині на її шляху отримання духовності потрібен власний досвід випробування

не лише позитивних, але й помилкових цінностей, щоб потім на основі їх порівняння пізнавати й вибирати тільки дійсні етичні цінності й керуватися ними у своїй життєдіяльності. Отже, управління волею, вирощення її, напрям на вибір цінностей, підпорядкування свого способу життя в сукупності утворюють комплекс духовних здібностей людини [7].

У праці А. Я. Канапацького духовність визначено як сутнісну межу людини, що зумовлює її буття і що затверджує людину в її «онтологічній істинності». Узагальнюючи представлені в психологічній літературі визначення духовності, автор характеризував її як складно-організаційну цілісність, таку, що само розвивається, і відкриту систему, представлену соціально-психологічними утвореннями, соціальною активністю, здібностями й потребами, душевними й інтелектуальними станами, орієнтацією на розв'язання смислових проблем, прагненням до вищого ідеалу і сфери трансцендентального [3].

Згідно з думкою А. Я. Канапацького, духовні властивості особистості пов'язані як зі свідомістю, так і з несвідомою сферою. Так, совість і любов як аксилати, що змістовно входять у тезаурус індивідуалізованих цінностей духовності, укорінюються в інтуїтивних глибинах несвідомого, а не у сфері розсудливо-раціонального. Духовність – це стійке, по суті, рухомо-динамічне, за характером, і нелінійне, за системною організацією ієрархічного взаємовпливу і зв'язків всіх елементів духовної реальності, ідеально-сміслової освіта, здатна справляти на людину особливі враження й перетворення. Духовне життя регулюється образом етичного абсолюту; це живе, діяльне життя, що характеризується прагненням стати цим абсолютом і що не досягає цієї мети внаслідок того, що це прагнення, за своєю суттю, нескінченне. Теоретична модель онтологічної системно-структурної організації духовності людини представлялася А. Я. Канапацьким у вигляді сполучення субстанції духовності з її проявами, де дух як субстанція, що є підставою, ядром духовності і її внутрішньою енергією, екзистенцірує на метафізичній вертикалі, імпліцируючи ієрархічні рівні духовного розвитку його носія – людину.

Саме духовність дає можливість людині усвідомити себе часткою єдиного цілого – людської спільноти, природи, Усесвіту. Виходячи з цього, Е. О. Помиткін визначав духовність як специфічно людську якість, що характеризується усвідомленням загальної єдності та зумовлює прагнення особистості до гармонії внутрішнього й зовнішнього світу, спрямовує її до утвердження й реалізації у власному житті ідеалів Краси, Добра й Істини.

Досліджуючи духовні характеристики особистості, Е. О. Помиткін зауважив, що духовність розподіляється в усіх підструктурах особистості (комунікативній та інтелектуальній сферах, спрямованості, характері, самосвідомості особистості, її духовному досвіді і психофізіологічних якостях), а її загальна сумарна характеристика може ідентифікуватися як духовний потенціал. Духовний потенціал особистості характеризує вищий ступінь самоорганізації людини, який позначається високим рівнем її свідомості й самосвідомості, спрямованістю на загальнолюдські духовні ідеали й цінності, а також розвиненими вольовими якостями [7].

Духовність розглядається як форма активності людини, як діяльність, що сприяє розвитку людини – фізичному, емоційному, ментальному, соціальному. Головним змістом духовності, на думку С. М. Возняка, є вибір людиною власного образу, своєї долі й соціальної ролі, творення самої себе за зразком вищих абсолютів.

Більшість вітчизняних психологів тлумачила духовність як феномен, стрижнем якого є система цінностей людини (І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, З. С. Карпенко, О. В. Киричук, О. П. Колісник, Н. О. Кордунова, В. П. Москалець). Так, М. Й. Боришевський, розглядаючи духовність як одну із суттєвих характеристик особистості, визначив її як багатовимірну систему, складовими якої є утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, у яких віддзеркалюються її найактуальніші морально релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до довкілля, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності.

М. Й. Боришевський пов'язав духовність із мораллю, зокрема з такими цінностями як

справедливість, відповідальність, чесність. У систему цінностей, у контексті яких функціонує духовність і які детермінують процес духовного становлення особистості, М. Й. Боришевський включив естетичні, інтелектуальні, екологічні, світоглядні, валеологічні, громадянські цінності [2]. Говорячи про духовність людини, маємо на увазі, передусім, її етичний лад, здатність керуватися у своїй поведінці вищими цінностями соціального, суспільного життя, проходження ідеалам істини, добра і краси. У певному значенні й наша спроба дослідження феномену духовності в структурі розвитку особистості може розглядатися як вихід на повноту й цілісність розуміння психологічної (суб'єктивною) реальності людини [2].

Духовні цінності є найвищими в ієрархічній ціннісній структурі. Вони справжній зміст життя, суб'єктивне надбання особистості, вони віддзеркалюють ставлення особистості до світу, окреслюють її життєтворчість, впливають на спосіб існування, спонукають і регулюють життєдіяльність особистості, є основою перетворення її внутрішніх можливостей в моральну поведінку та вчинки.

У межах цієї проблематики важливо розглянути ще одне поняття, нерозривно пов'язане з феноменом духовності, поняття духовного розвитку особистості. Духовний розвиток є процесом розкриття когнітивно-інтелектуального, чуттєво-емоційного, вольового, креативного потенціалів, здійснення якісних і кількісних змін у ціннісних орієнтаціях особистості через гармонію психічної сфери, подолання відчуження від природи, соціуму, самої себе, через усвідомлення їх всезагальної єдності [3].

На думку Е. О. Помиткіна, духовний розвиток є процесом самоідентифікації особистості з власним духовним «Я», у процесі якого людина підпорядковує свою біологічну та соціальну природу духовним ідеалам, цінностям і смислам, набуває духовного досвіду. Під час духовного розвитку відбувається усвідомлення єдності Буття, життєвої місії та прийняття відповідальності за зміст свого життя й результати діяльності. Орієнтирами на шляху духовного сходження особистості є ідеали, цінності й смисли [7, 153].

Ціннісні орієнтації забезпечують саморегуляцію діяльності людини, що полягає в її здатності свідомо розв'язувати завдання, що стоять перед нею, здійснювати вільний вибір учинків, затверджувати своєю діяльністю ті чи ті соціально-етичні цінності. Ядром етичної свідомості, згідно з автором, є етичні переконання, етичні цінності, ціннісні орієнтації, а змістом – етичні якості, етичні здібності, етичні потреби й мотиви [7].

Отже, вітчизняними дослідниками, які дотримувалися традиційних концепцій і парадигм психології, духовність найчастіше розглядалася як прижиттєве утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, пов'язане з її сумлінням, що включає загальнолюдські цінності. Духовність пов'язується з моральністю людини, сенсом її життя. Деякі дослідники вважали, що виникнення духовності зумовлене соціальними впливами.

Аналіз основних теоретичних положень та наявних думок на психологічний зміст духовності і процесу духовного розвитку особистості дав можливість створити систему характеристик цих понять:

- духовність має ціннісно-орієнтаційну природу і є інтегрованою якістю особистості;
- духовність є сферою індивідуальної репрезентації та творчої, вільної реалізації особистості;
- духовність є смислотворчим центром, який задаючи мету розвитку особистості, скеровує її на шляху до цієї мети;
- духовний розвиток особистості є інтегративним комплексом чинників психічного розвитку особистості в цілому, що здійснює безпосередній визначальний вплив на розвиток та функціонування всіх психічних сфер людини;
- духовний розвиток, обумовлений біологічними та соціальними чинниками, передбачає прояв власної активності людини, спрямованої на самопізнання, самовизначення й самовдосконалення.

На основі аналізу проблем духовності на рівні цивілізації, суспільства та окремої людини М. В. Савчин дійшов до висновку про необхідність формулювання нової парадигми та психологічної практики. Головними тезами духовної парадигми є: 1) духовне не зводиться до психічного, як стверджує більшість

дослідників проблеми; 2) духовне є трансцендентним за походженням та іманентним за існуванням, в особистості є не лише глибини, але й вершини; 3) духовне проявляється у відповідних духовних станах; 4) будучи визначальною суттю людини, духовне відкриває причинний ряд (є причиною всіх причин), зумовлюючи її головні переживання, думки та поведінку; 5) духовне фундаментально й позитивно впливає на всі аспекти особистості та соматичну людину.

Нові вимоги до психологічної практики, психотерапії зумовлені новими соціально-економічними умовами, а головною її спрямованістю є сприяння реалізації людиною власного потенціалу для творення добра й боротьби зі злом.

На основі аналізу літератури з проблеми дослідження розкрито різноаспектний характер духовності. Проведено конструктивний аналіз феномену «духовності особистості» у різних теоретичних дослідженнях. Перспективними, на наш погляд, можуть стати такі напрямки роботи, як подальше дослідження детермінант й умов розвитку духовної сфери особистості. Визначення індикаторів духовного потенціалу особистості в процесі розвитку.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1 (14). — С. 144—150.
2. Киричук В. В. Стимулювання духовно-катарсичної активності обдарованих підлітків / В. В. Киричук // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — № 12. — С. 15—24.
3. Климишин О. І. Психологічні особливості розвитку духовності старшокласників у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. І. Климишин. — Івано-Франківськ, 2004. — 20 с.
4. Лихачев А. Духовно-нравственная жизнь в категориях психологии / А. Лихачев // Московский психотерапевтический журнал. — 2005. — № 3. — С. 20—50.
5. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія / Е. О. Помиткін. — К. : Наш час, 2007. — 280 с.
6. Савчин М. В. Духовний потенціал : монографія / М. В. Савчин. — Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. — 508 с.
7. Слободчиков В. И. Реальность субъективного духа / В. И. Слободчиков // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб., 2001. — 382 с.
8. Шандриков В. Д. Духовные способности / В. Д. Шандриков // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб., 2001. — 420 с.

L. DEINICHENKO

Slavyansk

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF SPIRITUALITY OF THE INDIVIDUAL IN PSYCHOLOG

Based on the theoretical analysis of the psychological literature on research revealed various aspects of spiritual nature. In psychological understanding of the author, spirituality is seen as a form of activity of the individual, as activities, which promotes for the physical, emotional, mental, social development of human.

In hierarchical value structure the spiritual valuables are highest. In the article also carried out a comparative analysis of approaches to the study of the phenomenon of spirituality and the basic components of personal development.

Key words: spirituality, spiritual potential, value orientation, intellectual development of the individual.

Л. Н. ДЕЙНИЧЕНКО

г. Славянск

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

На основе теоретического анализа психологической литературы по проблеме исследования раскрыт разноаспектный характер духовности. В психологическом понимании автором, духовность рассматривается как форма активности личности, как деятельность, которая содействует развитию человека – физическому, эмоциональному, ментальному, социальному. Духовные ценности являются наивысшими в иерархичной ценностной структуре.

В статье так же проведен сравнительный анализ подходов к изучению феномена духовности и рассмотрены основные компоненты духовного развития личности.

Ключевые слова: духовность, духовный потенциал, ценностные ориентации, духовное развитие личности.

Стаття надійшла до редколегії 20.10.2015

УДК 159.9:316.6

Л. Д. ЗАГРАЙ

м. Івано-Франківськ

todoriv_larisa@i.ua

ГЕНДЕРНА СПЕЦИФІКА КОНЦЕПТІВ «СТАВЛЕННЯ ДО СВІТУ» У СТУДЕНТІВ

У статті аналізується проблема дослідження гендеру у соціокультурному контексті. Обґрунтовується необхідність нової методології дослідження гендеру – соціального конструктивізму. Акцентується увага на дослідженні гендерної моделі світу, яка тлумачиться як континуальна система концептів, смислів, які конструюються у процесі міжособистісної взаємодії в певному контексті в результаті інтерпретації. Пропонується методика дослідження конфігурації системи концептів «ставлення до світу» у студентів. Висвітлюються різні конфігурації системи концептів «ставлення до світу» у юнаків та дівчат отримані в результаті застосування факторно аналітичної процедури.

Ключові слова: гендер, гендерна модель світу, індивідуальна система значень, інтерпретація, концепт, система концептів «ставлення до світу».

Існують різні підходи у психологічній науці, в яких актуалізуються питання психології чоловіка і жінки. Переважно акцентується увага в таких дослідженнях на відмінностях між чоловіками і жінками, які в одних теоріях пояснюються біологічними чинниками, в інших соціальними чи психологічними. Однак

жодна із цих теорій не відповідає запитам сучасності, оскільки не може пояснити існування різних гендерів у різних культурах, спільнотах, субкультурах.

Нове «Я» є рухливим, плинним, таким, що відчуває на собі вплив інших і не поспішає створювати свій індивідуальний образ «Я»,

свій текст. Воно намагається бути контекстуальним, «вписуватися» у певні рамки зрозумілості [5, 10]. Конструюється таке «Я» завдяки комунікативним процесам і має лігнвістичну, а не біологічну, психологічну чи когнітивну природу. Саме така ідея пронизує соціально-конструктивістську теорію, що належить до постнекласичних наукових підвалин. Людина тлумачиться як соціальна конструкція, вплетена у складні суспільні процеси, де мова є і продуктом, і продуцентом дійсності. Саме такий підхід до розуміння особистості дозволяє досліджувати гендер як соціальну конструкцію, вести мову про гендерний досвід людини, який може бути різним в залежності від того у якому соціокультурному контексті він створювався, на основі яких гендерних схем, стереотипів, текстів. Однак людина не автоматично засвоює соціокультурну реальність. Світ, який сприймає вона, завжди постає перед нею у її власному переживанні та особистісній інтерпретації. Будь-яка інтерпретація ґрунтується на попередньому досвіді, моделі світу, яка виступає схемою, з якою зіставляються всі наші сприйняття, переживання.

У результаті осмислення та інтерпретації події, ситуації, вони набувають певного значення, яке переводиться людиною у структурну форму або вміщується у вже наявну структуру і включається в досвід, стає складовою свідомості. Модель світу людини є не чим іншим як відбитком, структурою домінуючих текстів культури, структурою картини світу, цілісним глобальним образом світу, що є результатом всієї сукупності діяльності людини, контактів її зі світом. Модель світу – це психічний гештальт світу, який містить опис його [4, 2]. Як зазначає Ж. П. Соколовська, така модель передбачає часткові моделі, які містять в собі відносно специфічне бачення основних системних характеристик дійсності. У системі таких окремих уявлень конкретизуються й реалізуються певні категоріальні структури, в яких свідомість осягає світ. Мережі категорій, основними «вузлами» яких є категорії матерії, руху, простору, часу, причини, закономірності, виступають у якості своєрідної канви, відповідно до якої створюються специфічні картини світу, і яка цілеспрямовує їхній синтез [4, 6–7].

Таке розуміння моделі світу дозволяє нам робити припущення про існування гендерної моделі світу, індивідуальної системи значень, притаманної чоловікам і жінкам, що відображає колективну форму світу, конкретних знань і закріплена у знаковій системі мови. Іншими словами, гендерна модель світу – це система індивідуальних значень, схем інтерпретації, концептів чоловіків та жінок, створених у певному контексті. Вона репрезентує дійсність у тому вигляді, в якому осмислюється, інтерпретується чоловіками та жінками. У процесі інтерпретації відбувається означування події, надання їй певного смислу, концептуалізація. Іншими словами, гендерна модель світу відбиває специфіку ставлення чоловіка чи жінки до реальності, яке формується на основі тих стереотипів, текстів, що циркулюють у міжперсональному просторі особистості. Саме такий підхід у дослідженні вимірностей між чоловіками та жінками дозволяє зрозуміти їх варіативність.

Як зазначає Б. О. Серебренников, модель світу є зв'язуючою ланкою між свідомістю і життєдіяльністю, виступає «смысловим двійником світу», має безумовну достовірність для її носія, відображає єдність інваріантного і варіативного, процесу й результату усвідомлення [3, 46].

Модель світу у теорії Дж. Келлі розглядається як система конструктів, які взаємодіють між собою та взаємовизначають одні одних. Причому характер цієї взаємодії не випадковий, а носить цілісний, системний характер. Конструкти в силу цього набувають системних властивостей, яких не було б у них, коли б вони існували як ізольовані утворення [1]. Конструкт – це особливий суб'єктивний засіб, створений (*сконструйований*) самою людиною, перевірений (*валідизований*) нею на практиці, який допомагає їй сприймати і розуміти (*конструювати*) оточуючу дійсність, прогнозувати і оцінювати події [1]. Конструкт – це суттєва ознака, а не вербальний ярлик. Ми повинні постійно пам'ятати, що, вказуючи на індивідуальну систему конструктів, ми маємо на увазі ставлення і установки людини до світу, її позицію у світі [6, 31].

Дж. Келлі слушно зауважує, що ми намагаємося знайти смисл у Всесвіті, в самих собі і

тих ситуаціях, в які ми потрапляємо. Для цього кожен із нас знову і знову створює і пере-структурує різні імпліцитні теорії, доско-налі чи не зовсім, і складає нашу систему осо-бистісних конструктів. Відповідно до цієї сис-теми, ми живемо, передбачаємо події, планує-мо свою поведінку, задаємо собі та іншим різ-ні запитання. Грунтуючись на цій же системі, оцінюємо результати наших дій і коригуємо наші способи інтерпретації [6]. У такому сенсі особисті теорії людини, тобто її система осо-бистісних конструктів, можуть співвідноси-тись з тими, що у межах інших психологічних підходів називається «установками», «звич-ками», «системою підкріплень», «системою кодування інформації», «концептами», «філо-софією життя».

Як зазначає К. Двек, індивідуальні моделі чи імпліцитні теорії (термін Дж. Брунера, Р. Тагіурі) сприяють розвитку унікальної для кожної людини системи значень. Вона дово-дить, що саме значення система визначає унікальність і специфічність цілепокладаль-них, перцептивних і поведінкових стратегій кожної людини, лежить в основі складної си-стеми саморегуляції, визначає успіхи і невда-чі людини, її самооцінку та оцінку інших лю-дей.

Як зазначає Р. Й. Павільоніс, модель сві-ту – це безупинно конструйовувана концеп-туальна система, якою наділена особистість про дійсний або можливий світ, що констру-юється в процесі міжособистісної взаємодії, діяльності людини, і відображає її способи й механізми інтерпретації нових знань [2, 280]. Звідси випливає, що модель світу відображає сукупність знань і механізми їхнього здобу-вання та інтеріоризації. Одиницями концеп-туальної системи є концепти-сенси – це усе, що знає особистість, думає, припускає щодо тієї чи іншої ситуації. Концептуальна система утворюється не тільки в результаті зовніш-ніх впливів об'єктивної дійсності на особис-тість, але й є результатом рефлексії як самос-тійної роботи мислення над структурами смислу.

Поняття «концепт» визначається науков-цями (Н. Арутюнова, В. Фон Гумбольдта, Дж. Лаккофа, А. Леонт'єва, Д. Лихачова, Ю. Степанова, І. Стерніна, Б. Уорфа та ін.) як

мінімальна одиниця досвіду, яка вербалізу-ється за допомогою слова; як особлива струк-тура репрезентації досвіду у свідомості; як мисленнєве утворення, яке відображає мен-тальні і психічні ресурси нашої свідомості. Концепт – це весь потенціал значення слова, який включає в себе крім основного змісту суб'єктивний, який створений індивідом і перевірений ним на практиці.

Формування системи концептів людини визначається національно-культурними, соціальними, груповими, гендерними наста-новками, індивідуально-особистісними особ-ливостями. У свідомості людини концепти утворюють певну структуровану систему, яка відображає його модель світу. У кожній куль-турі модель світу складається із цілого ряду універсальних концептів і констант культу-ри, але у кожного народу між цими концепта-ми існують свої, особливі співвідношення, які створюють основу національного світогляду, зокрема того, що визначає гендерну поляри-зацію. Отже, можна вести мову про існування гендерної моделі світу. Гендерна модель (образ) світу слугує індивідуалізованою осно-вою сприйняття, розуміння та інтерпретації дійсності. Будучи не завжди усвідомленою, вона визначає спосіб, який лежить в основі розуміння та інтерпретації дійсності чолові-ком чи жінкою і задає своєрідний характер їхніх самовиявів, дій.

Індивідуальні моделі (концепції) як ког-нітивні та емоційні структури, задають осо-бистості схему інтерпретації її ставлення до себе (Я-концепція), інших (концепція іншого) та навколишнього (світу в цілому). Концепції включають мотиви, які спонукають нас до дії, норми та звички, на які ми орієнтуємося.

Отже, розглянуті різні теоретичні позиції дозволяють визначити гендерну модель сві-ту у нашому дослідженні як континуальну систему концептів, смислів, які конструю-ються у процесі міжособистісної взаємодії в певному контексті в результаті інтерпрета-ції. Такі моделі мають суб'єктивний характер, наділені властивостями цінності. Вони бува-ють досить стереотипними, конформістськи-ми за своїм соціальним походженням, або оригінальними і такими, що не відповідають загальноприйнятим уявленням. Незважаючи

на неповторність кожної такої «моделі», умовно їх можна поділити на «чоловічі» та «жіночі».

Важливо визначити систему концептів гендерних моделей у студентської молоді, оскільки саме у період юності створюються концептосфера особистості, яка суттєво впливає на її самовиявлення.

Мета статті полягає у розкритті конфігурації концептів «ставлення до світу» як одного із компонентів гендерної моделі світу студентства.

При пошукові релевантних свідомості концептів ми опиралися на характеристики виявлені на першому етапі дослідження. Критерієм визначення ставлення досліджуваних до світу обрано ціннісні орієнтації. Виходячи із обраної загальної стратегії, при дослідженні ціннісної сфери респондентів було використано три методики: «Must-тем», яка передбачає вільну актуалізацію тих аспектів життєдіяльності, що на час обстеження знаходяться у центрі уваги респондентів; Морфо-

логічний тест життєвих цінностей (В. Сопов, Л. Карпушина); «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д. Леонтєєва; «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д. Леонтєєва.

Уніфікувавши численні синонімічні прикметники до базових, якими користуються найбільш часто досліджувані було створено 26 шкал-антонімів. Отримані шкали-антоніми набули статусу біполярних та градуальних вербальних шкал у формі семантичного диференціалу. Завдяки процедурі семантичного диференціалу ми отримали числові дані двох вибірок (юнаків і дівчат 18–20 років).

У результаті факторизації даних семантичного диференціалу ми виявили систему концептів «ставлення до світу» обстежуваних. Критеріями, за якими здійснювалося порівняння двох вибірок ми обрали: наявність чи відсутність гендерних відмінностей у системі концептів, які відбивають ставлення до світу молодих людей, що дозволяє з'ясувати наскільки стереотипним, гендернополаризованим є світосприйняття молоді.

Таблиця 1

Коцептосфера «ставлення до світу» студентів

Фактори (факторне навантаження)	
Чоловіки	Жінки
Високий матеріальний статус (понад 0,7)	Сім'я та кар'єра (понад 0,6)
Престиж (понад 0,6)	Самоствердження у захопленнях (понад 0,6)
Захоплення задля реалізації соціальної спрямованості (понад 0,6)	Індивідуальність у професії та зовнішності (понад 0,6)

За результатами факторного аналізу у чоловіків було виділено три значущих фактори, які спільно обумовлюють 61,86% дисперсії, що можна розглядати як прийнятний результат факторизації матриці даних. Слід відзначити уніполярність всіх виділених факторів, що слугує статистичним доказом на користь несуперечливості моделі первинних інтерпретативних схем, отриманих на попередньому етапі дослідження.

Перший фактор, виявлений у контексті ідентифікації «ставлення до світу», визначає 38,79% дисперсії. Його було проінтерпретовано як «Високий матеріальний статус» у зв'язку із семантичним узагальненням змісту наступних тверджень: отримати високоопла-

чувану професію (0,72); більш високий матеріальний рівень сім'ї (0,66); налагодження корисних контактів, зв'язків (0,65); захоплення заняттями, які сприяють підвищенню матеріального рівня (0,57); займатися фізичними видами занять, які б підкреслювали індивідуальність (0,55); підвищення освітнього рівня задля отримання високооплачуваної професії (0,53).

Таким чином, найважливішим концептом «ставлення до світу» у юнаків виявлено «матеріальний статус», який визначається в першу чергу, високооплатною професією, достатньо високим матеріальним рівнем сім'ї, налагодженням корисних контактів та зв'язків. Крім того, матеріальний імідж визнача-

ється захопленнями та рівнем освіти. Такий результат не є несподіваним, оскільки чоловіки дійсно велику увагу приділяють матеріальному рівню, від якого залежить їх статус.

Другий фактор (15,77% дисперсії) – «Престиж»: підвищення рівня освіти задля отримання престижної професії (0,67); підвищення рівня освіти задля кар'єри (0,64); налагодження корисних контактів, зв'язків (0,61); захоплення заняттями, які підкреслюють індивідуальність (0,53).

Концепт «престиж» передбачає досягнення певного рівня освіти, який би дозволив отримати престижну професію, кар'єрне зростання. Крім того, престиж визначається наявністю корисних зв'язків, оригінальністю захоплення.

Третій фактор (7,3% дисперсії) – Захоплення задля реалізації соціальної спрямованості (понад 0,6): прагнення реалізувати свою соціальну спрямованість через захоплення (0,68); захоплення заняттями, які створюють можливості для творчості (0,62); професія, яка б сприяла духовному розвитку (0,55).

Слід відзначити, що даний фактор має низьку статистичну значущість, тому даний концепт є менш важливим у структурах гендерного досвіду чоловіків. Однак високе факторне навантаження окремих шкал (понад 0,6), дозволяє тлумачити його. Отже, концепт «захоплення», семантичний зміст якого свідчить про конструктивне спрямування захоплення молодих людей (через захоплення реалізовувати соціальну спрямованість, творчі здібності). На нашу думку, даний концепт сконструйований у контексті спільноти студентства, серед яких значна кількість зайнята волонтерством, працює у громадських організаціях, що створює умови для розкриття не тільки свого творчого потенціалу, але й вирішувати певні суспільні проблеми.

У дівчат виявлена дещо інша конфігурація концептів «ставлення до світу»: представлена чотирма факторами, які разом зумовлюють 59,49% дисперсії, що можна розглядати як відносно прийнятний результат факторизації. Перший фактор (28,93% дисперсії) – «Гармонійна сім'я та професійна кар'єра»: прагнення до створення гармонійної сім'ї

(0,69); прагнення до більш високого матеріального рівня сім'ї (0,67); створення стосунків у сім'ї на партнерських засадах (0,6); отримання високооплачуваної професії (0,59); отримання освіти задля престижу (0,56); отримання освіти задля кар'єри (0,5).

Актуальним концептом досвіду дівчат є «сім'я та кар'єра». Гармонійні стосунки у сім'ї значною мірою визначаються її матеріальним становищем, тому актуальним є прагнення жінок до отримання високооплачуваної професії. Отримання освіти відбувається, як і у юнаків, задля престижу та кар'єри. Іншими словами, у свідомості дівчат існує уявлення про залежність між високооплачуваною та престижною професією, що створює можливості для кар'єрного зростання. Таке уявлення дівчат є емансипованим, нетрадиційним, і відбиває їхнє прагнення покладатися на самих себе у створенні матеріальних благ для сім'ї, шляхом поєднання сімейної та професійної ролі.

Другий фактор (20,54% дисперсії) було проінтерпретовано як «Самоствердження у захопленнях»: збереження індивідуальності у своїх захопленнях (0,7); захоплення задля реалізації своїх здібностей (0,61); реалізація соціальної спрямованості через захоплення (0,58); мати гарну фізичну форму (0,53).

Отже, даний фактор включає шкали, які чітко вказують на актуальність цінностей дозвілля, захоплення дівчат. Однак на відміну від юнаків, захоплення дівчат не стільки пов'язані із задоволенням, скільки із реалізацією здібностей, підкресленням індивідуальності, збереженням відповідної фізичної форми. Іншими словами, концепт «захоплення» у гендерному досвіді юнаків має більш гедоністичне наповнення, ніж у жінок. Отже, даний концепт «ставлення до світу» у жінок складно назвати стереотипним.

Третій фактор (10,02% дисперсії) – «Індивідуальність»: отримання професії, яка б підкреслювала індивідуальність (0,65); мати гарну фізичну форму (0,57); підвищення освітнього рівня задля високооплачуваної роботи (0,56); налагодження корисних контактів, зв'язків (0,5).

У дівчат концепт «індивідуальності» стосується професії, зовнішності, яка може за-

безпечуватися завдяки високооплачуваній роботі та налагодженим корисним контактам. Іншими словами, щоб виявити свою індивідуальність, необхідно мати матеріальний достаток, який, знову ж таки, жінки прагнуть досягнути завдяки високооплачуваній роботі та потрібним зв'язкам. Зміст даного концепту у гендерному досвіді жінок суттєво відрізняється від змісту чоловіків, який значно в більшій мірі є стереотипним.

Таким чином, порівнявши конфігурацію системи концептів «ставлення до світу» у юнаків та дівчат, можна стверджувати, що вона є різною оскільки значною мірою визначається тими установками, стереотипами, що циркулюють у студентському середовищі, нашій культурі. Особливо це стосується світобачення юнаків, які спрямовані на матеріальний успіх задля престижу. Тому можна припускати, що серед сучасних молодих людей престиж є важливим мотивом їхнього самовираження. Важливим чинником савираження сучасних юнаків є їхні захоплення, які створюють можливості для реалізації соціальної спрямованості. Дещо іншою є модель концептів у дівчат, яку можна вважати більш соціально зрілою, оскільки кар'єрні домагання пов'язані із добробутом у сім'ї, що свідчить про зміну уявлень сучасних дівчат, щодо джерела матеріального забезпечення сім'ї, відповідальність за яку покладають на себе. Важливим концептом «ставлення до світу» є пошук індивідуальності, який відбувається через захоплення та вибір професії. Така система концептів «сталення до світу» у юнаків

та дівчат свідчить про їх соціальну спрямованість та зумовленість.

Отже, зміщення акцентів у гендерних дослідженнях з відмінностей на способи їх конструювання створює можливості вивчення та пояснення особливостей гендерної варіативності у різних групах, спільнотах, культурах. Досліджуючи гендер особистості доцільно робити акцент на з'ясуванні системи концептів («ставлення до себе», «ставлення до інших», «ставлення до світу»), яка є основою гендерної моделі світу особистості, що створюється в процесі міжособистісної взаємодії в результаті інтерпретації. Такий підхід дозволяє пояснити соціокультурну зумовленість гендеру і актуалізує питання дослідження способів конструювання гендеру у різних групах, спільнотах, культурах.

Список використаних джерел

1. Келли Д. Теория личности: Психология личностных конструктов / Д. Келли ; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. — СПб. : Речь, 2000. — 248 с.
2. Павиленис Р. И. Проблемы смысла. Современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павиленис. — М. : Мысль, 1983. — 286 с.
3. Соколовская Ж. П. «Картина мира» в значении словесной семантической фантазии или катехизис семантики / Ж. П. Соколовская. — Симферополь : Таврия, 1993. — 231 с.
4. Серебренников Б. О. Роль человеческого фактора в языке / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубряков, В. И. Постовалова // Язык и картина мира ; АН СССР, Ин-т языкознания. — М. : Наука, 1988. — 215 с.
5. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості: Навчальний посібник / Т. М. Титаренко. — 2-е вид. — К. : Каравела, 2013. — 372 с.
6. Франселла Ф. Новый метод исследования личности / Ф. Франселла, Д. Баннистер — М. : Прогресс, 1987. — 234 с.

L. ZAHRAI
Ivano-Frankivsk

GENDER SPECIFIC OF STUDENTS' CONCEPTS «ATTITUDE TO THE WORLD»

The article analyzes the issue of gender in social and cultural context. The necessity of social constructivism as a new methodology for the study of gender has been justified. The attention has been focused on the study of gender model of the world, which is interpreted as a continuous system of concepts, meanings constructed in the process of interpersonal interaction in a certain context as a result of interpretation. The research methodology for configuration of the students' system of concepts «attitude to the world» has been suggested. The author highlights different configurations of the system of concepts «attitude to the world» of male and female students received as a result of applying factual analysis procedure.

Key words: gender, gender model of the world, individual system of meanings, interpretation, concept, system of concepts «attitude to the world».

Л. Д. ЗАГРАЙ

г. Ивано-Франковск

ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТОВ «ОТНОШЕНИЕ К МИРУ» У СТУДЕНТОВ

В статье анализируется проблема конструирования гендера, гендерного опыта личности в социокультурном контексте. Обосновывается необходимость поиска новой методологии исследования гендера – социального конструктивизма. Акцентируется внимание на исследовании гендерной модели мира как континуальной системы концептов, смыслов конструирующихся в процессе межличностного взаимодействия в определенном контексте в результате интерпретации. Предлагается методика исследования конфигурации системы концептов «отношения к миру» в студентов. Представлены разные конфигурации системы концептов «отношения к миру» в юношей и девушек полученных в результате использования факторного анализа.

Ключевые слова: гендер, гендерная модель мира, индивидуальная система значений, интерпретация, концепт, система концептов «отношения к миру».

Стаття надійшла до редколегії 20.10.2015

УДК 159.9.378

В. Л. ЗЛИВКОВ, С. О. ЛУКОМСЬКА

м. Київ

olenivka@rambler.ru

svitluk@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ: МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

Розглянуто особливості волонтерської діяльності у сучасних соціокультурних умовах України. Проаналізовано основні види мотиваційної спрямованості волонтерів, проблеми та перспективи розвитку волонтерського руху. Окреслено напрямки координації діяльності різних волонтерських організацій із врахуванням мотиваційних аспектів благодійництва.

Ключові слова: волонтер, мотиваційна спрямованість, особистість, благодійність.

Сучасна соціополітична ситуація, військові дії на Сході України призвели до появи нових форм волонтерської діяльності, а саме слово «волонтер» дедалі більше оновлюється за змістом. Окрім, на перший погляд, позитивного поступу у напрямку благодійницької діяльності, спрямованої на допомогу армії, переселенцям, пораненим і сім'ям загиблих, з'являється й негативний контекст поняття «волонтерити», значною мірою зумовлений різними видами мотивації допомоги іншим людям. Втім ця тенденція відносно не нова, оскільки з появою так званих благодійних внесків, які насправді нерідко є примусовими і обов'язковим, зміст поняття «благодійність» часто вживається у негативному значенні. Наш досвід діяльності у громадських

організаціях свідчить про недовіру користувачів послуг і грантодавців саме до організацій, що мають у назві «благодійний фонд», який по суті є синонімом непрозорості і нерідко – шахрайства, зокрема відомий фонд «Україна 3000» із недобудованою й понині лікарнею майбутнього. Втім якщо до 2014 р. громадські організації, які як правило, акумулювали волонтерські ресурси, спрямовували свою діяльність на захист прав та інтересів соціально вразливих груп населення, й користувалися або довірою, або відносно нейтральним ставленням пересічних громадян, то у 2014 р. спостерігаємо пік ініціатив як громадських організацій, так і окремих осіб, які на громадських (по суті – волонтерських) засадах допомагали там, де зусилля держави бу-

ли неефективними, а відповідно, більшість людей сприймали їх активність позитивно. Втім вже у 2015 р. довіра людей до волонтерів суттєво зменшилася, не в останню чергу це зумовлено минулими виборами до Верховної Ради, коли низка відомих у 2014 р. очільників волонтерського руху, після отримання влади, стала сповідувати протилежні до заявлених раніше цінності. Подібна ситуація призвела до суттєвого розчарування в ідеалах громадських ініціатив і зменшення активності у напрямку волонтерської діяльності тих осіб, які раніше її підтримували чи принаймні ставилися без осуду.

Актуальність окресленої проблеми насамперед зумовлена посиленням тенденцій до упередженого ставлення суспільства до волонтерів, яке, з одного боку підтримується недовірою до пропагованих ними цінностей й, насамперед, непрозорістю у витратах зібраних коштів чи інших матеріальних ресурсів, а з іншого – утисками з боку влади (від волонтерських ініціатив із збору коштів на оснащення військових чи ліків для поранених до добровольчих батальйонів, учасники яких задля уникнення негативного ставлення стають до лав Збройних сил України). Така ситуація не лише негативно позначається на власне матеріальному забезпеченні учасників бойових дій та зміні ідеологічних спонук на прагматичні, а й на феномені волонтерства в цілому, оскільки вже у недалекому майбутньому, в мирний час, коли громадська активність знову буде спрямована на допомогу вразливим верствам населення, довіра до волонтерів, а відповідно, й мотивація участі у волонтерському русі суттєво зменшиться, порівняно із ситуацією до 2014 року. Зазначимо, що розвиток волонтерства, добровільної участі у громадській активності тісно пов'язана із моральним розвитком не лише конкретної особистості, а у суспільства в цілому. При цьому саме у період соціальних, а відповідно й морально-духовних криз амбівалентність змісту волонтерської діяльності набуває все більшого значення.

Благодійництво як явище на території сучасної України почало формуватися у VI ст. на засадах християнських настанов милосердя та любові до ближнього. Спочатку терміни «волонтер», «волонтерство» з'явилися на Ру-

сі і позначали добровільний вступ на військову службу. До XIX ст. військове значення слова «волонтер» втратилося та змінилося на синонім альтруїзму. Після Великої французької революції 1792 р. французька армія найманців перестала існувати, але згодом Франції знадобилися військові, так як до кордонів держави підійшли австрійські війська. Чоловіче населення стало добровільно записуватися до лав захисників Вітчизни. Саме тоді слово «волонтер» знову увійшло у повсякденний обіг, при чому саме у військовому контексті, а селян, робітників і ремісників, які за власним бажанням вступили в армію, почали називати волонтерами.

Натепер одним із найбільш вивчених компонентів волонтерської діяльності є мотивація. Успішність формування мотивації добровольців в тому, що волонтерська діяльність представляє собою унікальну можливість для людини поєднати задоволення своїх особистих потреб з потребами суспільства [3]. У цьому контексті її слід розглядати як альтруїстичну чи просоціальну поведінку. Однак, як зазначає Е. Ільїн, прояв просоціальної поведінки пов'язаний із двома мотивами: морального обов'язку та морального співчуття [1]. Людина з моральним обов'язком здійснює альтруїстичні вчинки заради морального задоволення, самоповаги, гордості, підвищення моральної самооцінки (уникнення або усунення викривлення моральних аспектів Я-концепції уявлення про себе), ставлячись при цьому до об'єкта допомоги по-різному (і навіть іноді негативно). Такий волонтер здебільшого налаштований прагматично й наслідком його волонтерської діяльності часто стає підвищення соціального статусу, отримання нової посади тощо. Люди з моральним обов'язком (а це в основному особи авторитарного типу) характеризуються підвищеною особистою відповідальністю. Людина з моральним співчуттям проявляє альтруїзм у зв'язку з ідентифікаційно-емпатичним злиттям, ототожненням, співпереживанням, але іноді виражається виключно на словах, без опредмечування у діях. При цьому альтруїстичні прояви нестійкі, а сфера добровольчих інтересів широка і різноманітна (від допомога ВІЛ-інфікованим до підтримки безпритульних тварин).

Представники теорії соціального обміну стверджують, що соціальна поведінка базується на егоїстичному інтересі (Дж. Гоманс, П. Блау) [5]. Основне припущення теорії соціального обміну полягає в тому, що люди допомагають тільки тоді, коли вигоди від допомоги перевищують її витрати, а будь-яка діяльність, згідно із постулатом успіху Дж. Гоманса, містить три стадії: 1) дія людини, 2) заохочений результат і 3) повторення початкової дії або принаймні схожої дії. Дана теорія розвінчує міф про суто позитивну, спрямовану на інших про соціальну альтруїстичну поведінку, оскільки за своєю суттю альтруїзм є проявом глибинного егоїзму. Подібну точку зору спостерігаємо й у філософській концепції Ф. Ніцше, зокрема, добро і альтруїзм ототожнюють ті, хто робить добрі (у їх розумінні) вчинки, а не ті, хто ними користується.

Згідно із теорією соціальних норм (Е. Гоулднер, Д.Бетсон), альтруїстична поведінка розглядається як відповідність приписаним нам суспільним правилам, при цьому виділяються два типи альтруїзму – взаємний і справжній. У першому випадку людина допомагає тому, хто допоміг їй, а за умов неможливості надати допомогу відчуває почуття провини. Крім того взаємний альтруїзм найскравіше виявляється у ситуаціях, коли добрий вчинок отримує публічний розголос – тобто отримує суспільне схвалення. «Справжній» альтруїзм диктується нормою соціальної відповідальності. Вона спонукає надавати допомогу не зважаючи на можливу взаємність, при цьому процес надання допомоги часто не має позитивного забарвлення, а обумовлений виключно виконанням відповідної моральної норми [4].

На нашу думку, тісно пов'язане із розумінням мотивів волонтерської діяльності поняття «метамотивації» А. Маслоу [2]. Така мотивація найбільш властива людям, що самоактуалізуються, у яких задоволені потреби нижчого рівня. Втім континуум «метамотивація» і «метапатолягія» є нечітко визначеним, а, відповідно один феномен може одночасно виявлятися із рисами іншого, що спостерігається й стосовно сучасної волонтерської діяльності, коли, з одного боку, вираженням є бажанням допомагати іншим, а з іншо-

го – отримувати від цього особисту користь і спекулювати на довірі суспільства.

Метою статті є визначення особливостей мотивації участі у волонтерській діяльності в умовах сучасної України, а також окреслення можливих шляхів координації волонтерів із різною мотиваційною спрямованістю, що актуально не лише для нинішнього кризового етапу розвитку нашої країни, але й для посткризових мирних реалій.

Аналіз численних теоретичних розвідок дозволив виділити наступні форми альтруїстичної поведінки, або види спрямованості волонтерської діяльності: моральний (безкорисна турбота про інших задля задоволення власних духовних потреб), батьківський (ірраціональне безкорисливо-жертвове ставлення до менших за віком), співчутливий (емпатійне ставлення, допомога спрямована на досягнення конкретного результату), демонстративний (показове виконання альтруїстичних вчинків задля відповідності окремими соціальним нормам), парохіальний (безкорисливі вчинки поширюються лише на обмежене коло людей: родину, друзів, окрему соціальну групу, втім позитивне ставлення до окремих «своїх» людей у даному випадку пов'язане із ненавистю до «чужих»).

Визначені види альтруїстичної поведінки можна наочно окреслити на прикладах волонтерства у різних країнах. Зазначимо, що найчастіше виявляється саме моральний і співчутливий альтруїзм, втім останнім часом вираженням стає домінування демонстративного альтруїзму, як певної данини модним нині тенденціям безкорисливої турботи.

Офіційною датою заснування міжнародного волонтерського руху прийнято вважати 1920 р. Саме в цей час одразу після Першої світової війни у Франції було реалізовано перший волонтерський проект за участю групи добровольців з Англії, Німеччини, Швеції, Австрії. Вчорашні солдати ворогуючих армій, зібралися, щоб спільними зусиллями відновити зруйноване село поблизу Страсбурга. Тоді молодь Франції та Німеччини виступила під гаслом: «Краще працювати разом, ніж воювати один проти одного». Результатом даної події стало заснування найстарішої міжнародної волонтерської організації – Service Civil International (що має 33 відділення по

всьому світу), яка послужила прикладом для створення безлічі інших подібних. Пропаганді прихильниками цього руху ідеї солідарності, безплатності, рівності і відмови від насильства, дуже швидко стали популярними як серед молоді, так і людей різного віку.

У США пік волонтерського руху припав на 30-ті рр. ХХ ст., тоді в ньому брали участь близько 3 млн молодих людей. Волонтерська організація Civilian Conservation Corps (ССС) була створена президентом Ф. Рузвельтом для зниження рівня безробіття. Під час війни робота ССС була припинена. Натомість вже у 1961 р. Президент Кеннеді створив організацію «Служителі Світу», яка отримала підтримку більшості університетів, через те, що участь у ній оголошувалася альтернативою служби в армії, втім власне сам Кеннеді згодом їй відмовився від цієї ідеї, вважаючи її занадто інноваційною і поки що недоречною. У 70-ті рр. президент Картер відродив ССС, але до руху приєдналося дуже мало людей. У 80-ті рр. за часів президента Р. Рейгана, інтерес до волонтерського руху суттєво зменшився, зокрема, у 70–80 рр. волонтерами були лише 8000 молодих людей. Починаючи з 1993 р, при президентові Б. Клінтоні, волонтерський рух досяг найбільших розмірів. Особливістю клінтонської програми було те, що він ініціював участь молоді у молодіжних волонтерських службах як до їх навчання у ВНЗ, так і після їх закінчення.

У Канаді існують дві основні категорії людей, які йдуть у волонтери. Це, насамперед, літні, матеріально забезпечені люди (найчастіше пенсіонери), які хочуть продовжувати жити активним життям, використовуючи свої знання і практичний досвід. Інша категорія людей використовує волонтерську роботу як стартовий майданчик для початку або продовження трудової кар'єри.

У Німеччині волонтерство вважається унікальною можливістю для отримання життєвих знань і досвіду. Кожен третій німець, – що становить 34% усього населення – є волонтером, присвячуючи роботі в добровольчих асоціаціях, проектах і групах взаємодопомоги понад 15 годин на місяць. Три чверті всіх потенційних волонтерів – жінки, близько 15% – пенсіонери. Працюючі складають менше 20%, а школярі та студенти – трохи більше 5%.

Більше половини добровольців – безробітні, для яких волонтерська діяльність є засобом пошуку роботи та переорієнтації на ринку праці. В Україні німецькі волонтери відомі зокрема за групою «Франкфуртський обоз» (Група допомоги Українській Армії і пораненим у шпиталях, Франкфурт на Майні), яка надавала значну допомогу учасникам АТО, а також членам сімей загиблих воїнів.

Поняття «альтруїзм» ввів у науковий обіг французький філософ О. Конт, згідно з ним альтруїстична поведінка зумовлена безкорисливими спонуканими людини. «Свобода, рівність, братерство» – гасло Великої французької революції, вперше окреслене у Декларації прав людини і громадянина, що увійшла до Конституції Франції 1793 р. «Братство» є альтруїстичною поведінкою, не правом, а обов'язком усіх індивідів і груп, однак при цьому волонтерство і самопожертва не пропагуються, а лише визначаються як різновид поведінки окремих індивідів чи їх груп. Нині у Франції 19% дорослого населення хоча б раз у житті брали участь у волонтерських акціях. З них 60% регулярно беруть участь у добровольчих роботах, віддаючи їм понад 20 годин на місяць. 46% опитуваних стали волонтерами, тому що вони відчувають велике бажання допомагати іншим. Після Євромайдану активізувався волонтерський рух серед українських переселенців у Франції, зокрема широко відома асоціація «Медична та благодійна допомога Франція-Україна» (Aide Médicale & Caritative France-Ukraine (АМС France-Ukraine), що об'єднала представників української спільноти, а також небайдужих французів. Донедавна активних членів було не більше 20. Наразі асоціація розростається, особливо за рахунок людей з інших регіонів Франції, які долучаються до одного з найбільш важливих проектів «Збір медичного обладнання для українських лікарень» (переважно тих, що постійно приймають поранених).

У Японії 26% мають досвід волонтерства в минулому. З них 48% упевнені, що добровольча праця сприяє особистісному росту і приносить користь суспільству в цілому. Японська концепція волонтерської діяльності базується на тому, що вона є найбільш зручною формою прояву соціальної активності, універсальним виявом солідарності людей,

інструментом для вирішення глобальних проблем.

В останні роки в Японії відбувається відчутне розширення поняття «волонтерська діяльність», або «волонтерська активність». Це не просто надання допомоги одними громадянами іншим, а вже зміни в ціннісних орієнтаціях, зокрема перехід від принципу «мати більше речей» до принципу «займати активну життєву позицію в суспільстві». Раніше волонтерська робота розглядалася як прояв соціальної активності та відповідальності незначної групи свідомих громадян, а зараз багато хто розцінює її як невід'ємну частину свого життя. Таке розуміння допомагає залучати до цієї роботи не тільки активну, за визначенням, молодь, але, що надзвичайно важливо, людей середнього та старшого віку, а також істотно розширює сферу її застосування. Якщо спочатку волонтерство охоплювало переважно соціальне забезпечення, то тепер майже всі сфери життя людини.

У багатьох дослідженнях (SHARE, European Social Survey та інші) лідируючі позиції щодо відсотку населення, залученого до волонтерських практик, посідають Швеція та Норвегія.

В Україні волонтерство з'явилося на початку 90-х минулого століття, а офіційно його визнано Постановою Кабінету Міністрів України від 10 грудня 2003 року. Серед волонтерів переважну більшість (понад 80%) складає молодь віком від 15 до 19 років, а понад 72% волонтерів – жінки. До осені 2014 р. наймасовішим волонтерським проектом в історії України було Євро-2012. Волонтерська діяльність на даний час класифікується за чотирма типами (взаємодопомога, філантропія, захист інтересів та участь в управлінні), кожен з яких має місце в структурі волонтерської діяльності нашого суспільства. Розвиток волонтерського руху та реалізація волонтерської діяльності в Україні здійснюється на основі і за рахунок функціонування трьох типів організацій, які використовують працю добровільних помічників і представлені державними установами, громадськими об'єднаннями і групами взаємодопомоги. Ці організації розрізняються за рівнем формалізації відносин між організацією, волонтерами та клієнтами, джерелами залучення ресурсів,

рівнем структурної організації, розвиненістю інституціональної інфраструктури.

У контексті нашого дослідження цікавим є результати соціопитувань, проведених у грудні 2014 р. Київським міжнародним інститутом соціології. Абсолютну, десятибальну довіру до волонтерів відчуває 22,6% громадян України. У Херсоні цей показник досягає 45%. На Галичині – 44% Чернівцях – 38%, натомість у Харківській області лише 9% і 6% – у Донецькій, тоді як в Одеській – 18%. Зовсім не довіряли волонтерам в 2014 р. лише близько 5%, зокрема, на Сході та Півдні по 7%, а у Донецькій області – 12,8%. У рейтингу інститутів влади і суспільства, складеному за результатами опитування компанією «Research & Branding Group» (березень 2015 р.) 62% опитаних довіряють Церкві, не довіряють їй лише 24%. На другому місці за популярністю стоїть армія (57% довіри, 34% недовіри), волонтерські та громадські організації (57% їм довіряють, 34% не довіряють). Згідно із даними соціологічного дослідження, проведеного фондом Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва та соціологічною службою Центру Разумкова у липні 2015 р., волонтерам довіряють 67%, не довіряють – 23%, при цьому баланс довіри-недовіри становить + 44%. Активна фаза волонтерської активності припала на кульмінацію кризи в державі, реорганізації державних структур, коли потрібно було діяти швидко й відповідально за відсутності необхідних державних механізмів. Крім того, фактична розрізненість громадських організацій, їхня конкуренція за поширені у 2000-х рр. іноземні гранти, призвела до ситуації, коли волонтерами по суті ставали фізичні особи, а не вже створені офіційно зареєстровані громадські об'єднання. Згодом почався процес інституціалізації стихійних громадських ініціатив, який триває й понині, але із меншою довірою до них пересічних громадян (багато хто ще в мирний час зіткнувся із непрозорим розподілом грантів, системою «відкатів» і нецільовим використанням коштів різними фондами).

У вересні 2015 р. ми провели опитування серед старшокласників і студентів 1–2 курсів гуманітарних університетів ($N = 126$) Черкаської, Київської та Кіровоградської областей. Виявилось, що для понад 60% опитаних слово

«волонтер» має переважно негативний контекст і асоціюється із «неоплачуваною роботою» (26,7%), «нечесністю» (18,2%) і навіть «шахрайством» (15,4%). Молоді люди вважають, що «волонтерять» переважно особи без постійного місця роботи, для яких волонтерська (чи псевдоволонтерська діяльність) є нічим іншим як способом тимчасового заробітку, а власне волонтери асоціюються із тими, хто стоїть біля скриньок для збору грошей у супермаркетах чи інших людних місцях.

Отримані результати досліджень і наші спостереження дозволяють повести аналогії між розвитком волонтерського руху і становленням системи ЗМІ у сучасній Україні. Якщо у 2000-х рр. популяризувалася теза про необхідність розвитку засобів масової інформації як четвертої влади, незалежної та неупередженої (якими по суті були й волонтери під час революції гідності та на початку війни на Сході України), то згодом дедалі більше ЗМІ обмежуються інтересами їх власників, що диктують редакційну політику. Сьогодні подібне спостерігається й із волонтерами, яскраве цьому підтвердження вибори до Верховної ради (2014 р.) і місцеві вибори (2015 р.), коли заслуги волонтерів використовуються більшістю політсил задля здобуття влади (наприклад одним із гасел нинішньої виборчої кампанії відомої партії є «Стань волонтером!»). Очевидним є й перехід окремих волонтерів чи волонтерських груп під патронат комерційних організацій чи державних структур (волонтерські групи, відповідальні за матеріальне забезпечення військових при Міністерстві оборони), що по суті є роботою на громадських засадах, зумовлена різною мотивацією (у тому числі подальшого отримання посади, матеріальної вигоди чи суспільного визнання).

Отже, ми констатуємо, що натепер спостерігаються амбівалентні тенденції, коли, з одного боку рівень довіри до волонтерів за-

галом зростає, а з іншого – суттєво знижується, не останню роль у цьому грають закономірні процеси тривалої волонтерської діяльності в одні галузі (зокрема, допомозі армії), коли волонтери-ініціатори поволі зменшують свою активність (втоми, емоційного вигорання, браку ресурсів), а їхнє місце посідають псевдоволонтери, що прагнуть збагатитися на вже сформованому до них позитивному іміджі військового волонтера.

Отримані результати підтверджують наше припущення про необхідність створення координаційної ради діяльності волонтерів. Ми припускаємо, що це дозволить враховувати мотивацію волонтерів, сприятиме посиленню ефективності благодійницької активності, а волонтери зможуть скерувати свою активність на виконання різних функцій, що відповідатимуть їх мотиваційній спрямованості. Це, з одного боку, посилить інтерес до волонтерства, а з іншого – зробить волонтерську діяльність більш прозорою й керованою.

Крім того існування громадської ради дозволить узгоджувати роботу волонтерів (не лише у військовій, а й у цивільних сферах), сприятиме формуванню і підтримці їх позитивного іміджу у суспільстві, а також – забезпечить від «приватизації» волонтерської діяльності політичними силами чи комерційними установами.

Список використаних джерел

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1999. — 478 с.
3. Михайлова С. В. Десять советов по работе с добровольцами руководителю общественной организации [Электронный ресурс] // Студенческое самоуправление ЯГПУ [сайт]. — Режим доступа: <http://yspu.ucoz.ru/publ/26-1-0-19>.
4. Gouldner A. The Future of Intellectuals and the Rise of New Class / A. Gouldner. — New York, Toronto, 1979. — 160 p.
5. Kenneth D. A. Contemporary Social and Sociological Theory: Visualizing Social Worlds / Kenneth D. Allan. — Pine Forge Press, 2006. — 455 p.

V. ZLYVKOV, S. LUKOMSKA
Kyiv

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF VOLUNTEERING IN MODERN UKRAINE: MOTIVATIONAL ASPECT

Features volunteering in the current social and cultural conditions of Ukraine. The basic types of motivational direction of volunteers, problems and prospects of development of volunteerism. Directions coordination of the various voluntary organizations, considering motivational aspects of philanthropy.

Key words: volunteer, motivational orientation, personality, charity.

В. Л. ЗЛИВКОВ, С. А. ЛУКОМСКАЯ
г. Киев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНЕ: МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

Рассмотрены особенности волонтерской деятельности в современных социокультурных условиях Украины. Проанализированы основные виды мотивационной направленности волонтеров, проблемы и перспективы развития волонтерского движения. Определены направления координации деятельности различных волонтерских организаций с учетом мотивационных аспектов благотворительности.

Ключевые слова: волонтер, мотивационная направленность, личность, благотворительность.

Стаття надійшла до редколегії 20.10.2015

УДК 159.923.2-057.875-027.561

Ю. І. КАЛЮЖНА, Т. А. ЯНОВСЬКА

м. Полтава

y_kalyzhnaya@inbox.ru

tamriko71@inbox.ru

ОСОБЛИВОСТИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається проблема підготовки студентів-психологів до активної трудової діяльності у майбутньому. Аналізується специфіка мотивації професійної діяльності у контексті психологічної готовності особистості до праці у цілому та специфічних критеріїв трудової спрямованості студентської молоді як її центральної складової. У статті представлено результати дослідження особливостей професійної спрямованості студентів різних курсів у когнітивному та емоційному аспектах, окреслюються основні шляхи її формування у ході організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: професійне самовизначення, психологічна готовність до праці, трудова спрямованість, загальні та специфічні критерії трудової спрямованості, мотиви професійної діяльності, професійна спрямованість.

Завдання удосконалення психологічної підготовки студентської молоді до праці на сучасному етапі визначається розвитком багатьох сторін соціальної дійсності. Науково-технічний прогрес, підвищення ролі людського фактора у суспільному розвитку, ускладнення змісту і форм трудової діяльності вимагають збагачення потреб та інтересів майбутніх фахівців. Особливого значення у цьому контексті набуває формування їх професійної спрямованості, яка є запорукою ефективної праці в обраній ними галузі. Безумовно, значну роль у цьому процесі відіграє підготовка молоді до свідомого вибору професії з урахуванням їх схильностей та здібностей ще у шкільному віці.

Як зазначається у роботах вітчизняних психологів Є. О. Клімова, Є. М. Павлутенкова, Ф. І. Іващенко, Е. О. Фарапонової, Л. С. Сапожнікової та ін. [3; 6; 9], не менш важливим є виховання готовності до виконання у випадку необхідності будь-якої важливої для суспільства праці. Автори вказують, що саме на основі такого психологічного утворення відбувається ефективно подальше професійне самовизначення молоді. Проте варто зазначити, що у сучасних психологічних дослідженнях набагато більше уваги приділяється вивченню особливостей вибору та освоєння конкретного професійного шляху школярами та студентами. Але ці два напрямки варто розглядати у взаємозв'язку, оскільки тільки

на основі сформованого позитивного відношення до праці, особистісних якостей, стійкої потреби у праці та дієвої мотивації трудової діяльності можлива найефективніша підготовка до становлення професіонала у подальшому житті.

Однією з основних робіт, присвячених проблемі психологічної готовності до праці є робота А. О. Смирнова, у якій дається розгорнута характеристика її компонентів [12].

У це поняття автор включає, насамперед, формування таких мотивів поведінки, які б забезпечували активну життєву позицію особистості. Таким чином, психологічна готовність до праці розкривається автором як позитивне відношення людини до неї, яке включає у себе готовність виявляти установку на високу продуктивність праці та її якість, уміння організувати та планувати власні дії, високу дисципліну праці, яка залежить від вольових якостей особистості, прояви ініціативи та творчості у праці, уміння працювати у колективі та для колективу.

Подальший розробці цієї проблеми присвячували свої наукові праці М. І. Дьяченко та Л. А. Кандибович [2]. Вони вирізняють загальну (довготривалу) та ситуативну готовність до діяльності, яка проявляється у тимчасовій активізації моральних та вольових якостей особистості для успішних дій у даний момент. Особлива увага авторів стосується загальної готовності, до складу якої входять стійкі особистісні якості людини: її переконання, погляди, риси характеру, мотиви, почуття. Автори вирізняють також основні компоненти, які можуть характеризувати обидва види готовності. Першим із них є мотиваційний компонент: потреба, інтерес, прагнення до успіху. Значне місце у структурі загальної готовності до праці займає пізнавальний компонент як знання про способи досягнення поставленої мети. Окрім цього, про стабільну готовність до праці свідчать її емоційний компонент як переживання почуття відповідальності та впевненості у роботі та вольові прояви, які забезпечують саморегуляцію поведінки.

Слід зазначити, що у подальших дослідженнях структури готовності людини до праці розвивається розуміння її сенсу як по-

зитивного відношення до праці взагалі, з деякими загальними характеристиками. Авторами вказується роль мотивів та спрямованості особистості у процесі психологічної підготовки до праці учнів та студентів. Вони підкреслюють, що в основі однорідності, стійкості поведінки особистості лежить її спрямованість як своєрідна ієрархія мотивів, на вершині якої знаходяться провідні, сенсоутворюючі мотиви, пов'язані з світоглядною позицією, ціннісними орієнтаціями особистості. Тому особливе значення у психологічній готовності до праці має спрямованість на трудову діяльність, тобто така система мотивів, де провідне місце займають мотиви, пов'язані з працею та її змістовними характеристиками. Оскільки мотиви діяльності є основою формування характеру особистості, наявність стійкої трудової мотивації є основою для формування якостей особистості, необхідних для успішної праці: наполегливості, активності, ініціативності, вимогливості, тощо [1; 2; 5; 10].

Таким чином, спрямованість на трудову діяльність можна вважати центральним компонентом психологічної готовності до праці студентів. У подальшому вона поступово трансформується у професійну спрямованість, яку В. А. Семиченко характеризує як загальну характеристику відношення людини до певного типу професії, яке тісно пов'язане з іншими компонентами мотиваційної сфери особистості [11]. Автор підкреслює, що така спрямованість виникає тоді, коли інші компоненти мотивації (позитивне відношення до праці, зацікавленість у ній, потреба у праці) достатньо сформовані та стійко проявляються у поведінці особистості. Таким чином, професійна спрямованість особистості є конкретизацією трудової спрямованості особистості.

У вітчизняній психології існує низка наукових праць, присвячених дослідженню критеріїв трудової спрямованості [2; 3; 4; 6; 9].

До першої групи таких критеріїв можна віднести загальні характеристики, які можуть стосуватися будь-якого типу спрямованості. До їх складу входять: широта спрямованості, тобто кількість мотивів, які утворюють ієрархічне мотиваційне утворення; наявність провідної, усвідомленої мотивації

поведінки у структурі ієрархії спонукань до діяльності; взаємозв'язок провідного мотиву з іншими мотивами поведінки; стійкість мотивації, яка свідчить про незмінність провідного мотиву у будь-якій ситуації; дієвість як ступінь активності особистості у реалізації провідного мотиву діяльності.

Проте більш змістовно характеризують спрямованість на трудову діяльність її специфічні критерії, які стосуються саме праці як виду діяльності та її складових [7; 8]. Вплітаючись у контекст професійної діяльності та її освоєння у студентському віці, вони набувають специфічного змісту.

Першим таким критерієм є знання та переживання студентів, пов'язані з *результатом* праці. Він включає в себе уявлення про результати виконання професійних функцій психолога, розуміння обов'язковості їх досягнення та цінності для суспільства, а також особливості емоцій, пов'язаних цим. Наступним критерієм є розуміння професійної праці як основної потреби людини, *відповідальності* за її результати та переживання цього в емоційному плані. Третім критерієм є свідомий вибір та удосконалення *засобів та знарядь* професійної діяльності. Це передбачає усвідомлення студентами наявності зовнішніх та внутрішніх, матеріальних та функціональних знарядь трудової діяльності та необхідності їх комплексного використання, прагнення до творчості, планування, організації, модифікації професійної праці і т. п. Наступний критерій спрямованості на професійну діяльність виражається у розумінні *взаємозв'язків та взаємозалежностей* між людьми у процесі її реалізації, що передбачає оволодіння прийомми безпосереднього та опосередкованого співробітництва, взаємодії, взаємодопомоги, а також у задоволенні від колективної роботи. І, врешті, в останньому специфічному критерії професійної спрямованості виражається усвідомлення людиною себе як *суб'єкта* праці, необхідності розвитку як загально трудових, так і професійно-важливих якостей особистості, задоволення від процесу їх самовиховання.

Основною *метою* нашої статті є дослідження особливостей специфічних критеріїв професійної спрямованості студентів та окресленні шляхів підготовки їх до праці в умовах

навчання у ВНЗ, а *завдання* полягають у аналізі їх практичного вираження у поведінці студентів та розвитку їх змістовних характеристик у навчально-виховному процесі.

Для вивчення особливостей показників специфічних критеріїв спрямованості на професійну діяльність у студентському віці нами було досліджено вибірку із 200 студентів-психологів I–V курсів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Результати застосування методики парних порівнянь та анкетування дозволяють стверджувати, що когнітивний компонент першого виділеного специфічного критерію спрямованості на працю (орієнтація на досягнення кінцевого продукту) відстає за показниками від емоційного у студентів-першокурсників. Такий феномен можна пояснити ще недостатніми уявленнями студентства про фахові обов'язки психолога, їх зміст та особливості виконання. Це проявляється, передусім, у тому, що у підготовці до трудової діяльності першокурсники реалізують переважно широкі соціальні мотиви, а позитивні емоції швидше виникають внаслідок оцінки майбутньої професії як корисної та гуманної у цілому. З віком спостерігається підвищення як рівня усвідомлення важливості досягнення у професійній праці кінцевого результату, так і рівня позитивного емоційного ставлення до цього. Так, високий рівень як когнітивного, так й емоційного аспекту спостерігається у студентів IV–V курсів (відповідно 42,5% та 36,5% від числа досліджуваних студентів). Це найвищий показник серед контингенту опитаних майбутніх психологів (порівняно з 16,5% та 21% першокурсників). Самі студенти зазначають при цьому значення виробничих практик, у ході яких професійні обов'язки усвідомлюються, а результативність їх реалізації відображається у низці яскравих емоційних проявів. Показово також, що при низьких рівнях когнітивного та емоційного показників переважають все-таки оцінки студентами першого курсу емоційного компоненту, що свідчить про тенденцію працювати за бажанням, не усвідомлюючи значення своєї трудової діяльності.

Результати дослідження показників другого специфічного критерію професійної

спрямованості студентів висвітлюють особливості їх відповідального ставлення до виконання діяльності та досягнення результатів. Вони свідчать про зростання значень як когнітивного, так і емоційного аспекту такого показника. Варто зазначити, що для студентів старших курсів характерним є найменша різниця між цими значеннями. Щоправда, опитування виявило, що серед них приблизно кожний четвертий орієнтується на відповідальність за результати роботи переважно перед конкретними особами (керівництвом, вчителями, батьками школярів), особливо у тих випадках, якщо вони виявляють емоційну підтримку професійних зусиль студентів. Відповідальність за результати професійних дій перед суспільством у цілому відчують 10,5% першокурсників, 21% студентів-третьокурсників та 52% студентів-випускників. Проте варто відзначити як позитивну тенденцію розвитку психологічної готовності до професії наростання переживання відповідальності студентів за наслідки фахових дій перед власним сумлінням (66% п'ятикурсників порівняно з 12% студентів першого курсу), що свідчить, з одного боку, про особистісну зрілість, а з іншого – про активні прояви адаптації до професійної діяльності.

Стосовно показників третього специфічного критерію професійної спрямованості, який пов'язаний з застосуванням як матеріальних, так і функціональних знарядь у праці, то їх значення виявилися найнижчими. Опитування засвідчило, що професійна праця сприймається більшістю студентів як навчальна (освоєння засобів та прийомів професійної діяльності під керівництвом викладача). Тільки для невеликої частини студентів фахова діяльність має ознаки самостійності та творчості (відповідно 15% та 17% від загального числа досліджуваних першокурсників). Таким чином, залучення молоді тільки до виконавських аспектів професійної діяльності (роботи за вказівками, рекомендаціями, інструкціями) призводить до недооцінки функціональних засобів праці, необхідності їх комплексного використання, що перешкоджає розвитку творчості та ініціативності. З віком спостерігається деяке збільшення числа студентів, які розуміють необхідність використання у єдності різних видів знарядь

праці, хоча було виявлено досить велике число опитуваних, які добре орієнтуються лише у матеріальних засобах праці (від 60% першокурсників до 19% випускників). Це свідчить про необхідність стимулювання прагнення до творчості студентів.

Показники когнітивного та емоційного аспекту за четвертим специфічним критерієм професійної спрямованості, у якому виражається ставлення студентів до взаємозв'язків та взаємозалежностей між людьми у процесі праці, є найкращими серед інших. До деякої міри це обумовлюється прагненням студентів освоїти систему спілкування як з особами різних вікових категорій, так і з спеціалістами інших галузей (педагогами, медиками, соціальними працівниками, вихователями), співпраця з якими сприяє ефективності професійної діяльності. Проте у першокурсників спостерігається переважання когнітивних показників цього критерію над емоційним (відповідно 43% та 34% від числа опитуваних), що може свідчити про пріоритетність для них усвідомлених соціальних мотивів поведінки порівняно з безпосередньою зацікавленістю у реалізації доцільних взаємозв'язків у процесі трудової діяльності.

Цікавими виявилися результати дослідження останнього специфічного критерію професійної спрямованості студентів, у якому представлено їх прагнення до самовдосконалення особистісних якостей, необхідних для фахової діяльності. Для першокурсників, в основному, притаманне розуміння суті таких якостей та необхідність їх самовиховання, але емоційний супровід цього процесу є досить стриманим. Вочевидь, це пов'язано з вираженою невпевненістю у власних силах та недостатнім уявленням про прийоми та можливості їх застосування на практиці. Старшокурсники ж, пройшовши апробування власних якостей у ході виробничих практик, проявляють тенденцію до зближення когнітивного та емоційного показників за цим критерієм, відчуваючи не лише необхідність подальшого самовиховання професійно-важливих якостей, але й задоволення від їх удосконалення та реалізації.

Таким чином, постає питання про можливі методичні аспекти розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності студентства до професійної діяльності.

У сучасній психолого-педагогічній літературі окреслюються такі основні шляхи розвитку мотивації. Перший шлях, згідно з дослідженнями В. Г. Асеева, А. К. Маркової та ін., полягає у прямому впливі викладача на мотиваційну сферу студентів за рахунок спеціально організованих бесід, лекцій, пояснень, тощо. При цьому молоді пропонуються для використання готові мотиви поведінки, інтереси, які вони мають потім реалізовувати на практиці. Цей вплив може втілюватися у формі лекцій та бесід, які пояснюють зміст критеріїв професійної спрямованості та особливостей їх розвитку у подальшій діяльності. Безумовно, значення цього напрямку не можна абсолютизувати, оскільки при цьому спричиняється вплив переважно на когнітивну сферу студентів, залишаючи поза увагою сферу безпосередніх практичних зусиль, без яких неможливо у повній мірі добитися розуміння суті психологічної готовності до професії та її саморозвитку. Тому з точки зору теорії мотивації навчання дітей та дорослих, його слід органічно поєднувати з методами та прийомами, які забезпечують включення студентів у такі різновиди спеціально організованої навчально-виховної діяльності, які б створювали умови для формування мотивації як самопізнання, так і саморозвитку таких складових психологічної готовності до праці, які у контексті професійного самовизначення забезпечили б оптимальний процес і результат здійснення подальшого професійного шляху. Сьогодні у практиці вищої школи цей шлях може реалізуватися у вигляді ділових ігор, дискусій, конференцій, тренінгів, тощо. Такі форми спричиняють потужний вплив водночас на свідомість особистості, її емоційну та практичну сферу, сприяючи формуванню дієвих мотивів фахової діяльності студентів та їх подальшої професіоналізації.

Аналіз проблеми свідчить про важливість комплексного застосування різних шляхів розвитку мотивації праці у складі психологіч-

ної готовності до професійної діяльності. Це дозволяє залучити студентів до опанування конкретними прийомами аналізу її змісту, до розв'язання значущих ситуацій, створює умови не лише для підвищення пізнавальної активності кожного, а й сприяє формуванню орієнтації майбутніх психологів на розвиток та удосконалення якостей особистості, особливо важливих для реалізації ними фахової діяльності. Подальший пошук можливостей застосування різних шляхів виховного впливу може стати запорукою підвищення інтересу студентів до суттєвих характеристик професійної діяльності та усвідомлення необхідності подальшого цілеспрямованого професійного саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. — М. : Мысль, 1976. — 198 с.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск, 1976. — 137 с.
3. Климов Е. А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания / Е. А. Климов. — М. : Знание, 1986. — 80 с.
4. Кореляков Ю. А. Воспитание трудовой направленности у сельских школьников / Ю. А. Кореляков // Психологические основы трудового воспитания школьников. — М. : Педагогика, 1988. — С. 107—120.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / Аэлита Капитоновна Маркова. — М. : Просвещение, 1983. — 338 с.
6. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии / Е. М. Павлютенков. — К. : Рад. школа, 1980. — 130 с.
7. Подоляк Л. Г. Психология вищої школи / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. — К. : Каравела, 2008. — 352 с.
8. Приходько Ю. О. Практична психологія: Введення у професію / Ю. О. Приходько. — К. : Каравела, 2010. — 232 с.
9. Професійне самовизначення старшокласників / [упоряд. Л. Шелестова]. — К. : Шкільний світ, 2006. — 128 с.
10. Психология труда / [под ред. А. В. Карпова]. — М. : Владос, 2004. — 323 с.
11. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В. А. Семиченко. — К. : Милениум, 2004. — С. 100—104.
12. Смирнов А. А. О психологической подготовке школьников к труду / А. А. Смирнов // Вопросы психологии. — 1984. — № 5. — С. 107—114.

IU. KALIUZHNA, T. YANOVSKA

Poltava

FEATURES OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

The problem of students-psychologists training for active employment in the future is considered in the article. Specifics of professional activity motivation in the context of the individual's psychological readiness

for labor in general and specific criteria of students' labor orientation as its central component are analyzed. Research findings of features of various courses students' professional orientation in cognitive and emotional aspects are presented in the article; the key ways of its formation during the organization of educational process at higher education institutions are outlined.

Key words: professional self-determination, psychological readiness for labor, labor orientation, general and specific criteria of labor orientation, motivation of professional activity, professional orientation.

Ю. И. КАЛЮЖНАЯ, Т. А. ЯНОВСКАЯ
г. Полтава

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема подготовки студентов-психологов к будущей активной трудовой деятельности. Анализируется специфика мотивации профессиональной деятельности в контексте психологической готовности личности к труду вообще и специфических критериев трудовой направленности студенческой молодежи как ее центральной составляющей.

В статье представлены результаты исследования особенностей профессиональной направленности студентов разных курсов в когнитивном и эмоциональном аспектах, указываются основные пути ее формирования при организации учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, психологическая готовность к труду, трудовая направленность, общие и специфические критерии трудовой направленности, мотивы профессиональной деятельности, профессиональная направленность.

Стаття надійшла до редколегії 09.10.2015

УДК 159.9:1

Л. В. КЛОЧЕК
м. Київ
KlochekL55@i.ua

ПСИХОЛОГИЯ СПРАВЕДЛИВОСТИ В ИСТОРИИ ФИЛОСОФСКОЙ ДУМКИ

У статті проаналізовано розвиток ідей стосовно психології справедливості в історії філософської думки. Зазначено, що діалектика поглядів давньогрецьких філософів відобразила розвиток уявлень про справедливість від абсолютизму – незмінності божого закону – до ствердження ідей про суб'єктність людини у діяльності, за результати якої вона може отримати справедливі винагороди чи покарання. Розглянуто погляди філософів Середньовіччя, які започаткували теологічний напрям дослідження справедливості. Узагальнено погляди філософів Нового часу, які зводяться до думки про те, що справедливість регулює соціальні взаємини. Охарактеризована сучасна філософська думка щодо справедливості. Окреслено перспективи подальшого дослідження проблеми справедливості як моральної цінності, наявність якої сприяє врегулюванню міжособистісних стосунків.

Ключові слова: справедливість, справедливий вчинок, моральні чесноти, моральність, розподіл, рівність.

Категорія справедливості завжди була предметом дослідження багатьох галузей наукового знання. Ще у Давні часи філософи замислювалися над проблемами, які стосувалися рівного розподілу благ між людьми чи отримання ними винагороди або покарання за вчинені дії. В історичних дослідженнях вивчався вплив зміни формацій на тлумачення соціальної природи справедливості. Соціаль-

но-політичні науки торкалися проблем, пов'язаних з недотриманням державною владою норм справедливості та вивчали процеси, які ставали наслідком таких явищ. Справедливість була ключовою категорією права ще з часів Давнього Риму. Важливе місце вона займала у педагогічних концепціях навчання і виховання зростаючої особистості. Декілька останніх десятиліть дана категорія почала

привертати увагу психологічної науки. На сьогоднішній день доволі активно здійснюється вивчення психологічної складової конструкту справедливості в різних аспектах – соціально-психологічному, моральному, психолого-педагогічному. Дослідження психології справедливості можливе за умови глибокого вивчення поглядів філософів різних часів на дане явище. Таке висвітлення дозволить серед розмаїття філософських концепцій вийти на розуміння справедливості як моральної якості, яка регулює і гармонізує міжособистісні взаємини.

Презентуємо аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній день існує чимало робіт, у яких зроблена спроба проаналізувати розвиток філософської думки щодо справедливості та пов'язаних з нею категорій. М. Тофтул висвітлював погляди окремих філософів у контексті історичного розвитку суспільства і трансформації розуміння справедливості в кожну епоху. Г. Васянович у своєму аналізі філософських концепцій справедливості класифікував погляди мислителів і розглядав напрями її дослідження: теологічний, соціологізаторський, натуралістичний, етичного і класичного утилітаризму, прагматизму. А. Гусейнов, Г. Іррлітц. відслідковували хід розвитку ідеї справедливості у філософії, дотримуючись хронології і відображаючи послідовність виникнення думок мислителів. Г. Гурвич висвітлював погляди філософів про справедливість у контексті дослідження проблем соціальної справедливості.

Виходячи з окресленої проблематики, ми поставили за мету проаналізувати розвиток ідей і наукових позицій стосовно психології справедливості в історії філософської думки.

Здійснимо виклад основного матеріалу. Свого коріння ідея справедливості сягає часів первісного суспільства, коли панували примітивні релігійні погляди щодо визначеності земного шляху людини, згідно яких її поведінка мала повністю визначатися долею, що спіткала душу. Тому ідея справедливості підпорядковувалася містичним діям жертвоприношення, табу тощо. З плином часу змінювалася мотивація застосування поняття справедливості: вважалося необхідним покарання за вчинки, які суперечили прийнятим у суспі-

льстві нормам, що знайшло вияв у запровадженні родової помсти. Саме так на побутовому рівні започатковувалася ідея справедливості. Свого вивчення і подальшого розвитку вона набула у філософії Давнього світу.

Так, філософ Давнього Китаю Конфуцій відстоював думку, що справедливість є чеснотою, яка обов'язково має бути властива благородній людині, є ознакою її досконалості й мудрості. Вона здобувається шляхом пошуку особистістю свого морального призначення, яке виявляється в дотриманні неупередженого ставлення до інших. Мислитель стверджував, що слідування нормам справедливості дозволяє благородній людині у потрібні моменти виявляти стійкість і поміркованість у визначенні міри покарання за злі наміри і вчинки чи добра за позитивні. Конфуцій відстоював ідею відплатної справедливості. На його переконання, у житті варто керуватися одним важливим словом – «взаємність» [14, 205–209].

Велику спадщину у розробці ідеї справедливості залишили давньогрецькі мислителі. На думку дослідника Г. Д. Гурвича, розмаїття їх поглядів вкладається у дві концепції справедливості – народну і власне філософську [6]. У народній концепції панували погляди на справедливість як найвищу моральну цінність, наявність якої є ознакою мудрості людини, здатності оцінити зміст ситуації та діяти у відповідності до неї. Такий постулат втілювався у міркуваннях Гесіода, Геракліта, софістів, Сократа, Демокріта, хоча, звісно, були розмежування у їх поглядах. Зазвичай філософи визначали сутність справедливості через співставлення її з іншими поняттями.

Зокрема, Гесіод розглядав справедливість у єдності з працею, які визначалися як всезагальна вимога, моральний імператив, основа правильної поведінки людини, найважливіший засіб досягнення гармонії в соціальних стосунках, побудованих на принципі взаємної вигоди [7, 25]. Геракліт протиставляв справедливість (божественний закон) і правду (людські прояви засвоєної загальної закономірності), тим самим поєднавши ідеї про абсолютність і відносність справедливості [10, 47–49]. Близькою ідеєю відносності справедливості була софістам [2; 33]. Тлума-

чення ними справедливості зводилося до того, що носієм знань і справедливості є як мудрець, представник влади, так і проста людина: «Людина – міра всіх речей» [7, 50]. На відміну від софістів, Сократ вкладав такий зміст у поняття справедливості, який робив його загальним. Це досягалось завдяки його поєднанню з категоріями моральності й істини. Моральні цінності, на переконання Сократа, мають бути однаковими для всіх і ґрунтуватися на всезагальному знанні доброчинності, засвоївши яке люди почнуть вдаватися до схожих поведінкових проявів та співіснувати у злагоді [7, 79–80]. Сократ досліджував природу несправедливості й дійшов висновку, що її змістове наповнення індивідуалізоване. Якщо справедливість – всезагальне знання, істина, то несправедливість – це прояв суб'єктивного бачення ситуації [8, 115]. Демокрит в один смисловий ряд ставив поняття справедливості та щастя. Останнє переживає той, хто живе за принципами справедливості, пізнавши моральну істину. Нещасною є людина, яка вчиняє несправедливо, навіть порівняно з жертвою несправедливості. За Демокритом справедливість – це поняття, у змісті якого відображається об'єктивне – те, що не суперечить природі, тоді як несправедливість є штучним утворенням [10, 155–156].

Отже, у народній концепції справедливості стверджувався етичний ідеал людини, наділений рядом чеснот, серед яких, поряд з істиною і чесністю, є справедливість як всезагальна істина, об'єктивне знання, що стає основою «морально спрямованої діяльності» людини [10, 155–156].

Власне філософська концепція справедливості, у якій поєднувалися її етично-моральна та соціальна складові, була розроблена Платоном і Арістотелем. Платон категорію справедливості визначав як найвищу чесноту в державі. Обґрунтовуючи станову мораль, він вважав справедливим і гармонійним такий хід життя, коли людина, яка належить до певного соціального стану (філософів, воїнів чи хліборобів і ремісників), виконує свою роботу і не втручається у справи інших [11, 125]. Згідно поглядів Платона, поняття справедливості вживається і відносно держави як складного соціального організму, і сто-

совно окремих людей, які в сукупності її утворюють. Моральна складова справедливості за Платоном полягає в тому, що кожен повинен реалізувати свої можливості представника певного соціального стану. Власне індивідуальне буття таким чином наповнюється суспільним змістом. У філософії Платона структури індивідуальної свідомості людини, устрою держави і моральної свідомості поєднувалися в точці розгляду феномена справедливості.

Найбільш глибоко у давньогрецькій філософії справедливість вивчав Арістотель. Головна думка його вчення зводиться до такого судження: справедливість полягає не у рівному розподілі благ, а у врахуванні обсягу і складності праці, вкладеної у їх виробництво. І хоча еквівалентом внесків у виробництво благ Арістотель визначав гроші, основний принцип, який він обґрунтував, підтверджував необхідність застосування диференційованого підходу в процесі розподілу чи отримання винагород за результати діяльності людини.

За Арістотелем справедливість дозволяє регулювати взаємини між людьми і водночас є якістю, завдяки якій досягається загальне благо. З огляду на це філософ розглядав справедливість у широкому та вузькому значеннях. У широкому розумінні це поняття тлумачилося як правильна поведінка людини, яка ґрунтується на принципах добропорядності та дотримання встановлених у суспільстві норм моралі. У вузькому розумінні мислитель зводив справедливість до особливої етичної чесноти, до категорії морального зразка [1, 324–331]. Загалом же у поглядах Арістотеля на справедливість значна увага приділялася їй як соціальному явищу. Філософ зважав на те, що доброчесність, яка виявляється у конкретних вчинках, поведінці людини, спрямовується на іншого і визначається як справедливе ставлення до нього. Класифікація Арістотелем видів справедливості (зрівняльної та розподільчої) та їх характеристика демонструють соціальну феноменологію даного явища [1, 328].

Хоча у тлумаченні справедливості Арістотель прагнув відобразити загальне в понятті, він зважав на той факт, що в одному правилі неможливо осягнути прояв конкретного.

Саме тому в розгляді складного явища справедливості він послуговувався допоміжним терміном «правда». Якщо власне справедливість визначалася як загальна норма, об'єктивність, то правда – це суб'єктивна справедливість у конкретному випадку.

У філософських концепціях справедливості Платона і Арістотеля обґрунтована соціальна природа справедливості. Завдяки дотриманню її моральних принципів відбувається регулювання взаємин у суспільстві.

Як показує наведений аналіз, погляди філософів Давньої Греції щодо справедливості психологічний зміст цього поняття розкривали з різних сторін. У центрі уваги опинилася чеснота, носієм якої є людина – суб'єкт пізнання моральних цінностей, здійснення моральних вчинків, вибудови взаємин з навколишніми. Діалектика поглядів давньогрецьких філософів відобразила розвиток уявлень про справедливість від абсолютизму, який сповідував незмінність божого закону і заперечував можливості врахування індивідуальних обставин життя людини, – до ствердження ідей про її суб'єктність у діяльності. За результати своєї діяльності людина може отримати справедливі винагороду чи покарання.

У філософії Давнього Риму проблема справедливості розглядалася переважно у площині права. Панівною була теза: справедливістю є необхідність кожному отримувати те, на що він заслужив. Схожа безкомпромісна позиція була властива філософії Середньовіччя. Але якщо у Давньому Римі справедливість уособлювала богиня правосуддя Феміда, то середньовічна філософія апелювала до постулатів і канонів католицизму, що вигідно використовувала на свою користь влада. За лозунгами про справедливість зазвичай приховувалася зневага особистості людини та ігнорувалися спроби аналізу моральності її поведінки. Представники філософії Середньовіччя А. Аврелій та Ф. Аквінський, які започаткували теологічний напрям вивчення цього явища, у своїх працях відображували тенденції свого часу.

Зокрема, А. Аврелій стверджував, що будь-яке благо людина отримує від Бога. З його волі відбувається покарання чи винагороду. Філософ у своєму вченні поєднав два аспекти

справедливості: моральний, який ґрунтувався на повному прийнятті християнських постулатів, і соціальний, який включав слідування їм у ситуаціях взаємодії представників влади і народу. Справедливість у поглядах А. Аврелія набула конкретних форм і проявів [7, 235]. Якщо А. Аврелій в контексті висвітлення цього явища актуалізував проблему пошуку шляхів налагодження соціальних взаємин, то Ф. Аквінський розглядав справедливість у ряду чеснот. Філософ був схильний визначати її як цінність, що входить до структури моральної сфери людини і яка набуває досконалості через усвідомлення необхідності слідувати релігійним постулатам [7, 259–260].

Зміни, які відбулися в суспільній думці епохи Відродження, стали відправною точкою для появи у філософії нових поглядів на проблему справедливості у наступні століття. В цілому можна констатувати, що в епоху Нового часу ракурс розгляду проблем справедливості змістився у сторону соціального, однак спектральність висвітлення їх доволі широка.

Просвітник Ф. Бекон був переконаний, що завдяки справедливості в людині проявляються риси доброчинності; справедливість об'єднує людей [3, 365]. Т. Гоббс зазначав, що справедливість є природним законом, згідно якого людина, керуючись раціонально встановленими правилами, вдається до таких дій, які не шкодять жодній стороні взаємодії [5, 166]. Схожих поглядів дотримувався Г. Гроцій, який зводив справедливість до рівноцінного обміну, слідування домовленостям, отримання компенсації від того, хто заподіяв шкоди, а також недопущення заволодіння чужими благами.

Багато мислителів Нового часу, розкриваючи психологічний зміст справедливості, розглядали його у поєднанні з поняттями щастя, рівності, братерства, волі, обов'язку, совісті. Зокрема, Г. Е. Лессінг синонімами справедливості визначав поняття рівності та братерства. На його думку, якщо людина стикається з дотриманням норм справедливості, вона переживає моменти щастя і появу почуття гідності [9]. Ж. Ж. Руссо відстоював ідею абсолютної справедливості, яка за своєю природою є загальною, і передумовою виникнення якої є розум. При цьому підґрунтям

абсолютної загальної справедливості він визначав загальну волю [13].

Представник німецької класичної філософії Г. В.-Ф. Гегель в один ряд ставив справедливість і розум, зазначав, що вони є торжеством результату подолання протиріч моральної свідомості, джерелом руху всесвітньої історії [4, 289–293]. І. Кант вважав, що ідея справедливості виникає із почуття рівності: якщо ми навчаємося ставити себе на місце інших, то розуміємо суть ситуації і діємо справедливо [7]. На думку філософа, дотримання принципів справедливості створює умови для розвитку індивідуальності особистості.

Як умову реалізації людиною своїх здібностей і схильностей визначав справедливість також позитивіст Г. Спенсер. Доволі популярними є його погляди про соціальну рівність і рівний розподіл винагород: зрівняння не є справедливістю для тих, хто має право отримати більше. Ще один представник позитивізму Д. Юм це явище визначав як соціальне почуття, яке дозволяє переборювати егоїзм і жити морально. Він відносив справедливість до ряду чеснот, яка відрізняється штучністю. На думку філософа, вона досягається шляхом отримання сторонами взаємодії домовленостей стосовно свого співіснування [15, 260]. Якщо в суспільстві виникає потреба у прийнятті нових норм справедливості, вони визнаються і заповнюють місце раніше встановлених. Таким чином зміст справедливості доповнюється новими значеннями.

Отже, погляди філософів постренесансної пори різнобічні, оскільки вони представляють різні філософські напрями і вчення. Однак спільним є те, що при висвітленні справедливості акценти зміщувалися переважно на її соціальну природу. Підкреслювалася функція регулювання взаємин у суспільстві, що пов'язано зі встановленням рівності та досягненням злагоди. Водночас співставлення з морально-соціальними категоріями рівності, братерства, обов'язку, волі, совісті стверджувало необхідність її розуміння як поняття моральної свідомості. Справедливість визначалася як умова розвитку особистості.

На сьогоднішній день проблема справедливості не втрачає своєї актуальності, що ви-

являється в суспільних процесах у всьому світі. В сучасній філософській думці популярними є погляди мислителя-соціолога Дж. Ролза, відтворені в праці «Теорія справедливості». Він обґрунтував зв'язок між справедливістю та амбівалентними поняттями рівності-нерівності. Мірою рівності та нерівності між людьми учений вважав справедливість. Дж. Ролз розробив концепцію соціальної справедливості, у якій поряд з іншими її аспектами торкався морально-етичного. Зокрема, він стверджував принцип рівних можливостей, згідно якого люди з однаковими здібностями повинні мати рівні перспективи їх розвитку. Слушною, з точки зору психології, була думка про те, що соціальні (політичні) інститути мають дбати про те, щоб особистість почувалася гідною, поважала себе, відчувала внутрішню свободу і мала перспективи самовизначення у всіх сферах життя [12].

Здійснений нами розгляд філософських ідей про справедливість дозволяє окреслити діалектику розуміння її психологічної природи і зробити наступні узагальнення. У філософії Давнього світу відстоювалася ідея соціальної природи справедливості й одночасно її приналежності до категорій морального зрачка. Мислителі Середньовіччя розглядали справедливість як моральну категорію, але при поясненні її сутнісних ознак не виходили за рамки християнської моралі. У філософії Нового часу при висвітленні справедливості акценти зміщувалися переважно на її соціальну природу. Підкреслювалася функція регулювання взаємин у суспільстві. Водночас співставлення з морально-соціальними категоріями рівності, братерства, обов'язку, волі, совісті стверджувало необхідність її розуміння як поняття моральної свідомості. Сучасна філософська думка визначає справедливість як принцип, згідно якого відбувається врегулювання стосунків між людьми при розподілі особистих і соціальних благ.

Висвітлення поглядів на психологію справедливості у світовій філософській думці формує розуміння єдності її соціального і морального аспектів. У наступних дослідженнях варто актуалізувати проблему дотримання моральних норм справедливості у соціальній взаємодії.

Список використаних джерел

1. Аристотель. Сочинения : в 4-х т. / Аристотель ; пер. с древнегреч. и общ. ред. А. И. Довстула. — Т. 4. — М. : Мысль, 1983. — 830 с.
2. Бартун М. П. Філософія / М. П. Бартун. — К. : МА-УП, 2000. — 165 с.
3. Бэкон Ф. Сочинения : у 2-х т. / Ф. Бэкон, сост., общ. ред. и вступ. статья А. Л. Субботина. — Т. 1. — М. : Мысль, 1977. — 567 с.
4. Гегель Г. В.-Ф. Феноменология духу / Г. В.-Ф. Гегель ; пер. з нім. — К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. — 548 с.
5. Гоббс Т. Левіафан / Т. Гоббс ; пер. з англ. — К. : Дух і Літера, 2000. — 606 с.
6. Гурвич Г. Д. Философия и социология права: Избранные сочинения / Г. Д. Гурвич ; пер. М. В. Антонова, Л. В. Ворониной. — СПб. : Издательский дом С.-Петерб. гос. ун-та, 2004. — 845 с.
7. Гусейнов А. А. Краткая история этики / А. А. Гусейнов, Г. Иррилиц. — М. : Мысль, 1987. — 589 с.
8. Кассиди Ф. К. Сократ / Ф. К. Кассиди. — М. : Мысль, 1988. — 220 с.
9. Лессинг Г. Э. Избранное / Г. Э. Лессинг ; пер. с нем. — М. : Худож. лит., 1980. — 574 с.
10. Материалы Древней Греции: собр. текстов Гераклита, Демокрита, Эпикура. — М. : Государственное издательство политической литературы, 1955. — 238 с.
11. Платон. Держава / Платон ; пер. з давньогрецьк. — К. : Основи, 2005. — 355 с.
12. Роулз Дж. Теория справедливости / Дж. Роулз. — Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1995. — 569 с.
13. Руссо Ж. Ж. Об общественном договоре / Ж. Ж. Руссо ; пер. с франц. — М. : Канон-Пресс — Ц ; Кучково поле, 1998. — 414 с.
14. Таранов П. С. Философия изнутри: 70 мудрецов, философов, мыслителей от Соломона до Шопенгауэра : в 2-х т. / П. С. Таранов. — Т. 1 — М. : Острожжє. — 463 с.
15. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Книга вторая. Об аффектах. Книга третья. О Морали / Д. Юм ; пер. с англ. Церетели. — М. : Канон, 1995. — 416 с.

L. KLOCHECK

Kyiv

THE PSYCHOLOGY OF JUSTICE IN THE COURSE OF HISTORE OF PHILOSOPHICAL THOUGHT

The development of the ideas and scientific positions concerning the psychology of justice in the course of history of philosophical thought are analyzed in the article. It is stated, that the dialectics of the points of view of ancient Greek philosophers reflected the development of the ideas about justice from the time of absolutism – the permanence of God’s law – till the statement of the ideas about the subjective principle in a person’s activity, for which they can get reward or punishment. The attitudes of the philosophers of the Middle Ages who originated theological movement in the investigation of justice are viewed. The viewpoints of the philosophers of the New Age, which state the fact that justice regulates social relationships. The modern philosophic thought concerning justice is characterized in the article. The perspectives of the further investigation of a problem of a person’s development of sense of justice as a moral value, the existence of which contributes to the regulations of personal relationships are revealed in the article.

Key words: justice, just deed, moral values, morality, distribution, equality.

L. В. КЛОЧЕК

г. Киев

ПСИХОЛОГИЯ СПРАВЕДЛИВОСТИ В ИСТОРИИ ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ

В статье проанализировано развитие идей относительно психологии справедливости в истории философской мысли. Указывается, что диалектика взглядов древнегреческих философов отразила развитие представлений о справедливости от абсолютизма – неизбежности божьего закона – к утверждению идей о субъективности человека в деятельности, за результаты которой она может получить справедливые награды или наказание. Рассмотрено взгляды философов Средневековья, которые основали теологическое направление изучения справедливости. Проанализировано взгляды философов Нового времени, которые сводятся к мысли о том, что справедливость регулирует социальные отношения. Охарактеризована современная философская мысль относительно справедливости. Определены перспективы дальнейшего исследования проблемы развития у личности справедливости как моральной ценности, наличие которой способствует урегулированию межличностных отношений.

Ключевые слова: справедливость, справедливый поступок, моральные качества, моральность, распределение, равенство.

Стаття надійшла до редколегії 04.10.2015

УДК 316.612

Н. В. КОРЧАКОВА

м. Київ

k.natalyviktor@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОНТОГЕНЕТИЧНО РАННІХ ФОРМ ДОПОМОГИ ЯК РІЗНОВИДУ ПРОСОЦІАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ

Висвітлюються питання вікового генезу допомоги як різновиду просоціальної поведінки. Аналізується сутність допомоги. Обговорюються результати вітчизняних та зарубіжних експериментальних досліджень, спрямованих на вивчення основних типів поведінки допомоги. Зазначається, що інструментальна допомога є онтогенетично первинною формою реалізації просоціальності. Висвітлюються основні питання проблеми допомоги: її виток, структура, основні характеристики. Особлива увага присвячена аналізу ранніх форм допомоги. Обговорюється декілька точок зору щодо детермінант цієї форми просоціальної поведінки. Зазначається, що до основних детермінуючих факторів відносять: пробудження у дітей афіліативних та імітаційних тенденцій; розвиток здатності диференціювати чужі внутрішні стани від власних та пов'язувати свої емоції з потребами Інших, з метою дії від їх імені; наявність біологічної основи схильності до емпатії і альтруїзму у дітей раннього віку. Відмічено, що особливості розвитку різних типів просоціальної поведінки на різних етапах онтогенезу потребують подальшого вивчення.

Ключові слова: допомога, просоціальна поведінка, інструментальна допомога, ранній вік.

Однією із ліній вияву просоціальних тенденцій є схильність людей до надання підтримки та допомоги один одному. Допомога – це розмаїте явище, яке включає у себе безліч різноманітних поведінкових стратегій. Терміни «допомога» (helping), «допомагаюча поведінка» (helping behavior), взаємодопомога широко використовуються у життєвій і психологічній практиці, хоча у визначенні їх психологічних корелят є певні складності. Як зазначається у наукових дослідженнях, дії допомоги, незважаючи на зовнішню єдність, можуть включати досить різні психологічні уміння і навички ([1]; [3] [6]). Об'єднуючими характеристиками виступають наступні показники: добровільність дій, їх спрямованість на іншу людину, сприяння у вирішенні мети Іншого. Враховуючи останню особливість, у зарубіжних дослідженнях досить часто використовується поняття «інструментальна допомога» (instrumental helping). У основі інструментальної допомоги, на відміну від емоційної підтримки, лежить дія. У психолого-педагогічних роботах ближнього зарубіжжя частіше використовується термін «взаємодопомога». Зокрема, у роботі П. В. Андреева це поняття визначається як багатомірне психологічне утворення, яке виявляється у сти-

мулюючих, підтримуючих і полегшуючих діях сприяння між дітьми, вивчення якого здійснюється у руслі особистісно-нормативного, індивідуально-емоційного та колективістського наукових підходів [1].

За своєю сутністю інструментальна допомога є різновидом соціальної підтримки, яка реалізується у різноманітних поведінкових актах. Як багатоаспектне явище, вона відрізняється набором дій, їх характером, напрямком, різновидом, особливостями адресата допомоги та суб'єкта сприяючої діяльності. Допомога лежить в основі гармонізації міжособистісної взаємодії та налагодження співпраці. Її своєчасне надання сприяє досягненню іншою людиною поставлених цілей, а отже психологічному благополуччю і комфорту партнера. Саме дієва соціальна підтримка підвищує стресостійкість особистості, її впевненість та здатність долати перешкоди. Проблема інструментальної допомоги широко вивчається у психологічній науці. У загальному контексті наукових пошуків можна виокремити декілька ліній її аналізу. Одним із важливих напрямків є вивчення вікового генезу дієвої форми просоціальної активності особистості. Дослідження цієї групи спрямовані на розкриття онтогенетичних аспектів допомоги.

Метою статті є аналіз особливостей розвитку допомагаючої стратегії на ранніх стадіях онтогенезу та її вивчення у зарубіжній і вітчизняній психологічній науці. Започатковуючи висвітлення проблеми зазначимо, що досліджень прояву допомоги у період раннього дитинства досить мало, до того ж більшість із них з'явилися лише у останні роки ([4]; [9; 10]; [8]). Як зазначають німецькі психологи, при вивченні ранніх витоків сприяючої поведінки увага психологів частіше зосереджується на афективно-емоційній складовій дитячої просоціальності, ніж на інструментальній допомозі [10].

Питання виникнення першооснов допомоги досить дискусійне. Незважаючи на наявність невирішених проблем, які містить концепція допомоги, недавні дослідження з вивчення онтогенетично ранніх форм її вияву дозволили розкрити багато питань щодо загальних проблем еволюції людини, розвитку її моральності [3]. Останні дослідження переконливо доводять, що допомагаючі дії є онтогенетично первинною формою просоціальної поведінки. Зіставлення трьох основних типів просоціальних виявів (емоційна підтримка, допомога, альтруїстичний розподіл ресурсу) вказує на те, що саме допомога має найбільш ранні корені. Вона є найлегшою для дитячого розуміння. Навіть діти півторарічного віку здатні надавати найпростішу допомогу, у той час як емпатійні чи альтруїстичні прояви є для них досить складними [8]. Ці результати психологічних досліджень підтверджуються і висновками нейрофізіологічного рівня. Зокрема недавні дослідження нейрофізіологічних механізмів підтримки показали, що уже з півтора-дворічного віку у дітей фіксується різна коркова активність для інструментальної допомоги і емпатійних реакцій. Якщо в основі емпатійних проявів лежить активація лівої частини лобної долі, то надання допомоги більш яскраво пов'язується з іннервацією (активізацією) правої скроневої долі кори головного мозку. Як відомо, ця частина мозку забезпечує здатність розуміти дії іншої людини, а отже існує підстава стверджувати, що саме ці можливості і лежать в основі інструментальної допомоги у період раннього дитинства ([9; 10]).

Сучасні психологічні теорії і дослідження надають різні, інколи суперечливі, погляди на природу початкових форм інструментальної допомоги та її детермінацію. На основі аналізу наукових досліджень можна виокремити три лінії поглядів на причини виникнення ранніх форм просоціальності:

- пробудженням у дітей афіліативних та імітаційних тенденцій;
- розвиток здатності диференціювати чужі внутрішні стани від власних та пов'язувати свої емоції з потребами Інших, з метою дії від їх імені;
- наявність біологічної основи до емпатії і альтруїзму у дітей раннього віку.

Зокрема, обґрунтовуючи ідею наявності біологічних передумов допомоги, психологи виокремлюють наступні лінії доведень: по-перше, альтруїстичні прояви з'являються на початку онтогенезу, коли процеси соціалізації ще не можуть здійснити суттєвий вплив на розвиток дитини та забезпечити інтерналізацію просоціальних норм; по-друге, ефективність соціалізуючих впливів у ранньому і середньому дитинстві залежить від злиття практик соціалізації і природних схильностей до просоціальної поведінки. По-третє, альтруїстичні тенденції безкорисливої допомоги присутні навіть у поведінці приматів при відсутності впливу методів соціалізації [10, 464].

Зазначені вище точки зору щодо причин зародження інструментальної допомоги фактично по-різному висвітлюють соціально-когнітивні і мотиваційні основи допомоги у ранньому онтогенезі. Мова йде про те, що просоціальні реакції дітей раннього віку можуть зумовлюватися не лише біологічними задатками та соціальними компетенціями (розпізнавання психічних станів інших), але й здатністю простежувати поведінкові сигнали (поведінкова компетентність). При цьому процесуальну і просоціальну мотивацію у деяких випадках розрізнити досить проблематично.

При вивченні витоків допомоги ми зустрілися з двома лініями досліджень. Перша – спрямована на вивчення здатності дітей розуміти цю унікальну соціальну стратегію, виокремлювати її основні аспекти та релевантно реагувати на неї. Друга – об'єднує дослі-

дження, які безпосередньо вивчають найпростіші поведінкові прояви дитячого сприяння та їх мотивацію. У деяких роботах ці дві лінії переплітаються. У якості прикладу можна назвати дослідження спрямовані як на аналіз когнітивних, так мотиваційних компонентів допомоги [4], [5], [6]. Зокрема у дослідженні Liszkowski U. Дітям було запропоновано близько десяти ситуацій, у яких моделювалися різні утруднення у діяльності експериментатора. Півторарічні діти (18-міс.) продемонстрували здатність розпізнавати цілі іншої людини та проявляти ініціативу у наданні інструментальної допомоги у широкому діапазоні ситуацій. Витоки цих ранніх форм поведінки вивчені ще не недостатньо. Механізми, що лежать в їх основі, залишаються предметом наукових дискусій. Це зумовлено двома об'єктивними реальностями: обмеженістю соціальних контактів малюків та новизною наукової проблеми.

При аналізі ранніх форм допомоги слід враховувати, що це соціальне явище має складну структуру, кожний елемент якої має певну специфіку розвитку. У структурі інструментальної допомоги виокремлюють когнітивний, мотиваційний і поведінковий компоненти. Когнітивна складова забезпечує дитині розуміння дій, пов'язаних з цілями інших людей, їх можливостями досягати успіх, шляхами їх досягнення. Як засвідчують спостереження, ця здатність започатковує своє становлення з кінці першого року життя. Когнітивні процеси забезпечують дитині можливість декодувати ситуацію, виокремлювати наміри і мету дорослого, помічати перешкоди на його шляху. Не дивлячись на те, що у ранньому віці діти мають обмежені можливості для аналізу процесів міжособистісної взаємодії і їм рідко доводиться потрапляти у ситуацію реального надання допомоги, до кінця першого року життя діти виявляють інтелектуальну здатність розуміти ситуації з потенційним просоціальним змістом [5; 8]. Як показали останні дослідження, вони розрізняють активну і пасивну поведінку персонажів у ситуації надання допомоги. При цьому навіть 6–10 місячні немовлята віддають перевагу тому, хто надає сприяння іншому. До завершення немовлячого віку малюки

набувають первинні знання про цілеспрямованість дій інших людей, їх ментальні стани, інтенціональності, що лягає в основу успішної соціальної взаємодії [2, 380]. Таким чином, аналіз когнітивних основ інструментальної допомоги дозволяє робити висновок про те, що з початку другого року життя діти розуміють поведінку іншої людини з точки зору її цілей і намірів [4]. У віковому діапазоні 12–18 місяців вони здатні диференціюватися цілеспрямовані і випадкові дії і зрозуміти прагнення людини навіть не бачачи успішного результату.

Вивчення поведінкових аспектів допомоги засвідчує, що діти починають вести себе просоціально досить рано – з першої половини другого року життя. У дитячій поведінці з'являються акти надання допомоги дорослому у простих побутових ситуаціях: принесення, подавання чи вказування на предмети, які необхідні дорослому. Їх аналіз засвідчує, що частину з них все ж не варто розцінювати як просоціальні. Зокрема у одній із перших робіт, присвячених аналізу витоків просоціальної поведінки інструментального типу зазначається, що 19-місячні діти, співпрацюючи з батьками, досить часто здійснюють акти допомоги, які передують сигналам про потреби дорослого. Це дає підставу передбачати, що частина допомагаючих дій зумовлена бажанням дітей діяти у процесі взаємодії нарівні з дорослими. У цьому випадку швидше можна говорити про процесуальну мотивацію, яка не передбачає турботу про благополуччя іншого. У той же час Rheingold зазначає, що у процесі лабораторних експериментів з 19–32-місячними дітьми, було встановлено, що вони можуть виокремлювати мету іншої людини і продукувати досить складні форми просоціальної поведінки.

Допомога у дорослому житті досить часто поєднується із певними суб'єктивними труднощами і втратами для її суб'єкта. Сприяння, яке б передбачало жертви для дитини (втрату предмету), у ранньому дитинстві зустрічається досить рідко і, переважно, за умови чіткої стимуляції з боку дорослого [8]. При цьому акти допомоги ще важко кваліфікувати як повністю альтруїстичні. Більшість із них нагадує взаємодію без чіткого врахування

мети іншої людини. Перші прояви допомоги є швидше маніпулятивно-ігровими, ніж емпатійними. Дітям важко вичленити проблемні ситуації у реальному житті та обрати відповідну форму реагування.

Спостереження за дітьми раннього віку засвідчують, що малята здатні надавати інструментальну допомогу навіть за умови необхідності долати певні перешкоди. Ця здатність вказує на першооснови зародження внутрішньої мотивації діяти безкорисливо. За для допомоги дорослому 20-місячній малюку можуть призупинити власну діяльність [10]. При цьому отримання матеріальної допомоги не виступає стимулюючим фактором. Навпаки, діти, які отримали винагороду за допомогу згодом виявляли меншу схильність до вияву цього типу поведінки.

Необхідно зазначити, що здатність дітей до надання допомоги була зафіксована цими авторами навіть у 14-місячних малят. На думку дослідників, діти цього віку готові допомагати, але можуть робити це лише у простих, очевидних ситуаціях, використовуючи прості способи сприяння, оскільки їх когнітивні можливості декодувати ситуацію обмежені. Працюючи з 14–18 місячними малюками, німецькі психологи прийшли до висновку, що починаючи з цього віку діти виявляють здатність не лише стежити за діяльністю дорослого, але й помічати його утруднення та робити спробу допомогти у досягненні поставленої мети. Рівень інструментальних проявів значною мірою зумовлюється чіткістю сигналів, які транслює дорослий про необхідність допомоги. На початку другого року життя діти можуть надати інструментальну допомогу, якщо їм вдалося визначити цілі іншої людини. Ці акти інструментальної допомоги є одними з найбільш ранніх проявів альтруїзму у людському онтогенезі: дитина діє заради Іншого без вигоди для себе. При цьому дітей особливо не хвилюють ні питання репутації, ні питання зворотного сприяння. Ці стимулятори просоціальних тенденцій характерні для дорослих та дітей старшого віку. На підставі отриманих даних автори роблять припущення, що онтогенетичні корені просоціальності беруть початок з раннього дитинства [10]. Альтруїстичність дітей раннього

віку певною мірою має вроджений характер, а її розвиток у подальшому, є важливою лінією соціалізації. Причиною розвитку є соціальне стимулювання. При цьому широкий діапазон міжособистісної взаємодії у різних соціальних контекстах виступає важливими медіаторами цих початкових альтруїстичних тенденцій.

Обговорюючи особливості поведінки дітей у змодельованих експериментальних ситуаціях вчені підкреслюють, що їх увага зосереджується саме на просоціальних проявах, а не на процесах взаємодії. Загально відомо, що діти набувають здатність приймати участь у спільній соціальній грі з дорослими з кінця першого року життя. При цьому спільні заходи і участь у реалізації мети Іншого – це різні речі. У першому випадку спільні дії ведуть до мутуалістичних результатів, у другому – до вигод партнера. Тому у наукових дослідженнях висловлюються припущення, що інструментальна допомога і співпраця у своїй основі можуть мати різні психологічні процеси.

Мотиваційний компонент допомоги пов'язаний із виникненням у дитини внутрішнього стимулу, бажання допомогти дорослому у ситуації переживання ним певного утруднення. У ряді досліджень встановлено, що 12-місячні немовлята не лише мають здатність помічати зміни у емоційних станах іншої людини, але й виявляють прагнення втішати жертви дистресу. Ці види просоціальних проявів можуть стосуватися як емпатійного відгуку, так і виступати передумовою інструментальної допомоги. З 18 місяців діти не лише виявляють здатність ідентифікувати ситуації, у яких потрібна допомога, але й інструментальним шляхом виявляти сприяння.

Аналізуючи ранні витоки допомоги варто відзначити, що просоціальна поведінка протягом усього раннього віку залишається нерегулярною. Механізми допомоги розвиваються поступово, частина з них розпочинає своє функціонування вже за межами раннього дитинства. Допомога спостерігається не у всіх контекстах. Як показали експерименти Svetlova M. et al. (2010), півторарічні діти здатні відповідати просоціально лише у очевидних ситуаціях, де чітко виокремлена необхідність іншої людини у допомозі та є дитяче розуміння, як пом'якшити цю ситуацію [8].

Після двох з половиною років діти виявляють вищий рівень готовності виводити чужі потреби із більш загальної інформації і розпізнавати їх на основі тонших сигналів, при цьому менше покладаючись на інформаційну допомогу дорослих. У процесі соціалізації допомагаючі дії стають все більш чіткими. Розвиток соціально-когнітивного розуміння і новий досвід взаємодії з оточуючими сприяють розширенню їх діапазону, підвищенню рівня вибірковості і диференціації [10, 466].

Завершуючи обговорення проблеми становлення першооснов допомоги як унікальної соціальної стратегії, можна зробити декілька важливих висновки. По-перше, інструментальна допомога присутня у системі взаємодії дітей з дорослим починаючи з другого року життя. У її основі лежать два детермінуючі начала: природні задатки до використання найпростіших форм поведінки просоціального типу та соціалізуючі впливи виховання. Природна схильність дітей до розвитку просоціальної поведінки є первинним джерелом усіх різновидів просоціальних дій.

По-друге, допомагаюча поведінка є найлегшою формою просоціальних виявів для дітей раннього віку. Протягом вікового періоду її рівень істотно зростає разом із когнітивним розвитком та самосвідомістю. Когнітивні процеси забезпечують дитині здатність розуміти ментальний світ інших людей, їх бажання, наміри, потенційні можливості. Зрілі форми допомоги не можуть сформуватися без належної когнітивної основи.

Інструментальна допомога у ранньому віці має найпростіші форми. Просоціальні дії виникають лише у найбільш знайомих для дітей ситуаціях і соціальних контекстах взаємодії з дорослими. Протягом вікового періоду відбувається розширення як діапазону дій, так і когнітивно-мотиваційних основ діяльності. Дослідження методів стимулювання просоціальної поведінки вказують на неефективність матеріальної винагороди та покарання для розвитку допомагаючої поведінки у довгостроковому сенсі. Ефективні наслідки виникають за умови застосування стратегії індуктивного виховання, при якому дорослі виокремлюють для дитини стани, наміри, почуття, потреби іншої людини. Індуктивне

виховання спирається на розуміння дитиною Іншого та його потреб. Поява просоціальної поведінки у ранньому віці свідчить про пробудження людського потенціалу для приєднання, співробітництва, альтруїзму, розуміння соціальних норм.

Дослідження розвитку дитячої просоціальності має важливе практичне значення. Подальші розробки проблеми вікового генезу допомоги повинні спрямовуватися як на аналіз розгортання просоціальних стратегій у період раннього дитинства так і за його межами.

Список використаних джерел

1. Андреев П. В. Психолого-педагогические условия развития психологической готовности дошкольников к взаимопомощи [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Андреев Павел Владимирович. — Самара, 2008. — 20 с.
2. Когнитивная психология / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. — М. : ПЕР СЭ, 2002. — 480 с.
3. Hammond S. I. Children's early helping in action: Piagetian developmental theory and early prosocial behaviour / S. I. Hammond // *Frontiers in Psychology*. — 2014. — Vol. 5. — PP. 759.
4. Liszkowski U. Twelve- and 18-month-olds point to provide information for others / U. Liszkowski, M. Carpenter, T. Striano, M. Tomasello // *Journal of Cognition and Development*. — 2006. — Vol. 7(2). — PP. 173—187.
5. Moll H. Fourteen-month-olds know what others experience only in joint engagement / H. Moll, M. Carpenter, M. Tomasello // *Developmental Science*. — 2007 — Vol. 10(6). — PP. 826—835.
6. Paulus M. Neural correlates of prosocial behavior in infancy: different neurophysiological mechanisms support the emergence of helping and comforting / M. Paulus, N. Kühn-Popp, M. Licata, J. Meinhardt // *Neuroimage*. — 2013. — Vol. 66. — PP 522—530.
7. Paulus M. The emergence of prosocial behavior: Why do infants and toddlers help, comfort, and share? / M. Paulus // *Child Development Perspectives*. — 2014. — Vol. 8. — PP. 77—81.
8. Svetlova M. Toddlers' Prosocial Behavior: From Instrumental to Empathic to Altruistic Helping / M. Svetlova, S. R. Nichols, and C. A. Brownell // *Child Development*. — 2010. — Vol. 81(6). — PP. 1814—1827.
9. Tomasello M. Origins of human cooperation and morality / M. Tomasello, A. Vaish // *Annual Review of Psychology*. — 2013. — Vol. 64. — PP. 231—55.
10. Warneken F. The roots of human altruism / F. Warneken, M. Tomasello // *British Journal of Psychology*. — 2009. — Vol. 100. — PP. 455—471.

N. KORCHAKOVA

Kyiv

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF ONTOGENICALLY EARLY FORMS OF HELPING BEHAVIOR AS A TYPE OF PROSOCIAL STRATEGY

The article deals with the issue of age-related aspects of helping behavior. It analyzes some close in meaning concepts such as «help» «helping behavior», «instrumental help», and altruistic behavior. Analytical overview of modern domestic and foreign researches, which deal with studying these forms of prosociality, is made. Specific attention is paid to the issue of early forms of prosociality. Three points of view on the determinants of early forms prosociality are discussed. They are: evolution of children's affiliative and imitation tendencies; increasing the ability to differentiate others' internal states from own and link their own emotions and needs of Others to act on their behalf; existence of biological basis for empathy and altruism in infants. It is noted that the features of prosocial development at each stage of ontogeny require further researches.

Key words: help, prosocial behavior, helping behavior, instrumental help, infants, toddlers.

Н. В. КОРЧАКОВА

г. Киев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИ РАННИХ ФОРМ ПОМОЩИ КАК РАЗНОВИДНОСТИ ПРОСОЦИАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ

В статье освещаются вопросы возрастного генеза помощи как разновидности просоциального поведения. Анализируется сущность помощи. Обсуждаются результаты отечественных и зарубежных экспериментальных исследований, направленных на изучение основных типов помогающего поведения. Отмечается, что инструментальная помощь является онтогенетически первичной формой реализации просоциальности. Освещаются основные вопросы проблемы помощи: ее истоки, структура, основные характеристики. Особое внимание уделено анализу ранних форм помощи. Обсуждается несколько точек зрения относительно детерминант этой формы просоциального поведения. Отмечается, что к основным детерминирующим факторам относят: пробуждение у детей аффилиативных и имитационных тенденций; развитие способности дифференцировать чужие внутренние состояния от собственных и связывать свои эмоции с потребностями Других; наличие биологической основы склонности к эмпатии и альтруизму у детей раннего возраста. Отмечено, что особенности развития различных типов просоциального поведения на разных этапах онтогенеза требуют дальнейшего изучения.

Ключевые слова: помощь, просоциальное поведение, инструментальная помощь, ранний возраст.

Стаття надійшла до редколегії 07.10.2015

УДК 159.923

І. С. ЛИТВИНЕНКО, О. В. ДАНИЛОВА

м. Миколаїв

РОЛЬ СИТУАТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розглядаються нагальні проблеми професійної підготовки студентів – психологів, спираючись на результати досліджень провідних учених – викладачів. Аналізуються шляхи підвищення ефективності вивчення психології і доводиться доцільність використання активних методів навчання, з-поміж яких важливе місце посідають ситуативні. Наводиться алгоритм аналізу життєвих ситуацій у навчальному процесі, позанавчальному, визначення таких понять, як «ситуація», «соціальна ситуація», «життєва ситуація особистості» провідних вітчизняних, зарубіжних учених в рамках загальної, вікової, соціальної психології. Наголошується, що застосування ситуативних методів навчання дозволяють формувати у студентів – психологів готовність до самостійної професійної діяльності, уміння розв'язувати життєві ситуації різної складності, розвивати толерантність, емпатію, знімають дорослий егоцентризм. Також висвітлюються деякі кроки професійної підготовки у позанавчальний час (в рамках роботи психологічного гуртка «Психея», дискусійного клубу «На перехресті думок») із залученням для аналізу, обговорення життєвих ситуацій спеціалістів: юристів, соціальних працівників тощо.

Ключові слова: психологія, навчальний процес, активні методи навчання, ситуативні методи, професійна підготовка, майбутні психологи, ситуація, життєва ситуація, життєва компетентність, якість освіти.

Державна освітня політика нашої країни спрямована на підвищення якості професійної підготовки майбутніх спеціалістів. При цьому професійна підготовка повинна бути якісною як на рівні фундаментальної освіти так і на рівні ключових компетенцій майбутнього спеціаліста. Особливо це стосується підготовки практикуючих психологів, які користуються величезним попитом з боку соціальних практик. Підтвердженням цієї тези слугують слова О. Г. Асмолова, який наголошував, що сьогодні спостерігається агресія психології, у конструктивному сенсі слова, у всі сфери діяльності. Її можна любити аби знищувати, з нею можна сперечатися або погоджуватися, але її не можна не помічати, зазначає учений в дискусії присвяченій розвитку психологічної науки у XXI столітті [1]. Сьогодні важко уявити будь-яку галузь або сферу діяльності, яка не включала б якості активного її учасника практикуючого психолога з його знаннями, технологіями. Це ще раз підкреслює, що сучасна психологічна наука стає все більш і більш практично – орієнтовною, а тому і вимоги до випускника студента – психолога висувуються досить високі. Одну з головних вимог висловив В. В. Рубцов. Аналізуючи сучасний стан психологічної науки, її подальший розвиток, потреби сус-

пільства у практичному застосуванні психологічних знань, якість професійної підготовки майбутніх психологів в умовах вишу, В. В. Рубцов наголошує, що сучасний випускник факультету психології повинен робити і діяти, а не тільки вміти розповідати про психологію, тобто бути прикладним психологом [9], а ми додамо, з високими моральними якостями, високим рівнем психологічної культури, гуманістично орієнтованим, оскільки де б він не працював, він завжди має справу з людиною – найвищою цінністю (професія відноситься до групи соціономічних, де взаємодія виступає в діаді «людина – людина»). Життя людини просякнуте різноплановими життєвими ситуаціями, які впливають на його якість, картину світу, модель поведінки людини, ступінь її відкритості світу, відкритість іншим людям, здоров'я. Саме тому, одним з головних завдань практикуючого психолога є психологічна допомога кожній людині незалежно від її віку, соціального статусу тощо, у розв'язанні життєвих ситуацій, які часто є психотравмуючими, зважаючи на події, що нині відбуваються в нашій державі. Можна сказати, що практичні задачі та участь практикуючих психологів безпосередньо прив'язані до тих проблем, які виникають у ході демократичних перетворень нашого суспільства.

Держава покладає велику надію і відповідальність на практикуючих психологів щодо «оздоровлення» психологічного клімату в суспільстві, кожній сім'ї, оскільки від цього залежить просування або гальмування реформ, імідж нашої держави на світовій арені. Відомо, що в центрі будь-яких процесів стоїть людина, тому саме психологи, які є правою рукою держави, повинні дати відповіді на низку нагальних питань, з-поміж яких є такі: який психологічний стан людей сьогодні, яким вони бачать своє майбутнє, майбутнє держави, як впливає кризовий стан суспільства на якість життя кожної людини тощо.

Сьогодні практикуючий психолог покликаний надати психологічну допомогу кожному у розв'язанні конкретних життєвих ситуацій, сприяти гармонійному розвитку особистості незважаючи на «темний бік життя» [3], але ці вміння не формуються самі по собі, це потребує якісної професійної освіти. Все це привертає увагу до професійної підготовки майбутніх психологів в умовах вишу, а саме до підвищення ефективності вивчення блоку психологічних дисциплін, використання активних методів навчання, серед яких чільне місце посідають ситуативні методи, в основу яких покладено розвиток особистості професіонала: творче, критичне мислення, вміння аналізувати, приймати рішення і які, це важливо підкреслити, дають можливість максимально наблизити навчання до реального життя, органічно поєднати теоретичні знання з практичними вміннями студентів-психологів.

Спираючись на власну багаторічну практику підготовки майбутніх психологів маємо констатувати: існують протиріччя між об'ємом актуальної, наукової, спеціальної, професійної інформації і засобами її переробки, передачі, сприйняття, тобто традиційними педагогічними методами. Саме тому виникає нагальна потреба в нових освітніх технологіях. Під «новими освітніми технологіями» розуміють використання ігрових процедур, застосовуються моделювання та імітація, проводяться тренінги щодо творчого пошуку оптимальних рішень, викладач поступово перетворюється в менеджера, ігротехніка, координатора тощо. Відповідно учбові занят-

тя, які включають в себе перелічені особливості дають можливість підвищити рівень засвоєння психологічних знань студентами. До них відносять: розігрування ролей, ділові ігри, бліц – ігри, конкретні ситуації [5]. Аналізуючи існуючі освітні технології С. О. Мухіна та Г. О. Соловйова наводять таке визначення терміну «освітня технологія» – це «система спеціально сконструйованих методичних, дидактичних, психологічних, інформаційних, інтелектуальних і професійних (практичних) дій, прийомів, засобів учасників освітнього процесу (педагог – студент), які гарантують досягнення поставлених цілей щодо підготовки професіонала, який свідомо приймає рішення, який вільно володіє знаннями, вміннями, навичками у своїй професії» [5, 96]. Зрозуміло, для того щоб швидко, свідомо приймати рішення, вільно володіти знаннями, вміннями, навичками з множини можливих варіантів, дій, вибрати правильне, професіонал повинен мати «особистісний запас емоційних переживань, пов'язаних з вибором того чи іншого рішення» [13, 262], а для цього він повинен накопичити цей досвід. Ми повністю погоджуємося з думкою українського психолога В. А. Семиченко, що традиційні форми викладання психології не сприяють становленню психологічних знань як дієвого регулятора поведінки людини, не вводять психологічні критерії в систему життєвих та професійних цінностей [10].

В. А. Семиченко справедливо зазначає, що між студентами та навчальним курсом психології «реальні відношення більш складні, ніж це можна було б очікувати» [10, 8]. Ми повністю поділяємо думку В. А. Семиченко стосовно того, що практика викладання психології, що склалася, орієнтована скоріше на логіку науки, а не на логіку практичних потреб конкретної людини. Пряме декларування її значимості для життя в цілому і професійної діяльності у тому числі не може зацікавити студентів, зробити особистісно значущою задачу щодо підвищення власної психологічної грамотності, психологічної компетентності. Під силу покращити процес навчання належить ситуативним методам (активний метод навчання). Накопичити досвід емоційних переживань, відчутти усі наслідки дій, що викону-

ються, майбутній психолог може під час навчання аналізу конкретних життєвих ситуацій різної складності, які наближені до життя. Все це, в свою чергу, робить знання гнучкими, дієвими, допомагає творчо використовувати їх у різних життєвих обставинах з урахуванням конкретних особливостей поведінки, емоційного стану людей, які беруть участь у тих чи інших подіях, підкреслює І. М. Стариков. Варто зазначити, що практично конкретні ситуації почали використовувати в Школі бізнесу Гарвардського університету та в Школі права цього ж навчального закладу у 40–50 рр. ХХ століття. Практика довела, що успішне засвоєння психологічних знань відбувається, коли навчальний процес включає наступні компоненти: інформування (вивчення теоретичних понять та їх практичного сенсу), актуалізацію (поєднання понять, що вивчаються з конкретними формами їх проявів), включення (залучення того, хто навчається у безпосередню участь аналізу конкретної форми прояву даного поняття), проживання (входження в аналіз поняття або явище на логічному, емоційно – поведінковому рівнях), фіксацію (виокремлення тих явищ психічного життя, які необхідно засвоїти), усвідомлення (співвідношення відповідного переживання з новим теоретичним поняттям), аналіз (співставлення, виявлення відмінностей нової моделі поведінки, що склалася під впливом нових знань, від старої), оцінку (порівняння ефективності нової моделі поведінки із старою), ставлення (внесення змін у особистісну практику дій та поведінку) [10]. Саме розбір, аналіз життєвих ситуацій і є тією педагогічною технологією, яка найбільш підходить до навчального процесу у вивченні психології, яка найбільш повно відображає вищезазначені особливості психології, як навчальної дисципліни, наголошує І. М. Стариков. Ми повністю поділяємо думку психолога, про те, що ситуативний метод навчання є ефективним для засвоєння психологічних знань та навичок, перш за все тому, що є природним – максимально наближеним до реальних умов життя, дозволяє органічно поєднати складні абстрактні наукові поняття з конкретними формами їх прояву в поведінці людини. Саме це дозволяє, зазна-

чає І. М. Стариков, з'єднати містком теоретичний і практичний бік психологічної науки, успішно опановуючи, той самий складний її елемент, який відноситься до мистецтва. Доцільно звернути увагу, на те, що учений детально аналізуючи ефективність використання ситуативних методів у вивченні психології виокремлює її особливості: тісний зв'язок психології з мистецтвом, на відміну від точних наук, у психології переважають не закони, а закономірності (перші діють обов'язково, а другі мають певне відхилення в той чи інший бік, що і передбачає творче вирішення певних життєвих ситуацій). Майстер психології К.Юнг називав психологію «мистецтвом життя». Варто наголосити, що у психологічній науці величезна увага приділяється такому феномену, як «ситуація».

Мета статті – обґрунтувати доцільність та ефективність використання ситуативних методів навчання у вивченні психологічних дисциплін. Висвітлити погляди учених на такий феномен, як «ситуація», власний досвід роботи із студентами-психологами.

Враховуючи вищезазначене, перш за все з'ясуємо семантичне наповнення терміну «ситуація». Звернемося до словникових джерел. У словнику іншомовних слів «ситуація» (фр. situation) тлумачиться як становище, обстановка, сукупність обставин [12, 530]. У психологічній енциклопедії ситуація (лат. situatio – становище) – сукупність зовнішніх відносно суб'єкта умов, внаслідок яких створюються обставини, що змушують його проявляти відповідну активність [7, 325]. До елементів ситуації відносять обставини, що виникли на даний момент і впливають на наступну поведінку та діяльність суб'єкта. Учені стверджують, що особистість неможливо зрозуміти поза ситуацією. Вочевидь, що особистість не є закритою системою, існує нерозривний зв'язок між людиною і умовами її життя. На тісний зв'язок людини і ситуації вказував К. Левін. Зазначимо, що початок дослідження феноменів «середовище» і «ситуація» відносять до 1917 р., коли К. Левін розробляв теорію поля. У 30-х роках минулого століття, в американських соціологічних журналах відбувалася досить жвава дискусія щодо детермінації соціальної поведінки і ролі

особистості і ситуації в ній. У цих гострих дискусіях брали участь відомий персолог Г. Олпорт, С. Квін, В. Томас та ін. К. Левін зазначав: «Для того, щоб зрозуміти та передбачити психологічну поведінку, слід для кожного виду психологічної події (дії, емоції, переживання тощо) визначити ту короткочасно діючу цілу ситуацію, що являє короткочасну структуру та стан особистості і психологічного оточення (середовища)». Так наприклад, російський учений Є. Г. Сіляєва підкреслює, що поняття середовища і ситуації не тотожні. Середовище – складне утворення – географічне, соціальне, макро- мікросередовище тощо. Середовище – поза-суб'єктне, а ситуація завжди суб'єктна («чиясь ситуація»). Середовище характеризується стійкістю, тривалістю, стабільністю, а ситуація завжди короткочасна [11, 47]. У сучасних дослідженнях немає єдності у розумінні сутності ситуації. Існує множина визначень, але ми наведемо визначення поняття «ситуація» відомого українського психолога, ученого Н. В. Чепелевої, яке дотепер застосовується в професійному колі практикуючих психологів: «Ситуація – це система зовнішніх відносно суб'єкта умов, які спонукають та опосередковують його активність» [14, 113]. Далі Н. В. Чепелева розлого деталізує, що ж саме мається на увазі під зовнішніми умовами. Це насамперед усі реальні предмети, люди, дії, які просторово відокремлені від суб'єкта. Крім того, це можуть бути події, що передували поведінці людини, тобто відокремлені від неї у часі. Аналізуючи зміст поняття «ситуація», учений наголошує, що будь-яка ситуація висуває перед людиною певні вимоги, що зумовлюють характер її поведінки в реальних обставинах. Ці вимоги можуть бути зовнішніми, закріпленими у вигляді норм, правил, приписів, особливо коли мова йде про типові життєві ситуації, поведінка в яких, підкреслює Н. В. Чепелева, набуває навіть характеру ритуалів. Правила поведінки в типових життєвих ситуаціях можуть бути закріплені і у певній ролі, котра регламентує поведінку людини. Найтипівіші життєві ситуації охоплюють основні сфери діяльності людини: навчання, працю, соціальну взаємодію і називаються соціальними, головна специфіка яких, пише учений, полягає в

тому, що вони трапляються в житті кожної людини. Підкреслимо, розширення кола психологічних досліджень вказало на необхідність розгляду особистості не тільки в контексті соціальних процесів, які відбуваються в суспільстві, але і в контексті соціальних ситуацій, в який функціонує особистість. Поведінка людини великою мірою залежить від ситуації, її характеру, вимог. Велике значення процесу адаптації до ситуації надавав представник гуманістичної психології Е. Фромм. У своїй книзі «Втеча від свободи» він висвітлив два види адаптації – статичну та динамічну. Статичну Е. Фромм розумів як таку адаптацію, що сама по собі не веде до змін особистості, і наводить приклад, коли людина, яка звичай під час їжі користувалася ложкою, виделкою, бере у руки палички (китайський спосіб) і починає їсти. Така адаптація не впливає на людину, і її характер залишається незмінним, оскільки ні нових рис характеру, ні нових прагнень вона не набуває. Прикладом динамічної адаптації учений вважав таку ситуацію: дитина підкорюється суворому батькові, вона надто його боїться, щоб діяти по-іншому, і стає «слухняною». У той час, коли вона пристосовується до неминучої ситуації, у неї щось відбувається. Може розвиватися інтенсивна ворожість відносно батька, яку вона придушуватиме, бо не тільки виявити, а й навіть усвідомити її було б надто небезпечно. Ця придушена ворожість (хоча вона ніяк не виявляється) стає динамічним фактором її характеру. Вона може посилити страх дитини перед батьком і тим самим призвести до ще більшого підкорення; може викликати безпредметний бунт – не проти когось конкретно, а проти життя взагалі, підкреслює Е. Фромм. У цих двох випадках відбувається пристосування людини до зовнішніх обставин, але саме другий вид адаптації – динамічний – якісно змінює людину, на відміну від першого – статичного. Глибокий теоретичний аналіз поняття «життєва ситуація особистості» здійснили у тісній співпраці В. Г. Панок і Н. В. Чепелева. У їх наукових працях уперше в українській практичній психології життєва ситуація стала предметом всебічного розгляду. Так, наприклад В. Г. Панок пише, що життєва ситуація особистості визначається

сукупністю обставин життєдіяльності, природних і соціальних чинників, які певним чином, прямо або опосередковано, впливають на поведінку людини, її стан і внутрішній світ, обумовлюють зміст та напрями подальшого її розвитку, сприяють виникненню та розв'язанню проблем [6, 153]. Особливе місце в психологічній науці посідає поняття «соціальна ситуація розвитку», яке вперше увів Л. С. Виготський. Соціальні ситуації розвитку мають величезне значення для психічного розвитку дитини. Л. С. Виготський писав, що на початку кожного вікового періоду складається цілком своєрідне, специфічне для певного віку, виключне, єдине, неповторне відношення між дитиною та навколишньою дійсністю, передусім соціальне. Ситуації, в яких знаходиться дитина і які впливають на її особистість, мають не тільки позитивне забарвлення. Багато ситуацій дитинства мають і негативний вплив на психічний розвиток. Так А. Адлер виокремив несприятливі ситуації дитинства, серед яких є наприклад, така – ситуація дитини, якою нехтують. У перспективі, ця категорія дітей може обрати досить жорсткий тип психологічного захисту, помилковий стиль життя, мати викривлену картину світу тощо. Іншими словами, ці діти не будуть життєво компетентними, зрілими, життєстійкими особистостями, які вміють розв'язувати складні, часто психотравмуючі життєві ситуації. Порівнюючи поняття «життєва ситуація» і «соціальна ситуація розвитку», Н. В. Чепелева підкреслює: «Якщо соціальні ситуації можна класифікувати за основними сферами діяльності людини (праця, навчання, дозвілля тощо), то життєвих ситуацій, в які ми потрапляємо, безліч». Вони, продовжує автор, не мають жорстко окреслених меж і потребують гнучкого реагування залежно від конкретних життєвих обставин. І, як справедливо далі зазначає учений, одні з них надають нам сил, надихають, підіймають до небес, а інші можуть розчавити, дратувати, пригнічувати. До типових життєвих ситуацій відносять смерть близьких людей, хворобу, травму, втрату роботи, сімейні ситуації, початок і закінчення навчання. Людина реагує на ті чи інші життєві ситуації по-різному, залежно від її індивідуальних особливостей. Розмі-

рковуючи над тим, яке з двох понять – «життєва ситуація», або «соціальна ситуація» – є більш широким, В. Г. Панок пише, що наприклад раптова травма або каліцтво, хронічне захворювання, які часто виникають в житті людини, іноді кардинально змінюють соціальну ситуацію розвитку особистості. Саме тому поняття «життєва ситуація», робить висновок В. Г. Панок, є більш широким, ніж «соціальна ситуація», оскільки воно включає в себе не тільки соціальні чинники, але й біологічні, природні, психологічні й духовні, які складають єдину систему і впливають один на одного [6, 156]. На думку вченого життєва ситуація містить три групи складових: соціальне оточення людини в сукупності різного роду соціальних інституцій, груп та окремих людей, соціальних умов життєдіяльності, законів, правил, міфів, традицій – усього соціального контексту життєдіяльності; природне (об'єктивне) середовище існування, у тому числі й організм людини; сама особистість як носій активності, як суб'єкт, що перетворює себе й оточуючий світ. Отже, життєва ситуація утворюється внаслідок складної взаємодії біологічних, психологічних та соціальних чинників і є актуальною для особистості у даний період життя та переживається нею, зазначає В. Г. Панок. Підкреслимо, традиційно переживання трактується як синонім емоційній реакції людини. Корифей психологічної науки Л. С. Виготський вважав, що переживання – «одиниця» аналізу особистості. Послідовниця ідеї видатного психолога Л. І. Божович писала, що переживання являє собою ніби вузол, в якому зав'язані різнобічні впливи внутрішніх і зовнішніх обставин. Зазначимо, що в українській психології проблемами переживань займалися Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Ф. Б. Василюк та ін. Переживання учені розглядали як активний внутрішній процес, який перетворює психологічну ситуацію, змінює картину світу за допомогою внутрішніх і зовнішніх дій. Український учений С. Д. Максименко пропонує своє бачення феномену «переживання». У своїй книзі «Психологія особистості» він пише: «Переживання слід розглядати як перенесення чого-небудь в живий стан, тобто переведення події, якогось

відчуття, предмета, що оточують людину, в стан живого сприйняття, в стан живого ставлення» [4, 206]. І далі автор більш детально розвиває свою думку: «Процес переживання являє собою, фактично, репрезентацію свідомості того, що відбувається в оточуючому світі, або в біологічному тілі, або «всередині» самої особистості. Таким чином, термін «переживання» фактично виявляється релевантним, тобто відповідає терміну «свідомість». Можна сказати, що переживання – це своєрідний місток, який зв'язує неусвідомлювані й усвідомлювані процеси». Ф. Б. Василюк розглядає переживання як процес активного діяльнісного подолання, проживання особистістю якихось несприятливих ситуацій. Своє бачення феномену «переживання» висловлював А. Браун. Він наголошував, що переживання будь-чого є процесом, який відбувається всередині людини впродовж певного відрізка часу, а «градус» переживання залежить від індивідуальних, психологічних, вікових особливостей індивіда. Ф. Лерш, розглядає процеси переживання в тісній єдності з поведінкою людини. Ситуації, в які потрапляє людина і від яких залежить її поведінка, визначається «актуальним оточенням і поєднанням умов та обставин» (В. Г. Панок). Резюмуючи, В. Г. Панок пише, що життєва ситуація усякої людини визначається одночасно об'єктивними умовами життєдіяльності, суб'єктивними соціально-психологічними та індивідуально-психологічними характеристиками особистості. Привертає увагу наукова творчість С. Д. Максименка, в якій дістало подальшого поглибленого аналізу поняття соціальної ситуації розвитку особистості. Великого значення у динаміці соціальної ситуації учений надає прогнозуванню. Він пише, що будь-яка активність індивіда виявляється тісно пов'язаною із прогнозуванням: від елементарних сенсорно-перцептивних актів відображення до складних особистісних акцій, коли треба спрогнозувати наслідок певного вчинку. Виявляється, що майбутнє, наголошує С. Д. Максименко, набагато більше детермінує розвиток особистості ніж минуле. Предметом прогнозування, стверджує психолог, може бути тільки цілісна особистість, і аж ніяк не окремі

її елементи. За С. Д. Максименком, прогнозування обумовлює актуальну поведінку особистості, її психічне життя, оскільки вона сама прогнозує своє життя, ставить цілі, життєві ситуації, умови існування з іншими людьми, особливості життя своїх дітей [4, 156]. Це вказує на те, що людина є «причиною самої себе» (Б. Спіноза), вона є творцем, автором, режисером свого життя (К. О. Абульханова-Славська) і, спираючись на свій унікальний, неповторний внутрішній світ, здібності, моделює свій життєвий шлях. Особистість є складною системою, що розвивається, тобто вона сама моделює і реалізує власну генезу, пише С. Д. Максименко. Такий погляд на особистість знайшов своє відображення у вичерпному авторському визначенні: «Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ». Як бачимо ключовими є поняття «особистість», «соціальне оточення», «прогнозування». Учені вказують на те, що життєву ситуацію можна розглядати стосовно тих проблем, психологічних, які вона породжує. Причиною виникнення психологічної проблеми можуть бути: 1) проблема, яку утворює сама життєва ситуація; 2) внутрішні психологічні проблеми особистості, які змінюють її ставлення до життєвих ситуацій. У результаті ситуація перетворюється на внутрішню і психологічну. Як правило, людина намагається осмислити певну життєву ситуацію, яка трапляється в її житті. Для її осмислення людину примушують внутрішні проблеми, які змінюють звичайний погляд на знайомі зовнішні обставини, наголошує Н. В. Чепелева. У творчому науковому доробку вченого знаходимо визначення поняття «психологічна ситуація». Причиною виникнення психологічних ситуацій є проблема, яку містить життєва ситуація, а також внутрішні психологічні проблеми особистості, що змінюють її ставлення до самої життєвої ситуації. Підсумовуючи своє бачення психологічної ситуації Н. В. Чепелева підкреслює: «Психологічна ситуація є відображенням реальної життєвої ситуації у смисловій сфері

людини» [14, 134]. Психологічні ситуації розрізняються за рівнем усвідомлюваності проблем: від неусвідомлюваних, частково усвідомлюваних до цілком усвідомлюваних. Психологічні ситуації розрізняють за позитивною чи негативною оцінкою. Учені розділяють «усталені» та «проблемні» життєві ситуації, що складають більшість. Останні потребують від людини гнучкого реагування, варіативної поведінки, оскільки не мають однозначного розв'язання. Для проблемних життєвих ситуацій характерним є поява нових умов, які, порушуючи усталені ситуації, вимагають від особистості прийняття життєво важливих рішень і виборів, як відносно можливих стратегій діяльності, так і відносно можливостей їх досягнень (В. Г. Панок, Н. В. Чепелева). Отже, проблемна ситуація – співвідношення обставин та умов, яке містить протиріччя і не має однозначного вирішення (Н. В. Чепелева). Успішність розв'язання тієї чи іншої складної життєвої ситуації, знаходження оптимального способу поведінки в суперечливих обставинах великою мірою залежить від аналізу та осмислення людиною конкретних життєвих ситуацій, звертає увагу Н. В. Чепелева. Життєвий шлях людини «начинений» різного роду подіями, ситуаціями, що і є «причиною проблем для кожної людини, які складаються у певну послідовність, утворюючи її життєву історію» (В. Г. Панок). Отже, з викладеного ми бачимо, що ситуація і людина тісно пов'язані між собою. Ситуація – це не лише зовнішні відносно людини обставини, сама ситуація великою мірою впливає на людину. Такий зворотній зв'язок визначає емоційні реакції, ставлення особистості до оточення. Психологи використовують широкий спектр понять для аналізу життєвих труднощів: стрес, фрустрація, життєва криза, скрутні обставини, конфлікт, критичні ситуації, напружені ситуації, проблемні, екстремальні, психотравмуючі ситуації та ін. Ці терміни підкреслюють специфіку явищ, що утворюють ситуацію. У психологічних дослідженнях активно розробляються класифікації ситуацій. Говорять про екстремальні, надзвичайні (часто терміни використовують як синоніми), виділяють складні, важкі життєві ситуації, кризові, критичні, травматичні, си-

туації горя беручи до уваги їх тривалість, джерело походження тощо.

Варто також звернути увагу і на наукову діяльність Я. В. Васильєва. Творчо опрацювавши наукову спадщину величезної плеяди талановитих учених, які внесли свою лепту у розуміння такого феномену, як ситуація, Я. В. Васильєв викристалізував напрям психологічної науки – футурреальна психологія, в рамках якого розглядає ситуацію, як просторово – часовий континуум, підкреслюючи, що розв'язання будь – яких ситуацій, перш за все життєвих, спрямоване на досягнення певних цілей, які ставить перед собою людина. Ситуації у просторовому вимірі складаються із зовнішніх умов діючого суб'єкта та внутрішніх умов. Часові параметри ситуацій, поєднані з просторовими параметрами, дозволили встановити чотири типа ситуацій: глибинного минулого часу, актуального минулого, теперішнього часу і майбутнього. Розглядаючи ці ситуації у контексті мікроциклу розвитку, Я. В. Васильєв встановив три фази або стадії. Так, стадія адаптації спирається на ситуації минулого часу, друга стадія – усвідомлення – на ситуації теперішнього часу, фаза подолання – на ситуації майбутнього часу. Далі психолог зазначає: передбачаючи розвиток ситуації майбутнього часу, у ситуаціях теперішнього часу відбувається усвідомлення і розуміння процесу розв'язання ситуацій [2]. Протягом усього свого життя суб'єкт постійно розв'язує ситуації.

За Я. В. Васильєвим, життя – це велика ситуація [2, 147], яка складається з чотирьох маленьких, але надто важливих і значущих: дитинство – до чотирнадцяти років, ситуації сходження до середини життя, ситуації, що йдуть низхідною і старість. Дослідження психолога дозволили висунути одне з важливих положень футурреальної психології – між ситуаціями теперішнього часу і майбутнім здійснюється зв'язок тільки за допомогою цілей і чим більш цілі йдуть у майбутнє, чим вони віддаленні і вищі, тим більш вони охоплюють ситуації теперішнього часу [2, 354]. У своїх наукових працях учений робить наголос на тому, що суб'єкт, розв'язуючи ситуації теперішнього часу, завжди орієнтується на майбутній час і живе заради нього. І далі

Я. В. Васильєв підкреслює: «Людина постійно включена у розв'язання ситуацій майбутнього часу, які вирізняються невизначеністю умов. Подолання невизначеності є рушійною силою розвитку особистості» [2, 148]. Психолог стверджує, що використання таких методів (експериментально підтверджено), як уміння подивитися на ситуацію зі сторони, зміна позицій, рольових функцій розширюють спектр дій (зовнішніх, внутрішніх), дозволяють людині парадоксально мислити, бачити конкретну ситуацію з різних точок зору. Все це допомагає особистості обирати правильну стратегію, тактику поведінки в конкретній ситуації, змінити своє ставлення до інших людей, що в свою чергу, сприяє ефективній взаємодії, взаєморозумінню, взаємодопомозі.

Особлива увага ситуаціям приділяється у соціальній психології, яка досліджує як на думки, почуття, відчуття, мотиви і вчинки впливає взаємодія людей та їх спільна діяльність. Психологи прагнуть зрозуміти поведінку в її соціальному контексті. У широкому розумінні соціальний контекст включає у себе реальну, уявну або символічну присутність інших людей; дії та взаємодії, що мають місце між людьми, особливості умов, в яких здійснюються вчинки, а також очікування і норми, які закладають основу для вчинків у даних умовах (Sherif, 1981). Фахівці, за результатами досліджень, довели: соціальні ситуації суттєво впливають на поведінку людини і часто є сильнішими за її моральні цінності, переконання, набутий досвід (Р. Герриг, Ф. Зимбардо). Знані американські психологи Л. Росс, Р. Нісбетт – активні учасники когнітивної революції у соціальній психології. Так, перу Л. Росса належать праці, присвячені соціальним конфліктам, Р. Нісбетт – соціальний психолог, зробив вагомий внесок у вивчення проблем зайвої ваги, психології харчування, процесів причинної атрибуції. Результатом плідної, творчої співпраці двох лідерів світової соціальної психології стала фундаментальна наукова праця «Людина і ситуація», в якій розкриваються психологічні механізми ситуації, її влади над поведінкою людини, висвітлюються закономірності, на якій інформації можна здійсню-

вати успішне передбачення (або хоча б пояснення) поведінки [8]. Так, в одному з параграфів книги, присвяченому застосуванню соціальної психології у повсякденному житті, автори зазначають: «... стикаючись зі словами, вчинками, які на перший погляд свідчать про дурість, безглуздість, продажність, запродакство або доброчесність ми повинні наказати собі зробити паузу і уважно розглянути ситуацію, знайти відповіді на низку запитань: які об'єктивні риси ситуації, суб'єктивна інтерпретація ситуації в якій діяла ця людина ...» [8, 208]. Такий підхід остерігає нас робити скороспілі умовиводи про людей і про смисл їх поведінки, наголошують Л. Росс, Р. Нісбетт. Щоб пояснити, зрозуміти поведінку людини, психологи закликають «звернутися до трьох китів»:

- до деталей ситуації, що вислизують з поля зору;
- до недооцінених відмінностей в інтерпретації;
- до порушень динамічної рівноваги соціальних сил, які не завжди є усвідомлені, допомагали дотепер підтримувати статус кво.

Вкотре підкреслимо – задачі психології, включаючи базові дослідження – описати, пояснити, спрогнозувати і навчитися контролювати поведінку. У практикуючого психолога є ще одна – покращити якість людського життя, тобто навчити людину пережити життєві ситуації, які часто є важкими, психотравмуючими, залишаючись зрілою, здоровою (фізично, психологічно) особистістю, але для цього спеціалісту необхідні не тільки ґрунтовні, міцні теоретичні знання, а і практичні уміння, одним з яких є уміння творчо розв'язувати життєві ситуації. Навчитися «секретам» професійної діяльності молода людина може тільки у стінах вишу. Саме тому на факультет психології покладена величезна відповідальність за професійну підготовку майбутніх психологів. Наведемо фрагменти роботи з студентами. Працюючи зі студентами у позанавчальний час, який був логічним продовженням навчального процесу, ми в рамках психологічного гуртка «Психея» також використовували метод розбору конкретних ситуацій. Лейтмотивом нашої спільної із студентами роботи були слова П. Я. Гальперіна:

«В людському житті немає нічого більш складного, ніж правильно орієнтуватися в конкретній ситуації. Вивченням цієї ситуації і займається наука психологія...». Особлива увага приділялася «живій ситуації» [5, 101], яка береться з життя студентів. Студенти повинні знайти варіанти розв'язання життєвої ситуації і вибрати найбільш ефективно, враховуючи всі деталі обставин, по черзі розіграти ситуацію із зміною ролевих позицій. Студенти вчилися уважно, вдумливо вислуховувати «живу ситуацію», виокремлювати в ній головне, другорядне, прогнозувати. Також відбувалося жваве обговорення, коментування побаченого у телепрограмі «Стосується кожного», оскільки повторно, вже у студентському колі, майбутні психологи вчилися висловлювати свою думку, аналізувати виступи фахівців різних структур, соціальних служб, ставити себе на місце головних героїв, доводити свою думку у конструктивному діалозі, пам'ятаючи «заповідь» К. Юнга: «Я взяв для себе за правило відноситися до кожного випадку як до абсолютно нової проблеми, про яку я не маю навіть вихідних даних. Життєвські відповіді можуть бути практичними і корисними до тих пір, коли ми маємо справу з поверхнею, але, як тільки зустрічаємося з внутрішніми проблемами, саме життя вступає в свої права, і навіть найблисучіші теоретичні положення стають недійсними словами!». Ці слова Майстра вказують на величезну відповідальність практичного психолога за свою роботу, усвідомлення того, що у його руках знаходиться «душа, а значить, і доля людини» (слова з клятви психолога). У ході аналізу конкретної життєвої ситуації кожний студент, по черзі, описує, розповідає свою ситуацію. Під час обговорення усі мають право голосу, що створює певну творчу емоційну ауру, яка демонструє багатобарвність, крихітність людських стосунків і дає «можливість оволодіти мистецтвом міжособистісного спілкування» (І. М. Старіков), взаєморозуміння. Обговорення життєвих ситуацій часто відбуваються у формі дискусій. Така робота дозволяє формувати активну, відповідальну позицію студента, як суб'єкта власної навчальної діяльності, розвивати життєву компетентність, повагу до іншої людини.

Отже, використання активних методів навчання, а саме ситуативних, дозволило підвищити пізнавальний інтерес у студентів під час вивчення психології, оптимізувати навчальний процес; обговорення конкретних життєвих ситуацій сприяло формуванню життєвої компетентності, розвитку особистості студентів-психологів, умінню розв'язувати ситуації враховуючи не тільки головні, але і другорядні, менш помітні деталі, діяти вдумливо, впевнено у наданні психологічної допомоги; ситуативні методи є ефективними для засвоєння психологічних знань та навичок, оскільки є природними – максимально наближеними до реальних умов життя, дозволили зняти у студентів (деяких) дорослий егоцентризм; ситуативні методи дозволили в практичній діяльності сформувати понятійний апарат студентів-психологів, показати дієвість психологічних знань в житті людини.

Перспектива подальшого дослідження: розширити межі аналізу життєвих ситуацій із залученням юристів, соціальних працівників, медиків, представників правоохоронних органів, старшого покоління, показати психологічні закономірності зв'язку особистості і ситуації, що дозволить студентам більш глибоко розуміти задачі психологічного консультування, розуміти константні та змінні детермінанти конкретної ситуації, поведінку людини.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Психология XXI века: пророчество и прогнозы / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. — 2000. — № 1. — С. 10—15.
2. Васильев Я. В. Футурреальная психология и циклическое развитие личности / Я. В. Васильев. — Николаев : Илюн, 2005. — 360 с.
3. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. — Клин, 2002. — 271 с.
4. Максименко С. Д. Психология личности / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуца. — К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2007. — 296 с.
5. Мухина С. А. Современные инновационные технологии обучения / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. — М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. — 360 с.
6. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку: монографія / В. Г. Панок. — Чернівці : Технодрук, 2010. — 486 с.
7. Психологічна енциклопедія / Автор-упор. О. М. Степанов. — К. : Академвидав, 2006. — 424 с.
8. Росс Л. Человек и ситуация: уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт. — М. : Аспект Пресс, 1999. — 429 с.
9. Рубцов В. В. Психология XXI века: пророчества и прогнозы / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. — 2000. — № 1. — С. 19—21.

10. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В. А. Семиченко. — К. : Магістр-S, 1997. — 124 с.
11. Силяева Е. Г. Личность в ситуации: синергетический анализ / Е. Г. Силяева // Человек в трудных жизненных ситуациях: Материалы I и II научно-практической конференции (24 декабря 2003 г. и 8 декабря 2004 г.) / под. ред. Е. А. Петровой. — М. : РГСУ, 2004. — 333 с.
12. Словник іншомовних слів / Автори укладачі: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапуца. — К. : Наукова думка, 2000. — 720 с.
13. Стариков И. М. Психология взаимопонимания в конкретных ситуациях / И. М. Стариков. — К. : Центр учебной литературы, 2010. — 288 с.
14. Чепелева Н. В. Життєва ситуація особистості / В. Г. Панок, Н. В. Чепелева // Основи практичної психології. — К. : Либідь, 2001. — С. 112—135.

I. LITVINENKO, O. DANILOVA

Mykolaiv

THE ROLE OF SITUATIONAL TEACHING METHODS IN THE TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article deals with topical issues of training students of psychology, based on research results from leading scholars and teachers. Analyzed ways of effectiveness increase the study of psychology and prove feasibility of using active learning methods, among which an important place occupied by the situational. Give an algorithm the analysis of situations in life in the surrounding the process out educational, provides definitions of concepts such as «the situation», «social situation», «life situation of the individual» leading scientists, of domestic and foreign scholars in the framework general, age-related, social psychology. It is noted that the use of situational methods of instruction allow to generate psychology students readiness for independent professional activity, ability to to solve life situations of varying complexity, develop tolerance, empathy, removed adult egocentrism. Also highlights some of the steps of vocational training outside the classroom (in the framework of the psychological circle «Psyche» a discussion club «At the crossroads of thoughts»), involving for the analysis, discussion of life situations specialists (lawyers, social workers, etc.).

Key words: psychology, educational process, active learning methods, situational methods, professional training, future psychologists, situation, life situation, life competence, the quality of education.

И. С. ЛИТВИНЕНКО, О. В. ДАНИЛОВА

г. Николаев

РОЛЬ СИТУАТИВНИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматриваются актуальные проблемы профессиональной подготовки студентов-психологов, опираясь на результаты исследований ведущих ученых-преподавателей. Анализируются пути повышения эффективности изучения психологии и доказываается целесообразность использования активных методов обучения, среди которых важное место занимают ситуативные. Приводится алгоритм анализа жизненных ситуаций в учебном процессе, вне его, приводятся определения таких понятий, как «ситуация», «социальная ситуация», «жизненная ситуация личности» ведущих, отечественных, зарубежных ученых в рамках общей, возрастной, социальной психологии. Отмечается, что применение ситуативных методов обучения позволяют формировать у студентов-психологов готовность к самостоятельной профессиональной деятельности, умение решать жизненные ситуации различной сложности, развивать толерантность, эмпатию, снимать взрослый эгоцентризм. Также освещаются некоторые шаги профессиональной подготовки вне учебное время (в рамках работы психологического кружка «Психея», дискуссионного клуба «На перекрестке мыслей») с привлечением для анализа, обсуждения жизненных ситуаций специалистов (юристов, социальных работников и т.д.).

Ключевые слова: психология, учебный процесс, активные методы обучения, ситуативные методы, профессиональная подготовка, будущие психологи, ситуация, жизненная ситуация, жизненная компетентность, качество образования.

Стаття надійшла до редколегії 20.10.2015

УДК 159.922.8

Н. В. МИХАЛЬЧЕНКО

м. Миколаїв

madam.mixalchenko@yandex.ru

РОЛЬ СІМ'Ї В РОЗВИТКУ ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті автор показує роль сім'ї у розвитку патріотичної рефлексії особистості молодшого школяра. В процесі проведеного дослідження вивчались засоби, які впливають на розвиток патріотичної рефлексії учнів. Без активної участі батька і матері в житті школи, без постійного духовного спілкування і взаємного духовного збагачення дорослих і дітей неможлива сама сім'я як первинний осередок суспільства. Сім'я позитивно впливає на розвиток та формування патріотичної рефлексії тоді, коли цілеспрямовано і систематично вирішує конкретні завдання з патріотичного виховання. Ефективність формування патріотичної рефлексії дітей в родині залежить від позитивного, гуманно і ментально зорієнтованого клімату міжособистісних взаєностосунків її членів та усвідомленого проектування батьками психолого-педагогічного змісту взаємодії з дітьми.

Ключові слова: рефлексія, патріотична рефлексія, патріотична самосвідомість, патріотизм, ідентифікація, патріотичне виховання учнів, сім'я, родина, народна ідеологія.

Проблеми розвитку рефлексії, самосвідомості, самоконтролю, саморегуляції особистості посідають одне з головних місць у сучасній психологічній науці.

Рефлексію особистості ґрунтовно дослідив у своїх працях І. Д. Бех [1]. Рефлексія в широкому розумінні є відображенням себе, свого внутрішнього світу і власної поведінки в свідомості особистості. Вона є основою розвитку самосвідомості та об'єднує самопізнання, переживання свого ставлення до себе та саморегуляцію своєї поведінки. Виділяють інтелектуальну та особистісну рефлексію, остання має особливе значення для патріотичного розвитку дитини. Особистісна рефлексія є здатністю людини осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки своїх дій для себе та інших, узгоджувати свої цілі з засобами їх досягнення.

Найважливішою властивістю особистісної рефлексії є те, що в ході її здійснення змінюються функції психіки людини як її об'єкта. Л. С. Виготський так висловився про дію рефлексії: «Те, що я розмірковую про явища зовнішнього світу, нічого в них не змінює, але те, що я осмислюю афекти, що я ставлю їх у інші відношення до мого інтелекту та інших інстанцій, багато, що змінює в моєму психічному житті» [2, 342]. Сміслоутворення в зв'язку з свідомою регуляцією особистістю своїх дій вперше детально проаналізовано

Л. С. Виготським. Усвідомлення, осмислення ситуації не лишається нейтральним по відношенню до дії, а безпосередньо впливає на неї, даючи можливість її свідомої регуляції. Зміна смислу дії як наслідок її усвідомлення, призводить не лише до зміни фізичних характеристик дії, але й до якісного її перетворення. Завдяки усвідомленню трансформується також і поведінка людини в цілому, розвиваються вищі форми поведінки. Вищі психічні функції є інтелектуалізованими і вольовими одночасно, тому усвідомлення та опанування йдуть поряд. Отже, рефлексія є механізмом особистісного розвитку суб'єкта. Враховуючи те, що новоутворенням молодшого шкільного віку є розвиток рефлексії, то саме у цей час постає проблема створення сприятливих психологічних умов для формування саме патріотичної рефлексії.

Аналіз наукових досліджень щодо зазначеної проблеми, зокрема, національної рефлексії (М. А. Шугай), моральної саморегуляції (О. С. Безверхий), рефлексії підлітків (О. В. Савицька), рефлексії процесу навчання (Л. М. Співак), самооцінки учнів (К. О. Островська, О. В. Скрипченко), психолого-педагогічний досвід і практика дозволяють стверджувати, що у системі різноманітних соціальних інститутів, котрі впливають на розвиток особистості, родина є не тільки важливим дієвим компонентом патріотичного виховання,

а й постає інтегральним чинником формування у неї патріотичної рефлексії.

У процесі проведеного дослідження вивчалися чинники, які обумовлюють розвиток патріотичної рефлексії учнів молодшого шкільного віку. До них відносяться сім'я, школа, засоби масової інформації та інші.

Мета статті – визначити роль сім'ї в розвитку патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку та довести значущість рівня сформованості патріотичної самосвідомості у батьків як передумови розвитку зазначеної спроможності.

Під впливом нових умов життя народна ідеологія виробляє нові цінності, надає пріоритетності тим ідеям, які найбільшою мірою відтворюють інтереси нації [6, 274]. Як свідчать науковці, у нашого народу високо цінуються ідеї любові до рідного народу, землі, громадянська свідомість, самовідданість і здатність до самопожертви в ім'я рідного народу, незалежної України [6]. Найпершим і найважливішим осередком збереження, застосування і творчого збагачення патріотичної ідеології є родина. У своїй життєдіяльності вона зберігає, як найдорожчу культурно-історичну традицію, кровну, духовну єдність із попередніми поколіннями, систему народних ідей, притаманну усім сім'ям як осередкам даної нації. Народна мудрість акцентує увагу батьків на тому, що завдяки глибокому знанню і впровадженню в життя народної ідеології формується міцна родина - першоклітина народу, нації. Народ над усе ставить сім'ю, дітей і батьків, сімейні цінності. Ідеї вірності й любові батьків один до одного і до дітей, найглибших родинних почуттів мають в народній ідеології найвищий статус серед духовних цінностей. Ідеї рівноправності дружини і чоловіка, шлюбного життя, що опирається на любов, турботу про своїх і чужих дітей, постійне зміцнення сімейних відносин традиційно притаманні нашому народові [6, 280]. У процесі патріотичного відродження виховання та формування саме патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку треба дбати про відродження, перш за все, традиційно міцної української сім'ї.

Спілкуючись з батьками, кожна дитина буде образ партнера для взаємодії, послуго-

вуючись такими засобами, як рефлексія і ідентифікація.

Рефлексія у процесах спілкування – це спосіб однієї людини зрозуміти іншу, виходячи з уявлень про себе [4, 217]. Причому цей процес має зворотний вплив: чим глибше вона розуміється на інших, тим повніше й об'єктивніше оцінює себе. Ця залежність посилюється за умови спільної діяльності. В молодшому шкільному віці спільна діяльність батьків та дітей, яка спрямована на формування патріотичної рефлексії, повинна реалізовувати наступні ціннісні орієнтири:

1. Патріотичну свідомість та самосвідомість, патріотичне виховання громадянина, на основі сімейних традицій, досвіду старших поколінь, любові до природи, рідної землі, до свого народу.
2. Готовність до праці в ім'я України, освоєння національних цінностей (мови, території, культури), відчуття своєї причетності до розбудови держави.
3. Патріотизм, що сприяє утвердженню патріотичної гідності, залучення до практичних справ розбудови державності, формування почуття гідності й гордості за свою Батьківщину.

Разом з тим нами виявлено, що близько 45% сімей не обговорюють та не залучають до участі в подібній діяльності своїх дітей, які навчаються у початковій школі.

Розглядаючи роль сім'ї в формуванні патріотичної рефлексії необхідно звернути увагу і на поняття «ідентифікація». Велике значення має формування у дитини статевої ідентичності, де визначається взаємодія культури та спадковості, яка представлена сукупністю культурних досягнень людства, накопичених у процесі його історичного і суспільного розвитку. Незважаючи на те, що біологічні аспекти статевої ідентичності закладаються ще до народження, статеві ролі та статева ідентичність змінюються на протязі всього життя. Дитина молодшого шкільного віку ототожнює себе з близькими для неї людьми, засвоює нові засоби поведінки, психологічно ідентифікуючи себе з батьками тієї ж статі. Ідентифікація дитини з батьками (сина з батьком, доньки з матір'ю) дійсно має вирішальну роль в вихованні патріотичної рефлексії.

Ефективність розвитку в сімейному колі патріотичної рефлексії залежить від створення

в ньому належних умов. Головна умова формування патріотичної рефлексії – міцний фундамент сім'ї, що базується на її непорушному авторитеті, подружній вірності, любові до дітей і відданості обов'язку їх виховання, материнському покликанні жінки, піднесенні ролі батьків у створенні та захисті домашнього вогнища [6, 366]. Щоб виховати справжніх синів і дочок свого народу, палких патріотів держави, які були б віддані волелюбним заповітам дідів і прадідів і брали активну участь у розбудові незалежної України, слід цілеспрямовано, систематично і послідовно формувати в учнів історичну свідомість [6, 14].

Виявлено, що важливим чинником у формуванні патріотичної рефлексії є також те, наскільки родина живе інтересами всього народу, інтересами держави. Діти прислухаються до розмов батьків, є свідками їхніх вчинків, радіють їхнім успіхам чи співчувають невдачам. Виховний вплив сім'ї зростає, якщо батьки цікавляться не лише навчанням, а пізнавальною діяльністю своїх дітей. За таких умов інтереси сім'ї збігаються з інтересами суспільства, формується свідомий громадянин країни [3, 366].

Дієвим чинником в розвитку рефлексії є спільна трудова діяльність батьків і дітей. Успіх значною мірою залежить від традицій сімейного життя. Шляхом опитування встановлено, що лише 41% батьків залучають своїх дітей до такої співпраці.

Виявлено також, що майже у кожній п'ятій-шостій сім'ї батьки мають слабку психолого-педагогічну підготовку, позицію щодо виховання дітей, у кожній десятій родині відсутня єдність і погодженість виховних вимог щодо дітей. Це у певній мірі негативно позначається на розвитку патріотичної рефлексії дітей.

Варто зазначити, що провідну роль у сімейному вихованні відіграє мати. Виявлено, що її почуття впливають на розвиток емоційної складової патріотичної рефлексії дитини. Мати виховує дітей, спираючись на авторитет батька і його підтримку. Виховання моральності, формування чуйності, такту – головний обов'язок матері. Виявлено, що важливою функцією матері є розуміння внутрішнього світу дитини. Величезною є і роль ба-

тька. Справжній батько – це старший друг, твердий, рішучий, вимогливий, вмілий. Батько готує дитину до праці, задає у більшості випадків певні рамки взаємин. Велика роль належить батьку у формуванні патріотичної рефлексії, патріотичного відношення до Батьківщини. Батько й мати однаково відповідальні за долю дитини, вони виховують її разом.

У рівній мірі не може бути авторитету у матері, якщо вона принижує авторитет батька, не може стати справжнім вихователем батько, який не підтримує авторитет матері. Проте виконати свої функції батько й мати можуть лише за умови, що вони є справжнім авторитетом для дітей.

Великий вплив на розвиток патріотичної рефлексії мають родинні виховні традиції. Проте в ході опитування батьків виявлено, що традиції, які в своїй основі мають патріотичний зміст закладені і дотримуються лише у 60% родин: підтримування пам'яті про загиблих членів сімей у роки війни, ведення родоводу, шанобливе ставлення до старших тощо.

Діагностику рівня сформованості патріотичної самосвідомості у дітей в сім'ї під впливом батьків було проведено за допомогою малюнкових методик, методу спостереження, бесіди, анкетування.

У процесі пізнання іншої людини одночасно відбуваються емоційне оцінювання її, намагання зрозуміти вчинки, спрогнозувати її поведінку та змоделювати власну. Цього досягають завдяки використанню механізмів ідентифікації. Одним із найпростіших способів розуміння іншої людини є уподібнення себе з нею, що відіграє важливу роль у спілкуванні і взаємодії. Для того, щоб вивчити формування патріотичної самосвідомості дітей в сім'ї, ми використали саме перцептивний механізм – ідентифікацію.

Ми звернули увагу саме на статевою ідентифікацію молодших школярів з батьками. Тобто, намагались дослідити, яким чином відбувається вплив батьків на розвиток патріотичної самосвідомості дітей в сім'ї і хто має більший вплив на молодшого школяра (хлопчика чи дівчинку) батько чи матір.

З метою вивчення статевою ідентифікації дітей з батьками, як важливої умови

розвитку патріотичної самосвідомості, на початковому етапі було використано методiku Кормана, тести «Малюнок сім'ї», «Дім, дерево, людина».

Встановлено, що спілкуючись з батьками, кожна дитина будує образ партнера, послугуючись такими засобами, як рефлексія та ідентифікація. Рефлексія у процесах спілкування – це спосіб однієї людини зрозуміти іншу, виходячи з уявлень про себе. Причому цей процес має зворотній вплив: чим глибше вона розуміється в інших, тим повніше й об'єктивніше оцінює себе. Ця залежність посилюється за умови сумісної діяльності. На основі розвитку рефлексивних складових формується уявлення про своє «Я». Вагому роль у формуванні «Я» суб'єкта відіграє механізм статевої ідентифікації, дію якого вперше описав засновник психоаналізу З. Фрейд. Він тлумачив його як емоційно-когнітивний процес ототожнення суб'єкта себе з іншим суб'єктом, з групою людей, образом і символом. Ідентифікація виникає в процесі неусвідом-

люваного наслідування дитиною дорослого, проте надалі вона набуває форми особливої внутрішньої дії.

У процесі дослідження феномену статевої ідентифікації головна увага зверталась на такі аспекти: на емоції та почуття дитини; на ставлення до членів сім'ї; на сприйняття, взаємодію та ідентифікацію дитини з іншими членами сім'ї.

Результати дослідження представлені нами в таблиці 1. Проведене дослідження виявило, що у молодших школярів «спрацьовує» механізм статевої ідентифікації і діти віддають перевагу батькам однієї з них статі. Під час дослідження, в процесі бесіди було встановлено, що дитина може себе ідентифікувати навіть з самим неясним персонажем на малюнку. Такі випадки мали місце у 22% випадків, що говорить про труднощі у взаємовідносинах з сім'єю та із самим собою. Це негативно впливає на розвиток патріотичної самосвідомості учнів молодших класів.

Таблиця 1

Особливості статевої ідентифікації молодших школярів з батьками

Категорія молодших школярів	Статевої ідентифікація дитини з матір'ю (кількість дітей у %)	Статевої ідентифікація дитини з батьком (кількість дітей у %)
Дівчата	82	18
Хлопчики	31	69

Таким чином, у результаті проведеного дослідження нами були зроблені наступні висновки:

1. Практично не використано всі резерви сім'ї, можливість близьких дорослих у здійсненні допомоги дітям у розвитку патріотичної самосвідомості та самовідчуття.
2. Феномен статевої ідентифікації не використовується батьками на користь дитині, тобто відсутні почуття їх індивідуальної відповідальності.
3. Не сформовано стійке ставлення сім'ї до національних символів, атрибутики, цінностей.

До набору продуктивних формувальних засобів, які впливають на розвиток патріотичної рефлексії у молодшому шкільному віці належать: 1) відносини і мікроклімат в сім'ї; 2) родинні реліквії; 3) ставлення сім'ї до націо-

нальних традицій та звичаїв; 4) певні соціально-значущі види діяльності, справи, вчинки, слова, релігійні ідеї та обряди; 5) вшанування родиною народного календаря; 6) український фльклор, символіка українського народу.

Дослідження дають змогу стверджувати й про те, що роль батька та роль матері є провідними в формуванні патріотичної рефлексії дітей в молодшому шкільному віці.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Довільна поведінка школярів як мета виховання // Рідна школа. — 1993. — № 9. — С. 29—32.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти тт. / Гл. ред. А. В. Запорожец. — Т. 2. : Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1982. — 504 с.
3. Психология : Учебник для учащихся пед. уч-щ / В. А. Крутецкий. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1986. — 336 с.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психіч-

- ний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. — К. : Рад. школа, 1989. — 608 с.
5. Михальченко Н. В. Вплив гендерних відмінностей на формування патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку в сім'ї // Гендер: сучасний стан та перспективи розвитку в українському суспільстві. — Херсон : Персей, 2004. — С. 53—62.
 6. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання / Ю. Руденко. — К. : Видавництво ім. Олени Теліги, 2003. — 328 с.
 7. Савицька О. В. Умови та діагностика розвитку рефлексії в підлітковому віці // Психологія: 36. наук. пр. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. — Випуск 2 (5). — С. 96—103.
 8. Савчин М. В. Вікова психологія: Навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. — К. : Академвидав, 2005. — 360 с.
 9. Шугай М. А. Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Марія Анатоліївна Шугай. — Рівне, 2002. — 24 с.

N. MUHALCHENKO
Mykolaiv

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE DEVELOPMENT OF PATRIOTIC REFLECTION JUNIOR SCHOOL

The author shows the role of the family in the development of patriotic reflection of the individual junior student. In the course of the study were studied agents that influence the development of patriotic reflection students. Without the active participation of the father and mother in school life, without constant spiritual communication and mutual enrichment adults and children can not be very family as the primary unit of society. Family positively affects the development and formation of patriotic reflection when purposefully and systematically solve the specific problem of patriotic education. Efficiency formation patriotychnoyi reflection of children in the family depends on a positive, humane and mentally oriented interpersonal climate vzayemostsunkiv its members and design conscious parents psychological and pedagogical content interaction with children. The people above all puts the family, children and parents, family values. The ideas of loyalty and love of parents for each other and the children, deepest feelings with family in folk ideology highest status among spiritual values. Ideas of equality wife and husband, the marriage life that is based on the love and care of their other children, the constant strengthening of family relations traditionally inherent in our people. In the process of revival of patriotic education and formation of patriotic reflection of primary school children should take care of the revival, especially the traditionally strong Ukrainian family. Research and allow argue that the role of the father and mother are leading role in the formation of patriotic consciousness of children in the early school years.

Key words: reflection, reflection patriotic, patriotic consciousness, patriotism, identification, patriotic education of students, family, people's ideology.

Н. В. МИХАЛЬЧЕНКО
г. Николаев

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье автор показывает роль семьи в развитии патриотической рефлексии личности младшего школьника. В процессе проведенного исследования изучались средства, которые влияют на развитие патриотической рефлексии учеников. Без активного участия отца и матери в жизни школы, без постоянного духовного общения и взаимного духовного обогащения взрослых и детей невозможна сама семья как первичная ячейка общества. Семья положительно влияет на развитие и формирование патриотической рефлексии, когда целенаправленно и систематически решает конкретные задачи по патриотическому воспитанию. Эффективность формирования патриотической рефлексии детей в семье зависит от положительного, гуманно и ментально ориентированного климата межличностных взаимоотношений ее членов и осознанного проектирования родителями психолого-педагогического содержания взаимодействия с детьми.

Ключевые слова: рефлексия, патриотическая рефлексия, патриотическое самосознание, патриотизм, идентификация, патриотическое воспитание учащихся, семья, народная идеология.

Стаття надійшла до редколегії 12.10.2015

УДК 378.046-021.68:159:[005.32]

Н. М. МИШКО

м. Полтава

Mushko_Nadin@mail.ru

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз особливостей сучасних передумов формування вибору професії психолога, специфіка такого вибору в нашій та інших країнах. Визначено сутність поняття мотив та поняття динаміки мотивів. Розкриваються сутнісні особливості професійної мотивації. Досить детально вивчається питання ієрархічної будови мотивації людини та сутності кожної з її підструктур. Наводяться дані проведених автором емпіричних досліджень психологічних особливостей структури мотиваційної сфери майбутніх психологів, що здобувають другу вищу освіту за допомогою методики на виявлення рівнів мотивації А. Маслоу, двофакторного мотиваційного профілю Ф. Герцберга та тесту смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонт'єва. Наводяться висновки та перспективи майбутніх досліджень.

Ключові слова: мотив, мотивація, структура мотиваційної сфери, професія психолога, друга вища освіта.

У Європі й Америці контингент людей, що здобувають другу освіту – це, в першу чергу, особи, що підвищують свою професійну кваліфікацію, а також безробітні та мігранти. В Україні – це, навпаки, особи з досить високим соціальним статусом та рівнем освіти, які або підвищують свою кваліфікацію, або у пошуку власних меж самореалізації.

У сучасному суспільстві все більший попит здобуває психологічне знання, що допомагає як кращому розумінню самого себе, так і налагодженню стосунків з оточуючими людьми. Враховуючи соціально-економічні та політичні виклики сучасного життя українців, все більший попит та поширеність набуває професія психолога. З модної і незвичної ця професія стає більш буденною, але не менш відповідальною. Тому вимоги до діяльності психолога лише зростають, що зумовлює розвиток і розширення навчальних закладів для отримання даної професії. Наразі відкриваються факультети очної, заочної форми та перепідготовки за спеціальністю «Психологія», які відрізняються за кількістю годин аудиторної роботи студентів. Психологічна освіта, розвиваючись надто швидкими темпами, стає доступною широкому колу людей.

Проблема мотивації, а також навчальної і професійної мотивації досить широко розглядалась і в нашій країні і за її межами. Так,

вітчизняними дослідниками з цієї теми є В. Г. Асеев, І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, Є. П. Ільїн, К. Левін, О. М. Леонт'єв, В. С. Мерлін, С. Л. Рубінштейн, Д. М. Узнадзе та інші, а також зарубіжні вчені Д. Халл, Х. Хекхаузен, Д. Аткинсон, Ф. Герцберг, Д. Мак-Клеланд, А. Маслоу тощо. Вони в своїх працях розкривали сутність і закономірності психологічного феномену мотивації особистості, структурні складові мотивації та їх взаємозалежність. Хоча спеціально розроблених методик дослідження мотивації обрання професії психолога не існує, досить цікавим є психологічна специфіка такого вибору, а особливо вибору даної професії після здобуття першої вищої освіти за іншим спрямуванням.

Метою нашої статті стало теоретико-емпіричне дослідження особливостей структури мотиваційної сфери майбутніх психологів в процесі здобуття другої вищої освіти.

Незважаючи на чисельність випускників даної спеціальності, наразі можна констатувати досить низький відсоток працевлаштування за фахом. На сьогоднішній день досі існують соціальні чинники низької ефективності психологічної діяльності, серед яких – неготовність сприймати психолога як фахівця, який може допомогти, закладені культурою стереотипні засоби подолання власних душевних переживань тощо. Проте головною

причиною недовіри до професійної компетентності психолога в суспільстві є його власна особистісна незрілість. Виявлення та врахування факторів професійного розвитку майбутнього психолога забезпечить підвищення конкурентоспроможності молодих фахівців. Проблема професіоналізму психологів в силу росту потреби в них і складності нагальної ситуації в Україні стоїть особливо гостро, тому важливо визначити, що спонукає людей до оволодіння саме цією професією. Наразі недостатньо вивченим є аспект специфіки мотиваційної сфери дорослих людей, які обирають собі професію психолога як другу вищу освіту.

Професія психолога передбачає володіння відповідними знаннями, уміннями й навичками роботи, а також певними особистісними якостями. Однак інтегруючим потенціалом майбутнього психолога є мотивація, оскільки в ній імпліцитно міститься і розвиток здібностей, і формування характеру [3].

Відповідь на питання, що спонукає людину до діяльності, який мотив, «заради чого» вона її здійснює, є основа її адекватної інтерпретації. *Мотив* (фр. *motif*, від лат. *moveo* – рухаю) – внутрішня спонукальна сила, що забезпечує інтерес особистості до пізнавальної діяльності, активізує розумові зусилля. У ролі мотивів можуть бути передусім різноманітні потреби – фізичні, психічні, соціальні, а також інтереси, захоплення, схильності, емоції, установки, ідеали. Як підкреслює С. Л. Рубінштейн, «мотив як спонукач – це джерело дій». Але щоб стати таким, він має сформуватися [2].

М. А. Дмитрієва, А. А. Крилов, А. І. Нафтул'єв під динамікою мотивів розуміють висунення на перший план одних мотивів і відсування на задній план інших, що досить часто зустрічається в процесі праці людини, в залежності від обставин особистого життя, від зміни праці в даній сфері, в даний період [1].

Стосовно учбової діяльності студентів в системі вузівської освіти під професійною мотивацією розуміється сукупність факторів і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають і скеровують особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності. Професійна мотивація виступає як внутріш-

ній рушійний чинник розвитку професіоналізму і особистості, так як тільки на основі її високого рівня формування, можливий ефективний розвиток професійної освіченості та культури особистості [2].

Як зазначає К. В. Седих, невід'ємною частиною формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього психолога є професійний образ світу. Його специфіка визначається через систему професійних понять, і він є одним із найважливіших суб'єктивних чинників, що визначають особливості професійного ставлення та удосконалення за період навчання у вищому навчальному закладі [3].

Існує певна низка класифікацій мотиваційної сфери людини, але найбільш відомою і уживанішою є теорія мотивації так звана «піраміда потреб» за Абрахамом Маслоу. Він виділяє п'ять рівнів потреб людини: 1) основні фізіологічні потреби; 2) потреба в безпеці; 3) потреби в любові і соціальної активності; 4) потреби в повазі і самоповазі; 5) потреба в самореалізації. Лише після того, як задоволені потреби одного рівня, людина прагне до задоволення потреб іншого, більш високого рівня. Його теорія багато в чому спирається на клінічний досвід, але в той же самий час продовжує функціоналістичну традицію Джеймса і Дьюї; крім того, вона увібрала в себе кращі риси холізму Вертхаймера, Гольдштейна і гештальт-психології, а також динамічний підхід Фрейда, Фрома, Хорні, Райха, Юнга і Адлера. Таким чином, автор називає свою теорію холістично-динамічною за назвами інтегрованих у ній підходів [5].

Можна назвати ряд соціальних умов, необхідних для задоволення різного роду потреб – це свобода слова, свобода вибору діяльності, свобода самовираження та інші права демократичного соціального устрою. Люди запекло борються за ці права і свободи саме тому, що, позбувшись їх, вони ризикують втратити й можливості задоволення своїх базових потреб.

Отже, обравши першу базову освіту під дією різних обставин (вплив батьків, ЗМІ, низька відповідальність юнаків за власне майбутнє, тощо) і зрозумівши невідповідність даного вибору, людина має право коригувати своє професійне майбутнє. Однак, відкритим

залишається питання про те, що насправді спонукає до даного професійного вибору, а також готовність у майбутньому вступати у професійну діяльність.

Нами було проведено дослідження на визначення структури мотиваційної сфери майбутніх психологів 1 та 2 курсу, які здобувають другу вищу освіту за спеціальністю «Психологія» за дворічною програмою навчання. Загальна вибірка дослідження нараховувала 60 респондентів (54 жінок, 6 чоловіків), які здобувають другу вищу освіту за спеціальністю «Психологія». Віковий діапазон респондентів вибірки від 22 до 49 років.

Для досягнення поставленої задачі нами була використана методика на виявлення рівнів мотивації А. Маслоу, двофакторний мотиваційний профіль Ф. Герцберга та тест смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва. Отримані дані для наочності зобразимо графічно.

За результатами дослідження рівнів мотивації якої можна сказати наступне: базові потреби в безпеці та надійності домінують у 20% респондентів 1 курсу і 30% респондентів 2 курсу. Це може свідчити про потребу у безпеці цих досліджуваних, що виражається у прагненні зберегти роботу, здобувши вищу психологічну освіту державного зразка, або намагання набутися професію з більш комфор-

тними умовами праці, у чому вони впевнюються до кінця терміна навчання.

Наступний рівень мотивації, а саме відчуття приналежності та необхідності бути потрібним у респондентів майже не виявлене (7% і 3%), що може вказувати на достатній рівень задоволеності цієї потреби у респондентів в цілому та не пов'язуватись із набуттям нової професії.

Почуття власної гідності як переважаючий мотиваційний аспект, виявляється у 33% респондентів 1-го та 40% 2-го курсу навчання. Це може бути пов'язане з потребою у повазі, у визнанні оточуючих і прагненні до особистих досягнень.

Мотивація найвищого рівня в ієрархічній системі Абрахама Маслоу – потреба у самоактуалізації мала свій прояв у 40% 1-го та 33% 2-го курсу навчання. Тобто можна зазначити, даний відсоток респондентів розглядає здобуття другої вищої освіти за спеціальністю «Психологія» як можливість для самовираження, власного особистісного зростання та реалізації своїх потенційних можливостей. Зменшення даного показника може бути пов'язане зі скороченим терміном програми освіти, за яким навчаються при здобутті другої вищої освіти і неможливістю, у зв'язку з цим, реалізувати себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності в повному обсязі.

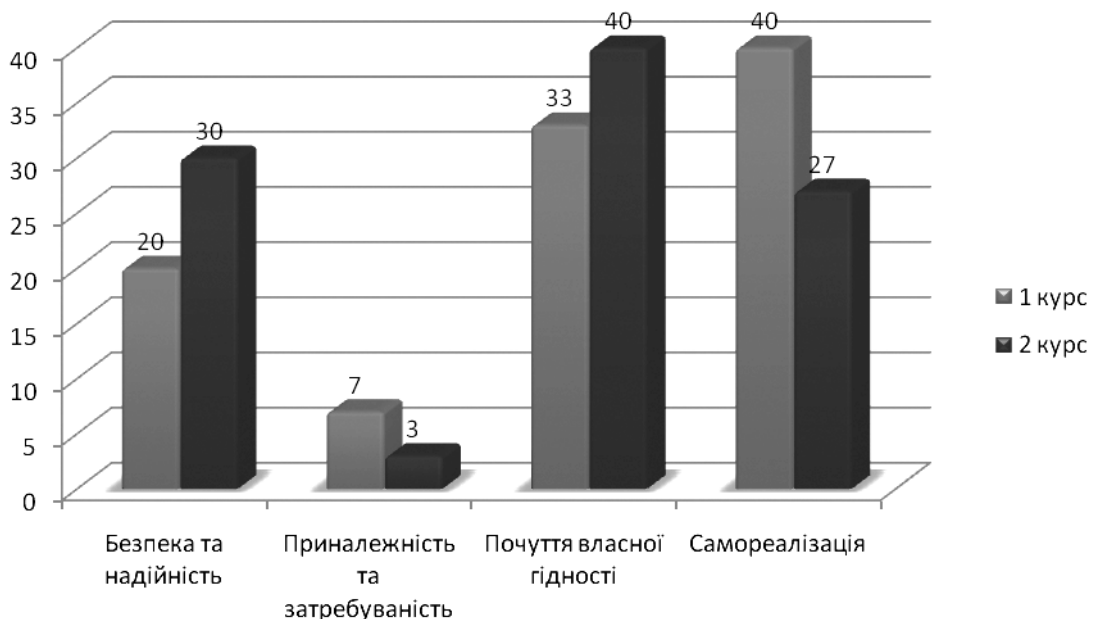


Рис. 1. Порівняльний графік особливостей прояву переважаючих потреб майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту 1 та 2 курсу (у %)

Наступним кроком нас цікавили структурні особливості поєднання зовнішніх і внутрішніх мотивів майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту. З цією метою ми використали методіку Фредеріка Герцберга дослідження людських потреб. Герцберг прийшов до висновку, що існують дві основні категорії факторів оцінки ступеня задоволеності від виконаної роботи: фактори, що утримують на роботі – гігієнічні фактори (умови праці, величина заробітної плати, мі-

жособистісні відносини з начальниками, колегами, підлеглими), і фактори, які мотивують до роботи – мотиваційні фактори (досягнення, визнання заслуг, відповідальність, можливості для кар'єрного зростання).

Як видно з діаграм, мотиваційні фактори чітко переважають на 1 курсі, а вже на 2 курсі вони зрівнюються з гігієнічними факторами. Ми бачимо, що більш ніж у двічі вищий показник фінансових мотивів (Рис. 3). Цікаво, що Герцберг зробив парадоксальний висновок

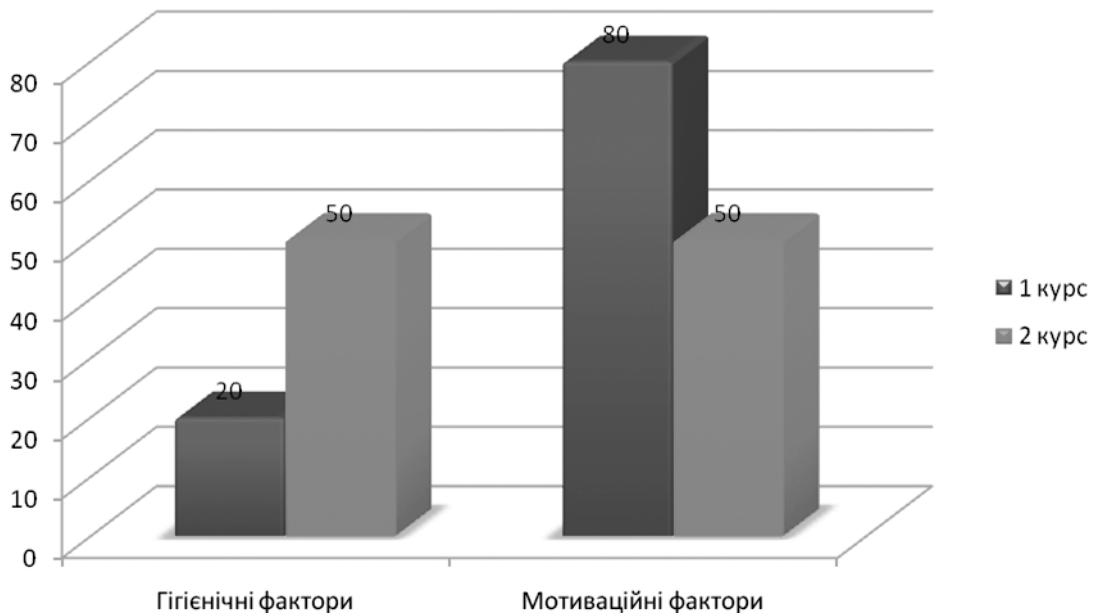


Рис. 2. Порівняльний графік переважаючих груп мотивів майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту 1 та 2 курсу (у %)

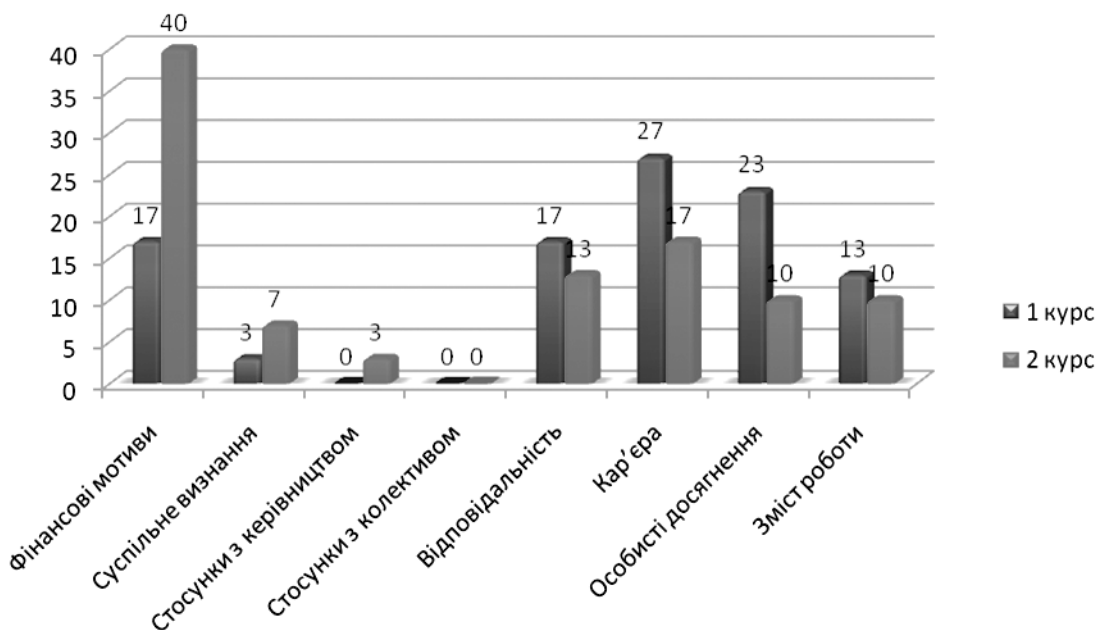


Рис. 3. Порівняльний графік переважаючих мотивів майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту 1 та 2 курсу (у %)

про те, що заробітна плата сама по собі не є мотивуючим фактором. Як і інші гігієнічні фактори, фінансовий мотив пов'язаний із середовищем, в якому виконується робота. За теорією Герцберга, відсутність або недолік гігієнічних факторів призводить до незадоволеності людини своєю роботою. Але, якщо вони представлені в достатньому обсязі, самі по собі вони задоволення не викликають і не здатні мотивувати людину до потрібних дій.

Відсутність мотиваторів, а вони пов'язані з характером і суттю самої роботи, не веде до незадоволення людей роботою, проте їх присутність в належній мірі викликає задоволення і мотивує працівників до потрібних дій і підвищенню ефективності. Імовірно, що спад мотивуючих факторів може бути пов'язаним, знову ж таки, з недостатністю (порівняно з очною формою навчання) годин навчального навантаження, в межах яких студент має можливість для самовираження та особистісного зростання.

Гігієнічні (зовнішні) фактори представлені ставленням до оплати праці (17% на 1 курсі і 40% на 2 курсі), внутрішні мотиваційні фактори представлені потребами у кар'єрному зростанні і просуванні по службі (27% на 1 курсі і 17% на 2 курсі), досягнення особистого успіху (23% на 1 курсі і 10% на 2 курсі), відповідальність роботи (17% на 1 курсі і 13% на 2 курсі) та власне зміст роботи (13% на 1 курсі і 10% на 2 курсі). Такі гігієнічні фактори як суспільне визнання та стосунки з керівництвом майже не представлені (менше 10%), а стосунки з колективом як провідний мотиваційний фактор не виявлена у жодного респондента 1 та 2 курсу.

Розглядаючи провідні потреби мотиваційної сфери майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, суттєвим на наш погляд є виявлення факту, що навіть переважаючи мотиви респондентів (за обома методиками) мають, в більшості, середній рівень прояву.

Сенс як вроджену мотиваційну тенденцію, розглядає В. Франкл. На його думку, сенс, який є детермінантою поведінки і розвитку особистості не може бути знайдений, винайдений людиною, він може бути тільки відкритий. Здійснюючи сенс свого життя, людина

здійснює себе, і в даному контексті самоактуалізація виступає лише побічним продуктом самоздійснення [4]. У зв'язку з цим, нам було цікаво розглянути структуру смислових утворень дорослих людей, які обирають засобом самореалізації професійне перепрофілювання, часто на протилежну професійну категорію.

З діаграми ми можемо бачити, що всі смислові категорії як на 1, так і на 2 курсі є у межах середніх значень. Високих показників смисложиттєвих орієнтацій у майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту не виявлено. Однак на другому курсі ми бачимо зниження по всіх показниках, що виходять, навіть, за межі середніх. Так, знизившись, показник загальної усвідомленості життя опустився з верхньої межі середнього рівня прояву до верхньої межі низького рівня. Це може характеризувати людей, які отримують другу вищу освіту зі спеціальності «Психологія» як прожектёрів, плани яких не мають реальної опори в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Також знизившись, виходять за межі середніх значень показники по субшкалам «Цілі у житті», «Результативність життя» та «Локус контролю – Я». Дані свідчать, що у цілому досліджувані виявляють певну незадоволеність процесом самореалізації, зневіру в себе, відсутність чітких цілей на майбутнє, що надають життю осмисленість, спрямованість і тимчасову перспективу. Це може зумовлюватися адаптаційним періодом входження в нову професійну сферу, що часто супроводжується незадоволеністю цим моментом життєвої ситуації та розгубленістю як у власних силах, так і правильності обраного шляху. Це може бути пов'язане з тим, що у випробовуваних ще не завершилася професійна ідентифікація, вони не задоволені поточним станом речей, не впевнені у рішенні працювати чи не працювати за фахом, завершивши курс навчання.

Таким чином, розглядаючи специфіку мотиваційної сфери майбутнього психолога у процесі здобуття другої вищої освіти, можна зазначити, що до основних рушійних сил належать, в більшості, вторинні потреби (за А. Маслоу), а саме це потреби в повазі, у

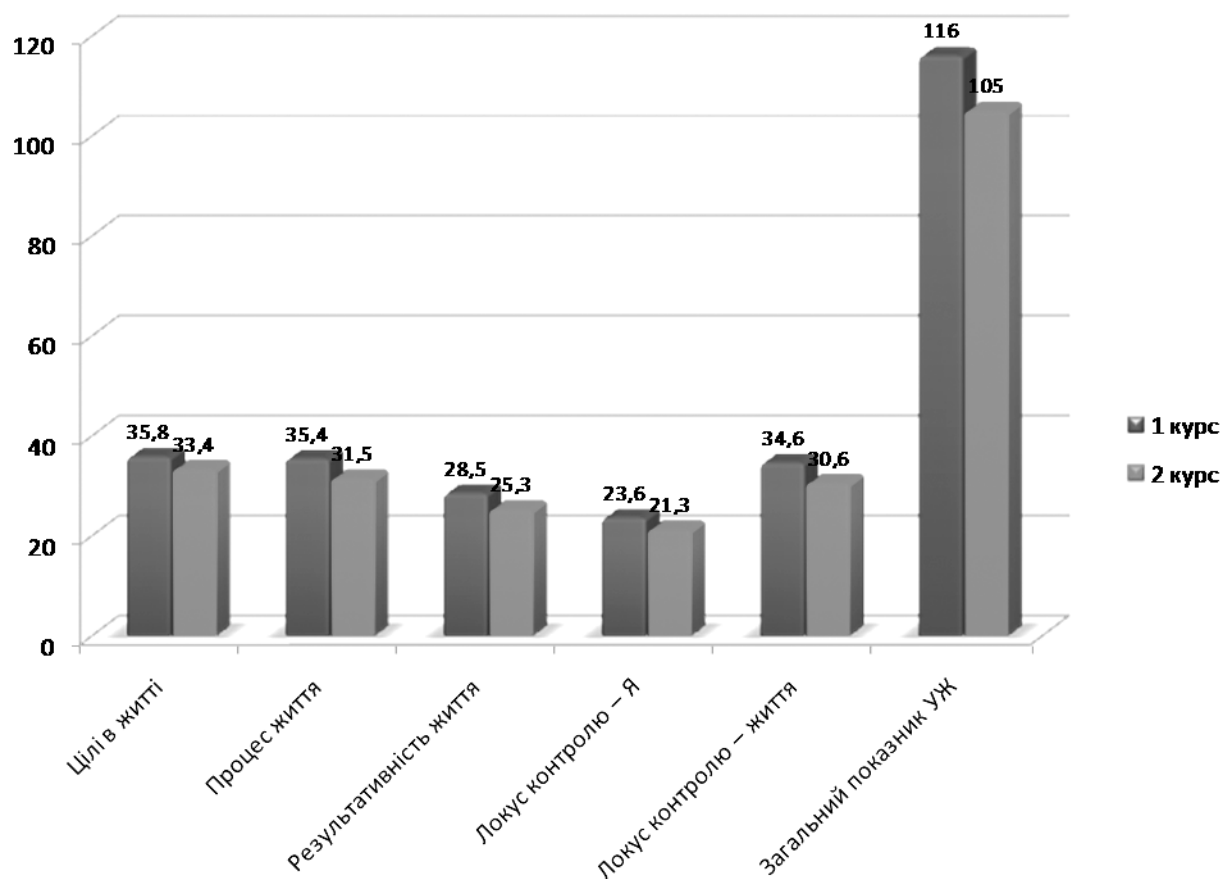


Рис. 4. Порівняльний графік переважаючих смисложиттєвих орієнтацій майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту (середні значення)

визнанні оточуючих та потреба самовираження, реалізація своїх потенційних можливостей. Хоча є досить високий відсоток прояву первинних потреб, що виражаються у потребі в безпеці і впевненості в майбутньому. Внутрішні мотиваційні фактори абсолютно переважають над зовнішніми гігієнічними факторами, хоча фінансовий аспект має досить високе значення. Навіть переважаючі мотиви мають, здебільшого, лише середній рівень прояву.

У цілому, у майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту образ майбутньої професії, навіть під кінець навчання, не є сформованим, хоч вибір майбутньої спеціальності пов'язаний із бажанням самореалізації в обраній професійній діяльності.

Отже, можна зазначити, що структурна ієрархія мотивів навчально-професійної діяльності майбутнього психолога, який здобуває другу вищу освіту має свою специфіку та не є статичною, а видозмінюється на протязі навчальної діяльності. В майбутньому плану-

ється провести більш глибоке дослідження, порівнявши отримані дані з особливостями мотиваційної сфери майбутніх психологів, які здобувають першу базову освіту та працюючими психологами для виділення суттєвих відмінностей. Невисокі значення по досліджених факторах мотиваційної сфери, отриманих в процесі дослідження, можуть стати мішенню для майбутніх формувальних впливів.

Список використаних джерел

1. Дмитриева М. А. Психология труда и инженерная психология / М. А. Дмитриева, А. А. Крылов, А. И. Нафтульев. — Л. : ЛГУ, 1979.
2. Занюк С. С. Психология мотивації та емоцій: Навч. посібник для студентів гуманіт. факультетів ВНЗ / С. С. Занюк. — Луцьк : Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1997. — 180 с.
3. Седих К. В. Психология взаємодії систем: «Сімя та освітні інституції» / К. В. Седих. — Полтава : Довкілля-К, 2008. — 228 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; пер. с англ. и нем. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
5. Maslow A. H. Motivation and Personality (2nd ed.). - N. Y. : Harper & Row, 1970 = Маслоу Абрахам. Мотивация и личность / Перевод А. М. Татлыбаевой. — СПб. : Евразия, 1999. — Терминологическая правка В. Данченко. — К. : PSYLIB, 2004.

N. MUSHKO

Poltava

**RESEARCH THE FEATURES OF FUTURE
PSYCHOLOGISTS MOTIVATIONAL SPHERE IN THE PROCESS
OF OBTAINING THEM THE SECOND HIGHER EDUCATION**

The article analyzes the features of modern prerequisites of choice of profession psychologist, the specifics of such a choice in this and other countries. The essence of the concept of motive and concept of the dynamics of motives. Essential peculiarities of professional motivation. Rather the issue is studied in detail the hierarchical structure of human motivation and essence of each of its substructures. The data of empirical research conducted by the author of structure of psychological motivational sphere of future psychologists who get a second degree using the technique to identify levels of motivation by Maslow, two-factor motivational profile by F. Herzberg and test of life-senses orientations D. Leontiev. Presents conclusions and prospects for future research.

Key words: motive, motivation, motivational sphere structure, the profession of psychologist, the second higher education.

Н. М. МЫШКО

г. Полтава

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ
БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ
ВТОРОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье проведен анализ особенностей современных предпосылок формирования выбора профессии психолога, специфика такого выбора в нашей и других странах. Определена сущность понятия мотив и понятие динамики мотивов. Раскрываются существенные особенности профессиональной мотивации. Достаточно детально изучается вопрос иерархического строения мотивации человека и сущности каждой из ее подструктур. Приводятся данные проведенных автором эмпирических исследований психологических особенностей структуры мотивационной сферы будущих психологов, которые получают второе высшее образование с помощью методики на выявление уровней мотивации А. Маслоу, двухфакторного мотивационного профиля Ф. Герцберга и теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева. Приводятся выводы и перспективы будущих исследований.

Ключевые слова: мотив, мотивация, структура мотивационной сферы, профессия психолога, второе высшее образование.

Стаття надійшла до редколегії 10.10.2015

УДК 159.9:159.94

Н. В. ОНИЩЕНКО

м. Харків

n-onischenko@ukr.net

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ПОСТРАЖДАЛИХ В УМОВАХ ЛІКВІДАЦІЇ НАСЛІДКІВ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

У статті наводяться результати вивчення особливостей психічного стану людей, що опинилися в осередку надзвичайної ситуації. Аналізуються результати проведення включеного спостереження, методу вільної розповіді про трагічну подію і ретроспективного інтерв'ю з постраждалими внаслідок тієї чи іншої надзвичайної ситуації, приводяться клінічні випадки.

Автором робиться припущення щодо залежності стану людини в екстремальних умовах від ступеню і характеру перенесеної нею втрати. Вивчаються особливості зміни станів постраждалих, пропонується авторське бачення поділу надзвичайної ситуації на стадії або етапи.

Ключові слова: надзвичайна ситуація, постраждалий, психічний стан.

Сучасні підходи до розгляду особливостей реагування людей на екстремальні умови надзвичайної ситуації можна умовно поділити на два напрями. У рамках першого вивчаються особливості поведінки фахівця-професіонала екстремального профілю, що виконує свої професійні обов'язки в ускладнених умовах [2; 4; 5; 10; 11]. Представники іншого напрямку наводять дані щодо особливостей реагування людей, які волею долі стикаються з ситуацією, що виходить за рамки звичайного людського досвіду [1; 6; 8; 9; 12]. При цьому в обох випадках можна побачити спроби розділити екстремальну ситуацію на етапи або стадії для більш повного вивчення реакцій людини, що опинилася в таких умовах.

Аналіз робіт, присвячених розгляду особливостей реагування постраждалих на екстремальну подію, в нашому випадку – надзвичайну ситуацію, показав, що вчені в основному виділяють три основні періоди або етапи надзвичайної ситуації.

Перший період надзвичайної ситуації дуже часто називають «гострим» періодом або періодом вітальних реакцій [1]. Цей етап в часовому проміжку триває від моменту виникнення надзвичайної ситуації до початку аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт на місці трагедії. Залежно від типу надзвичайної ситуації, особливостей її протікання і складності, ця стадія може зайняти від декількох хвилин до декількох годин. На да-

ному етапі домінуючою емоцією є страх, як основна реакція на подію. Людина в перші секунди надзвичайної події відчуває гострий шок, вона на деякий час стає повністю дезорганізованою. Вся її поведінка на даному етапі підпорядковується задоволенню потреби в безпеці. Як відомо, страх смерті є дуже сильним, тому все, що буде робити людина в ситуації небезпеки, буде спрямована на порятунок свого життя. Багато авторів відзначають, що на першому етапі надзвичайної ситуації у постраждалих в поведінці домінуючим є емоційний компонент, який тимчасово пригнічує раціональну складову [1; 12]. Подібні імпульсивні дії постраждалих в осередку надзвичайної ситуації дуже часто можуть приводити до додаткової травматизації людей, які не змогли вчасно оцінити обстановку та обрати адекватну ситуації тактику поведінки.

Другий період надзвичайної ситуації починається з моменту розгортання рятувальних операцій та основних заходів, спрямованих на ліквідацію надзвичайної ситуації. Цей період, залежно від складності ситуації, може тривати до 3-х діб. На цьому етапі, як вважають дослідники, починається нормальне життя в ненормальних умовах надзвичайної ситуації [1; 6]. Відзначається, що головною особливістю даного періоду є факт усвідомлення постраждалими всього, що сталося [12]. Коли перші емоції трохи вщухають, коли проводиться оцінка ситуації, і люди починають

отримувати першу інформацію про те, що трапилося, починає відбуватися повне розуміння і усвідомлення факту трагедії. Людині доводиться стикатися з новою дійсністю, тому саме в цей момент можливий новий сплеск негативних станів у постраждалих [7]. Серед них, основну частку становлять гострі стресові реакції, що можуть супроводжуватись плачем, агресією, відчаєм, істерикою, руховим збудженням чи апатією [7; 12].

Третій період надзвичайної ситуації, як правило, збігається з евакуацією постраждалих у спеціально відведені місця і триває в середньому до 12 діб. Вважається, що саме на цьому етапі у більшості постраждалих відбувається переробка і аналіз трагічної ситуації [1; 12]. Найбільш частими станами, які фіксуються у людей, можна назвати відчай, розгубленість і зневіру. Найбільшою складністю даного періоду деякі автори називають необхідність виходу з травмуючої ситуації і реадаптацію до нормальних умов життєдіяльності.

Деякими авторами окремо виділяється ще один – четвертий період надзвичайної ситуації, який пов'язують з відновлювальним періодом [12].

Незважаючи на достатню кількість досліджень з даної проблематики, в нашій статті ми б хотіли провести більш детальне вивчення станів постраждалих на кожному етапі надзвичайної ситуації та виділити їх специфічні особливості.

Зазначимо, що в Україні, за статистикою останнього десятиліття, щорічно виникає від 110 до 140 надзвичайних ситуацій. Протягом останніх років нами проводилося комплексне дослідження, одним з аспектів якого стало вивчення психічних станів людей, постраждалих від різних надзвичайних ситуацій, серед яких: 1) вибух побутового газу в багатоповерховому житловому будинку (м. Дніпропетровськ, 2007 р.); 2) аварія на шахті ім. А. Ф. Засядька (м. Донецьк, 2007 р.); 3) вибух побутового газу в багатоповерховому житловому будинку (м. Євпаторія, 2008 р.); 4) вибух снарядів на артилерійській складах (м. Лозова, Харківська обл., 2008 р.); 5) вибух у лікарні

(м. Луганськ, 2009 р.); 6) масштабна дорожньо-транспортна пригода (ДТП) при зіткненні пасажирського автобуса з локомотивом (м. Марганець, Дніпропетровська обл., 2010 р.); 7) аварія на шахті «Суходольська-Східна» (м. Краснодон, Луганська обл., 2011 р.) та ін.

Усі зазначені надзвичайні ситуації, згідно з класифікатором, вважаються техногенними. Цей факт підвищує достовірність отриманих при дослідженні результатів і дає можливість робити узагальнюючі висновки.

Групу досліджуваних склали безпосередні жертви катастроф, їх родичі та родичі загиблих внаслідок зазначених надзвичайних ситуацій. Зазначимо, що результати дослідження були отримані за допомогою включеного спостереження, методу вільної розповіді про трагічну подію і ретроспективного інтерв'ю з постраждалими внаслідок кожної з вищевказаних надзвичайних ситуацій.

Результати дослідження дозволили зафіксувати певну динаміку станів постраждалих, які змінювалися в залежності від зовнішніх умов середовища, а саме, від протікання подій в осередку надзвичайної ситуації.

1-а стадія – *стадія реагування*. Аналізуючи розповіді постраждалих, які стосувалися їх поведінки в перші хвилини виникнення небезпеки, нами були виділені наступні особливості: 97,25% опитаних одразу після отримання сигналу про небезпеку відзначили у себе реакцію, яку ми можемо охарактеризувати як захисну. Іншими словами, в перші секунди виникнення небезпеки, практично у всіх, хто опинився в її епіцентрі, спрацьовував інстинкт самозбереження. Решта, 2,75% відзначали, що не зрозуміли, що з ними сталося.

Олена О. (постраждала від вибуху житлового будинку в м. Євпаторія) : *«Коли я почула гуркіт, мені здалося, що на мене падає стеля, і все навколо валиться. Я машинально присіла і закрила голову руками. Потім я зрозуміла, що посипалася тільки штукатурка, і що вибухнуло десь поруч. Мене охопив жах. У наступні секунди я металася по квартирі і намагалася гарячково зміркувати, що треба робити. Потім я навіть і не зрозуміла, як опинилася на вулиці. Мені просто треба було врятуватися, і я вибігла з квартири...»*. З наведеного прик-

ладу можна чітко побачити процес формування та прояву реакції на раптово виниклу небезпеку. У першу чергу спрацьовує інстинкт самозбереження, виникає страх (різної інтенсивності), далі йде реакція на травмуючий чинник. У даному випадку такою реакцією стала втеча від ситуації або її уникання.

Ольга А. (постраждала від вибуху в лікарні м. Луганська): *«Мій страх не передати словами. Перші хвилини після того, що сталося я точно й не пам'ятаю. Пам'ятаю багато криків, стогонів і відчайдушних прохань про допомогу. Рухатися, думати, а тим більше, щось робити не виходило взагалі. Я нібито застигла, просто стояла, а мені здавалося, що це все сон».*

З даного ретроспективного інтерв'ю стає зрозуміла ще одна реакція на травмуючу подію – завмирання або ступор. Подібних прикладів багато. Природно, що всі відповіді на поставлені при проведенні інтерв'ю питання були різні. При цьому спільним було те, що реакції на стрес у перші секунди після виникнення стрес-фактору були приблизно однаковими.

Так, з усіх опитаних, більше третини респондентів в ситуації небезпеки демонстрували умовну реакцію на стрес по типу «завмирання або ступору», 10% з усіх опитаних намагалися зрозуміти, де знаходиться джерело загрози та негайно направлялися до нього. При цьому, з якою метою ними були здійснені подібні дії, практично ніхто однозначно відповісти не зміг. В подібних випадках фіксувалася така стрес-реакція, яку можна умовно назвати «напад».

З вищенаведеного відзначимо, що найбільш поширеною реакцією людини на раптово виниклу небезпеку, можна назвати реакцію за типом втечі або відходу від ситуації загрози.

28,95% опитаних, які вижили, але отримали травми внаслідок надзвичайної ситуації, відзначали, що в перші хвилини абсолютно не відчували ніякого болю – спрацьовувала так звана психогенна анестезія.

Ще однією особливістю даної стадії реагування стало те, що саме в перші моменти після трагедії у постраждалих спостерігалась гіпермобілізація внутрішніх психофізіологіч-

них резервів. Відомо, що багато постраждалих від ДТП в Дніпропетровській області відзначали, що тільки через деякий час після трагедії, зрозуміли, що, перебуваючи в стані шоку, самостійно розгинали металеві деталі пошкодженого автобусу. Паралельно з цим фіксувались і ознаки порушення свідомості (34,10%). Йдеться, насамперед, про порушення сприйняття у вигляді так званого «тунельного бачення». Основними маркерами, за допомогою яких визначалися порушення свідомості, стали спрощені висловлювання постраждалих, дезорієнтація, неадекватність їхньої поведінки і т.д. При проведенні ретроспективного інтерв'ю такі порушення можна було встановити за допомогою свідчень постраждалих про відсутність у них спогадів щодо конкретного періоду трагічної події. Узагальнюючи відмітимо, що основним стрес-фактором 1-ої стадії можна назвати раптово виниклу загрозу життю людини.

Подальший аналіз результатів показав, що момент, коли постраждала людина починає більш менш повністю розуміти все, що сталося, можна вважати початком 2-ї стадії – *стадії осмислення*. Результати дослідження показують, що на даному етапі у постраждалих повністю або частково проходить гостра шоківна реакція. За нею йде первинна оцінка ситуації, починається процес адаптації до екстремальних умов надзвичайної ситуації. У ретроспективному інтерв'ю даний процес визначався тоді, коли постраждалий починав звертатися до своїх перцептивних дій, тобто до того, як він сприймав те, що відбувалося навколо. На цьому етапі у людини відбувалася формування більш-менш цілісної картини трагедії, що сталася з ним. При цьому постраждала людина з різних джерел отримує інформацію, актуальну для неї на той момент, мимоволі зіставляє всі дані, аналізує і намагається прогнозувати подальший перебіг подій.

Віктор Б. (вибух снарядів на артилерійській складах Харківська обл.) *«... Коли я вже опинився на вулиці і побачив той вогонь, який був над містом, то зрозумів масштаб катастрофи. Поруч було багато людей, які щось говорили, метушилися, кудись бігли. У той момент від усіх було чути тільки одне: «вибух», «евакуація», «треба встигнути...». Напевно,*

саме в той момент я задумався про те, що може трапитися, якщо хоч один снаряд долетить до нашого будинку ...».

Наведений приклад є підтвердженням того, що у 100% опитаних постраждалих було зафіксовано вчинення так званого акту «пошуку себе в ситуації». Іншими словами, ті, хто опинився в осередку трагедії, як би знайомилися зі своєю новою роллю в надзвичайній ситуації, в тому числі і за допомогою ідентифікації з певною категорією постраждалих.

Як показує наше дослідження, далі ситуація може розвиватися, в основному, за двома сценаріями: 1) за допомогою оцінки ситуації та оцінки себе в ситуації, відбувається пошук шляхів виходу з кризи, початком якого можна вважати такі думки, як: «Що ж тепер буде?», «Що робити?», тобто свою «роботу» починає копінг-поведінка; 2) у постраждалого спостерігається вторинна шокова реакція, наслідком якої може стати широкий спектр негативних психічних станів (плач, агресія, істерика, паніка, гнів і т.д.). Основними стрес-факторами для людини на даній стадії можуть стати: власні фізичні травми; важкі травми або смерть близької людини; суттєва втрата матеріальних цінностей.

На наступній, 3-й стадії, основу якої становить *вирішення ситуації*, людина немов отримує «результат» події. Відбувається умовний фінал трагічної події – загроза і небезпека даної ситуації істотно знижується. Тобто можна сказати, що у постраждалих певною мірою настає задоволення потреби в безпеці. При цьому, ситуація, в якій знаходиться людина, продовжує сприйматися нею як об'єктивно складна і важка. Це і є пусковим механізмом вибору постраждалим певних копінг-стратегій. Людина починає пошук умов, обставин, шляхів, які б допомогли їй подолати екстремальну ситуацію.

Аналіз результатів інтерв'ю дозволив виділити основні п'ять копінг-стратегій, які найбільш часто використовували постраждалі від надзвичайних ситуацій техногенного походження:

- 1) спрямованість на вирішення проблеми (29,25%);
- 2) пошук соціальної підтримки (30,10%);
- 3) смирення, покірність долі і обставинам (12,38%);

4) уникнення, відхід від проблемної ситуації (18,12%);

5) закритість, самозвинувачення (10,15%).

При цьому слід зазначити, що для постраждалих чоловіків найбільш характерним став вибір таких копінг-стратегій як спрямованість на вирішення проблеми (65,10%), а для жінок-потерпілих – пошук соціальної підтримки (70,28%). Зазначимо, що представлені види копінг-поведінки потерпілих могли бути реалізовані в трьох сферах: емоційно-чуттєвої (уникнення, закритість), когнітивно-діяльнісної (спрямованість на вирішення проблеми, смирення) і поведінкової (пошук соціальної підтримки).

Основними стрес-факторами 3-ї стадії, за словами постраждалих, є очікування повтору трагедії, відсутність впевненості, що все позаду. Для родичів загиблих головною причиною психічної травматизації тут стали моменти виявлення тіл, процедура впізнання загиблих родичів, а також відомості про те, що тіла загиблих близьких знайти не вдалося (трагедія на шахті ім. О. Ф. Засядька).

Далі настає 4-та стадія – *стадія переоцінки*, на якій відбувається звернення людини до ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій. Саме в цей період постраждалі вперше проводять поділ свого життя на «до» і «після» трагедії; вперше виникають питання за типом: «Навіщо мені жити далі?»; «Який сенс тепер боротися?»; «Заради кого мені жити?». Особливо важко цю фазу проходили ті постраждалі, які: а) втратили своїх близьких, б) зазнали суттєвих матеріальних втрат. Також на цій стадії знову-таки фіксувались прояви нової хвилі негативних психічних станів. У 48,45% постраждалих у цей період фіксувались прояви зневіри і розпачу. 76,35% з усіх опитаних або взагалі не хотіли зачіпати тему свого майбутнього, або бачили його тільки з песимістичної сторони. Дуже часто звучали такі фрази, як: «Краще вже не буде...»; «А що мені тепер чекати від життя? Нічого. Буду просто прожити...».

Також додамо, що у 35,25% родичів загиблих відзначалася актуалізація потреби в пошуку справедливості, яка, на їх думку, полягала в покаранні винних за те, що трапилось. Часто також фіксувались висловлювання, які дозволяли говорити про появу глибокого

почуття провини особливо у тих, хто вижив в трагедії, але втратив своїх рідних і близьких. Основними травмуючими факторами на цій стадії є спогади про минуле, які виникають мимоволі, та на тлі яких надзвичайна ситуація сприймається постраждалими ще більш гостро.

Наступну 5-ту стадію, спираючись на результати дослідження, можна назвати *стадією усвідомлення і прийняття того, що сталося*. Вона є початком процесу реадаптації до нормальних умов життєдіяльності. На цьому етапі відбувається відновлення психічних функцій, які були порушені дією негативного травмуючого фактора. У цей період починається вихід з надзвичайної ситуації. Завершуються всі аварійно-рятувальні роботи, наслідки надзвичайної ситуації ліквідуються, настає необхідність повертатися до звичних умов життя.

З результатів інтерв'ю та вільних оповідань про трагічну ситуацію, стає зрозумілим, що практично кожен другий з тих, хто втратив своїх близьких у трагедії (48,45%), боїться «зустрічі» з життям, в якому не буде значущого близького. У такій ситуації у постраждалих дуже часто фіксуються астенічні стани (75,12%).

Проведений аналіз результатів дозволяє однозначно стверджувати, що стан постраждалого визначається особливостями надзвичайної ситуації (детермінантами, раптовістю виникнення, інтенсивністю, масштабом і тривалістю), а його поведінка і особливості реагування на трагедію залежать і від індивідуально-психологічних характеристик особистості.

Спираючись на досвід роботи при ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, додамо, що найбільш істотним фактором, що визначає стан людини в екстремальних умовах, є ступінь і характер перенесеної втрати. Встановлено, що людиною в умовах надзвичайної ситуації найменш болісно переносяться матеріальні втрати і власні травми. Далі, по наростаючій, можна відзначити травми родичів і близьких, а також смерть близьких.

Можна узагальнити, що залежно від умов зовнішньої детермінації, психічний стан постраждалої людини, яка знаходиться в осередку надзвичайної ситуації, має властивість змінюватися. Дані, отримані нами в результаті дослідження, можуть стати основою для удосконалення існуючого алгоритму роботи екстремального психолога з постраждалими з надання їм екстреної психологічної допомоги [7].

Список використаних джерел

1. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства [Текст] / Ю. А. Александровский // Руководство для врачей. — М. : Медицина, 1993. — 400 с.
2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов [Текст] / В. А. Бодров. — М. : ПЕР СЭ, 2006. — 511 с.
3. Гуревич П. С. Психология чрезвычайных ситуаций : учебное пособие для студентов вузов [Текст] / П. С. Гуревич. — М. : ЮНИТИ, 2007. — 495 с.
4. Деркач А. А. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях [Текст] / А. А. Деркач. — М. : Изд-во РАГС, 1998. — 223 с.
5. Дяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных условиях: психологический аспект [Текст] / М. И. Дяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. — Минск : Изд-во БГУ, 1976. — 204 с.
6. Коханов В. П. Психиатрия катастроф и чрезвычайных ситуаций [Текст] / В. П. Коханов, В. Н. Краснов. — М. : Практическая медицина, 2008. — 448 с.
7. Кризова психологія [Текст]: Навчальний посібник / за заг. ред. проф. О. В. Тімченка. — Х. : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2010. — 383 с.
8. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях [Текст] / В. И. Лебедев. — М. : Политиздат, 1989. — 304 с.
9. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях [Текст] / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2005. — 960 с.
10. Небылицин В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий [Текст] / В. Д. Небылицин. — М. : Наука, 1976. — 336 с.
11. Плиско В. И. Формирование готовности профессионала к деятельности в условиях, опасных для жизни: на материалах субъект-субъектной деятельности [Текст]: Монография / В. И. Плиско. — К. : Наук. світ, 2002. — 304 с.
12. Решетников М. М. Психическая травма [Текст] / М. М. Решетников. — СПб. : Восточно-Европейский Институт психоанализа, 2006. — 311 с.

N. ONISHCHENKO

Kharkiv

FEATURE MENTAL STATE AFFECTED IN A DISASTER RELIEF

The article presents the results of studying the features of the mental state of people affected by the emergency. The results of the observation method of a free story of the tragic event and retrospective interviews with survivors of the disaster. are clinical cases.

The author shall be made based on the assumption of the human condition in the extreme conditions on the extent and nature of the losses transferred to them. We study the changes in the state especially affected are invited to author's vision of the division of emergency at the stage or stages.

Key words: emergency situation, the victim, the mental state.

Н. В. ОНИЩЕНКО

г. Харьков

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ПОСТРАДАВШИХ В УСЛОВИЯХ ЛИКВИДАЦИИ ПОСЛЕДСТВИЙ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

В статье приводятся результаты изучения особенностей психического состояния людей, пострадавших от чрезвычайных ситуаций. Анализируются результаты проведения включенного наблюдения, метода свободного рассказа о трагическом событии и ретроспективного интервью с пострадавшими от чрезвычайных ситуаций, описываются клинические случаи.

Автором выносится предположение о зависимости состояния человека в экстремальных условиях от степени и характера перенесенной им потери. Изучаются особенности изменения состояния пострадавших, предлагается авторское видение разделения чрезвычайной ситуации на стадии или этапы.

Ключевые слова: чрезвычайная ситуация, пострадавший, психическое состояние.

Стаття надійшла до редколегії 17.09.2015

УДК 159.9.07(091)“18/19”

Е. А. ПАНАСЕНКО

м. Слов'янськ

ellinapanasenko@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ: ВІХИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ (друга половина XIX – початок XX ст.)

У статті досліджено витоки становлення та розвитку експерименту в історії вітчизняної психолого-педагогічної думки другої половини XIX – початку XX ст. Експеримент визначено як один з провідних методів пізнання психічної реальності, вивчення явищ психіки, свідомості, діяльності, метод дослідження процесів виховання і навчання школярів. З'ясовано передумови виникнення експериментальної психології та педагогіки у другій половині XIX ст. Підкреслено значення експерименту як провідного емпіричного методу дослідження. Проаналізовано внесок видатних вітчизняних учених В. Бехтерева, М. Грота, О. Лазурського, М. Ланге, О. Нечаєва, І. Сікорського у розроблення теорії та практики психолого-педагогічного експерименту. Підкреслена особлива роль в організації психолого-педагогічних експериментів лабораторій і спеціальних «психологічних кабінетів». Розкрито значення Педологічних курсів у популяризації ідей та провідних положень експериментальної психології та педагогіки, розширенню кола дослідників, які займалися розробленням психологічних основ навчання та виховання школярів.

Ключові слова: експеримент, психолого-педагогічний експеримент, експериментальна психологія, експериментальна педагогіка, лабораторний експеримент, природний експеримент, методика експерименту.

Трансформаційні процеси в системі вітчизняної освіти початку XXI ст. активізували механізми її рефлексії, націлені на поглиблене вивчення і переосмислення теоретичних знань та практичного досвіду, наявних у цій галузі. Утвердження гуманістичних ціннос-

тей, розкриття гуманітарних основ і антропологічного фундаменту психології та педагогіки є пріоритетними модернізаторськими тенденціями сучасності. У зв'язку з цим нині виявляється значний інтерес до організації та проведення психолого-педагогічних

експериментів як одного з видів дослідницької діяльності. З огляду на це, здійснюється поглиблений аналіз та переосмислення вітчизняної історії психології та педагогіки, зокрема щодо розвитку теорії та практики психолого-педагогічного експерименту. Адже важливою умовою продуктивного розвитку сучасного психолого-педагогічного експерименту є дослідження його історичного становлення шляхом абстрагування від суб'єктивно-персоналістичного погляду та виявлення об'єктивно-ідеального значення цього феномену як результату тривалого процесу його еволюції.

Однією з найважливіших умов продуктивного експериментування є вивчення історичної традиції, яку закладено у XIX ст. та розвинуто протягом XX ст. Значний пласт фундаментальних ідей і підходів видатних дослідників-психологів, учених-педагогів кінця XIX – початку XX ст. у галузі теорії та практики психолого-педагогічного експерименту, сформований у ході гострих дискусій, ще залишається маловивченим сучасними дослідниками.

Історичні традиції становлення експерименту як емпіричного методу дослідження розкрито в роботах В. Бехтерева, В. Вахтерова, О. Лазурського, М. Ланге, О. Нечаєва, М. Пирогова, І. Сікорського, Л. Толстого, К. Ушинського та ін. Окремі питання експериментування в системі освіти в історичному аспекті також вивчали Л. Березівська, Б. Бімбад, Л. Ваховський, Н. Гупан, Н. Дічек, С. Золотухіна, Г. Корнетов, Н. Побірченко, О. Попова, О. Сухомлинська та ін.

Основи теорії й практики психологічного експерименту розробляли Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, Т. Корнилова, С. Максименко, В. Нікандров, К. Рамуль, С. Рубінштейн та ін.

Теоретичні засади педагогічного експерименту продовжують активно розробляти сучасні вітчизняні (Т. Алексєєнко, П. Воловик, І. Гавриш, Ю. Гільбух, С. Гончаренко, М. Дробноход, О. Жосан, Л. Кайдалова, Т. Кожухова, Г. Ніколаї, В. Сушанко, В. Тушева, В. Шпалінський та ін.) і зарубіжні (Т. Анісімова, Г. Бухарова, А. Глазунов, О. Казаринов, Ю. Кушнер, А. Маслак, А. Найн, П. Образцов, Ю. Орлов, М. Пак та ін.) науковці.

Метою статті є аналіз основних віх становлення та розвитку психолого-педагогічного експерименту в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.).

Експеримент як один з провідних методів пізнання психічної реальності, вивчення явищ психіки, свідомості, діяльності, метод дослідження процесів виховання і навчання школярів вже понад сто років займає пріоритетне місце у вітчизняній психології та педагогіці. Зародження експериментального методу варто віднести до 70–80-х рр. XIX ст. Саме у цей період питання місця та ролі експериментального методу стали широко обговорюватися представниками нових на той час наукових напрямів – експериментальної психології та експериментальної педагогіки – у зв'язку з розробленням ними змісту освіти і пошуком найбільш ефективних засобів, прийомів, методів навчання та виховання підстаючого покоління. Найважливішими передумовами виникнення експериментальної психології та педагогіки у другій половині XIX ст. стали: розвиток виробництва, стрімкий науковий та технічний прогрес, прагнення передової педагогічної громадськості до реформування школи, значні досягнення в природничих та гуманітарних науках, широке впровадження експериментальних методів дослідження у наукову сферу тощо.

Вагомий внесок у розроблення психолого-педагогічного експерименту здійснив видатний український психіатр, психолог і педагог І. Сікорський. Він був одним з перших педагогів-експериментаторів, послідовником ідей К. Ушинського, який відстоював думку про необхідність побудови навчально-виховного процесу на досягненнях психології, зокрема її експериментального напрямку.

І. Сікорський застосував експеримент для вивчення впливу втоми на результати розумової діяльності учнів гімназії та висвітлив основні його положення у статті «О явленіях утомления при умственной работе у детей школьного возраста», опублікованій на сторінках журналу «Здоровье» (1879 р.). Мета експерименту І. Сікорського полягала у встановленні факту появи змін в розумовій діяльності учнів упродовж шкільних уроків шляхом дослідження часткової сфери їх психічних

проявів, якою дослідник обрав письмове мовлення. Гіпотеза цього експерименту була такою: «Розумова втома виявляється певними змінами психомоторної діяльності» [8, 26].

В експерименті І. Сікорського брали участь учні гімназії з першого по шостий клас включно, яким пропонувалося написати диктанти рідною мовою до початку занять і після їх закінчення о третій годині дня, тобто після чотирьох – п'яти годин розумової праці. Диктант рідною мовою, пояснював І. Сікорський, є найменш стомлюючим видом навчальної діяльності та потребує «найменшого напруження розумових здібностей». Вибір письмового мовлення для проведення експерименту учений пояснив тим, що, по-перше, залишається матеріальна пам'ятка виконаної роботи, по-друге, письмове вираження слова дає змогу зробити його аналіз [там само]. В ході експерименту було доведено, що в учнів після чотирьох – п'яти годин розумової діяльності настає стомлення, яке негативно позначається на їхній подальшій навчальній роботі. Щоб позбавитися від втоми, учням початкових і середніх класів необхідний відпочинок. Дослідження І. Сікорського підтвердило, що під впливом стомлення відбувається значне зниження якості роботи учнів. А, як наслідок, перевтома веде до серйозних захворювань: неврозів, фізичного виснаження, психічних розладів тощо. Отже, представлений експеримент видатного українського вченого став одним з перших вітчизняних досліджень з педагогічної психології, присвячених проблемам гігієни розумової праці учнів.

Вивчення науково-педагогічних здобутків таких видатних західноєвропейських психологів і педагогів, як А. Біне, В. Вундт, В. Лай, Е. Мейман, Г. Фехнер порівняння результатів своїх експериментів з дослідженнями зарубіжних учених позитивно вплинуло на розвиток вітчизняної експериментальної психології та педагогіки.

Велике значення для розроблення методу психолого-педагогічного експерименту мали створені у другій половині XIX ст. лабораторії експериментальної педагогічної психології. Про їх значну висловлювався професор М. Грот у передмові до перекладу «Очерка психологии» В. Вундта (1897 р.). Уче-

ний писав: «В особливо сприятливих умовах для психологічної експериментації знаходяться педагоги і, поза сумнівом, успіх їхньої власної діяльності був би набагато значнішим, якби вони експериментально вивчали душевне життя своїх учнів і вихованців. Цим шляхом вони краще вивчили б ґрунт, на якому сіють знання, та принципи, і могли б виробити такі прийоми дії на душі вихованців, що були б більш усвідомленими і точно досягали своїх цілей. З часом так і буде. Школи стануть лабораторіями для проведення спеціальних психологічних експериментів, які насамперед матимуть практичне значення, тобто зроблять мистецтво виховання свідомішим і розумнішим, оскільки теперішнє навчання і виховання вироблені навпомацки, без урахування психологічних законів, без належного вивчення особистості кожного вихованця і учня... Якщо таке виховання ще не остаточно нашкодило дітям, їхньому мисленню, світогляду і характеру, то тільки тому, що їхня інтелектуальна та моральна природа бореться проти шкідливого впливу школи і часто перемагає у цій боротьбі, як успішно бореться фізичний організм проти дії отрути і бактерій! [2, LX–LXI].

Особливу роль в організації психолого-педагогічних експериментів М. Грот відводив лабораторіям і спеціальним «психологічним кабінетам», адже у них дослідження проводилися більш точно. Такі експерименти, за умови їх старанної підготовки і правильного проведення, можуть не тільки дати нове знання для психології і педагогіки, а й допомогти учителям правильно зрозуміти дитячу та юнацьку душу, ефективно керувати її розвитком, а також сформувати характер та інтелектуальний потенціал особистості учня [там само, LXI–LXIII].

Однією з перших таких установ була лабораторія, організована В. Бехтеревим у 18-85 р. на кафедрі психіатрії Казанського університету. В. Бехтерев розглядав сукупність психічних явищ і форм людської поведінки на основі поняття «рефлекс». Аналіз рефлексів, доступних для об'єктивного зовнішнього спостереження та реєстрації, учений визначив як основний метод дослідження у новоствореній ним науці – рефлексології. В. Бехте-

рев одним із перших наприкінці XIX – на початку XX ст. висунув та реалізував ідею комплексного вивчення людини. Розглядаючи людину у її цілісності як складне, багатогранне і багаторівневе утворення, він наполягав на використанні міждисциплінарної взаємодії, що забезпечувала всебічне її вивчення. У своїй науково-дослідній діяльності учений прагнув реалізувати комплексний підхід такими основними шляхами: по-перше, за допомогою організації комплексних експериментальних досліджень, у яких конкретний об'єкт (людина) був предметом вивчення різних наукових дисциплін – фізіології, анатомії, педагогіки, психології та ін.; по-друге, шляхом аналізу та осмислення на основі єдиної теоретичної концепції різних сфер і рівнів взаємодії людини зі світом. Принципово важливе значення мало те, що М. Бехтерев не обмежувався аналізом лише індивідуальної поведінки людини. Визнаючи взаємозв'язок поведінки людини з поведінкою інших людей, він порушив питання про об'єктивне вивчення цього взаємозв'язку. Отже, М. Бехтерев став одним із засновників нового наукового напрямку – колективної рефлексології.

Вчений обґрунтував принципи і запропонував класифікацію методів емпіричного дослідження, до яких відніс: статистичний метод (у сучасній термінології – метод масового опитування, кореляційного аналізу), метод спостереження, а також метод експерименту. На думку В. Бехтерева, метод експерименту передбачає дослідження впливу спеціально введеного експериментального фактора або експериментальної змінної на діяльність колективу.

У контексті нашого дослідження інтерес становлять групові експерименти В. Бехтерева, спрямовані на вивчення особливостей сполучно-рефлекторної, нервово-психічної діяльності колективу як збірної особистості порівняно з діяльністю окремої особистості. Конкретними завданнями експериментального дослідження було з'ясування того, як рефлекси окремої особистості змінюються в колективі залежно від його характеру і складу і чим рефлекси колективу як цілого відрізняються від рефлексів окремої особистості. З метою вивчення цих проблем учений розро-

бив метод експериментального дослідження, в основі якого лежав принцип порівняльного аналізу перебігу різних психічних процесів в умовах колективу і в ситуації індивідуальної діяльності. У праці «Коллективная рефлексология» В. Бехтерев зазначав: «Експеримент у колективній рефлексології повинен ґрунтуватися на порівнянні з даними експерименту над окремою особистістю, й іншого шляху немає, адже яка інша може бути міра для врахування впливу спільноти на діяльність особистості, котра входить до неї, як не діяльність окремої особистості в її звичайній індивідуальній роботі. Тільки враховуючи цю індивідуальну діяльність кожної особистості, можна визначити, як ця діяльність зміниться, коли... особистість перебуватиме під час цієї діяльності в середовищі собі подібних, створюючи той чи інший колектив» [1, 61].

Учений велике значення надавав зв'язку теорії, експерименту і практики. Він розробив основні принципи експериментально-психологічних досліджень: 1) комплексний підхід до вивчення психіки людини за допомогою порівняльного методу, що полягає в зіставленні даних, отриманих на різних рівнях організації людини як єдиної складної системи залежно від зовнішніх і внутрішніх умов; 2) використання в дослідженні різних методів; 3) зв'язок теорії, експерименту і практики, експериментальної та клінічної діяльності; 4) особистісний підхід в експериментально-психологічному дослідженні та ін.

Особливої уваги заслуговує науковий доробок видатного вітчизняного педагога, психолога М. Ланге. У 1892 р. М. Ланге захистив докторську дисертацію за темою «Психологические исследования», в основу якої були покладені експериментальні дані, отримані ним у Німеччині в лабораторії В. Вундта, пізніше ретельно перевірені та доповнені. Ця праця стала однією з перших наукових робіт, спрямованих на утвердження експериментального методу. У передмові учений вказував на величезне значення лабораторій експериментальної педагогічної психології для розвитку наукової педагогіки. Він підкреслював необхідність створення при вітчизняних університетах лабораторій експериментальної педагогічної психології,

наголошував на їх теоретичній значущості щодо розвитку антропологічних наук, практичній користі для педагогів і лікарів, наводив приклади зарубіжних університетів Німеччини, Франції, США, в яких уже діяли такі кабінети.

Працюючи приват-доцентом Новоросійського університету в м. Одесі, науковець у 1896 р. заснував одну з перших на той час у країні експериментальну лабораторію. Розробляючи теоретичні засади експериментальної психології, пропагуючи експериментальний метод, М. Ланге у лабораторії здійснив низку експериментальних досліджень. Зокрема, він перший зробив спробу експериментально довести гіпотезу про те, що сприймання є складним процесом, який полягає в швидкій зміні кількох ступенів. Зіставляючи ступені індивідуального сприймання з розвитком його у філогенезі, науковець висунув цілком правильну гіпотезу про те, що сприймання людини – це не просто сенсорна функція, зумовлена лише фізіологічною природою рецепторів, а складний процес, опосередкований усією попередньою історичною практикою людини.

М. Ланге проводив експерименти щодо вивчення процесів уваги, зокрема коливання уваги. Досліджуючи це явище на ледве помітних відчуттях (зорових, слухових та дотичних), учений дійшов висновку, що ці коливання центрального походження. Також науковець експериментально довів роль рухів у процесі уваги. М. Ланге встановив значення об'єктивного експерименту в психології, тобто експерименту, «в якому дослідник вивчає психічне життя іншої істоти за її зовнішніми проявами або знаками у вигляді різноманітних рухів і слів» [5, XXXIV]. Учений зазначав, що психологічний експеримент має особливу цінність переважно у таких трьох напрямках: значення психологічного експерименту як такого, що покращує самоспостереження; значення експерименту як особливого логічного методу (тобто особливого логічного прийому виявлення залежності між психічними явищами); значення експерименту як засобу вимірювання психічних явищ.

Необхідно підкреслити, що експеримент, на думку М. Ланге, спрямований не на отри-

мання емпіричних даних («набуття фактів»), а на доведення справедливості висунутої гіпотези. Учений використовував експеримент як інструмент перевірки гіпотези. Отже, метод експерименту у науковому доробку видатного вченого набув суттєво іншої якості. У розв'язанні важливих аспектів проблеми теорії та практики експериментального методу М. Ланге перевершував сучасних йому зарубіжних учених, виявляючи фундаментальність, глибину та оригінальність наукової думки.

Значний внесок у розвиток експериментальних досліджень зробив відомий психолог і педагог О. Нечаєв, який створив лабораторію експериментальної педагогічної психології при Педагогічних курсах військового відомства для підготовки офіцерів до виховної діяльності в кадетських корпусах. Співробітниками лабораторії (С. Блюменау, О. Лазурським, М. Рум'янцевим та ін.) були проведені експерименти з вивчення питань про домінуючі асоціації в дітей різного віку, про запам'ятовування слів різного значення, про увагу, про дитяче читання, про розумову відсталість учнів, про звичні способи заучування, про швидкість розумової діяльності учнів різного віку, про ступінь навіювання тощо.

О. Нечаєв у праці «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» (1901 р.) писав, що «експериментальна педагогіка має розвиватися на основі експериментально-психологічних досліджень, але вона насамперед повинна залишатися педагогікою, тобто наукою, основне завдання якої становлять певні проблеми виховання» [7, 38]. Спираючись на думку, що будь-який експеримент має народжуватися в лабораторії, тобто саме там повинна розроблятися його методика, і що його можна переносити в клас лише після того, як дослідник переконається в надійності та корисності обраного методу, О. Нечаєв узаasadнив первинність лабораторного і вторинність позалабораторного (шкільного) експерименту. Проте вторинний характер позалабораторного експерименту не зменшує його значущості, оскільки саме такі експерименти за умови правильної організації розв'язують важливі педагогічні проблеми.

У педагогічній науці кінця XIX – початку XX ст. ще не було вироблено чітких вимог до методики організації експерименту. Тому О. Нечаєв почав працювати в цьому напрямі. Він обґрунтував необхідність створення певних умов для проведення лабораторних (індивідуальних) та позалабораторних (масових) експериментів. Учений стверджував, що до початку експерименту потрібно зібрати всі попередні відомості про випробовуваних. З цією метою на кожного випробовуваного необхідно оформити особливий аркуш, у якому вказуються такі дані: ім'я, прізвище, стать, національність, постійне місце проживання, рід занять (якщо випробовуваний дитина, то вказується рід занять батьків), вік, загальний стан здоров'я (відомості про перенесені хвороби, хронічні захворювання тощо), дата проведення дослідів, точний час початку й закінчення експериментів, загальне самопочуття випробовуваного в день експерименту, відомості про режим дня випробовуваного до початку експерименту, зовнішня обстановка під час експерименту тощо.

О. Нечаєв наголошував, що важливо, аби випробовуваний до початку та під час експерименту почував себе спокійно, невимушено, не відчував фізичного і психологічного дискомфорту. Для цього експериментаторові необхідно привертнути увагу випробовуваного, зацікавити його майбутньою роботою. У ході експерименту дослідник повинен займати нейтральну позицію щодо випробовуваного, не показувати свого ставлення до виконання ним завдань. Інакше результати експерименту будуть недостовірними. Функції дослідника в ході експерименту мають обмежуватися постановкою завдання та спостереженням за його виконанням. Під час експерименту не допускалася присутність сторонніх осіб, тому в лабораторії зазвичай були експериментатор, його помічник (у разі потреби) і випробовуваний.

Важливо зазначити, що до позалабораторних (масових) експериментів О. Нечаєв висував інші вимоги, адже в них беруть участь набагато більше людей: дослідник, спостерігачі, учителі, учні, їхні батьки. За умови правильної організації масового шкільного експерименту навіть однократне спостереження

може дати вагомий результат. Масові експерименти у школах повинні бути простими в організації та проведенні, їхня методика – доступною кожному вчителю. У ході таких експериментів вчений не рекомендував використовувати спеціальну апаратуру з лабораторій. Завдання, що пропонуються випробовуваним, мають бути зрозумілими, чіткими, викладеними в лаконічній та доступній формі. Усі відповіді учнів потрібно своєчасно фіксувати і правильно опрацьовувати. Матеріали, отримані в ході експерименту, дослідник повинен глибоко аналізувати, порівнювати та піддавати статистичній обробці. У праці «Простейшие измерения степени умственного развития детей» (1921 р.) О. Нечаєв писав: «Результат кожного спостереження, здійснюваного нами в природі, може набути для нас сенсу лише тоді, коли ми його зіставимо з результатами будь-яких інших спостережень. Те саме доводиться говорити і про спостереження психологічні. Особливості душевних процесів, виявлених дитиною під час тих або інших дослідів, можуть стати нам зрозумілими лише тоді, коли ми їх порівняємо з особливостями тих самих процесів у інших дітей, з якими ми хочемо їх зіставити. Результати психологічних спостережень над дітьми (якими б простими і нескладними не видавалися вони спочатку) завжди повинні бути лише початком для різноманітних і повчальних порівнянь, що постійно спонукають психолога і педагога до нових і нових роздумів, нових і нових робіт» [6, 26–27].

У 1904 р. при лабораторії експериментальної педагогічної психології під керівництвом О. Нечаєва в м. Санкт-Петербурзі були відкриті Педологічні курси, слухачами яких могли стати всі бажаючі: шкільні вчителі, лікарі, батьки учнів та ін. На курсах читалися лекції з анатомії, загальної та приватної фізіології, нервової та душевної патології дитячого віку з анатомо-фізіологічним вступом, гігієни дитячого віку, кримінальної антропології, історії педагогіки, психофізіології органів чуття, історії психологічних проблем, експериментальної педагогіки, психології дитячого віку, вчення про характери, технології психологічного експерименту, лекції з виховання дітей, які мають відхилення від норми

у психічному розвитку (патологічна педагогіка), тощо. На практичних заняттях слухачі курсів проводили різні експерименти. Найбільш цінні результати роботи Педологічних курсів висвітлювалися на сторінках педагогічної преси (журнали «Вестник психологии», «Книжка педагогической психологии» та ін.). Отже, Педологічні курси сприяли популяризації ідей представників експериментальної педагогіки, розширенню кола дослідників, які займалися розробленням психологічних основ навчання та виховання дітей у школі.

Важливим етапом у розвитку експериментально-психологічного напрямку стала реорганізація Педологічних курсів у Педагогічну академію, яка стала центром з підготовки висококваліфікованих педагогів, експертів з питань народної освіти, організаторів позашкільної освіти, керівників навчальних закладів, шкільних лікарів, а також осередком експериментальних психолого-педагогічних досліджень.

Проблемам усунення недоліків у масових шкільних експериментах, їхньої штучності приділяв значну увагу відомий учений О. Лазурський. З 1904 р. він співпрацював з О. Нечаєвим у його лабораторії експериментальної педагогічної психології, керував спеціальною комісією цієї лабораторії з розроблення експериментальних методів. О. Лазурський розглядав експеримент як «метод, що дає нам змогу більш глибоко та систематично вивчати й аналізувати душевні явища, що зовсім не виключає самоспостереження» [9, 44]. Спочатку вчений визнавав наявність трьох можливих методів: експерименту, спостереження та самоспостереження. Аналізуючи можливості, переваги й недоліки кожного з них, О. Лазурський у 1910 р. прийшов до ідеї створення нового методу – «природного експерименту», що поєднував переваги систематичного спостереження та лабораторного експерименту. Особливе значення для реалізації цього методу мало вивчення умов і така їх організація, щоб виявлялися саме ті схильності випробовуваних, які цікаві експериментаторові. О. Лазурський стверджував, що лише природний експеримент може дати дослідникові точне уявлення про цілісну особистість випробовуваного.

Основною метою використання експериментального методу в природних умовах, на думку О. Лазурського, було: а) дослідити стан поведінки школяра; б) вивчити динаміку розвитку дитини за певний відрізок часу; в) допомогти учителю організувати планування і облік педагогічної праці.

За переконанням ученого, плануючи свою працю, педагог повинен керуватися такими положеннями: знайти центральний інтерес дитини; організувати навколо неї комплекс навчання і виховання; пам'ятати, що найбільш цінною є гармонійно розвинена особистість. Коли педагогу буде зрозуміла структура особистості дитини, він зможе подбати про визначення методу педагогічного впливу на неї [3, 33].

Основною формою природного експерименту О. Лазурський вважав експериментальні уроки, адже проведення експерименту під час уроку, на його навчальному матеріалі робить експеримент непомітним для учнів. Ідея використовувати шкільні уроки для вивчення особистості учнів виникла в ученого в ході спостережень за ними під час занять. Він дійшов висновку, що вивчення учня на уроці, на конкретному навчальному матеріалі вдосконалить сам експеримент і приведе дослідника до цінних та правильних результатів.

У праці «Общая и экспериментальная психология» (1912 р.) О. Лазурський звернув увагу на суттєві переваги та принципи відмінності експериментального методу і звичайного спостереження. Експеримент, на думку вченого, є більш гнучким, не сковує дій дослідника, а навпаки, надає йому великі можливості. Під час експерименту дослідник займає активну позицію, він творить, діє, чого не відбувається в процесі спостереження. «Будь-який експеримент, – писав О. Лазурський, – полягає в тому, що ми втручаємося так чи інакше в явища дійсності та змінюємо їхній хід для того, щоб було зручніше спостерігати та вивчати ці явища» [4, 13].

Отже, видатний науковець досліджуваного періоду О. Лазурський довів, що природний експеримент є важливим методом наукового дослідження, але для розроблення теоретичних засад педагогіки його недостатньо. Створити педагогічну науку на фундаменті

тільки психолого-педагогічного експерименту неможливо. Для вченого педагогіка була синтезом філософії, соціології та психології.

Підсумовуючи варто зазначити, що звернення до історії становлення і розвитку психолого-педагогічного експерименту пояснюється тим, що саме цей метод наукового дослідження відіграє провідну роль у реформуванні всієї освітньої сфери. А тривалий період його еволюції насичений перспективними новаторськими пошуками, значними досягненнями в розробленні реформаторських підходів до освіти, нових методів дослідження психічної сфери школяра, удосконалення методик навчання та виховання учнів. На зламі століть у країні розпочалися загальний економічний розвиток, піднесення суспільно-педагогічного руху, що супроводжувалися розвитком психолого-педагогічної думки та спробами втілення прогресивних ідей і концепцій в освітню практику. Це зумовило появу значної кількості яскравих педагогічних течій, серед яких особливе місце належало експериментальній психології, експериментальній педагогіці, педології та рефлексології.

Отже, до переломних революційних подій 1917 р. експериментальний напрям у вітчизняній психології та педагогіці розвинувся в самостійну наукову течію, спрямовану на ефективне розв'язання важливих проблем створення нової школи, яка б відповідала потребам і запитам суспільства; підготовку пе-

дагогів-професіоналів, здатних експериментально досліджувати природу учня (від вивчення функціональних можливостей дитячого організму, пізнавальних сил дитини до дослідження цілісної особистості); розроблення навчально-методичного забезпечення експериментальних досліджень.

Список використаних джерел

1. Бехтерев В. М. Коллективная рефлексология / Владимир Михайлович Бехтерев. — П. : Колос, 1921. — 432 с.
2. Вундт В. Очерки психологии / Вильгельм Вундт / под ред. проф. Н. Я. Грота. — СПб., 1897. — 388 с.
3. Лазурский А. Ф. Личность и воспитание. Естественный эксперимент и его школьное приложение / Александр Федорович Лазурский. — Пг., 1918. — 190 с.
4. Лазурский А. Ф. Общая и экспериментальная психология / Александр Федорович Лазурский. — СПб., 1912. — 264 с.
5. Ланге Н. Н. Психологические исследования / Николай Николаевич Ланге. — Одесса : Тип. Шт. Одес. воен. окр., 1893. — 296 с.
6. Нечаев А. П. Простейшие измерения степени умственного развития детей / Александр Петрович Нечаев. — Сызрань, 1921. — 43 с.
7. Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения / Александр Петрович Нечаев. — 2-е изд. — СПб., 1909. — 285 с.
8. Сикорский И. А. О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста / И. А. Сикорский // Здоровье. — СПб. : Типография Н. А. Лебедева, 1879. — Т. V. — Год шестой. — С. 26—29.
9. Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии в С. Петербурге в 1906 г. (31 мая – 4 июня) : отчет, составленный секретарем съезда М. Н. Коновым. — СПб., 1906. — 280 с.

E. PANASENKO
Slovyansk

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EXPERIMENT: MILESTONES OF FORMATION AND DEVELOPMENT (the second half of XIX – early XX century)

The article explores the origins of the formation and development of the experiment in the history of national psychological-pedagogical thought. The experiment was identified as one of the leading methods of cognition of psychic reality, the study of the phenomena of mentality, consciousness, activity, method of studying the processes of education and training of students. Preconditions of experimental psychology and pedagogy in the second half of the XIX century were clarified. The significance of the experiment as a leading empirical research method was emphasized. The contribution of outstanding national scientists V. Bekhterev, N. Groth, A. Lazurskii, N. Lange, A. Nechayev, I. Sikorsky in the development of the theory and practice of psychological-pedagogical experiment was analyzed. The special role of laboratories and „psychological cabinets” in the organization of psychological and educational experiments was emphasized. The value of teacher training courses in promoting the ideas and philosophies of experimental psychology and pedagogy, increase the number of researchers involved in the development of psychological foundations of education and upbringing of schoolchildren, was disclosed.

Key words: experiment, psycho-pedagogical experiment, experimental psychology, experimental teaching, laboratory experiment, a natural experiment, the experimental method.

Э. ПАНАСЕНКО
г. Славянск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: ВЕХИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ (вторая половина XIX – начало XX в.)

В статье исследованы истоки становления и развития эксперимента в истории отечественной психолого-педагогической мысли второй половины XIX – начала XX в. Эксперимент определен как один из ведущих методов познания психической реальности, изучение явлений психики, сознания, деятельности, метод исследования процессов воспитания и обучения школьников. Выявлены предпосылки возникновения экспериментальной психологии и педагогики во второй половине XIX в. Подчеркнуто значение эксперимента как ведущего эмпирического метода исследования. Проанализирован вклад выдающихся отечественных ученых В. Бехтерева, Н. Грота, А. Лазурского, Н. Ланге, А. Нечаева, И. Сикорского в разработку теории и практики психолого-педагогического эксперимента. Подчеркнута особая роль лабораторий и “психологических кабинетов” в организации психолого-педагогических экспериментов. Раскрыто значение Педологический курсов в популяризации идей и основных положений экспериментальной психологии и педагогики, расширению круга исследователей, занимавшихся разработкой психологических основ обучения и воспитания школьников.

Ключевые слова: эксперимент, психолого-педагогический эксперимент, экспериментальная психология, экспериментальная педагогика, лабораторный эксперимент, естественный эксперимент, методика эксперимента.

Стаття надійшла до редколегії 20.10.2015

УДК 159.9.075

Д. Л. ПУГАЧОВ

м. Миколаїв

dmitrij_pugachev79@mail.ru

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ «Я» В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті було зроблено спробу проведення систематизації найбільш важливих, на наш погляд, досліджень, присвячених поняттю образу «Я», а також проблемі співвіднесення образу «Я» із суміжними психологічними категоріями: самосвідомість та «Я-Концепція». Крім того, проведено аналіз наукових джерел, присвячених деяким особливостям формування образу «Я» в підлітковому віці. Так само було вивчено систематизацію вікових рамок підліткового віку і соціальної детермінованості змін, що відбуваються в перехідному віці, званих деякими авторами «психологічною пубертатністю».

Ключові слова: образ «Я», «Я-Концепція», самосвідомість; «Реальне-Я», «Ідеальне-Я», «Дзеркальне-Я», підлітковий вік, криза, психологічна пубертатність.

Образ «Я», як складна психологічна категорія, вивчалася в працях багатьох психологів (Р. Бернс, У. Джемс, І. С. Кон, Д. О. Леонтьєв, М. І. Лісіна, А. А. Налчаджан, А. В. Петровський, М. Розенберг, В. В. Столін, А. В. Фурман, І. І. Чеснокова, М. Ярошевській), завдяки чому в даний час категорія образу «Я» визначається як широтою включених до неї феноменів, так і глибиною вивченості самого образу «Я». У той же час, на нашу думку, однією з основних проблем, з якою зустрічається наукове

співтовариство під час дослідження категорії образу «Я», є складність в розмежуванні і категоризації поняття образу «Я» в психології. Зокрема, нами було визначено, що на сьогоднішній день відсутнє чітке розуміння терміну образу «Я» – його остаточне трактування, прийняте більшою частиною наукового співтовариства.

Крім того, існує проблема не тільки в розумінні категорії образу «Я», але й у визначенні чітких меж між такими поняттями, як

образ «Я», «Я-Концепція» та «самосвідомість». Ряд таких категорій, як «Я-схеми», «моє», «ідентичність» і багато інших, часто вченими використовуються непослідовно. І, якщо в одних роботах, зазначені вище поняття можуть виступати синонімами, то в інших – у якості описових явищ до образу «Я» або «Я-концепції».

Окрім понятійних проблем, існує так само дилема, чи вважати образ «Я» родовим поняттям до «Я-концепції», або образ «Я» є самостійним психологічним конструктом. Так само, в ході аналізу наукової літератури, нами були виявлено основні структурні елементи образу «Я».

Все це стало поштовхом до нашого дослідження, що є узагальненням значної частини наукового матеріалу і приведенням його (матеріалу) у певну послідовність.

«Я» – як форму суб'єктивного відображення реальності і факт її проживання, за допомогою унікального для кожної людини способу самоставлення і самосприйняття, розглядали А. В. Петровський і Д. О. Леонтьєв. Також Д. О. Леонтьєв використовував термін: «грані образу «Я», що включають в образ «Я», як фізичну, соціально-рольову, психологічну складову, а також самоставлення, що виявляється в самооцінці: «фізичне-Я», «рольове-Я», «психологічне-Я» [11, 24].

А. В. Петровський фіксує безліч образів «Я», що проходять у свідомості через когнітивний емоційно-оцінний і поведінковий рівні [19, 254].

І. С. Кон, так само як і А. В. Петровський, відзначає такі компоненти образу «Я», як: когнітивний, емоційний і поведінковий, але уточнює, що образ «Я» – це скоріше не психічне відображення, у формі уявлень або понять, а соціальна установка, відношення особистості до самої себе [7, 67].

Образ «Я» вважається динамічним утворенням, що відображає поточну самосвідомість індивіда, його розуміння і прояв себе в поведінці, найбільш відповідній своєму образу «Я» [7, 66]. Так, Р. Бернс, конкретизуючи установки «Я-Концепції», відносив образ «Я» до когнітивної складової «Я-Концепції», а одним з основних факторів, що впливають на самооцінку, вказував співставлення образу

«Реального-Я» та образу «Ідеального-Я», тобто уявлення про те, якою людиною хотіла б бути [3, 61–63].

Крім «Реального-Я» та «Ідеального-Я» Р. Бернс описував модальність «Дзеркального-Я» – установка, пов'язана з уявленнями індивіда про те, як його бачать інші [3, 61–63].

На думку І. С. Кона, формування модальності «Дзеркальне-Я» відбувається у результаті інтеріоризації: «глибоке, послідовне взаємне відображення, змістом якого є відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії, причому в цьому внутрішньому світі у свою чергу відбивається внутрішній світ першого дослідника» [7, 110].

В. В. Столін, А. Фурман та О. Гуменюк особливо акцент роблять на формуванні позитивного образу «Я» (позитивне «Я») і негативного образу «Я» («негативне Я»), вважаючи, що наслідком установки на негативний образ «Я» можуть бути низька самооцінка, невпевненість у собі та інші особистісні проблеми [27, 196].

Так само нами були відзначені значні труднощі в понятійному і функціональному плані категорії самосвідомості. Так, деякі психологи вважають, що комунікативна діяльність являє собою основу для формування самосвідомості, (М. І. Лісіна) [7, 16] інші ж (В. В. Столін), розвиток самосвідомості бачать в послідовній побудові позитивного і негативного образу себе (образу «Я» в нашому дослідженні) [25, 106–123, 241, 250].

Крім того, досліджуючи поняття самосвідомості, деякі вчені виділяють його структурні елементи. Так, В. С. Мухіна вважає, що ціннісні орієнтації особистості є структурними одиницями самосвідомості, за допомогою яких формується образ «Я» [16, 114–138].

Інші дослідники, такі як І. І. Чеснокова і В. В. Столін, основний акцент у своїх дослідженнях робили на рівнях самосвідомості. Так, І. І. Чеснокова говорить про два рівні самосвідомості («Я-другий» і «Я-Я»), [28, 91, 95–100], а В. В. Столін виділяє вертикальну будову самосвідомості і три рівні в його розвитку (самосвідомості): організаційний, індивідуальний та особистісний. [25, 106–123, 241, 250].

Поряд із цим, І. І. Чеснокова стверджує, що самосвідомість представлено в єдності

трьох її складових: самопізнання (пізнавальної), самоставлення (емоційно-ціннісної) і саморегуляція (дієво-вольової) [28, 30].

М. Кле і Ю. В. Фролов вважають, що формування самосвідомості в підлітковому віці включає в себе «основні завдання розвитку», які, будучи не вирішеними, можуть призвести до плутанини ролей і невпевненості в собі [6, 126; 26, 7].

Також ми вважаємо актуальним думку І. Д. Бех, який відзначав, що на прикладі української психології можна виділити три напрямки дослідження самосвідомості: у першому з них вивчаються проблеми національної самосвідомості, другому – проблеми вікової динаміки розвитку самосвідомості, моменти появи тих чи інших новоутворень самосвідомості, в третьому – образ «Я» і «Я-Концепція» [4].

Крім аналізу наведених вище проблем, нами було визначено найбільш близьке до нашого розуміння і, як нам здається, більш відповідне проблематиці і сучасним науковим тенденціям, формулювання кожного з перерахованих вище понять.

«Я-Концепція» – це система уявлень людини про себе, яка містить усвідомлення своїх: а) когнітивних (інтелектуальних) властивостей, які організовуються в образі «Я»; б) емоційно-ціннісних самовідносин, що позначаються в самооцінці; в) поведінкових дій, які характеризуються проявами перших двох компонентів, г) суб'єктивно сприйнятих соціальних факторів, які впливають на «Я-Концепцію».

Образ «Я» – це системне самопредставлення, яке виникає і розвивається як цілісність, на основі установок людини щодо себе, через когнітивні (інтелектуальні) та емоційні компоненти соціальної взаємодії, а тому є передумовою становлення і в той же час смисловим підґрунтям для самооцінки; з іншого боку, це бачення себе відмінним від інших в контексті індивідуального набору статусних, рольових і переважно інтелектуальних характеристик [27, 259].

Так, в якості основи в розумінні поняттєвих кордонів між образом «Я» і «Я-Концепцією», нами було прийнято твердження А. Фурман і О. Гуменюк, які вважають, що: поняття образ «Я» і «Я-Концепція» співвідносяться, як частина і ціле. А також сформульо-

вана Р. Бернсом ідея, про ієрархічну структуру «Я-Концепції» [27, 43].

Найбільш, на наш погляд, об'єктивне формулювання поняттю «самосвідомість» дав О. Г. Спіркін. Ключовим фактором розвитку самосвідомості О. Г. Спіркін вважає взаємодії між людьми, тобто соціальний фактор. «Самосвідомість – це усвідомлення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, свого положення в суспільстві». І далі О. Г. Спіркін дає ключове, на наш погляд, зауваження щодо формування самосвідомості: «Людина може стати собою лише у взаємодії з іншими людьми» [24, 354].

Також ми вважаємо, що саме у процесі розвитку самосвідомості формується стійкий образ «Я» в підлітковому віці. При цьому, дотримуємося схожого з К. О. Альбухановою-Славської думки про те: «чи виникає образ «Я» у результаті поглибленої роботи самосвідомості, самопізнання, або засвоюється, як зовнішній імідж, він все одно змінюється і піддається випробуванням» [1, 126]. Тим самим підкреслюємо думку, що тільки пройшовши через довгий шлях формування образу «Я», підліток може бути готовий до складних життєвих ситуацій, які його чекають у майбутньому.

Особливості формування образу «Я» в підлітковому віці.

Особливості формування образу «Я» в підлітковому віці, як складної особистісної одиниці, вивчалися в працях таких психологів: (В. О. Аверін, К. О. Альбуханова-Славська, Р. Бернс, І. Д. Бех, Л. І. Божович, М. Кле, І. С. Кон, Ф. Райс, О. Соловйова, Ю. В. Фролов, І. І. Чеснокова).

Проте, можна констатувати, що на даний момент немає єдиної точки зору на те, чи є підлітковий вік крахом образу «Я», або деформація ціннісно-мотиваційної сфери в перехідному віці, є скоріше винятком, ніж нормою.

У форматі цих та деяких інших проблем, розглянутих в даній статті, нами було проведено аналіз наукових джерел, які так чи інакше зачіпають проблематику формування образу «Я» в підлітковому віці.

На першому етапі вивчення проблеми формування образу «Я» в підлітковому віці, нами було зроблено спробу визначення меж підліткового віку.

Так, в ході аналізу ряду наукових робіт, нами були зроблені висновки, що в даний час вчені по-різному оцінюють вікові рамки підліткового віку. У зв'язку зі специфікою та особливостями даного дослідження ми приєднуємося до поглядів Ф. Райса, який розрізняє такі вікові періоди: 11–14 років – молодший підлітковий вік, 15–17 років – середній підлітковий вік, від 17 років – старший підлітковий вік [20, 26].

Така точка зору співпадає з ідеями Д. Б. Ельконіна, який як і Д. Д. Бромлей вважав 11–15 років молодшим підлітковим [23, 26].

Протягом 20-го століття зазначалося, що межі підліткового віку постійно зсуваються у бік їх зменшення. Тим не менш, зсувається не тільки нижня межа, так в результаті збільшення часу, який людина стала проводити в середній та вищій школі, верхня планка підліткового віку збільшилася так само на кілька років [2, 306].

У своєму дослідженні підліткового віку Ф. Райс виділяє 4 основних підходи до вивчення підлітків:

1. Біологічний – розглядає процеси фізіологічних змін у підлітковому віці.
2. Когнітивний підхід розглядає такі аспекти, як якісні та кількісні зміни, що стосуються інтелекту і способу мислення підлітків.
3. Психосексуальний, що вивчає розвиток емоцій і функціонування «Я».
4. Вивчення підлітків в контексті соціальних взаємодій. [20, 17]

Виходячи із запропонованої Ф. Райсом класифікації основних підходів до вивчення підлітків, нами було обрано підхід вивчення підлітків в контексті соціальних взаємодій.

У нашому дослідженні ми дотримуємося думки, що формування образу «Я» в підлітковому віці обумовлено, насамперед, соціальними факторами, не відкидаючи при цьому впливу біології.

Основа позначеної вище думки, насамперед, базується на наукових джерелах, коротко представлених в тексті далі:

- а) Дж. Мід процес розвитку образу «Я» вважав соціально детермінованим [22, 102–103];
- б) проблему розвитку образу «Я» відомий психолог і філософ Ж. Піаже розглядав з погляду адаптації [22, 105–106];

в) на думку Г. Олпорта, формування образу «Я» відбувається за допомогою якогось позитивного творчого початку, що є невід'ємною рисою людини – «пропріума» [18, 187–189];

г) по Е. Еріксону – біологічне дозрівання і біологічні спонукання взаємодіють з соціальними ролями, очікуваннями та вимогами протягом життя людини. Становлення образу Я людини Е. Еріксон розглядав в контексті його вікового розвитку [29, 104];

д) піонерами в дослідженні соціальної детермінації формування образу «Я» підлітків, були антропологи Р. Бенедикт та М Мід [14, 40–60].

Одним з ключових, на нашу думку, висновком, стала ідея, висловлена Ю. В. Фроловим, який вважав, що ще до фізичного дозрівання в образі «Я» підлітка відбувається ряд змін, лише побічно пов'язаних з біологічним віком. Ці зміни їм були названі «психологічною пубертатністю» [26, 10].

Так само, на думку Ю. В. Фролова, формування образу «Я» підлітка супроводжується двома детермінантами: перша – це завдання, які ставить підліток перед самим собою, і друга – проблеми, які перед підлітком ставить соціум [26, 5].

У якості ключової характеристики «психологічної пубертатності» Ю. В. Фролов називав почуття дорослості [26, 391].

Іншої думки на цей рахунок дотримується В. С. Мухіна, яка вважає, що «в отроцтві підліток знаходить не почуття дорослості, а почуття вікової неповноцінності» [16, 345].

Д. Б. Ельконін підлітковий вік розглядав в аспекті двох основних векторів розвитку: перший з них - це оволодіння предметними навичками. Другий характеризує взаємодію дитини зі світом людей [2, 43–46].

Л. Ф. Обухова бачить формування образу «Я» в підлітковому віці, насамперед, в унікальних новоутвореннях самого підліткового віку таких як: негативізм, упертість та ін. [17, 383–384].

Як процес формування незалежної системи еталонів самооцінювання і самоставлення, в результаті формування самосвідомості в підлітковому віці, розглядав підлітковий вік А. О. Реан [21, 372].

Основним принципом генетико-моделюючого методу дослідження людини в її онто-

генезі С. Д. Максименко вважає принцип єдності біологічного і соціального. Головними ознаками розвитку він визначає: по-перше, відсутність жорсткої віднесеності за якимось задалегідь певним критерієм, зразком, еталоном; по-друге, успадкованого, по-третє, цілісність, і, по-четверте, універсальність – розвиток людських потенцій, що, на його думку, є самоціллю [15, 51–69].

На думку Г. С. Костюка, індивідуальний розвиток людини відбувається за допомогою інтеріоризації зовнішніх умов розвитку, на основі практичних, розумових, мовних дій. В результаті у людини формується здатність оперувати об'єктами в образах, думках, перетворювати їх подумки і одночасно виявляти ці процеси назовні, екстеріоризувати їх [10].

Так само, в ході аналізу літературних джерел, ми прийшли до висновку, що багато психологів бачать в основі змін, що відбуваються в підлітковому віці так звані вікові кризи (Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін).

Тим не менш, ми вважаємо, що найбільш вірна в цьому відношенні думка, висловлена В. О. Аверінін, про те, що для середнього підлітка абсолютно не характерні ні особистісні кризи, ні крах «Я» - концепції, ні тенденція до відмови від раніше придбаних цінностей та уподобань [2, 305].

Ми, як і В. О. Аверін вважаємо, що завдяки розвитку самосвідомості і розширенню інтелектуального рівня, в підлітковому віці починає проявлятися рефлексія. А невелика розбіжність між «Реальним-Я» та «Ідеальним-Я» цілком нормальна, якщо ця розбіжність не приймає вигляд хворобливого відходу від реальності і деформації образу «Я».

Так, як зазначає К. О. Альбуханова-Славська: «багато людей вже в підлітковому віці віддають собі звіт в тому, наскільки великий у них розрив між «Реальним-Я» та «Ідеальним-Я». І, незважаючи на це, не прагнуть нічого змінювати» [1, 137].

Одна з розглянутих нами проблем, це проблема перехідного віку, а саме грань, коли діти в очах оточуючих і, можливо, у своїх власних, переходять межу, за якою вони стають кимось більше, ніж діти. Аналізуючи це питання, І. С. Кон висуває таку думку: «Переходячи з дитячого світу в дорослий,

підліток не належить повністю ні до того, ні до іншого» [8, 36].

Ключем до всієї проблеми формування образу «Я» підлітка Л. С. Виготський називав проблему інтересів у перехідному віці [5, 6].

Л. С. Виготський виділяв кілька груп інтересів підлітків, які він назвав домінантами. Це «егоцентрична домінанта» «домінанта даліни», «домінанта зусилля», «домінанта романтики» [5, 37].

У той же час А. Є. Личко вважав, що труднощі, які виникають в підлітковому віці, пояснюються реакцією емансипації - прагненням підлітка звільнитися з-під опіки і контролю з боку батьків та дорослих [13, 315].

Г. С. Костюк особливо важливе для підлітків значення бачив у ігровій діяльності. Однак гра для підлітків, на думку Г. С. Костюка, набуває якісно іншого характеру за своїм змістом і способами здійснення.

У ході аналізу теоретичного матеріалу стосовно досліджуваних понять, нами були зроблені наступні висновки:

В образі «Я» виділяються три модальності: «Реальне-Я», «Ідеальне-Я», «Дзеркальне-Я».

Крім трьох, зазначених вище, багатьма вченими досліджується так само модальність образу «Фізичного-Я».

В образі «Я» виділяються три складові установки або самоустановки: когнітивна, емоційна, поведінкова.

В образі «Я» виділяються так само рівні або грані: соціальний, тілесний, фізичний, рольовий.

Ключовою категорією, в рамках якої відбувається дослідження формування образу «Я», вважається самосвідомість.

У цьому зв'язку, самосвідомість часто виступає центральним поняттям у дослідженні, а властивості образу «Я», можуть частково або повністю переноситися на поняття самосвідомості.

Крім того, у статті було проведено узагальнення науково-теоретичного матеріалу стосовно вікових рамок підліткового віку, виявлено факт значного впливу самосвідомості на формування образу «Я» в підлітковому віці.

Також нами була приділена увага до проблеми так званої «психологічної пубертатності» - явища, коли ще до початку біологічних

змін в організмі підлітка в його образі «Я» відбуваються зміни, які багато вчених пов'язують з рефлексією, розвитком самосвідомості, а також внутрішнім почуттям дорослості - реакцією емансипації.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 158 с.
2. Аверин В. А. Психология детей и подростков: учеб. пособие / В. А. Аверин. — 2-е изд., перераб. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. — 379 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М.: Прогресс, 1986. — 422 с.
4. Бех И. Д. Образ «Я» как мета формирования и развития личности / И. Д. Бех // Педагогика и психология. — 1998 — № 2 — С. 30—40.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-и томах / Л. С. Выготский; под ред. Д. Б. Эльконина. — Том 4. Детская психология. — М.: Педагогика, 1984. — 432 с.
6. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие / М. Кле. — М.: Педагогика, 1991. — 176 с.
7. Кон И. С. Открытие Я / И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1978. — 368 с.
8. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — М.: Просвещение, 1989. — 254 с.
9. Костюк Г. С. Вікова психологія / Г. С. Костюк. — К.: Радянська школа, 1976. — 270 с.
10. Костюк Г. С. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. — К.: Радянська школа, 1989. — С. 70—98.
11. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1993. — 43 с.
12. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
13. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. — СПб.: Речь, 2010. — 126 с.
14. Лурье С. Историческая этнология / С. Лурье. — М.: Аспект-Пресс, 1997. — 448 с.
15. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. — М.: Изд-во ООО «КММ», 2006. — 240 с.
16. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студентов высш. учеб. Заведений / В. С. Мухина. — 11-е изд., перераб., и доп. — М.: Академия, 2007. — 640 с.
17. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. Учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. — М.: Высшее образование: МГППХ., 2006. — 460 с.
18. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды / Г. Олпорт; под ред. Л. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002. — 462 с.
19. Петровский А. Психология / А. Петровский, М. Ярошевский. — М.: Академия, 2009. — 512 с.
20. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Должин. — СПб.: Питер, 2010. — 816 с.
21. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. — 656 с.
22. Смелзер Н. Дж. Социология / Н. Дж. Смелзер. — М.: Феникс, 1998. — 688 с.
23. Соловьева А. Психологическая защита в подростковом возрасте. Сущность, содержание, причины / А. Соловьева. — М.: Флинта, 2013. — 184 с.
24. Спиркин А. Г. Философия: учебник / А. Г. Спиркин. — 2-е изд. — М.: Гардарики, 2006. — 736 с.
25. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М.: Изд. Моск. ун-та., 1983. — 284 с.
26. Фролов Ю. В. Психология подростка / Ю. В. Фролов. — М.: Российское педагогическое агентство, 1997. — 526 с.
27. Фурман А. В. Психология Я-концепции: учебное пособие / А. В. Фурман, О. Э. Гуменюк. — Львов: Новый Світ, 2006. — 360 с.
28. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. — М.: Наука, 1977. — 144 с.
29. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М.: Флинта, 2006. — 342 с.

D. PUGACHEV
Mykolaiv

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FORMATION OF THE IMAGE OF «I» IN ADOLESCENCE

The article was an attempt of systematization of the most important, in our opinion, studies on the concept of the image of «I», as well as the problem of correlating the image «I» with the adjacent psychological categories: self-awareness and «I-concept». In addition, the analysis of scientific literature dealing with some peculiarities of formation of the image of «I» as a teenager. Also studied was the systematization of age limits of adolescence and the social determinism of the changes occurring in puberty, called by some authors «psychological puberty».

Key words: image of «I», «I-concept» self-awareness; «The real-I», «Ideal-I», «Mirror-I», adolescence crisis, psychological puberty.

Д. Л. ПУГАЧЕВ
г. Николаев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА «Я» В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье была предпринята попытка проведения систематизации наиболее важных, на наш взгляд, исследований, посвященных понятию образа «Я», а также проблеме соотношения образа «Я» со смежными психологическими категориями: самосознание и «Я-Концепция». Кроме того, про-

веден анализ научных источников, посвященных некоторым особенностям формирования образа «Я» в подростковом возрасте. Также была изучена систематизация возрастных рамок подросткового возраста и социальной детерминированности изменений, происходящих в переходном возрасте, называемых некоторыми авторами «психологической пубертатностью».

Ключевые слова: образ «Я», «Я-Концепция», самосознание; «Реальное-Я», «Идеальное-Я», «Зеркальное-Я», подростковый возраст, кризис, психологическая пубертатность.

Стаття надійшла до редколегії 15.09.2015

УДК 159.923.2-057.87

О. А. РЕЗНИКОВА

м. Слов'янськ

ereznikova.63@meil.ru

ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯТОРНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ТА АДАПТАЦІЙНИХ ПРОЯВІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ СТУДЕНТІВ

У статті наведено результати емпіричного дослідження динамічних характеристик психологічного захисту та стилю саморегуляції поведінки студентів з першого до п'ятого курсу навчання у ВНЗ. Окреслено змістовні аспекти регуляторних можливостей та адаптаційних проявів психологічного захисту студентів. Встановлено тісний зв'язок динамічних характеристик механізмів психологічного захисту з етапами адаптаційного процесу; особливості стильових характеристик поведінки супроводжують динаміку адаптаційного процесу студентів. Доведено, що функціонування механізмів захисту, зниження й підвищення їхньої інтенсивності опосередковані впливом стилів саморегуляції поведінки.

Ключові слова: особистісна регуляція, стиль саморегуляції, механізми психологічного захисту, адаптаційний процес, адаптивна активність.

Особливості адаптаційної ситуації особистості в період навчання у ВНЗ визначаються співпадінням або накладанням один на одного в цей період двох типів стресових впливів, пов'язаних з особливостями і проблемами юнацького віку й зумовлених обставинами життя та соціального становища студентства.

На етапі відмови від старих форм відношення із середовищем як невідповідних, неприпустимих, а також при відсутності нових програм, необхідних для зміни умов життя, гостро відчувається потреба в захисній ролі адаптаційної поведінки. Тому саме студентський період можна розглядати як такий, що висуває підвищені вимоги до психологічного захисту особистості, а проблему психологічного захисту студентства – до числа найбільш актуальних проблем вищої школи.

У сучасній зарубіжній та вітчизняній науці накопичений багатий теоретичний та емпіричний матеріал, що відображає різноманітні концепції психологічного захисту, який ілюструє суперечливість даного феномену

(Ф. В. Бассін, Ф. Ю. Василюк, Р. М. Грановська, Л. Р. Гребенников, Б. В. Зейгарник, А. А. Налчаджян, Є. С. Романова, В. С. Ротенберг, І. Д. Стойков, Т. С. Яценко та ін.). Нез'ясованим залишається питання про те, які механізми особистості дозволяють їй конструктивно протистояти агресивному середовищу, захищаючи себе, свою цілісність, свою внутрішню свободу та досягати необхідної адаптованості.

Орієнтація на регуляторну активність особистості дозволяє визнати, що людина не просто відчуває вплив зовнішнього середовища й реагує на нього певним чином, прагнучи відповідати пред'явленим вимогам, а взаємодіє з усією оточуючою реальністю, довільно змінюючи ступінь свободи й діапазон реалізації власного адаптаційного потенціалу (В. М. Аллахвердов, Б. Г. Ананьєв, В. Д. Балін, Л. М. Веккер, Д. О. Леонтьєв, В. Ф. Петренко, С. Л. Рубінштейн).

Мета дослідження полягала у визначенні динаміко-змістовних характеристик механізмів психологічного захисту, стилю саморегу-

ляції студентів у якості способів особистісної регуляції адаптаційних процесів.

Як теоретичну основу для вивчення компонентів особистісної регуляції з метою співставлення регуляторних можливостей та адаптаційних проявів психологічного захисту ми використали ідеї Д. О. Леонт'єва, Є. Р. Калитеєвської та В. І. Іллічевої щодо рівнів внутрішньої регуляції соціальної поведінки особистості [2].

Вибірку дослідження склали студенти 1, 2, 3, 4, 5 курсів психологічного факультету і факультету дошкільної педагогіки та психології Донбаського державного педагогічного університету у віці від 18 до 25 років. Усього в дослідженні брали участь 400 студентів.

З метою дослідження несвідомої адаптивної активності особистості студента було використано тест-опитувальник механізмів психологічного захисту («Індекс життєвого стилю»), розроблений Р. Плутчиком разом з Г. Келлерманом та Х. Р. Контом і адаптований Л. П. Гребенніковим. Для дослідження та діагностики стильових особливостей саморегуляції використовувалась методика «Стильові особливості саморегуляції поведінки – ССП – 98», розроблена В. І. Моросановою і Є. М. Коноз.

Вивчення динамічних характеристик психологічного захисту та стильової регуляторики студентів проводилося на основі аналізу змін середніх значень відповідних показників з першого до п'ятого курсу навчання у ВНЗ.

Результати дослідження динамічних характеристик несвідомої активності особистості студента свідчать, що показники механізмів захисту знаходяться в межах достатньої вираженості (заперечення, витіснення, проекція, заміщення, реактивне утворення) і високого ступеня вираженості (регресія, компенсація) на всіх п'яти курсах навчання. Інтелектуалізація займає середню позицію і проходить через точку 50 процентилів. При цьому вираженість показників механізмів захисту змінюється залежно від курсу навчання.

Установлено, що до другого курсу динаміка більшої кількості захисних механізмів (проекція, заміщення, заперечення, витіснення, регресія, компенсація, показник ІНЗ) характеризується збільшенням інтенсивності. При цьому статистична вірогідність збіль-

шення подана в механізмі проекції ($t = -2,37$; $p = 0,01$) і показника ІНЗ ($t = -2,11$; $p = 0,03$). Динаміка механізмів інтелектуалізації та реактивного утворення, навпаки, виявляє зниження інтенсивності до другого курсу. У цілому, інтенсивність механізмів захисту на другому курсі є найвищою.

Характер змін інтенсивності механізмів з другого до третього курсу також є достатньо однозначним. Усі механізми виявляють тенденцію до зниження інтенсивності (заперечення, витіснення, компенсація, проекція, заміщення, реактивне утворення, регресія, показник ІНЗ). Механізм інтелектуалізації зберігає константність своїх значень з другого до четвертого курсу. Статистично значущих змін не виявлено. У цілому, на третьому курсі зберігається висока інтенсивність механізмів захисту.

Тенденція до зниження інтенсивності з третього до четвертого курсу зберігається і навіть посилюється в таких механізмів, як витіснення, регресія, проекція, заміщення, реактивне утворення, показник ІНЗ. Статистично значущих змін у показниках механізмів захисту між третім і четвертим курсами не виявлено, але розкривається статистична вірогідність зниження інтенсивності на четвертому курсі відносно показників другого курсу таких механізмів, як проекція ($t = 2,62$; $p = 0,01$), регресія ($t = 2,12$; $p = 0,03$), заміщення ($t = 4,14$; $p = 0,00007$), показника ІНЗ ($t = 3,7$; $p = 0,0003$). Це дозволяє зробити висновок про те, що зниження інтенсивності механізмів захисту охоплює період з другого до четвертого курсу. Не спостерігається дана тенденція в механізмів заперечення і компенсації, які збільшують інтенсивність до четвертого курсу порівняно з третім курсом, хоча при цьому не перевищують значення показників другого курсу.

Характер змін механізмів захисту (витіснення, регресія, проекція, заміщення, інтелектуалізація, реактивне утворення, показник ІНЗ) з четвертого до п'ятого курсу має тенденцію до збільшення. Статистична вірогідність збільшення виявлена в механізмів витіснення ($t = -3,44$; $p = 0,0009$), заміщення ($t = -2,8$; $p = 0,006$), показника ІНЗ ($t = -2,23$; $p = 0,03$). Причому, збільшення витіснення на

п'ятому курсі статистично достовірне стосовно його значення на першому ($t = -3,67$; $p = 0,0004$) та третьому ($t = -2,65$; $p = 0,009$) курсах. Механізми заперечення і компенсація не вписуються в дану схему і демонструють тенденцію до зниження інтенсивності на п'ятому курсі. При цьому їхні значення не досягають значень першого курсу.

Виявлена динаміка механізмів психологічного захисту студентів стає зрозумілою при її розгляді стосовно етапів адаптаційного процесу, виділених у працях В. І. Медведєва [3]. Інтенсифікація несвідомого психологічного захисту є складовою частиною системної відповіді на виникнення важких життєвих умов. Захисна неусвідомлена активність особистості забезпечує «ресурсозберігаючу» поведінку в змінних умовах та при зростаючих вимогах середовища. Адаптаційною метою особистості стають саморегуляція, оцінка цілей і ресурсів та оптимізація психофізіологічної вартості адаптаційних перебудов.

Зростання активності механізмів психологічного захисту на другому курсі можна віднести до першого етапу власне психічної адаптації – періоду формування нової довготривалої програми підтримки гомеостазу, адекватної змінним умовам життєдіяльності особистості та наявним адаптаційним ресурсам [3]. При цьому неусвідомлені адаптаційні психічні процеси відносяться до механізмів превентивної адаптації, що виконують на даному етапі основну зберігаючу функцію. Інакше кажучи, механізми захисту забезпечують мінімізацію дії адаптогенних факторів при відсутності сформованої програми.

Глибоке включення в адаптаційний процес студентів другого курсу приводить до фрустрації, переживання шоку через неможливість розв'язання проблеми, що виникають у процесі навчальної діяльності, звичним способом. Інтенсивність напруження механізмів захисту на другому курсі є найвищою, що відображає витрати адаптаційних механізмів для пристосування в межах бути «як усі».

Імовірно, на першому курсі навчання численні спроби особистості перетворити травмуючу ситуацію виявилися невдалими або малоефективними. Тому в поведінці студентів другого курсу центральне місце посіда-

ють саморегуляція та відмова від конструктивної діяльності. На думку Л. І. Анциферової, механізми психологічного захисту інтенсифікуються тоді, коли при спробі перетворити травмуючу ситуацію всі ресурси й резерви виявляються вичерпаними [1]. Або ж у тих випадках, коли ситуація об'єктивно оцінюється особистістю як така, що не піддається змінам, або власні ресурси характеризуються як недостатні.

Напруженість захисних механізмів на третьому курсі здійснюється в межах загального зростання активності функціональної системи психічної адаптації, яка в цей період може бути пов'язана із задоволенням нової потреби особистості – потреби у визначенні своєї індивідуальності. Задоволення даної потреби пов'язане з подальшим накопиченням змін, «надбудовою нових поверхів системи регуляції» в новій програмі, відбором найбільш ефективних варіантів адаптації. Ці процеси супроводжуються зниженням рівня напруженості захисних механізмів, але при їх достатньо високій інтенсивності.

До четвертого курсу настає стадія «відновлення», потреба в захисній поведінці знижується, що знаходить своє відображення в найнижчому рівні напруженості механізмів захисту протягом п'яти курсів. У період стабільної адаптації механізми психологічного захисту можуть включатися до програми гомеостатичного регулювання як механізми інтрапсихічної адаптації [5].

П'ятий курс характеризується підвищенням рівня функціонування захисних механізмів, що може розглядатися як напруження адаптаційних процесів, пов'язаних з необхідністю формування нової довготривалої програми підтримки гомеостазу. У соціально-психологічному аспекті це може бути пов'язане зі зміною умов життєдіяльності особистості – розв'язанням проблем професійного та особистісного самовизначення. Проблема насиченість даного етапу навчання для особистості зумовлює підвищення рівня функціонування захисних механізмів.

На основі аналізу середніх значень змінних можна зробити такі висновки:

- ступінь вираження механізмів психологічного захисту свідчить про достатньо

високий рівень неусвідомленої адаптаційної активності особистості в період навчання у ВНЗ;

- динамічні характеристики механізмів психологічного захисту мають тісний зв'язок з етапами адаптаційного процесу. Високий рівень інтенсивності захистів на другому та п'ятому курсах може розглядатися як показник піків напруження адаптаційних процесів, а зниження напруження захистів на третьому та четвертому курсах – як показник стабілізації процесу адаптації;
- відмінності в динамічних характеристиках механізмів захисту студентів виявляються в різноманітному співвідношенні спадів і підйомів їхньої інтенсивності з етапами адаптаційного процесу. Схожі динамічні характеристики демонструють механізми заперечення й компенсації, механізми витіснення, регресії, проекції, заміщення, механізми реактивного утворення, інтелектуалізації;
- найбільш значні зміни в композиційній структурі захисних механізмів спостерігаються на четвертому та п'ятому курсах.

Результати дослідження динамічних характеристик стилю саморегуляції поведінки студентів свідчать, що їхні показники знаходяться на межі середніх і високих значень (5 балів і більше) протягом усіх курсів навчання. Виняток складають значення показника шкали моделювання на третьому курсі, що відповідає низькому рівню. У якості «сильної сторони» регуляторного стилю студентів виступає особистісно-регуляторна властивість гнучкості. Достатньо високі показники значень шкали гнучкості дозволяють припустити наявність компенсаторних можливостей у даної особистісно-регуляторної властивості.

Динаміка стилю саморегуляції поведінки характеризується, у цілому, значним зниженням показників цілого ряду регуляторних процесів на другому та третьому курсах і тенденцією до їхнього збільшення на четвертому і п'ятому курсах.

Установлено статистично достовірне зниження на другому курсі відносно першого курсу показника шкали моделювання ($t = 2,41$; $p = 0,02$); зниження на третьому курсі відносно першого курсу показників програмування ($t = 2,27$; $p = 0,02$), оцінка результатів ($t = 2,44$;

$p = 0,02$), моделювання ($t = 4,16$; $p = 0,00008$). На четвертому курсі відносно третього курсу шкала моделювання виявляє статистично достовірне збільшення своїх показників ($t = -2,71$; $p = 0,008$). Установлене статистично достовірне збільшення показника загального рівня саморегуляції на п'ятому курсі відносно показників третього курсу ($t = -2,05$; $p = 0,04$).

Імовірно, у ході адаптаційного процесу підвищення інтенсивності функціонування психологічних захисних механізмів відбувається витіснення інших адаптаційних засобів з репертуару особистості. Дане припущення може бути правильним лише для другого та третього курсів. На п'ятому курсі напруження адаптаційних процесів не є перешкодою для зростання показників особистісної регуляторики.

Можна виділити ряд особливостей такої особистісно-регуляторної якості, як самостійність, динамічні характеристики якої не вписуються в загальну картину змін стилю саморегуляції. Шкала самостійність демонструє на третьому курсі статистично вірогідне збільшення відносно показників першого курсу ($t = -2,06$; $p = 0,04$), а на четвертому курсі відносно показників третього курсу – статистично вірогідне зменшення ($t = 2,00$; $p = 0,05$). Інакше кажучи, шкала самостійність має графік, який швидше нагадує динаміку захисних механізмів.

У даному випадку слід звернути увагу на специфіку включеності стильових модифікацій особистості в регуляцію її поведінки. Стильові особливості виникають як результат дій двох протилежно спрямованих процесів: суб'єктивізації зовнішніх змістів, поданих у вимогах діяльності, й об'єктивізації внутрішніх змістів, утримуваних самістю. Суб'єктивуючі компоненти визначають адаптивність стилю, об'єктивуючі – його передадаптивність. Визначене протиріччя дозволяє розглядати стиль з точки зору його ефективності або неефективності. Отже, стиль, виконуючи позитивну функцію адаптації в одних умовах, може виявити свою неспроможність в інших [4].

Згідно з результатами нашого дослідження, вважаємо правомірним припустити ригідність такої особистісно-регуляторної властивості, як самостійність. Імовірно, самостійність як особистісно-регуляторна властивість стає

додатковим захисним механізмом в умовах адаптаційного напруження на другому та третьому курсах.

Не виявлені зміни динамічних характеристик шкали гнучкість.

На основі аналізу середніх значень перемінних можна зробити такі висновки:

- особливості стильових характеристик поведінки супроводжують динаміку адаптаційного процесу студентів;
- напруження адаптаційного процесу на другому й третьому курсах викликає зниження інтенсивності регуляторних процесів;
- підвищення інтенсивності регуляторних процесів на четвертому та п'ятому курсах може розглядатися як результат адаптаційної трансформації стилю саморегуляції особистості студента;
- динамічні характеристики особистісно-регуляторної властивості самостійність дозволяють визначити її ригідність і захисний характер в умовах адаптаційного напруження;
- найбільш різкий характер змін спостерігається в показниках шкал моделювання, програмування, оцінка результатів, самостійність;
- стабільність особистісно-регуляторної властивості гнучкість можна розглядати як умову стабільності особистісної регуляторики, що забезпечує успішне проходження адаптації.

Результати кореляційного аналізу показали співвідносність і взаємозв'язок показників механізмів психологічного захисту й показників стилю саморегуляції поведінки.

Такі механізми, як заперечення та інтелектуалізація, пов'язані з позитивними полюсами стильових характеристик саморегуляції (загальним рівнем саморегуляції, плануванням, програмуванням) на першому, третьому та четвертому курсах. Виняток складає зворотна кореляція показника механізму інтелектуалізація з показником моделювання на п'ятому курсі. Механізм витіснення виконує конструктивну функцію на третьому курсі, оскільки включається при високому рівні регуляторного процесу програмування. На четвертому курсі механізм витіснення втрачає свою конструктивність, оскільки включається при низькому рівні таких регуляторних процесів, як моделювання, програмування,

оцінка результатів, і показника загального рівня регуляції. Такі механізми, як регресія, компенсація, реактивне утворення, показник ІНЗ, пов'язані з негативними полюсами стильових характеристик саморегуляції (програмування, моделювання, загального рівня регуляції) на першому, другому, третьому та п'ятому курсах. Дія механізму проєкція на першому і другому курсах обумовлена низьким рівнем таких регуляторних процесів, як оцінка результатів та моделювання, а на четвертому курсі пов'язана з високим рівнем автономності саморегуляції. Механізм заміщення на першому курсі включається при високому рівні такої особистісно-регуляторної властивості, як самостійність, і зберігає цей зв'язок на четвертому курсі. На четвертому курсі включення механізму заміщення також обумовлене низьким рівнем регуляторного процесу програмування.

З показниками механізмів психологічного захисту утворюють зв'язки такі регуляторні процеси, як планування, моделювання, програмування, оцінка результатів, особистісно-регуляторна властивість самостійність. Особистісно-регуляторна властивість гнучкість не бере участі в регуляції системи захисних механізмів. Найбільш активно впливає на вибір того чи іншого захисного механізму такий регуляторний процес, як моделювання (7 кореляційних зв'язків). Дане положення є цілком закономірним, оскільки нездатність правильно оцінити зовнішні та внутрішні умови ситуації приводить до достатньо високого рівня викривлення реальності, є благодатним ґрунтом для будь-якого роду інтерпретацій та деформацій очевидного. Участь регуляторного процесу програмування в регуляції системи стабілізації особистості представлена достатньою кількістю кореляційних зв'язків (5 зв'язків). Така ж кількість зв'язків нараховується і в особистісно-регуляторної властивості самостійність, а також показника загального рівня саморегуляції. Найменшу кількість кореляційних зв'язків з механізмами захисту утворюють регуляторні процеси планування й оцінки результатів – по 3 кожний.

У результаті аналізу наведеного вище дослідження обґрунтованим виявляється висновок, що психологічний захист слід розг-

лядати як реакцію цілісної особистості. Підтвердженням цього є наявність різносторонніх і різноспрямованих кореляційних зв'язків, що утворюють механізми захисту із показниками стилю саморегуляції поведінки. Механізми психологічного захисту виступають одночасно як у якості способів особистісної регуляції адаптаційних процесів, так і в якості способів організації їхніх компонентів у структурі адаптаційної відповіді. Захисна активність, створює передумови для якісної перебудови системи регуляторики, завдяки якій резервуються частина ресурсів для виконання діяльності та досягнення значимих цілей суб'єкта в умовах адаптаційної ситуації.

O. REZNIKOVA

Slovyansk

PECULIARITIES OF THE REGULATORY CAPACITIES AND ADAPTATION MANIFESTATIONS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF STUDENTS

The article presents the results of the empirical research of the dynamic characteristics of psychological protection and self-regulatory style of students' conduct from the first year of studying at a higher educational institution till the fifth one. The content aspects of the regulatory capacities and adaptation manifestations of psychological protection of students are defined. It is found out that the dynamic characteristics of the mechanisms of psychological protection have a tight connection with the stages of the adaptation process; the peculiarities of the style characteristics of students' conduct accompany dynamics of the adaptation process of students. It is proved that functioning the protection mechanisms, decreasing and increasing the intensity of there are influenced by the styles of self-regulation of conduct.

Key words: individual regulation, style of self-regulation, mechanisms of psychological protection, adaptation process, adaptation activity.

Е. А. РЕЗНИКОВА

г. Славянск

ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯТОРНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И АДАПТАЦИОННЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ СТУДЕНТА

В статье приведены результаты эмпирического исследования динамических характеристик психологической защиты и стиля саморегуляции поведения студентов с первого по пятый курс обучения в вузе. Определены содержательные аспекты регуляторных возможностей и адаптационных проявлений психологической защиты студентов. Установлена тесная связь динамических характеристик механизмов психологической защиты с этапами адаптационного процесса; особенности стилевых характеристик поведения сопровождают динамику адаптационного процесса студентов. Доказано, что функционирование механизмов защиты, снижение и повышение их интенсивности опосредованы влиянием стилей саморегуляции поведения.

Ключевые слова: личностная регуляция, стиль саморегуляции, механизмы психологической защиты, адаптационный процесс, адаптивная активность.

Список використаних джерел

1. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15, № 1. — С. 3—18.
2. Калитеевская Е. Р. Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии / Е. Р. Калитеевская, В. И. Ильичева // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16, № 1. — С. 115—122.
3. Медведев В. И. О проблеме адаптации / В. И. Медведев // Компоненты адаптационного процесса / под ред. В. И. Медведева. — Л., 1984. — С. 3—16.
4. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 118—127.
5. Яницкий М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики / М. С. Яницкий. — Кемерово : Изд-во КеМ.ГУ, 1999. — 84 с.

Стаття надійшла до редколегії 20.10.2015

УДК 159.923:316.6

Ж. О. РЕМПЕЛЬ

м. Запоріжжя

zhanna.rempel@gmail.com

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОМАНДОУТВОРЕННЯ В НЕДЕРЖАВНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ

У статті розкрито проблему теоретичного дослідження команд, проаналізовано особливості командоутворення в недержавній організації (НДО). З'ясовано основні критерії відмінності команд від робочих груп, виокремлено специфічні ознаки команд НДО. Визначено внутрішні та зовнішні детермінанти командоутворення в НДО. Описано триблокову модель суттєвих ознак команди НДО та її складові. Доведено значущість управлінської підтримки з боку керівника НДО та сприяння його лідерської позиції утворенню й розвитку команди НДО.

Ключові слова: команда, мала група, командоутворення, НДО, командні відносини, командна діяльність.

Складність завдань, обмеженість засобів та потреби у швидкому реагуванні на зміни в соціальному середовищі зумовлюють необхідність об'єднання людських ресурсів, їх згуртованості та взаємопідтримки під час вирішення різноманітних професійних ситуацій, у тому числі й співробітниками недержавних організацій (далі – НДО). У зв'язку з цим перед керівником НДО стоїть завдання впровадження такого практичного методу управління, як командоутворення, який має дві однаково важливі цілі: підвищення продуктивності праці й особистісне зростання співробітників – покращення соціально-психологічного клімату та загальної задоволеності працею.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що психологічні особливості групової професійної взаємодії та діяльності команд знайшли відображення у працях багатьох авторів. У соціальній психології ідея створення команд розроблялася як зарубіжними (М. Белбін, Р. Блейк, Д. А. Веттен, М. Геллерт, А. П. Єгоршин, Т. Д. Зінкевич-Євстигнеєва, К. С. Камерон, Дж. Мутон, К. Новак, К. Фопель та ін.), так і вітчизняними (В. І. Барко, Л. М. Карамушка, О. Є. Лісова, Г. В. Ложкіна, С. Д. Максименко та ін.) вченими.

Але на сьогодні практично відсутні теоретичні й емпіричні розробки щодо діяльності організаційних команд недержавних організацій, виявлення їх специфічних ознак, соціально-психологічних детермінант їх утворення та розвитку. Виходячи з вищесказано-

го, метою статті є дослідження соціально-психологічних аспектів командоутворення в НДО.

У сучасній соціальній психології існує два основних підходи щодо утворення команд: перший більше уваги приділяє укріпленню та розвитку команд, які утворилися природнім шляхом (його пов'язують з поняттям *team building and development* – командоутворення), а другий більш зосереджений на принципах проектування команди та розподілу ролей (*team design and role distribution*). У нашому дослідженні ми спираємось на перший підхід та розглядаємо командоутворення як природний процес соціально-психологічного групового розвитку, який стосується організаційних груп і який має скеровуватися керівником. Цей процес розгорнутий у часі та включений у більш широкий процес життя групи.

У літературі з соціальної та організаційної психології переважає підхід до визначення та аналізу команди як організаційної системи з певним набором ознак, критеріїв ефективної взаємодії, тому питання про визначення поняття «команда» є дуже суперечливим.

У своєму дослідженні науковець В. В. Горбунова [1], спираючись на більшість класичних визначень поняття «команда», робить його ретельний дефінітивний аналіз, у результаті якого доходить висновку, що «команда – це різновид малої групи». Однак, як відзначають Д. Ільген та Д. Майор, термін

«команда» є більш точним і пріоритетним, оскільки він означає не будь-яку соціальну групу, а лише таку, яка орієнтована на виконання ділових завдань [3, 248].

У сучасній психологічній літературі в більшості випадків терміни «команда», «група» і «робоча група» вживаються як синоніми. Але дослідники Р. Л. Кричевський та О. М. Дубовська стверджують, що ці поняття не є абсолютними синонімами, оскільки команда є групою специфічною, особливою. Якщо звичайна група є спільнотою індивідів, які регулярно взаємодіють, вирішуючи єдині завдання, та мають схожі інтереси, то робоча група – це невелика спільнота індивідів, які функціонують, взаємодіють і відчують один одного як єдине ціле. Члени робочої групи характеризуються вищим ступенем взаємозалежності та взаємної відповідальності за результат спільної діяльності, у ній створюються оптимальні умови для ефективної діяльності (включаючи взаємообмін інформацією) й саморозвитку її членів. У команді всі ці характеристики поєднуються, але додаються ще деякі: більш тісна взаємодія і взаємна залежність; члени команди працюють обов'язково спільно; командна робота спрямована на спільне досягнення стратегічних і тактичних цілей [5]. Науковець В. Р. Тлешок вважає критеріями віднесення формальної групи до команди спільність цілей для всіх членів і кожного з представників групи; несуперечливість групових і особистих цілей; мотивацію на досягнення групових цілей; загальну ідеологію; особливий характер взаємодії всередині групи; ефективну діяльність з досягнення цілей [9].

Визначення феномену «команди» буде не повним без дослідження його найбільш значущих ознак. Дослідники Р. Л. Кричевський та О. М. Дубовська [6], систематизуючи сутнісні ознаки команд, виділяють такі: спільне бачення; взаємодоповнення за функціями і при розподілі ролей між членами команди; здатність швидко реагувати на зміни; зв'язаність (згуртованість); здатність мотивувати членів команди до вчинення певних дій; спрацьованість.

Соціальні психологи Й. Катценбах та Д. Сміт [11] виділяють три групи якостей, ха-

рактерних для продуктивної команди: уміння, зокрема професійні, здатність до міжособистісної взаємодії, а також прийняття рішень; відповідальність, яка має бути як взаємною, так і індивідуальною; зобов'язання членів команди (йдеться про загальну мету, спільні підходи та конкретний прогнозований результат).

Соціальний психолог Р. Янг як ключові характеристики команди виділяє спільну мету, залежність успіху від роботи один одного і відповідальність за результат [10].

Дослідник С. Н. Чідорі вважає, що становлення справжньої команди характеризується зростаючим єднанням людей за рядом ключових і взаємозалежних параметрів життєдіяльності:

- цільовий – поділ і прийняття спільних цілей діяльності;
- емоційний – спільність інтересів, взаємоприйняття особистості, стійкий позитивний настрій групи;
- ціннісний – зближення життєвих і смислових орієнтацій на головні сторони буття;
- організаційний – люди мають за честь працювати в цій організації, вони стають носіями іміджу [8].

Т. Зінкевич-Євстігнеєва та Д. Фролов стверджують, що найголовніше в команді – це комунікативні цінності, тобто показники, що характеризують якість міжособистісної взаємодії. А головна робота лідера команди – це піклування про «дух» [4]. Зауважимо, що командний дух у команді та сприятливий соціально-психологічний клімат, творча атмосфера, взаєморозуміння та взаємодопомога досягаються при виконанні ряду умов. Головна з них – ототожнення членами команди особистих і групових цілей та інтересів, а також відчуття взаємної відповідальності за дії кожного. При виконанні цієї умови виникає так званий синергетичний ефект, коли фізичні й інтелектуальні зусилля одного множаться на зусилля інших, тоді згуртована команда здатна вирішувати завдання, що є непосильними для звичайної робочої групи співробітників.

Науковець Є. Ю. Безрукова робить акцент на позиціонуванні учасників команди, які мають спільне бачення ситуації та стратегічних цілей команди і володіють відпрацьованими

процедурами взаємодії. Термін «позиціонування» означає вироблення членами команди певної системи позицій відносно один одного за найрізноманітнішими критеріями: функціональне позиціонування, позиціонування точок зору і т. д. У ході позиціонування відповідальність у команді розподіляється так, щоб кожен її член у будь-який момент часу міг замінити будь-якого зі своїх колег [1].

При ретельному погляді ми відзначаємо, що всі наведені систематики містять характеристики, які можна розподілити між трьома рівнями групових процесів, згідно з А. В. Петровським. Перший рівень утворений сукупністю міжособистісних відносин безпосередньої залежності, тими взаємодіями й емоційними особистісними контактами, що не опосередковані змістом сумісної діяльності (взаємні симпатії й антипатії, взаємна привабливість і непривабливість тощо). Другий рівень передбачає глибше психологічне утворення, «ціннісно орієнтовану єдність», коли відносини між членами групи опосередковані колективною діяльністю, у процесі якої збігаються загальні орієнтації співробітників стосовно спільної професійної діяльності. Розвинутість цього рівня справедливо вважають показником рівня розвитку команди. Високий ступінь збігу позицій, думок, поглядів індивідів з питань, значущих для команди, створюється не стільки внаслідок частоти емоційних контактів, скільки є підсумком активної спільної групової діяльності. Третій рівень характеризується включенням індивіда у спільну групову діяльність: співробітники розділяють спільну мету діяльності, значущі мотиви, загальне ставлення до праці, оточуючих людей, навколишнього світу. Таким чином, другий і третій рівень структури групи є запорукою якісної професійної діяльності робочої групи, яку ми називаємо «командою» НДО, та умовою досягнення найвищого рівня розвитку її групової організації.

Таким чином, головна ознака команди, що дає змогу відрізнити її від інших соціальних груп, – це високий рівень її розвитку, показниками якого виступають:

- спільне бачення (Є. Ю. Безрукова, Д. Катценбах, Д. Сміт);
- розроблені поведінкові норми (М. Б. Бергельсон, О. М. Дубовська, Р. Л. Кричевський, О. І. Матяш, О. В. Сбітнев);
- командна місія (Дж. Уелч, С. І. Файбушевіч);
- згуртованість членів команди (С. Д. Резнік, Дж. Уелч, С. І. Файбушевіч);
- довіра (У. Бреддік, Г. Гертер, Х. Оттл, О. В. Сбітнев, Дж. Уелч, В. Хавемейер);
- висока мотивація членів (А. Л. Журавльов, В. Р. Тлемешок, С. Н. Чідорі);
- професіоналізм (О. С. Виханський, Є. Б. Моргунов, С. С. Фролов);
- ефективне вирішення конфліктів (Д. Катценбах, Д. Сміт, С. Файбушевіч);
- позитивний емоційний взаємовплив (Т. Зінкевич-Євстігнеєва, О. В. Сбітнев, Дж. Уелч);
- взаємозамінність (М. Армстронг, Т. Ю. Базаров, Є. Ю. Безрукова, М. Геллерт, Д. Катценбах, К. Новак, Д. Сміт).

Проаналізувавши вищенаведені компоненти, що розкривають сутність команди та впливають на її продуктивність, ми дійшли висновку, що команда – це згуртована робоча група, яка є сукупністю людей, об'єднаних спільною метою й діяльністю, єдністю інтересів, єдиною організацією і взаємною відповідальністю кожного, відносинами співробітництва та взаємодопомоги. Вона виступає як найважливіша складова сумісної діяльності в організації в умовах існуючих соціально-економічних відносин, як характеристика вищого рівня розвитку малої групи та як інтегративна характеристика групових норм.

Спробуємо визначити, що таке команда НДО через пошук її специфіки в особливостях діяльності, правилах взаємодії, яких ця діяльність вимагає, та у співробітниках і їх відносинах.

Узагальнюючи все вищесказане та спираючись на методологічний підхід В. В. Горбунової щодо формування і розвитку команд, ми доходимо висновку, що суттєві ознаки команди НДО можна узагальнити у триблокову модель: спільна командна діяльність; командні норми; міжособистісні ціннісно-рольові відносини.

На нашу думку, до першого блоку – особливостей спільної командної діяльності

НДО – можна включити такі складові, притаманні будь-яким командам: консолідовану спільність; вирішення спільного завдання; синергетичний ефект.

Консолідована спільність є базовою відмінністю команди НДО від інших груп, коли членам команди необхідно не лише займатись однаковою діяльністю, але й консолідуватись, об'єднувати всі можливі і необхідні ресурси, «зливати» в єдине ціле знання, уміння, емоції, прагнення, дії.

Другою ознакою команди НДО є вирішення спільного завдання, бо саме задля його вирішення вона й створюється, без нього втрачається сенс спільної консолідованої праці її членів.

Третя ознака команди НДО – це синергетичний або командний ефект, який, на думку багатьох дослідників, є головною метою створення команд, оскільки гуртом люди вирішують завдання краще, ніж кожен окремо.

Характеризуючи другий блок – особливості нормативно-рольової взаємодії у команді НДО, – визначимо такі його складові: взаємодоповнювальна компетентність; рольова доцільність; взаємно розподілена відповідальність.

Команда неможлива без діяльній компетентності її учасників, саме вона є основою відносин у команді. Співробітники не тільки взаємодоповнюють один одного, але й збагачують знаннями та навичками своїх професій.

Досліджуючи рольову доцільність як командну норму, треба відзначити, що командна діяльність у НДО відрізняється тим, що визначається не стільки посадовими інструкціями, скільки людськими компетенціями, реальними здібностями та можливостями. Рольова структура є заданою зсередини, особистісно опосередкованою, залежною від командних завдань, гнучкою. Таким чином соціально-психологічні ролі, які перебирають на себе члени команди НДО, не є жорстко фіксованими штатним розкладом або алгоритмом діяльності, – вони гнучкі, такі, що стимулюють продуктивність, способи та норми діяльності й відносин [1].

Особлива система розподілу відповідальності в НДО є відмінною від класичної схеми ієрархічної відповідальності і саме завдяки їй

відбувається колегіальне визначення загальної стратегії та прийняття індивідуальних рішень у тактиці. Через це відповідальність є взаємно розподіленою, коли кожен відповідає за ефективність власних дій і рішень у загальній стратегії, при цьому всі співробітники НДО, незалежно від їх посади та функцій, залучаються до вирішення професійних проблем і несуть відповідальність за результат.

Складові третього блоку – міжособистісні ціннісно-рольові відносини членів команди НДО – безпосередньо не пов'язані зі змістом і цілями діяльності та є переважно емоційними; до їх складу ми включаємо: можливості особистісного зростання; значущість міжособистісних відносин; психологічний комфорт.

Міжособистісні ціннісно-рольові відносини – це внутрішньоконандна взаємодія, що детермінується суб'єктивно цінними для учасників змістами свідомості та лежить в основі таких групових феноменів, як командний дух, групова ідентичність тощо. Близькість інтересів, цінностей та світогляду є основоположними для членів команди НДО, і саме вони сприяють тому, що ці люди працюють разом.

Можливості особистісного зростання підтримуються та стимулюються у команді НДО. Дослідники Р. Хакман, Р. Вагеман та Е. Лехман [12] пов'язують особистісне та професійне зростання учасників команд із їх соціальним досвідом, що передається від одного до іншого під час спілкування.

Психологічний комфорт характеризує особливість якості взаємодії у команді НДО, коли відсутні плітки, приховування справжнього ставлення один до одного тощо. Така ситуація стає можливою за певного ступеня так званої ціннісно-рольової відкритості, коли є відкрита комунікація, взаєморозуміння та довіра і взаємодопомога.

Підводячи підсумки узагальнення суттєвих ознак команди НДО, ми зауважимо, що будь-яка група НДО, згуртована навколо вирішення загального завдання, постійно шукає шляхи і засоби для вибудовування балансу між трьома складовими: змістом мети або завдання, процесом взаємодії в групі, індивідуальністю членів групи. Якщо рівновагу знайдено, то можна говорити про досягнення

такого рівня розвитку групової організації, яку ми називаємо сформованою «командою».

Виходячи с вищесказаного, детермінантами утворення та розвитку команди НДО як малої групи з певними ознаками виступають такі групові феномени: інтегрованість; мікроклімат; референтність; інтрагрупова активність. Усі названі загальні якості характеризують ступінь загальної оцінки групи як команди, вони тісно пов'язані один з одним, кожна з них розкривається через підструктури спрямованості та психологічної єдності малої групи.

Аналіз наукової літератури дає змогу дійти висновку, що ефективність командоутворення в НДО визначається не лише внутрішніми специфічними характеристиками групи, але й зовнішніми чинниками. До зовнішніх чинників ми відносимо лідерство керівника й організаційно-культурне середовище [4; 7].

Управлінська підтримка керівника, на думку дослідників, має велике значення для ефективної роботи команд, її наявність сприяє утворенню сприятливого психологічного клімату, атмосфери довіри та співробітництва, зниженню конфліктності у групі, проясненню цілей та спільного бачення стосовно шляхів їх досягнення. Важливим завданням керівника НДО є підключення до усвідомленої мети через безпосередню комунікацію, а сенс діяльності, що ним задається через неформальні комунікативні механізми, має стати особистим сенсом співробітника. Тобто керівник НДО зосереджує в собі як організаційні (координаційні) функції, так і мотиваційно-емоційні. Таким чином, керівник НДО розвивається разом з командою і виступає не тільки її керівником, але й лідером. Відмінність керівника-лідера від керівника-адміністратора полягає в тому, що лідер не командує, не наказує і не тисне на співробітників заради досягнення якихось цілей, а веде їх до вирішення спільних для цього колективу проблем. Лідерська позиція керівника НДО сприяє утворенню певного організаційно-культурного середовища, що впливає на утворення та розвиток команди, її особливості.

Таким чином, можна дійти висновку, що з метою кращого виконання роботи та підвищення результативності своєї діяльності ро-

бочі групи НДО можуть стати командами та в процесі такого розвитку набути специфічних характеристик, які можна узагальнити за трьома блоками: спільна командна діяльність; командні норми; міжособистісні ціннісно-рольові відносини. Детермінантами командоутворення в НДО є як внутрішні специфічні характеристики групи, так і зовнішні чинники.

Виходячи з результатів аналізу, під командою НДО слід розуміти малу групу, що має такі характеристики: вирізняється позитивною синергією спільної консолідованої діяльності; відзначається орієнтацією на вирішення командних завдань, результат яких виступає не тільки у вигляді певного продукту, але й приносить особисте задоволення кожному співробітнику, спонукаючи його до самореалізації; взаємодія на предмет командної діяльності будується на засадах позиціонування та спільному баченні групових цілей; міжособистісні командні відносини є значущими, такими, що сприяють відчуттю психологічного комфорту та надають можливість особистісного зростання. Керівнику НДО задля утворення ефективної команди потрібно досягти єдності членів групи в емоційній, ціннісній та поведінковій сферах. Для цього йому необхідно виступати з позиції керівника-лідера, тобто впливати не тільки на організаційному, але й на мотиваційно-емоційному рівнях.

Визначені нами внутрішньогрупові феномени, що сприяють командоутворенню (згуртованість, психологічний клімат, ототожнення членами команди особистісних і групових цілей та інтересів, референтність), ми вважаємо тими параметрами, за допомогою яких ми зможемо у подальшому дослідити рівень командоутворення в НДО.

Список використаних джерел

1. Горбунова В. В. Психологія командоутворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія / В. В. Горбунова. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. — 380 с.
2. Губиев М. Ю. Формирование команды единомышленников как фактор повышения эффективности организации : автореф. дис. на соискание ученой степени к.психол.н. / М. Ю. Губиев. — СПб., 2004. — 18 с.
3. Дикарева А. Я. Социология труда / А. Я. Дикарева, М. И. Мирская. — М. : Высшая школа, 1989. — 213 с.

4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Команда на рынке: стратегия и методы / Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов. — СПб. : Речь, 2003. — 142 с.
5. Карамушка Л. М. Психологічний аналіз особливостей діяльності конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації / Л. М. Карамушка, О. А. Філь // Актуальні проблеми психології. Том 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наукових праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К. : Міленіум, 2005. — Ч. 16. — С. 28—42.
6. Кричевский Р. Л. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. — М. : МГУ, 1991.
7. Пелевина И. М. Социально-психологическое обеспечение командного взаимодействия в контексте организационной культуры : дис. ... канд. психол. н. : 19.00.05 / И. М. Пелевина. — Тверь, 2009. — 220 с.
8. Тидор С. Н. Психология управления: От личности к команде / С. Н. Тидор. — Петрозаводск : Периодика, 1997. — 256 с.
9. Тлемешок В. Р. Управленческая команда как субъект строительства будущего / В. Р. Тлемешок. — Майкоп : МГТИ, 2001. — 34 с.
10. Янг Р. Лидерство в командах. Азы бизнеса : пер. с англ. / Р. Янг. — М. : ГИППО, 2004. — 122 с.
11. Katzenbach J. R. The wisdom of teams: creating the high-performance organization / J. R. Katzenbach, D. K. Smith. — N. Y. : Ballantine Books, 1997. — 409 p.
12. Wageman R. The Team Diagnostic Survey: Development of an instrument / R. Wageman, R. Hackman, E. Lehman // Journal of Applied Behavioral Science. — 2005. — Vol. 41. — P. 373—398.

ZH. REMPEL

Zaporizhzhya

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TEAM BUILDING IN NGO

The article presents the results of theoretical research on the socio-psychological aspects of team building in non-governmental organization (NGO). The paper identified and analyzed especially team building in NGO, and the basic criteria distinction of teams from working groups. In addition, defined specific features of teams in NGO. The study identified the internal and external determinants of team building in NGO. The study describes the three-component model of the essential features of teams in NGOs and its characteristics. It was proved the importance of managerial support from the head of the NGO. The study established that leadership position of the head of NGO promotes the formation and development of a team.

Key words: team, small group, team building, non-governmental organization, team relationships, team activities.

Ж. А. РЕМПЕЛЬ

г. Запорожье

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ В НЕГОСУДАРСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье раскрывается проблема теоретического исследования команд, проанализированы особенности командообразования в негосударственной организации (НГО). Выявлены основные критерии отличия команд от рабочих групп, а также специфические признаки команд НГО. Установлены внутренние и внешние детерминанты командообразования в НГО. Описана трехблочная модель существенных признаков команды НГО и ее составляющие. Доказана значимость управленческой поддержки со стороны руководителя НГО и содействие его лидерской позиции образованию и развитию команды НГО.

Ключевые слова: команда, малая группа, командообразование, НГО, командные отношения, командная деятельность.

Стаття надійшла до редколегії 28.08.2015

УДК 159.923

М. В. САВРАСОВ

м. Слов'янськ

savnick85@mail.ru

ПСИХОЛОГІЯ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА: ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ

Аналізуються основні результати досліджень щодо місця та ролі креативності у структурі професійної підготовки майбутнього фахівця та його навчальній успішності, щодо психологічної динаміки креативності на різних етапах професійної підготовки студента. Стверджується, що психологічна структура та зміст креативності особистості студента виступають важливими характеристиками даного психічного явища, оскільки відкривають шлях до з'ясування його суттєвих закономірностей та механізмів. Отримано відомості про входження до структури креативності особистості студента показників інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, смутку, мотивації спілкування, внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, потреби активно діяти та досягати успіху, соціального самоконтролю, сили волі, індекси оригінальності та унікальності.

Ключові слова: креативність, особистість, студент, структура, показник, професійна підготовка, характеристика, фактор.

У системі сучасних вітчизняних психологічних уявлень креативність розуміється переважно як незвідна до інтелекту функція цілісної особистості, яка залежить від комплексу її психологічних характеристик, рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості. У психологічній науці виділяють три основні види креативності: соціальна креативність, особистісна креативність, інтелектуальна креативність.

Але на сьогодні у доступній нам літературі відкритим залишилося питання цілісного погляду на креативність з позиції теорії особистості, виділення та системного аналізу основних її складових, перш за все, психологічних складових та креативності особистості студента.

С. Д. Максименко розглядає креативність як один з принципів побудови генетико-моделюючого методу дослідження особистості та зазначає, що «...вже сама по собі дана особистість є результатом та продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал» [3, 64]. Автор веде мову про те, що «...креативність є глибинною, первісною і абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ» [3, 65].

Р. Мілграм та Є. Хонга, вивчаючи залежність креативності від інтелектуальних здібностей, етнічної приналежності, освітнього статусу та статі для представників дошкільного віку, школярів та студентів коледжу, приходять до висновку про те, що з віком відбувається зростання впливу соціально-культурних детермінант на креативність, натомість зв'язок між креативністю та інтелектуальними здібностями у більш дорослому віці втрачається [10].

У дослідженнях, виконаних О. М. Вороніним та співробітниками на дорослих опитуваних (студентах економічного коледжу та менеджерах), отримані результати про незалежність факторів інтелекту та креативності [1].

О. М. Харцій стверджує, що креативність майбутніх менеджерів значно впливає на ефективність їх професійної діяльності, забезпечує успішність їх професійної підготовки, сприяє їх особистісній самореалізації, нестандартності, самостійності та ініціативності [7].

На думку О. С. Шила, розвиток креативності майбутнього педагога може знайти свої місце у процесі його професійної підготовки, шляхом розвитку спрямованості особистості на цінності професійної та особистісної самореалізації, системи ціннісних орієнтацій особистості [9].

Дослідження М. Сарзанія, що було присвячене з'ясуванню співвідношення між спеціалізацією пізнавальних потреб та креативністю особистості студента, призвело до результатів, що свідчать про схильність до природничих наук студентів з високою креативністю, в той час як низько креативні та середньо креативні студенти виявляли схильність до гуманітарних дисциплін. Крім того, було встановлено, що низьку схильність до суспільних наук мають усі експериментальні групи, незалежно від рівня креативності респондентів, а студенти з високою креативністю мали більш гармонійні стосунки із викладачами [11].

Досліджуючи функції змінної віку у структурі креативності студентів коледжу та університету, колектив авторів на чолі з Ч. Ву зі співавторами дійшли висновків, що студенти більш дорослого віку демонструють достовірно вищі результати за вербальною шкалою креативності. Натомість, студенти молодшого віку демонстрували кількісну та якісну перевагу за шкалою фігуральної креативності. Крім того, виявлено, що більш вагомий інформаційний тезаурус позитивно впливає на творчі досягнення у складних інформаційних системах, у той час як у творчих задачах зображувального характеру інформаційний тезаурус не має позитивного впливу на креативність [12].

Т. А. Тернавська, досліджуючи розвиток невербальної креативності студентів як складової їх пізнавальної активності, стверджує, що розвиток креативності особистості студента залежить від успішності поєднання у навчальній діяльності у вищій школі принципів практичності, проблемності, творчого підходу з боку викладача та навчальної мотивації студентів [5].

Як вважає О. А. Кривопишина, дослідження проблеми розвитку креативності, особливо у період юнацького віку, знаходяться на Україні на недостатньо високому рівні, як у теоретичному, так і у методологічному аспектах та пропонує використовувати для цього метод аналізу літературної творчості юнаків [2].

Є. В. Фролова в процесі дослідження креативності як чинника успішності навчальної діяльності студентів, приходять до висновків

про те, що вербальна та невербальна креативність, а насамперед індекси розробленості, унікальності та оригінальності пов'язані з високим рівнем навчальної успішності студентів, у студентів, що мають низький рівень навчальних досягнень, креативність відносно чітко виділяється за невербальною та вербальною ознакою [6].

В. І. Носков та Є. М. Левченко пропонують використовувати при формуванні креативності особистості студента спеціально розроблену технологію, в основу якої покладені елементи теорії розв'язання винахідницьких задач, ідеї теорії творчості Г. С. Амтхауера та теорії конструкторської діяльності [4].

Ч. Ян, досліджуючи психологічні особливості розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів, стверджує, що протягом періоду навчання студенти демонструють нерівномірність розвитку візуальної та вербальної креативності, причому перш за все зростають продуктивність висунення візуальних гіпотез, візуальна оригінальність, семантична гнучкість, вербальна продуктивність, вербальна оригінальність та категоріальна гнучкість [8].

Метою нашого дослідження є встановлення психологічної структури креативності особистості студента та опис її змістових показників. Для цього вважаємо за необхідне розв'язати наступні завдання дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз психологічної проблеми креативності особистості студента у сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях; 2) розробити процедуру та здійснити емпіричне дослідження психологічної структури креативності особистості; 3) виділити та описати змістові компоненти креативності особистості студента ВНЗ.

У ході аналізу структури креативності студентів нами використана процедура факторного аналізу методом головних компонент з обертанням за принципом VARIMAX. Основним у структурі креативності студентів природничого профілю є перший фактор (інтроверсія), що достовірно сполучає на одному полюсі показники інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, мотивації спілкування, діяльнісної спрямованості, внутрішньої мотивації майбутньої професій-

ної діяльності, мотивації творчої активності, потреби активно діяти та досягати успіху, соціального самоконтролю, сили волі, індекси оригінальності та унікальності за тестом С. Медніка, індекси оригінальності та розробленості за тестом Є. Торренса. На іншому його полюсі розташований показник смутку. Другий фактор (вплив невербального інтелекту на майбутнє) містить змінні інтелекту за тестом Дж. Равена, що увійшли на статистично достовірному рівні, та показник потреби у перспективі та надіях на краще. Третій фактор (когнітивний компонент креативності) містить на достовірному рівні показник когнітивного індекс за авторською методикою та на недостовірному рівні такі показники мотиваційної сфери особистості, як творча активність та діяльнісна спрямованість.

Основним у структурі креативності студентів гуманітарного профілю є перший фактор (суспільно-професійний контроль), що достовірно сполучає на одному полюсі показники інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, діяльнісної спрямованості, внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, творчої активності, потреби активно діяти та досягати успіху, соціального самоконтролю, індекси оригінальності та унікальності за тестом С. Медніка, індекси оригінальності та розробленості за тестом Є. Торренса. На другому його полюсі розташовані показники смутку, мотивації спілкування та зовнішньої негативної мотивації майбутньої професійної діяльності. Другий фактор (вербалізація творчого пошуку) містить на недостовірному рівні змінні інтелекту за тестом Дж. Равена та показник унікальності за тестом С. Медніка. Третій фактор (невербальний інтелект) містить показники інтелекту за тестом Дж. Равена. Таким чином, до єдиної структури з показниками креативності входять показники інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, діяльнісної спрямованості, внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, творчої активності, потреби активно діяти та досягати успіху, соціального самоконтролю. Протилежними по відношенню до креативності та компонентів її структури виступають показники смутку, мотивації спілкуван-

ня та зовнішньої негативної мотивації майбутньої професійної діяльності.

Спостерігаємо, що наявні суттєві розбіжності у факторній структурі креативності студентів природничого та гуманітарного профілю. А саме, всередині першого фактору (інтроверсія) студентів природничого профілю більшу роль відіграють показники мотиваційної природи, а всередині першого фактору (суспільно-професійний контроль) студентів гуманітарного профілю більшою є вага компонент мотиваційної природи. Одночасно, у студентів гуманітарного профілю спостерігається модифікація явища негативних проявів спілкування (наявних і у студентів природничого профілю) у явище суспільної залежності, коли вони не можуть ефективно виконувати майбутні професійні обов'язки за відсутності негативного впливу зовні.

Другий фактор у структурі креативності студентів природничого профілю (вплив невербального інтелекту на майбутнє) та студентів гуманітарного профілю (вербалізація творчого пошуку) суттєво різняться між собою за психологічним змістом, оскільки для майбутніх педагогів він відображає віру у значення невербального інтелекту у майбутній професійній діяльності, в той час як для майбутніх педагогів він означає вербалізацію вже наявних результатів творчих пошуків, в тому числі у процесі навчальної діяльності та побудові планів майбутнє.

Третій фактор у структурі креативності студентів природничого профілю (когнітивний компонент креативності) та студентів гуманітарного профілю (невербальний інтелект) різняться як за змістом, так і за психологічним сенсом.

Таким чином, в незалежності від профілю професійної підготовки (гуманітарний чи природничий профіль), структура креативності студента містить показники інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, смутку, мотивації спілкування, внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, потреби активно діяти та досягати успіху, соціального самоконтролю, сили волі, індекси оригінальності та унікальності за тестом С. Медніка, індексу оригінальності та унікальності за тестом Є. Торренса.

Суттєвою відмінністю у структурі креативності виступає наявність у студентів гуманітарного профілю зовнішньої негативної мотивації майбутньої професійної діяльності, та відсутність у їх структурі креативності діяльнісної спрямованості та інтегрального індексу за авторською методикою.

За результатами проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки: 1) встановлено, що незалежно від профілю професійної підготовки структура креативності студента містить показники інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, смутку, мотивації спілкування, внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, потреби активно діяти та досягати успіху, соціального самоконтролю, сили волі, індекси оригінальності та унікальності; 2) в залежності від профілю професійної підготовки всередині першого фактору (інтроверсія) студентів природничого профілю більшу роль відіграють показники мотиваційної природи, а всередині першого фактору (суспільно-професійний контроль) студентів гуманітарного профілю більшою є вага компонент мотиваційної природи.

Список використаних джерел

1. Воронин А. Н. Интеллект и креативность в совместной деятельности: автореф. дис. ... к. психол. н. : 19.00.13 «Общая психология, история психологии» / Воронин Андрей Николаевич. — М., 2004. — 50 с.
2. Кривопишина О. А. Аналіз сучасних досліджень з проблем психологічних особливостей становлення та творчого розвитку особистості у юнацькому віці / О. А. Кривопишина // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту

психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. — К. : Логос, 2007. — Т. 7. — Вип. 13. — С. 239—244.

3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. — К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. — 240 с.
4. Носков В. И. Технологии формирования творческой самостоятельности личности студента / В. И. Носков, Е. М. Левченко // Практична психологія та соціальна робота. — 2009. — № 9. — С. 8—19.
5. Тернавська Т. А. Вивчення розвитку невербальної креативності як складової пізнавальної активності студентів університету / Т. А. Тернавська // Проблеми емпіричних досліджень у психології. — Вип. 1. — К. : Гнозис, 2008. — С. 10—16.
6. Фролова Є. В. Креативність як чинник успішності навчальної діяльності / Є. В. Фролова // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. — Харків : ХНПУ, 2009. — Вип. 32. — С. 204—214.
7. Харцій О. М. Креативність у майбутніх менеджерів організацій / О. М. Харцій // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. — Вип. 41. — № 842. — С. 347—352.
8. Чжоу Ян. Психологічні особливості розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Чжоу Ян. — Одеса, 2010. — 21 с.
9. Шило О. С. Проблема ціннісних орієнтацій в контексті творчої діяльності особистості / О. С. Шило // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія ; за ред. С. Д. Максименка. — К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. — Т. 10. — Вип. 7. — С. 580—591.
10. HONGA E., MILGRAMB R. Creative Thinking Ability: Domain Generality and Specificity / E. HONGA; R. MILGRAMB // Creativity Research Journal. — 2010. — V. 22. — Iss. 3. — P. 272—287.
11. Sarsania M. Do High and Low Creative Children Differ in Their Cognition and Motivation? / M. Sarsania // Creativity Research Journal. — 2008. — V. 20. — Iss. 2. — P. 155—170.
12. Wu C., Cheng Y., Ip H., McBride-Chang C. Age Differences in Creativity: Task Structure and Knowledge Base / C. Wu; Y. Cheng; H. Ip; C. McBride-Chang // Creativity Research Journal. — 2005. — V. 17. — Iss. 4. P. 321—326.

N. SAVRASOV
Slavyansk

PSYCHOLOGY OF CREATIVITY STUDENT'S PERSONALITY: PSYCHOLOGICAL STRUCTURE AND CONTENT

Analyzes the main results of research on the place and role of creativity in the structure of professional training of its professional and educational success, on the psychological dynamics of creativity in various stages of training student. It is alleged that the psychological structure and content of student creativity are the important characteristics of mental phenomena as open the way to ascertain its essential patterns and mechanisms. An information entry to the structure of student creativity indicators intellectual, communicative and total emotion, motivation, communication, internal motivation for future professional activities, the need to act and succeed, social self-control.

Key words: creativity, personality, student, structure, figure, professional training, a characteristic factor.

Н. САВРАСОВ
г. Славянск

ПСИХОЛОГИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

Анализируются основные результаты исследований места и роли креативности в структуре профессиональной подготовки будущего специалиста и его учебной успешности, психологической динамики креативности на разных этапах профессиональной подготовки студента. Утверждается, что психологическая структура и содержание креативности личности студента выступают важными характеристиками данного психического явления, поскольку открывают путь к выяснению его существенных закономерностей и механизмов. Получены сведения о вхождении в структуру креативности личности студента показателей интеллектуальной, коммуникативной и общей эмоциональности, мотивации общения, внутренней мотивации будущей профессиональной деятельности, потребности активно действовать и добиваться успеха, социального самоконтроля.

Ключевые слова: креативность, личность, студент, структура, показатель, профессиональная подготовка, характеристика, фактор.

Стаття надійшла до редколегії 20.10.2015

УДК 159.922.8

Т. І. СВАТЕНКОВА

м. Ніжин

tanya_svatenkova@mail.ru

СПЕЦИФІКА ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО МЕТОДУ У ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ОСОБИСТОСТІ У РАННІЙ ЮНОСТІ

У статті розкриваються специфічні психологічні особливості екзистенційних переживань особистості у період ранньої юності. Обґрунтовано актуальність впровадження герменевтичного методу у дослідження екзистенційних переживань особистості у період ранньої юності.

Розкрито специфіку і структуру екзистенційного переживання як важливого явища у розвитку внутрішнього світу особистості і основної передумови формування індивідуальних цінностей особистості.

На основі проведеного комплексного емпіричного та герменевтичного дослідження екзистенційних переживань у ранньому юнацькому віці створено та обґрунтовано динамічну схему екзистенційного переживання.

Ключові слова: екзистенційні переживання, ранній юнацький вік, герменевтичний метод, когнітивний компонент, конативний компонент, емоційний компонент, часова перспектива, смислова післядія.

У працях вітчизняних психологів С. Д. Максименко, М. Й. Боришевського, Р. О. Семенової, В. О. Моляко, Г. М. Андрєєвої, Л. І. Божович, М. Й. Боришевського, І. С. Булах, Л. С. Виготського, Є. І. Головахи, І. В. Дубровіної, Д. Б. Ельконіна, І. С. Кона, О. О. Кроніка, О. М. Леонтєва, С. Д. Максименка, В. С. Мерліна, О. М. Прихожан, А. А. Реана, С. Л. Рубінштейна, О. В. Скрипченко, М. В. Папучі і зарубі-

жних науковців Е. Еріксона, К. Левіна, Ж. Піаже юність визначається як період самовизначення, розвитку часової перспективи, теоретичного мислення, рефлексії. Зокрема, як вітчизняні, так і зарубіжні науковці приходять до згоди у тому, що період юності вимагає детального вивчення, особливо через специфічні особливості формування цінностей, внутрішнього світу, взаємовідносин як стате-

вих так і дружніх, самореалізації та само ідентифікації, становлення дорослої особистості, набуття професійної ідентичності і здобуття сенсу існування [1, 118].

Отже, сьогодні юнацтво опинилося в умовах нестабільної суспільної свідомості, - коли немає затребуваних ідеалів в минулому, але і в теперішньому ще не віднайдені нові орієнтири, які були б адекватні змінам, що відбуваються у країні й у світі. Такі ідеали необхідні для майбутнього професійного, особистісного розвитку та національного самовизначення, тому сьогодні юнацтву дуже важко виділити і засвоїти норми дорослого життя, що супроводжується відчуттям невпевненості у завтрашньому дні. На разі, сучасний етап соціального розвитку суспільства «зсунув» у психологічному і «діяльнісному» планах межі всіх вікових етапів в сторону більш ранньої зрілості (у тому числі – соціальної). На відміну від порівняно недавнього минулого, до осіб молодого віку (21 рік і старше), які «щойно» закінчили ВНЗ, у суспільстві застосовується термін «вже дорослі люди». У зв'язку з цим зростає значущість юнацького віку для успішного формування особистості, так і для продуктивного соціального розвитку суспільства.

Загальноновизначені новоутворення як наслідок нормативних вікових криз особистості обґрунтовані і представлені у відомих теоріях психічного розвитку особистості, водночас особистості притаманна також і потенційна здатність до постійного самовдосконалення, що було предметом наукових досліджень таких науковців, як М. В. Папуча, Р. В. Павелків, В. М. Мицько, В. М. Поліщук. Саме ця особливість стала основою вивчення становлення особистості не тільки шляхом дослідження її психічного розвитку, але і через вивчення так званого «самостійного руху по життю» окремо взятої особистості, що втілюється за принципом самостійної суб'єктної активності людини. Принцип «самостійної активності» знайшов теоретичне обґрунтування в працях Б. Г. Ананьєва, С. Д. Максименка, В. А. Роменця, Л. І. Божович, І. С. Кона та багатьох інших науковців.

У В. В. Знакова ми зустрічаємо трикомпонентну структуру екзистенційного досвіду [2]:

- тезаурусний компонент, що являє собою приховане знання, яке характеризує принципову неможливість вербалізації всього, що ми знаємо;
- інтенціональний компонент визначається інтенціональними структурами, що характеризують спрямованість та вибірковість індивідуальної психічної активності;
- переживання, що виступають необхідним стрижневим компонентом.

Автор показує нам, що екзистенційний досвід – це сукупність сенсів певних унікальних життєвих подій і обставин, що сталися з людиною. І розкрили своє значення тільки для неї. Окрім того, екзистенційний досвід особистості не є одноким, він має діалогічну структуру і включає в себе також і екзистенційний досвід значимих інших людей.

Інший автор, Н. А. Касавіна стверджує, що для набуття екзистенційного досвіду важливим є внесення структури сенсів у нього [3, 63]. Тобто екзистенційний досвід потрібно розплутати – структурувати, упорядкувати весь спектр переживань, що допомагає виявити екзистенціали, які становлять специфіку власне людського, культурного буття. У свою чергу, переживання відображають контакт суб'єкта зі світом у всіх ситуаціях людського життя.

На основі власного емпіричного дослідження Н. А. Касавіна, подає широкий аналіз категорії екзистенційного досвіду особистості. Особливо цікавим є твердження про те, що екзистенційний досвід – це своєрідний шлях примирення індивідуального існування з існуванням культури, де культура та особистість творяться заново [3, 67].

Аналіз екзистенційного досвіду дозволяє побачити слабкість емпіричного трактування чуттєвості як безпосередньої даності. Почуття, переживання – суть продукт культурного розвитку, поза яким вони були б лише примітивними реакціями на фізичні подразники. У зв'язку з цим, тема нашого дослідження і його актуальність не може бути повністю розкрита за допомогою статистичних методів дослідження й аналізу.

З метою виявлення специфіки досліджуваного явища нами було обрано 28 респондентів із загальної кількості учасників (за їх

власним бажанням) і проведено герменевтичне дослідження екзистенційних переживань особистості у ранньому юнацькому віці, на основі попередньо розробленої нами експериментальної схеми екзистенційних переживань (Рис.1.1)

Для розкриття значення складових розширеної базової динамічної схеми екзистенційного переживання, серед учасників експерименту (147 респондентів за власною згодою) було проведено попередньо модифіковану нами методику «Незакінчені речення». Авторська методика була апробована серед студентів I-III курсів ВНЗ України у II половині 2011 року (чисельність учасників 197 осіб), через півроку у 2012 році ми повторили спробу і підтвердили результати, отримані попередньо.

Стимулюючий матеріал (незакінчені речення) методики був побудований нами таким чином, щоб у відповідях респондентів

отримати вичерпну інформацію про екзистенційні цінності і переживання. Попередньо нами були розроблені такі параметри аналізу уявлень про екзистенційні переживання у юнаків та юнок:

- розуміння цінності (що особистість розуміє під цим явищем, який сенс вкладає у нього, уявляє його);
- уявлення про типові причини (що викликає або що впливає на появу цінності);
- емоційний параметр (відчуття, переживання, емоції, що викликає цінність);
- когнітивний параметр (про що думає особистість, яка переживає дану цінність, зміст її);
- конативний параметр (як поводить себе особистість у ситуації переживання даної цінності, що робить, творить);
- індивідуальна цінність (для чого існує дана цінність, чим вона є цінною для особистості).

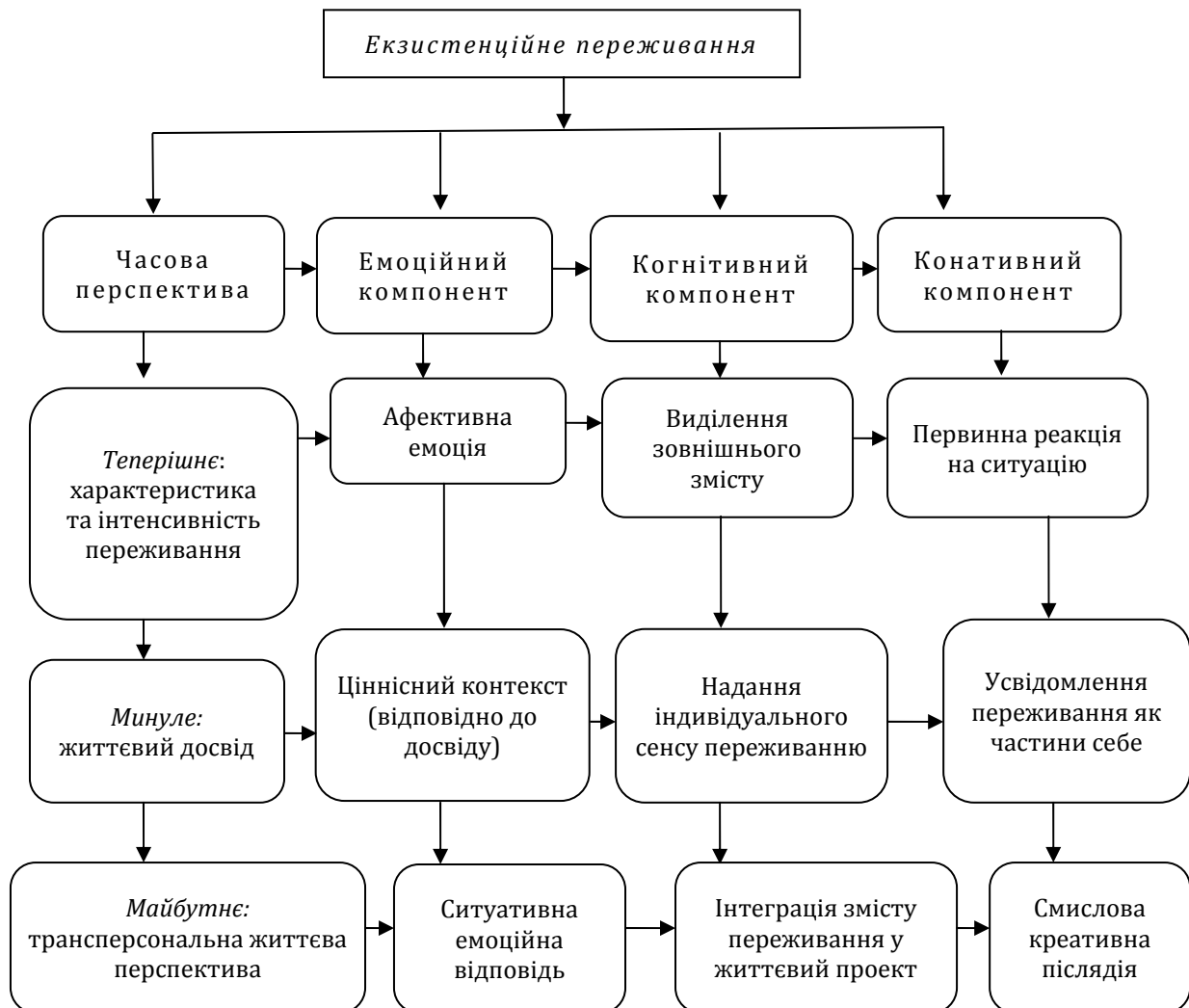


Рис.1.1. Схема динаміки перебігу екзистенційного переживання

Відповідно до вищеописаних параметрів, речення були розбиті на 4 блоки у відповідності до відомих нам екзистенційних цінностей смерті, свободи, самотності та сенсу життя (по 6 речень відповідно до обраних параметрів аналізу). Такий підхід дав нам змогу цілеспрямованого, анонімного, комплексного аналізу уявлень юнаків та юнок про важливі для нашого дослідження параметри і характеристики екзистенційних цінностей, а разом з ними й екзистенційних переживань.

Аналіз отриманих матеріалів проводився шляхом використання методу контент-орієнтованого аналізу та інтерпретації. Результати методики «Незакінчені речення» підтвердили особливості екзистенційного переживання, що втілюються через описані нами компоненти динамічної схеми екзистенційного переживання (емоційний, когнітивний, конативний, часова перспектива) та показали, яким чином досліджувані сприймають і усвідомлюють виділені екзистенційні тривоги смерті, самотності, відповідальності та сенсу. Дані результати допомогли глибоко проаналізувати історії-наративи досліджуваних з приводу важливої події у житті та сформулювати відповідні питання до глибинного інтерв'ю.

Дослідження проводилося у кілька етапів. На першому етапі респондентам було дано завдання написати твір на задану тему «Ситуація із мого життя, що найбільше мені запам'яталася і вплинула на моє подальше життя». Окрім опису власне ситуації, ми цілеспрямовано поставили рамки написання історії таким чином, щоб вона представляла собою так званий «повний» наратив, тобто містила всі важливі моменти для подальшого глибинного інтерв'ю та наративного аналізу, а саме: викладення суті (тези), орієнтація (час, місце, ситуація, учасники), комплекс дій (послідовність), оцінка (значимість і сенс дій, ставлення оповідача), резолюція (чим закінчилося) та перехід до теперішнього або вплив ситуації на теперішнє життя і переконання оповідача (так званий «код») [5, 219–247].

На другому етапі дослідження ми провели глибинне структуроване інтерв'ю для відтворення повної картини переживання ситуації і отримання досвіду екзистенційних пе-

реживань серед опитуваних [7, 101]. Метод глибинного структурованого інтерв'ю, на наш погляд, дав змогу повністю зосередитися на темі дослідження, на оповідачеві і його історії, не втрачаючи при цьому важливого емоційного контексту.

У нашому випадку метод глибинного (наративного) інтерв'ю заснований на уявленні про історію із життя як соціально-психологічного конструкту, що охоплює як соціальну реальність, так і суб'єктивний особистісний вимір внутрішніх переживань. Це дало змогу доповнити власне опис ситуації більш розгорнутим сенсом, що вносив оповідач під час розмови за допомогою міміки, жестів, пауз та уточнень, пояснень.

Заключний етап нашого дослідження полягав у здійсненні якісного аналізу наративного глибинного формалізованого інтерв'ю (так званий наративний аналіз [4, 139]) порівняння і співставлення результатів першого та другого етапів герменевтичного дослідження, використовуючи при інтерпретації текстів так зване правило герменевтичного кола – співставлення та порівняння частин тексту по відношенню до теми [6, 45]. Наративний аналіз ми проводили відповідно до категоріального підходу за категоріально-змістовою моделлю інтерпретації з використанням контент-орієнтованого аналізу ситуативного наративу (там же).

У результаті дослідної роботи ми отримали 28 повноцінних історій-наративів з екзистенційним контекстом (тобто таких, що описували значимі нетипові ситуації із життя і досвіду особистості та суттєво вплинули на перебудову життєвих планів останньої), серед яких 17 містили опис негативно оцінюваних переживань, а 11 – відповідно позитивно оцінюваних переживань. Характерною особливістю, що поєднувала усі історії, є те, що навіть у негативно оціненій ситуації усі оповідачі тяжіють до знаходження особливого індивідуального сенсу в ситуації та наголошують на отриманні корисного досвіду від переживання описаної ситуації. Визначальними подіями власного життя 7 оповідачів вважають смерть близької людини, 4 оповідача – народження близької людини чи хрестини, 5 респондентів описували перше

кохання як унікальний і незабутній досвід переживання, 5 опитуваних – зраду близької людини (розлучення батьків, що розцінювалося як зрада одного з них), 6 – ситуації власної фізичної травматизації чи близької людини, 1 респондент описав ситуацію кардинальної неочікуваної позитивної зміни у власному житті.

Проаналізувавши характер і внутрішній контекст описаних історій, ми виявили, що ситуації смерті близької людини розцінюються як ситуації об'єктивної фізичної втрати значимої людини; ситуації зради (розлучення) оцінюються як ситуації суб'єктивної психологічної втрати значимої людини і глибоких психологічних зв'язків із нею; ситуації травматизації оповідача чи близької людини оцінюються як ситуації імовірної фізичної втрати близької людини, чи психологічної втрати зв'язків із близькими чи вимушеної перебудови життєвих планів.

Перспективним напрямом подальшого дослідження проблеми глибинних переживань особистості у ранньому юнацькому віці вважаємо вивчення впливу екзистенційних цінностей на формування життєвих планів і перспектив з метою корекції уявлень молоді

про власні життєві перспективи. На нашу думку, це дало б змогу оптимізувати навчальний процес у ВНЗ, покращити успішність молоді і допомогти їй у професійному самовизначенні.

Список використаних джерел

1. Вовк М. В. Особливості переживання фрустраційних ситуацій юнацького віку // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. № 19. — К., 2013. — С. 118—124.
2. Знаков В. В. Непостижимое и тайна как атрибуты экзистенциального опыта [Электронный ресурс] / В. В. Знаков // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. Т. 6. № 31. — 2013. С. 1. — Режим доступа: www.psystudy.com/index.php/num/2013v6n31/879-znakov31.html.
3. Касавина Н. А. Экзистенциальный опыт: переживание и становление структуры / Н. А. Касавина // Вопросы психологии. Научно-методический журнал. — № 7. — М., 2013. — С. 63—72.
4. Серый А. В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов / А. В. Серый. — Кемерово : Кузбассвуиздат, 2002. — 186 с.
5. Labov W. Speech actions and reactions in personal narrative // Analyzing discourse: Text and talk / Ed. by D. Tannen Washington, DC: Georgetown University Press, 1987. — P. 219—247.
6. László J. The Science of Stories: An Introduction to Narrative Psychology / J. László. — N. Y., 2008. — 268 p.
7. Michele L. Issel. Health Program Planning and Evaluation: A Practical, Systematic Approach for Community Health. Edition: 2, revised / Jones & Bartlett Publishers, 2008. — 234 p.

Т. СВАТЕНКОВА
Nizhin

THE SPECIFICS OF IMPLEMENTATION HERMENEUTICAL METHOD IN THE RESEARCH OF EXISTENTIAL EXPERIENCE OF INDIVIDUAL IN EARLY ADOLESCENCE

The article describes the specific psychological features of the existential experience of the person in his early youth. The urgency of the implementation of the hermeneutical method in the study of existential experiences of the individual in the period of early adolescence.

Specificity and structure of the existential experience as an important phenomenon in the development of the inner world of the individual and the basic prerequisites for the formation of values of individual personality.

On the basis of comprehensive empirical and hermeneutical study of existential experiences in early adolescence and reasonably created a dynamic scheme of existential experiences.

Key words: existential experiences, early adolescence, hermeneutical method, cognitive component, connotative component, emotional component, time perspective, semantic aftereffect.

Т. И. СВАТЕНКОВА
г. Нежин

СПЕЦИФИКА ВНЕДРЕНИЯ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО МЕТОДА В ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ

В статье раскрываются специфические психологические особенности экзистенциальных переживаний личности в период ранней юности. Обоснована актуальность внедрения герменевтического метода в исследования экзистенциальных переживаний личности в период ранней юности.

Раскрыта специфика и структура экзистенциального переживания как важного явления в развитии внутреннего мира личности и основной предпосылки формирования индивидуальных ценностей личности.

На основе проведенного комплексного эмпирического и герменевтического исследования экзистенциальных переживаний в раннем юношеском возрасте создано и обоснованно динамическую схему экзистенциального переживания.

Ключевые слова: экзистенциальные переживания, ранний юношеский возраст, герменевтический метод, когнитивный компонент, конативный компонент, эмоциональный компонент, временная перспектива, смысловая последствие.

Стаття надійшла до редколегії 23.09.2015

УДК 159.316.474

Н. І. СЕРДЮК

м. Бердянськ

serdyuk_nata@mail.ru

СПЕЦИФІКА РОЗУМІННЯ АТРАКЦІЇ ВЧИТЕЛЯМИ ТА ПРАКТИЧНИМИ ПСИХОЛОГАМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Стаття присвячена розкриттю специфіки розуміння феномена атракції вчителями та практичними психологами загальноосвітніх шкіл. Подано експериментальні дані дослідження щодо особливостей розуміння педагогами та практичними психологами поняття атракції. З'ясовано, які фактори, на їхню думку, сприяють формуванню позитивних підліткових міжособистісних стосунків з однолітками та, які перешкоджають утворенню й збереженню дружніх стосунків серед підлітків. Проаналізовано заходи, форми виховної роботи класних керівників, а також психодіагностична та психокорекційна робота практичних психологів, щодо формування позитивних взаємин між підростаючими особистостями.

Ключові слова: атракція, педагог, психолог, підлітковий вік, міжособистісні стосунки.

Стосовно сучасного стану питання прояву атракції в підлітковому віці, то воно є досить актуальним у контексті навчально-виховного процесу. Підлітки значний проміжок свого часу проводять у школі і тісно спілкуються не тільки з однолітками, а й з учителями та з практичним психологом навчального закладу. Внесок дорослих у розуміння підлітками феномена дружби, побудови позитивних міжособистісних стосунків та формування атракції в цілому є досить важливим, саме вони і допомагають учням зрозуміти психологію цих стосунків. Адже від вдалих позитивних міжособистісних стосунків підлітків залежить, як їхня навчальна успішність, так і їхній психологічний стан. Але для того, щоб правильно пояснити їм норми та принципи міжособистісного спілкування з однолітками, в основі яких лежить атракція, педагоги повинні самі досконально зрозуміти це явище та в доступній формі донести своїм ученикам.

Проблема атракції цікавила, як зарубіжних, так і вітчизняних учених: Ф. Хайдер, Т. Ньюком, Г. М. Андрєєва, З. Рубін, З. О. Кіреєва, В. М. Куніцина, І. П. Волков, Е. С. Кузьмін, Н. Ф. Федотова та ін. Ряд науковців (Л. Ф. Анн, І. С. Булах, Л. В. Долинська, А. М. Прихожан, Н. М. Толстих та ін.) наголошували, про значущість емоційних стосунків у освітньому процесі, зазначаючи, що сучасна школа не повною мірою дбає про позитивний емоційний стан дитини, а сприяє формуванню формально-байдужо-негативних емоцій більшості учнів щодо себе та однолітків.

Метою статті є висвітлити специфіку розуміння атракції вчителями та практичними психологами загальноосвітніх шкіл.

Щоб з'ясувати особливості розуміння вчителями та практичними психологами підліткових міжособистісних стосунків, нами було проведено анкетування, в якому взяло участь 6 практичних психологів та 54 класних

керівників восьмих і дев'ятих класів загальноосвітніх шкіл Запорізької області, серед яких 20 класних керівників досліджуваних класів і 24 класних керівника класи, яких не брали участі у дослідженні.

Перш за все нас цікавило, як вчителі та практичні психологи відповіли на запитання «Що Ви розумієте під поняттям «привабливість»?». Результати опитування з цього питання дозволили дійти висновку, що 50,00% досліджуваних під поняттям привабливості розуміють зовнішню красу: гарне обличчя та статура, охайна зачіска, стильний одяг. Разом з тим, вони також виділяють внутрішню красу особистості, що викликає привабливість, а саме відкритість, доброзичливість, щирість, вміння слухати. На думку 61,67% педагогів та психологів, привабливість можна охарактеризувати такою якістю, як комунікабельність. Виокремлення вчителями та практичними психологами саме таких факторів прояву атракції можна пояснити тим, що спостерігаючи щодня за стосунками підлітків з їхніми однолітками, вони дійшли висновку, що для досліджуваного віку характерний прояв атракції у вигляді комунікацій, відкритості та приємної зовнішньої та внутрішньої краси.

Як показують отримані дані, розуміння вчителями та практичними психологами цього явища майже однакові. Однак, слід зауважити, що майже всі вони не змогли сформулювати правильного визначення поняття привабливості, бо кожен з них виокремлював лише одну із сторін атракції як психологічного явища.

Особливу увагу привернуло питання «Як Ви вважаєте, які фактори впливають на появу дружніх стосунків серед підлітків?». Отримані результати дослідження дозволили констатувати той факт, що переважна більшість досліджуваних 81,67% до факторів, що впливають на появу дружніх стосунків серед підлітків, віднесли спільні інтереси учнів, що є досить важливим фактором у формуванні атракції між підлітками. 71,67% досліджуваних – привабливу зовнішність підлітків, під якою вони розуміють «симпатичне обличчя, красиву фігуру, доглянуте волосся», «вміння гарно виглядати та бути стильним» тощо. Адже саме в підлітковому віці актуальне за-

гострення уваги, щодо власної зовнішності, для них дуже важливо, в першу чергу, самим усвідомлювати себе зовнішньо привабливими. На думку, 61,67% респондентів, вміння спілкуватися є одним з ключових факторів появу підліткової дружби. Спілкування в цьому віці займає провідне та важливе місце, через нього підлітки мають можливості ділитися таємницями, успіхами, переживаннями зі своїми однолітками, а також удосконалювати свої комунікативні вміння. 26,67% педагогів та практичних психологів вважають, що близьке місце проживання також впливає на появу дружніх міжособистісних стосунків серед підлітків. Цей фактор також має вплив на формування атракції у підлітковому віці. Близьке місце проживання дає можливість частіше зустрічатися один з одним та підтримувати значущі стосунки. Хочеться також зауважити, що 71,67% досліджуваних вважають, що підліткової справжньої дружби взагалі не існує, тобто підлітки вони не здатні безкорисливо та щиро спілкуватися один з одним, відкрито та чесно будувати дружні стосунки між собою, проявляти співчуття та підтримку. І лише 26,67% опитаних схильні до того, що дружба серед підлітків інколи зустрічається, але триває не довго. Взагалі, педагоги та практичні психологи дійшли до висновку, що прояв справжньої дружби в зазначеному віці явище досить ймовірне, але поодиноким.

Виходячи з цього, наступним нашим завданням було з'ясувати, які фактори, на думку вчителів та практичних психологів, перешкоджають утворенню та збереженню позитивних міжособистісних стосунків серед підлітків. На активне формування особистості в цьому віці, має вплив сім'я та зовнішні чинники, що зумовлюють вияв факторів, які негативно впливають на формування атракції серед підлітків. На думку вчителів та практичних психологів, можна виокремити три фактори, які перешкоджають створенню та зберіганню міжособистісних стосунків підлітків з однолітками. До першого 50% респондентів, віднесли вплив дорослих та інших дітей, на їхню думку, дорослі досить часто перешкоджають створенню дружніх стосунків між підлітками, висловлюючи своє невдоволення та заборону товаришувати з обраним другом, критикуючи типи поведінки та стилі спілкування тощо.

Також не менш важливий негативний вплив на формування дружніх стосунків підлітків мають інші їх однолітки, які намагаються завжди привертати увагу до власної особистості. Адже в підлітковому віці достатньо поширені такі явища, як заздрість, антипатія, що спонукають їх чинити аморально по відношенню до інших ровесників. Це проявляється в обривуванні один одного, поширенні негативних чуток, провокуванні агресивності.

Другим фактором є конфліктність, який виділили 38,33% досліджуваних. На їхню думку, конфліктність є характеристикою для підліткового віку. Вона проявляється не тільки по відношенню до дорослих людей, й до однолітків, що дуже часто призводить до руйнування позитивних взаємин підлітків з однокласниками. Більшість конфліктів, що виникають серед хлопців та дівчат мають непередбачуваний та імпульсивний характер. У більшості випадків причиною появи конфлікту є бажання підлітка зберегти свою індивідуальність, самостійність та самодостатність. Проте залишається деякий відсоток підлітків, що не можуть пояснити причини своєї конфліктності.

І останнім фактором, що перешкоджає створенню та збереженню дружніх стосунків підлітків, на думку 13,34% вчителів та практичних психологів, є зміна їх характеру. У підлітковому віці відбувається становлення та повноцінне формування характеру особистості та взагалі їхньої «Я-концепції». Вони намагаються випробувати на практиці різноманітні форми, стилі та типи поведінки й діяльності, що вказує на причину частих змін у рисах їхнього характеру. Дуже часто у підлітків змінюються особистісні характеристики, зі спокійних і врівноважених вони стають енергійними і нетерплячими, що і призводить до розчарування, що призводить до розриву дружніх стосунків з однолітками.

Для більш повного аналізу розуміння вчителями підліткової атракції нами було розглянуто психолого-педагогічний досвід щодо формування атракції до однолітків у підлітковому віці. За результатами відвіданих виховних заходів можна зробити висновок, що всі класні керівники приділяють достатньо уваги особливостям підліткового спілкування. Однак слід зауважити, що в основ-

ному переважна більшість педагогів робить акцент на якості спілкування підлітків з дорослими, батьками, ніж з однолітками. Вони не приділяють достатньої уваги міжособистісним стосункам підлітків з ровесниками, адже саме ці взаємини відіграють важливу та вирішальну роль у формуванні повноцінної, самостійної особистості. Також не надають достатньої уваги їхньому спілкуванню з підлітками, адже позитивна взаємодія вчителів з учнями є запорукою розвитку в них відкритості, комунікабельності та дружелюбності [1].

Проаналізувавши виховні плани вчителів, ми чітко побачили, що при плануванні виховних заходів простежується формальність та певна безсистемність. Це проявляється в тому, що більшість класних керівників, плануючи свою виховну роботу, поверхнево та однобічно зачіпають проблему міжособистісних стосунків підлітків. Як правило, ті заходи, що заплановані, мають традиційне спрямування на формування тактовного та шанобливого ставлення до оточуючих, а особливо до дорослих. Проаналізувавши виховних заходів, було з'ясовано, що лише в 20% вчителів було заплановано різні бесіди про формування позитивних міжособистісних стосунків підлітків, зокрема дружби (бесіди «Яким повинен бути друг», «Спілкування з товаришами»). Слід зауважити, що класні керівники, плануючи свою виховну роботу, не завжди обґрунтовано та послідовно підбирали ефективні методи роботи з учнями.

Водночас, аналізуючи виховні заходи, ми з'ясували, що більшість педагогів (85%), складаючи виховний план, зовсім не передбачають спільної роботи з шкільним психологом, хоча саме він може досить глибоко та ґрунтовно пояснити особливості підліткової симпатії, дружби та кохання.

Стосовно роботи шкільних психологів щодо формування атракції до однолітків у підлітковому віці, то викликає занепокоєння той факт, що практичні психологи також не передбачають спільної діяльності, яка б стосувалася цієї проблеми. Це зумовлювалося тим, що робота практичних психологів навчальних закладів в першу чергу базується на основі запитів відділів освіти та адміністрації школи. До таких запитів, як правило, відноситься діагностична робота когнітивних

процесів учнів, їх адаптація до навчального процесу, а також профорієнтаційна робота з випускними класами. Тому плануючи свою роботу, шкільний психолог, як правило, обмежується діагностичними заходами, які спрямовані на виявлення психологічного клімату в класі, суїцидальних нахилів, мотивом яких можуть бути невинуваті сподівання та розчарування в дружбі чи нерозділене кохання тощо. Щодо корекційної роботи, то плануються окремі заходи з формування атракції до однолітків у підлітковому віці, що реалізують на основі індивідуальних бесід з підлітками, у яких виникли проблеми в міжособистісних стосунках з ровесниками. А проблеми міжособистісних стосунків учнів, особливо підліткового віку, відходить на другий план, бо вони, на думку більшості керівництва, не впливають на успішність навчального процесу. Проблема взаємин підлітків більше турбує класних керівників, адже необхідним елементом для гармонійного розвитку підростаючої особистості є їхні позитивні стосунки з однолітками. Вони найчастіше звертаються до практичного психолога школи з проханням провести психологічні заходи, щодо формування взаємин між

учнями. Саме наявність таких запитів, власне бажання та наявність вільного часу в практичного психолога уможливило проведення, в деяких школах, роботи щодо формування атракційних стосунків між підлітками.

Проаналізувавши особливості планування роботи вчителів та практичних психологів, ми дійшли висновку, що на сьогодні стан та рівень роботи педагогів з досліджуваної проблеми не досить високий, що обумовлюється недостатньою теоретичною та практичною підготовленістю педагогічних працівників до цієї роботи. Хоча проблема підліткових взаємин у педагогічній практиці постала досить давно, проте методичне та практичне забезпечення її розв'язання на даний момент часу не має належного рівня.

Отримані результати обумовили необхідність обґрунтування програми психологічної підтримки та соціально-психологічного тренінгу щодо формування атракції до однолітків у підлітковому віці.

Список використаних джерел

1. Прихожан А. М. Подросток в учебнике и в жизни / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. — М. : Знание, 1990. — 79 с.

N. SERDYUK
Berdyansk

SPECIFIC UNDERSTANDING ATTRACTIONS TEACHERS AND PRACTICAL PSYCHOLOGISTS SECONDARY SCHOOLS

The article is devoted to the specific understanding of the phenomenon of attraction teachers and practical psychologist's schools. An experimental study on the characteristics of your understanding of teachers and practical psychologists notion attractions. It was found that the factors they think contribute to the formation of positive adolescent interpersonal relationships with peers and prevent the formation and preservation of friendly relations among adolescents. The analysis measures form of educational work teacher, as well as psycho and psycho of psychologists, on forming positive relationships between younger individuals.

Key words: attraction, teacher, psychologist, teen agers, interpersonal relationships.

Н. И. СЕРДЮК
г. Бердянск

СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЕ АТТРАКЦИИ УЧИТЕЛЯМИ И ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Статья посвящена раскрытию специфики понимания феномена аттракции учителями и практическими психологами общеобразовательных школ. Представлены экспериментальные данные исследования особенностей понимания педагогами и практическими психологами понятия аттракции. Выявлено, какие факторы, по их мнению, способствуют формированию положительных подростковых межличностных отношений со сверстниками и какие препятствуют образованию и сохранению дружеских отношений среди подростков. Рассмотрены мероприятия, формы воспитательной работы классных руководителей, а также психодиагностическая и психокоррекционная работа практических психологов по формированию положительных взаимоотношений между подрастающими личностями.

Ключевые слова: аттракция, педагог, психолог, подростковый возраст, межличностные отношения.

Стаття надійшла до редколегії 11.10.2015

УДК 159.9:159.94

Л. О. СІПКО

м. Черкаси

luzzy@ukr.net

ПОДОЛАННЯ БОЙОВОГО СТРЕСУ ТА ЙОГО ПСИХОЛОГІЧНИХ НАСЛІДКІВ

У статті представлено опис перебігу та симптомів бойового стресу, його чинників та деструктивний вплив на життєдіяльність особистості. Результатом впливу бойової психічної травми можуть бути гострі стресові розлади і посттравматичні стресові розлади. Переживання травматичних подій супроводжуються негативними емоційними переживаннями (нав'язливі спогади, страхи, напруження тощо), що ускладнює життєдіяльність особистості та потребує психотерапевтичного втручання кваліфікованих спеціалістів. В статті представлені основні форми допомоги у подоланні наслідків бойового стресу (контроль над травматичними спогадами, методи аутогенного тренування, антистресові дихальні вправи тощо).

Ключові слова: стрес, гострі стресові розлади, посттравматичні стресові розлади, травма, аутогенні тренування, дихальні вправи.

Сучасна ситуація в Україні актуалізувала проблему стресових розладів та ефективних методів подолання їх негативних наслідків. Особливої уваги психологів-практиків потребує тема бойового стресу, посттравматичних стресових розладів, адже результати міжнародних досліджень у країнах, де відбувалась війна, показують, що поширеність ПТСР серед осіб, які перебували в зоні бойових дій (як військові, так і мирні жителі), зростає вдвічі і сягає 15–20%. До деструктивних проявів стресових розладів відносять зловживання психоактивними речовинами, депресії, тривожні розлади, порушення контролю агресії тощо. Саме тому важливим є фахове обстеження та комплексний індивідуальний підхід до зазначеної проблеми. В статті розглядаються симптоми бойового стресу та зазначені методи подолання його деструктивних наслідків.

Стрес – це порушення спокою, що виникає усередині нас як реакція на певну ситуацію або діяльність, як зовнішню, так і внутрішню; напружений стан людини, що виникає при дії емоційно-негативних та екстремальних чинників зовнішнього середовища [5]. Виділяють 3 типи реакцій на стрес: боротьбу, втечу та завмирання. Дослідники виокремлюють психологічний, травматичний, інформаційний, бойовий стреси [3].

Наслідки стресової ситуації проявляються у людей по-різному: відразу після події або

через певний проміжок часу. Окреслимо типові наслідки переживання стресу: втрата сну і апетиту; нав'язливі спогади; нічні жахіття від пережитих подій; погіршення настрою при згадці про подію; втрата здатності переживати сильні почуття та емоції; часткове ослаблення пам'яті; прагнення уникати думок і відчуттів, пов'язаних із пережитими психотравмами; відчуття «укороченого майбутнього», втрата життєвих перспектив; складнощі з концентрацією уваги; дратівливість; лякливість [5].

Кожен учасник військових дій піддається стану бойового стресу. Бойовий стрес виникає ще до прямого контакту із загрозою життю і продовжується аж до виходу із зони військових дій. Бойовий стрес – це процес мобілізації всіх наявних можливостей організму, імунної, захисної, нервової, психічної систем для подолання загрозової для життя ситуації. У стресовому стані в організмі відбувається зміна складу крові. Гормони, які потрапляють із залоз внутрішньої секреції, спричинюють тривогу, пильність, агресивність. Збільшується об'єм легенів, що дає змогу постачати більше кисню до активно задіяних у роботі органів. Звуження кровоносних судин веде до підвищення кров'яного тиску, посилення кровотоку; перерозподіляються схеми руху крові. В активних осіб уповільнюється приток крові до внутрішніх органів і пришвидшується – до серця, скелетних м'язів. Участь у

бойових діях розглядається як стресор, що є травмуючим практично для будь-якої людини.

Участь та перебування у зоні бойових дій супроводжується впливом наступних чинників: 1) ясно усвідомлюваного відчуття загрози для життя, так званого біологічного страху смерті, поранення, болю, інвалідності; 2) стресу, що виникає під час участі в бойових діях і супроводжується психоемоційним стресом, пов'язаним із загибеллю на очах товаришів або з необхідністю приймати активну участь у бою; 3) чинників бойової ситуації (дефіцит часу, прискорення темпів дій, раптовість, невизначеність, новизна); 4) негараздів і нужди (нерідко відсутність повноцінної

го сну, особливості режиму гігієни і харчування). Ззовні в бойовій ситуації стрес виявляється в прискоренні пульсу, дихання, підвищенні температури тіла військовослужбовця, у почервоначенні або зблідненні шкірних покривів, інтенсивному потовиділенні, сухості в роті, треморі (тремтінні м'язів), у зміні зовнішньої активності (кількості, частоти і амплітуди рухів), у почастишанні сечовипускання, мимовільному сечовипусканні, в посиленні тривоги і пильності та ін. Всі перераховані симптоми – це нормальні реакції людини на ненормальні обставини бойової ситуації.

У стресовій ситуації поведінка може мати наступні типові реакції [5]:

Поведінкові реакції	Прояви на психічному рівні	Прояви на тілесному рівні
<p>Гіперактивна форма:</p> <ul style="list-style-type: none"> – метання в пошуках укриття, буйство; – істеричний сміх або плач; – крики в поєднанні з підвищеною активністю; – дратливість і злість; – агресивність. <p>Загальмованість:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стан ступору; – апатія, загальмованість рухів; – непритомні стани. <p>Загальні симптоми:</p> <ul style="list-style-type: none"> – лякливість; – регрес віку (дитячі реакції); – незв'язне бурмотіння; – сильне тремтіння 	<ul style="list-style-type: none"> – нездатність концентрувати увагу; – часткова або повна втрата пам'яті; – складнощі із запам'ятовуванням інформації; – підвищена чутливість до шуму, світла і запаху; – порушення логіки і швидкості мислення; – порушення критичного сприйняття обстановки і своїх дій; – ослаблення волі; – зорові і слухові галюцинації 	<ul style="list-style-type: none"> – ослаблення зору і слуху; – часте сечовипускання; – розлад шлунку; – прискорене, переривчасте дихання; – порушення циркуляції крові, що призводить до оніміння ступень ніг і кистей рук; – сильна напруга м'язів; – прискорене серцебиття; – болі тиснучого та давлючого характеру в області серця і в грудній клітці; – болі в попереку; – болі хірургічних шрамів, старих ран; – неконтрольоване слиновиділення

Серед чинників, що спричинюють найбільше напруження і страх при веденні бойових дій, провідне місце займають: смерть бойових товаришів – 50%; вигляд тяжкопораненого (загиблого) – 29%; світлові і шумові ефекти бою – 8%; палаючі бойові машини – 5% [2]. В 90% випадків страх має яскраво виражені форми. До найбільш поширених фобій воєнного часу належать: боязнь мін, страх снайперів, страх літаків, страх танків. Окрім цього, можуть мати місце істеричні (не пов'язані з тілесною травмою) реакції: істерична сліпота – концентричне звуження поля зору; зниження гостроти зору; роздвоєння, порушення чіткості бачення предметів; повна сліпота; глухота; параліч кінцівок (контрак-

тура), судоми, ступор всього організму; плач, сміх, кашель, гикавка, мимовільне згинання тулуба; каталепсія – патологічно довге збереження однієї пози тіла; летаргія – патологічне впадання в сон; істерична анестезія різних частин тіла (нечутливість) і т. д. Інколи зовнішні подразники (світло, звук, тактильні відчуття) сприймаються як нестерпні. В ході ведення бойових дій поведінка в бою військовослужбовців, що перебувають у стані страху, включає такі елементи: відсутність реагування або неправильне, загальмоване виконання команд; відсутність реакції або неправильна, загальмована реакція на оперативні зміни обставин в ході бою; відкрита відмова виконувати наказ; припинення

ведення вогню; стрілянина вбік, в повітря; прагнення не дивитися у бік противника; намагання зіщулитися, сховатися в укритті або на дні окопу; неконтрольовані рухи, спроби втечі від джерела небезпеки; елементи істерії і т. д.

Результатом впливу бойової психічної травми можуть бути гострі стресові розлади (ГСР) і посттравматичні стресові розлади (ПТСР) [1].

Протягом першого місяця після психотравмуючої події розвивається гострий стресовий розлад. До гострих стресових розладів відносять гостру стресову реакцію (тривалістю до 2-х днів) і власне гострий стресовий розлад (тривалістю до 4-х тижнів). При ГСР спостерігається стан розгубленості, що характеризується дезорієнтацією, зупинкою сприйняття і уваги. В подальшому розвивається тривога, паніка, злість, відчай або ступор, відчуття відгородженості і втрати зв'язку з реальністю, бездушність, а також вегетативно-соматичні симптоми та ін.

Крім того, можуть спостерігатися ознаки, характерні для хронічного стресового розладу або ПТСР: переживання травмуючих подій, уникнення нагадувань про обставини цих подій тощо. В більшості випадків симптоми розвиваються протягом декількох хвилин, і їх вираженість зменшується через 24-48 годин. Після реакції може зберігатися часткова або повна втрата пам'яті.

Гострий стресовий розлад розглядається як передвісник ПТСР і якщо розлад триває більш 4-х тижнів, то можна говорити про наявність посттравматичного стресового розладу [6].

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) – відстрочена за часом психопатологічна комплексна реакція на психотравматичні події, що сформувалась в цілісний синдром. Розвивається через 1-6 місяців після стресогенної події.

Симптоми ПТСР можуть виникнути раптово, поступово або нагадувати про себе час від часу. Вони можуть з'являтися ніби нізвідки, а можуть «запускатися» чимось, що нагадує про страшну подію, якимось пов'язану з нею: місце події, шум, запах, певні слова чи образи уяви.

Прояви ПТСР можуть бути суто індивідуальними або маскуватися під депресію, залежність тощо, проте є три основні симптоми:

- нав'язливе намагання «переосмислити» неприємні події, відтворення їх в уяві (зокрема, у сновидіннях);
 - прагнення уникати того, що нагадує про травму (наприклад, місця події);
 - підвищені тривожність і емоційне збудження, постійна настороженість, підозрілість [3].
- Додаткові ознаки ПТСР:
- гнів і дратівливість;
 - почуття провини, сорому або самозвинувачення; зловживання алкоголем чи наркотиками;
 - почуття недовіри і зради, а також «несправедливості долі»;
 - депресія і почуття безвиході;
 - суїцидальні думки;
 - відчуття відчуженості;
 - фізичні болі;
 - поверхневий і неспокійний сон, жакливі сновидіння;
 - здригання при дзвінках, оплесках та інших буденних звуках;
 - нездатність згадати цілі епізоди пережитої травми тощо.

Переживання травматичних подій, які супроводжуються дискомфортом і страхом, можливо припинити, але для цього необхідно їх опрацювати і перевести із травматичних спогадів у звичайні. Це можна зробити за допомогою спеціалістів (психологів, психотерапевтів). Розглянемо основні форми допомоги у подоланні наслідків бойового стресу [4-5].

Психологічна самопомога. Для того, щоб привести в норму свій психічний і фізичний стан, в першу чергу рекомендується:

1. *Сон.* За можливості необхідно спробувати заснути. Сон, як правило, допомагає не тільки зняти втому, відпочити, але також і як би «заспати» ті або інші переживання.
2. *Водні процедури.* Контакт з холодною водою допоможе заспокоїтися, подолати млявість і відчуття втоми. Коли не має можливості прийняти душ, допомогти може навіть обмивання водою обличчя, рук, ніг.
3. *Фізичні вправи і спорт.* Активний відпочинок і заняття спортом досить пошире-

ний спосіб боротьби із стресами і з тією утомленістю, яка накопичується протягом перебування в екстремальних умовах.

Контроль над травматичними спогадами. Найчастіше нав'язливі спогади мають форму картин найнапруженіших фрагментів травматичної події. Вони можуть бути швидкоплинними чи тривати від кількох секунд до кількох хвилин [2].

1. Під час травматичної події нема часу відмежовувати думки від почуттів і «складати» все в голові у логічній послідовності. Травматичні події приголомшують кожного; такі події виходять за межі людської здатності обробки інформації. Коли подія минула, важливо осмислити те, що сталося, з позиції його значення для особи.

2. Більшість людей, які мають нав'язливі спогади, намагаються викинути їх із голови чи витіснити за допомогою відволікання. Спочатку здається, що таким чином можна собі допомогти, але це не так. Коли людина активно намагається про щось не думати, вона ще більше думає про те.

У психологічній літературі представлені наступні рекомендації: спробуйте не придушувати такі спогади. Дозвольте їм відбутися не очікуючи їх «запуску» певними факторами (картинок, думок, почуттів та ін.). Просто дозвольте їм з'являтися у своїй свідомості, усвідомте те, що вони відбуваються, але не намагайтеся змінювати їх жодним чином. Пам'ятайте, що намагання не думати про щось збільшує ймовірність того, що ці думки придуть до голови. Витіснення може призвести до наростання «тиску», тож через деякий час травматичні спогади стануть такими сильними, що позбавитися їх буде вже неможливо.

3. Спробуйте знайти те, що викликає у вас нав'язливі травматичні спогади, зафіксувати ті фактори, які «запускають» їх. Це не зупинить їх повторення, але допоможе зрозуміти те, що відбувається з вами і, відповідно, почуватися менше наляканим цим.

4. Важливо звернути увагу на той факт, що однією з типових ознак травматичних спогадів є те, що вони «заморожені» в часі. Наприклад, хтось може знати логічно, що він не помер під час бою, але все ще відчуває ніби от-от помре чи вже помер. Стан, коли ви

не в змозі відчувати те, що є справжнім, може приносити значний дискомфорт. Насправді ж, це цілком нормальні неврологічні процеси – нормальна реакція на ненормальні умови перебування.

Методи аутогенного тренування. Перевагою аутогенного тренування є здатність особи без сторонньої допомоги вирішувати проблеми, пов'язані з фізичним і психічним здоров'ям. Крім того, аутогенне тренування дозволяє:

- швидко позбавлятися від втоми; швидше, ніж під час звичайного сну або пасивного відпочинку;
- знімати психічне напруження, що виникає в результаті стресу;
- впливати на низку фізіологічних функцій, таких, як частота дихання, частота серцевих скорочень, постачання кров'ю окремих частин тіла;
- розвивати наявні психологічні здібності (мислення, пам'ять, увагу та ін.);
- ефективніше мобілізувати свої фізичні можливості в бойових умовах, легко справлятися з фізичним болем;
- освоїти прийоми самонавіювання і самовиховання.

До найпоширеніших вправ аутогенного тренування є розслаблення м'язів. Щоб краще познайомитися з відчуттями, які виникають під час розслаблення м'язів, можна використовувати допоміжні вправи, в яких чергуються напруга і розслаблення. На контрасті, після напруги, значно легше відчути розслаблення певних груп м'язів.

Слід звернути особливу увагу на наступні моменти:

- кожен цикл «напруження – розслаблення» для кожної групи м'язів займає приблизно 1 хвилину і повторюється 3–5 разів;
- під час затримки дихання після вдихання м'язи напружуються протягом 15–20 секунд, а розслабляються після видиху під час довільного дихання протягом 40–45 секунд [6].

Для того, щоб після завершення занять аутогенним тренування можна було швидко скинути стан млявості й розслабленості, слід використовувати спеціальні мобілізуючі вправи. Дуже важливо максимально яскраво, з бажанням уявляти ті відчуття і образи, які

пов'язані зі станом бадьорості, активності (прохолодний літній ранок, подих свіжого вітерцю та ін.). Витягуючи зі своєї пам'яті найдрибніші деталі цих, колись пережитих станів, який сприяє тому, що в організмі відбуваються відповідні зміни, що допомагають підвищенню загального рівня активності, що витісняють розслабленість, дрімоту, млявість.

Аутогенне тренування допомагає позбутися негативних наслідків стресових станів і тривоги. Це забезпечується за допомогою кількох механізмів:

1. Негативні емоційні переживання пов'язані з певною мімікою, жестикуляцією, визначеними «затискачами» в тих або інших частинах тіла. Глибоке розслаблення всіх м'язів тіла немовби стирає ці «затиски», припиняє надходження до мозку імпульсів від різних м'язів тіла, напруга яких характерна для негативних емоційних станів.

2. Негативні емоційні стани здійснюють особливо руйнівний вплив на працездатність і на психічний стан, оскільки більшість людей схильні надмірно фіксувати увагу на негативних переживаннях. Аутогенне тренування дозволяє перемістити увагу на зовсім інші відчуття і переживання, що сприяє різкому ослабленню або повному зникненню негативних переживань, депресивних станів.

3. Так зване «усвідомлення» дозволяє інакше поглянути на саму ситуацію, що травмує, і домогтися поступового зниження гостроти негативних емоційних переживань.

4. У кожної людини у житті було багато таких ситуацій, коли їй доводилось пережити позитивні емоції. Уявне відтворення цих ситуацій дозволяє знову відновити відповідний набір відчуттів (запахи, звуки, кольори і певні м'язові відчуття), які під час заняття немовби витісняють попередні негативний емоційний стан з усіма супутніми фізичними відчуттями [4].

Аутогенне тренування дозволяє істотно послабити або повністю подолати негативні емоції, які заважають виконувати поставлені завдання.

Болючі спогади часто є основною причиною емоційних порушень у вигляді депресивних станів, почуття тривоги, підвищеної уразливості або дратівливості. Одним зі способів

зниження гостроти емоційних переживань, пов'язаних з минулими подіями, є метод аутогенного десенсибілізації (зниження чутливості). У ході заняття з аутогенної десенсибілізації використовується багаторазове подання емоційних станів, які виникали у людини у тих чи інших особистісно значущих ситуаціях, яке послідовно посилюється.

Пропонуються короткі «формули» самовпливу, що поєднуються з дихальними вправами. Антистресові дихальні вправи можна виконувати в будь-якому положенні. Обов'язково лише одна умова: хребет повинен знаходитися в строго вертикальному або горизонтальному положенні. Це дає можливість дихати природно, вільно, без напруги, повністю розтягувати м'язи грудної клітки і живота.

Для освоєння можна запропонувати два види дихання: нижнє (черевне) і верхнє (ключичне). Нижнє дихання використовується, коли необхідно подолати надмірне хвилювання, побороти тривогу і дратівливість, максимально розслабитися для швидкого і ефективного відпочинку. Воно є найпродуктивнішим, так як у нижніх відділах легень розташована найбільша кількість легеневих пухирців (альвеол). Якщо вам необхідно підбадьоритися після монотонної роботи, зняти втому, підготуватися до активної діяльності, рекомендується верхнє (ключичне дихання). Воно проводиться енергійним глибоким вдихом через ніс з підняттям плечей і різким коротким видихом через рот. При цьому ніяких пауз між вдихом і видихом немає. Вже через кілька циклів такого дихання з'явиться відчуття «мурашок» на спині, свіжості, припливу бадьорості.

Узагальнюючи аналіз проблеми бойового стресу та його психологічних наслідків, можна зазначити, що своєчасна діагностика та алгоритм надання психологічної допомоги знижують ризик виникнення ускладнень, таких як депресія, залежність, ПТСР, суїцид.

Список використаних джерел

1. Каменюкин А. Г. Антистресс-тренинг / А. Г. Каменюкин, Д. В. Ковпак. — СПб. : Питер, 2008. — 224 с.
2. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2005. — 960 с.
3. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях / Н. Г. Осухова. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.

4. Протокол з діагностики і терапії ПТСР Національного інституту клінічної майстерності Великобританії (NICE) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://i-cbt.org.ua>.
5. Романишин А. М. Первинна психологічна допомога і реабілітація в бойових умовах / А. М. Романишин, О. В. Бойко. — Львів, 2014. — 86 с.
6. Ромек В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / Р. В. Гомек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. — СПб. : Речь, 2005. — 256 с.

L. SIPKO
Cherkasy

THE OVERCOMING OF COMBAT STRESS AND ITS CONSEQUENCES

The article describes the course and symptoms of combat stress factors and its destructive impact on the livelihoods of personality. The result of the impact of combat trauma can be acute stress disorder and post-traumatic stress disorder. The experience of traumatic events are accompanied by negative emotional experiences (intrusive memories, fears, tension, etc.), which complicates the livelihoods and needs of the individual psychotherapeutic intervention specialists. The article presents the main forms of assistance in overcoming the effects of combat stress (control of traumatic memories methods autogenous training, anti-stress breathing exercises, etc.).

Key words: stress, acute stress disorder, post-traumatic stress disorders, trauma, autogenic training, breathing exercises.

Л. А. СИПКО
г. Черкассы

ПРЕОДАЛЕНИЕ БОЕВОГО СТРЕССА И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОСЛЕДСТВИЙ

В статье представлено описание динамики и симптомов боевого стресса, его факторов и деструктивное влияние на жизнедеятельность личности. Результатом воздействия боевой психической травмы могут быть острые стрессовые расстройства и посттравматические стрессовые расстройства. Переживания травматических событий сопровождаются негативными эмоциональными переживаниями (навязчивые воспоминания, страхи, напряжение и т.д.), что затрудняет жизнедеятельность личности и требует психотерапевтического вмешательства квалифицированных специалистов. В статье представлены основные формы помощи в преодолении последствий боевого стресса (контроль над травматическими воспоминаниями, методы аутогенной тренировки, антистрессовые дыхательные упражнения и т.д.).

Ключевые слова: стресс, острые стрессовые расстройства, посттравматические стрессовые расстройства, травма, аутогенная тренировка, дыхательные упражнения.

Стаття надійшла до редколегії: 05.10.2015

УДК 159.942-053.6

Л. В. СТЕПАНЕНКО

м. Слов'янськ

Lora_Step74@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМИ ТИПАМИ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ

У статті представлено експериментальний аналіз емоційних станів підлітків (тривожність, агресивність, фрустрація, депресія, нейротизм та емоційний дискомфорт). З'ясовано, що вони носять негативний відтінок, але найбільш характерні для підліткового віку. Особлива увага приділена аналізу даних емоційних станів у підлітків з різними типами копінг-поведінки. Наприкінці статті формулюються висновки щодо необхідності розробки корекційної програми емоційної гармонізації дитини, що повинна враховувати типи копінг-поведінки при прояві емоційних станів особистості в пубертатний період.

Ключові слова: психічні стани, емоційні стани, негативні емоційні стани, емоційний дискомфорт, копінг-поведінка.

Емоційні стани особливо загострюються у підлітковому віці, а під час набуття життєвого досвіду відбувається їх закріплення у поведінці, і згодом вони перетворюються у відповідні риси особистості. Тому особливо гостро постає питання дослідження та з'ясування негативних психічних станів підлітків, зокрема їх емоційних станів, що призводять до виникнення гострих особистісних проблем.

Проблема вивчення емоційних станів різнобічно представлена в українських та зарубіжних дослідженнях (М. Й. Боришевський, Б. О. Вяткін, В. О. Ганзен, Л. Г. Дика, Е. П. Льїн, Л. В. Куліков, М. Д. Левітов, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, М. П. Наєнко, Т. А. Немчин, О. О. Прохоров, І. І. Чеснокова та ін.). Заслужовує на увагу вивчення емоційних станів та їх регуляція в процесі онтогенетичного становлення особистості, запропонована у наукових працях низки авторів (К. Ізард, Т. С. Кириленко, Е. Л. Носенко, Г. М. Прихожан, О. О. Прохоров, В. А. Семиченко, Ю. Е. Сосновікова, З. Фрейд, К. Хорні, О. Я. Чебикін та ін.).

Потрібний комплексний аналіз проблеми, що передбачає вивчення різноманітних деструктивних проявів особистості, які впливають на її становлення. Серед них важливе місце займають негативні психічні стани, які виступають дестабілізуючим чинником у формуванні особистості та негативно впливають на її здатність контролювати і регулювати свою поведінку.

У психології поняття «стани» пов'язують із суперечливістю психічного відображення – його сталістю і змінністю. Психічні явища реалізуються через стани, у яких виявляється ставлення особистості як суб'єкта взаємодій. Визначальним для психічного стану є ставлення особистості, це суттєвий момент її формування. Через ставлення до дійсності та до себе як суб'єкта діяльності реалізується певний вияв психічного світу особистості. Психічний стан виступає глибинним моментом психічного, відображенням ставлення особистості до власних психічних явищ [5].

В. А. Семиченко, розглядаючи проблему психічних станів особистості, підкреслює, що термін «стан» у психології розуміється як два близьких за змістом, але різних за характером явища: – як фіксоване свідомістю людини в певний період часу інтегральне відчуття благополуччя чи неблагополуччя, загального комфорту або дискомфорту; – як ступінь благополуччя чи неблагополуччя, які переживає людина, який визначається зовнішніми спостережниками за певними ознаками [4].

Важливо підкреслити, що опис психічного стану не може бути повним без вказівки на його емоційні характеристики. На думку Л. В. Кулікова, емоції і стани нерозривно пов'язані, їхня інтегративна функція забезпечує реагування людини як цілості на поточну ситуацію, на всі дії, спрямовані на неї [1]. До складових психічного стану включені емоційні

характеристики, вони тісно взаємозв'язані й виразно виявляються в різних видах діяльності й у властивостях особистості. Емоційні стани – це ті, у яких емоція визначає всю структуру стану, всі його параметри. Це пов'язано з тим, що певна емоція може переживатися суб'єктом на тлі інших, які визначають характеристики стану.

Емоційні стани супроводжують практично будь-яку діяльність особистості, оскільки відображають відношення між мотивами й можливістю успішної реалізації діяльності суб'єкта; стани можуть виступати і як форма саморегуляції психіки, і як механізм інтеграції особистості, як динаміка психічних процесів, і актуальних особливостей як окремих сфер особистості, так і в цілому. Тобто, будь-який стан одночасно виступає і переживанням, і діяльністю, що має деякий зовнішній вираз.

Для того, щоб ефективно контролювати прояви цих емоційних станів в особистості підлітка, а також із метою їх профілактики та психокорекції, необхідно визначити психологічні проблеми, що призводять до порушення емоційних станів, особливо в підлітковому віці. Визначення причин прояву емоційних станів підлітків є одним із важких завдань, зокрема, у наслідок різноманітності проявів особистості у цьому віці. В основу вивчення проблематики дослідження покладений принцип єдності свідомості та діяльності, який передбачає встановлення взаємозв'язку між станами і копінг-поведінкою особистості.

Психологічна значимість копінгу полягає в тому, щоб ефективніше адаптувати людини до вимог ситуації, дозволяючи їй оволодіти нею, послабити чи пом'якшити її вимоги, уникнути або звикнути до них і, таким чином, погасити стресову дію ситуації. Головне завдання копінга – забезпечення і підтримка благополуччя людини, фізичного і психічного здоров'я та задоволеності нею соціальними стосунками [2].

Копінг спрямований на усунення ситуації психологічної загрози, тобто підтримання балансу між вимогами середовища і ресурсами, що задовольняють цим умовам. Являє собою індивідуальний спосіб взаємодії з ситуацією у відповідності з її власною логікою, значимістю в житті людини та її психологічними можливостями. Копінг є змінною, яка залежить від

трьох чинників – особистості суб'єкта, реальної ситуації та умов соціальної підтримки.

Копінг-поведінка розглядаєть як найважливіша форма адаптаційних процесів і реагування особистості на стресові ситуації. Незважаючи на відмінності між конкретними видами їх функції однакові: вони полягають у забезпеченні стійкості і незмінності уявлень особистості про себе. Знання про механізми функціонування копінг-поведінки ефективно використовується в рамках психологічного консультування, психокорекційної та психотерапевтичної роботи.

Метою статті є виявлення й інтерпретація особливостей прояву емоційних станів у підлітків з різними типами допінг-поведінки.

Для розв'язання поставленої мети дослідження нами було розроблено програму емпіричного дослідження емоційних станів підлітків з різними типами допінг-поведінки. У дослідженні взяли участь 77 школярів віком від 13 до 14 років із загальноосвітніх шкіл № 11, № 16 м. Слов'янська Донецької області.

Для виявлення особливостей перебігу емоційних станів підлітків з різними типами копінг-поведінки, нами був використаний комплекс психологічних методик: методика діагностики стану агресії підлітків А. Басса та А. Дарки; опитувальник фрустрації з пакету авторських діагностичних методик А. І. Захарова; методика діагностики тривожності Ч. Д. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна; методика оцінки рівня депресивних станів за В. Зунге (модифікація Т. Н. Балашової). Дані про рівень емоційної стійкості та емоційної нестійкості (рівень нейротизму) були отримані за допомогою підліткового варіанту тесту-опитувальника ЕРІ Г. Айзенка адаптованого А. Г. Шмельовим. Також застосовувалася шкала емоційного дискомфорту методики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда в адаптації Т. В. Снегірьової. Адаптований варіант методики «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» С. Норман в адаптації Т. А. Крюкової.

Серед найбільш виражених особливостей прояву негативних емоційних станів підлітків ми отримали показники емоційного дискомфорту (41%) та нейротизму (39%).

Для аналізу шкали емоційного дискомфорту застосовувалася методика соціально-

психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда в адаптації Т. В. Снегіррової. Емоційний дискомфорт окреслюється як порушення емоційної рівноваги, найбільше визначає характеристики домінуючого негативного емоційного стану, водночас, характеризується неприємними суб'єктивними переживаннями. Емоційний дискомфорт складає підґрунтя для особливостей прояву негативних емоційних станів особистості.

У результаті кількісної обробки отриманих результатів були визначені рівні прояву емоційного дискомфорту. Низький рівень емоційного дискомфорту отримали 12% підлітків. Цих підлітків можна схарактеризувати як емоційно благополучних, врівноважених, спокійних, таких, що легко виражають свої емоції. У них завжди рівний настрій, вони переживають здебільшого позитивні емоційні стани, відчувають узгодженість, цілісність внутрішнього світу, що обумовлено успішністю в тих чи інших сферах активності, вмінням і готовністю реалізовувати свої плани, наявністю ресурсів і умов для досягнення своїх цілей.

Середній рівень виявлено у 73% підлітків. Такий рівень емоційного дискомфорту характеризується частковими проявами негативних переживань, невпевненості, слабкості, частковим перебуванням у поганому настрої, втому. Але підліток не фіксується на негативних переживаннях, докладання значних зусиль дозволяє відновити емоційну рівновагу. Отже, переживання підлітків мають виражений негативний відтінок, але вони можуть переходити в позитивні емоції. Такі зміни модальності емоційних переживань свідчать про наявність особистісних протиріч, що виникають через різноманітність потреб особистості, її неоднозначне ставлення до себе і до навколишньої дійсності.

Високий показник за шкалою емоційного дискомфорту отримали 15% підлітків. У таких досліджуваних відсутнє почуття задоволення життям, вони відчувають емоційне напруження, тривожність, скутість, невпевненість, неврівноваженість. Ці підлітки мають постійно знижений настрій, інколи у них виникає стан апатії, вони емоційно загострюються на своїх невдачах, не можуть прислухатися до себе і своїх почуттів. Різні життєві

ситуації сприймаються драматично і тим більше трагічно, у цілому, у таких підлітків негативні переживання призводять до зниження загального функціонування особистості.

Для характеристики прояву стійкості – нестійкості емоційних станів ми використали тест-опитувальник ЕРІ Г. Айзенка (підлітковий варіант), адаптований А. Г. Шмельовим. Результати аналізу даних, показали, що високий рівень прояву емоційної нестійкості та середній рівень емоційної стійкості належать до показників норми. Середній рівень нейротизму отримали 30% досліджуваних підлітків та 34% підлітків отримали за шкалою емоційної нестійкості високий рівень. При таких рівнях емоційної стійкості – нестійкості досліджувані проявляють емоційну стабільність, характеризуються стійкістю емоційних проявів, відсутністю напруженості, неспокою, схильності до різкої зміни настрою.

Низький рівень нейротизму отримали 23% підлітків. Такі показники емоційної стійкості свідчать про невміння особистості адекватно реагувати на емоціогенну ситуацію. Підлітки з низьким рівнем нейротизму частіше за інших фіксують увагу на своїх невдачах та образах.

Ті досліджувані, що отримали дуже високий рівень нейротизму (12%) характеризуються неадекватністю емоційних реакцій, емоційною нестійкістю, емоційною збудливістю, що може спричиняти різні прояви агресивності, високу імпульсивність у поведінці. Різкі перепади настрою, емоційна нестабільність має вираження у схильності сприймати все близько до серця, у неспокою, підозрливості, нерішучості, хвилюванні, сором'язливості, незадоволенні собою, замкненості. При дуже високих показниках емоційної нестійкості, особливо при несприятливих стресових умовах, може розвиватися невроз. Емоційна нестійкість вказує на нестабільність та схильність до частої зміни дисгармонійних емоційних станів.

Отже, особливості прояву негативних емоційних станів підлітків визначаються емоційною нестабільністю – нейротизмом. Аналіз отриманих емпіричних даних показав, якщо у досліджуваних переважають показники нейротизму, їх емоційні стани характеризуються емоційною нестабільністю. Ця особ-

ливність є характерною для більшості досліджуваних підліткового віку та може бути пов'язана з наявністю таких емоційних станів як тривожність, фрустрація, агресивність.

Аналіз особливостей прояву негативних емоційних станів, їх загальної характеристики, дозволив нам зробити наступні висновки. Емоційний дискомфорт у підлітковому віці проявляється на високому (15%), середньому (73%) та низькому (12%) рівнях. Оптимальним для сприятливого емоційного розвитку підлітка є низький та середній рівні емоційного дискомфорту. Особливості прояву емоційної стійкості та емоційної нестійкості показали, що більшість підлітків мають високий (34%) та дуже високий (12%) рівні емоційної нестійкості. Отже, високий рівень емоційного дискомфорту та дуже високий рівень нейротизму характеризують особливості прояву негативних емоційних станів підлітків.

Найбільшу кількість виборів серед показників емоційних станів отримано за показником стану фрустрації (32%). Досліджувані, що мають низький рівень фрустрації (18%) не відчують неспокою за незначними причинами, впевнені у собі, вільно проявляють свої емоції, поведуться адекватно відповідно до ситуації, позитивно оцінюють як себе, так й інших людей, стримають прояви негативних емоцій, таких як образи, незадоволення. Середній рівень (62%) характерний для тих підлітків, у яких помірно виражений стан фрустрації. Такі досліджувані чутливі до своїх невдач, але здатні стримувати свої негативні емоційні прояви і співвідносити їх зі своїми реальними можливостями.

Аналіз отриманих даних, показав, що високий рівень прояву фрустрації є характерним для 20% підлітків. Цей рівень властивий досліджуваним, які не контролюють свої негативні емоції, не вміють бути самими собою, відчують сум без явної причини, переживають постійні невдачі, незадоволення собою та своїми стосунками з оточуючими. Все це в сукупності призводить до виникнення агресивності, почуття провини, образи, невпевненості, тривожності та взагалі до ізоляції від інших.

Серед показників негативних емоційних станів отриманий показник за станом агресивності складає 32% виборів. У результаті кі-

лькісної обробки отриманих результатів були визначені рівні прояву агресивності. Проаналізуємо шкали образи, підозрливості та загальний індекс ворожості, які розширюють можливості вивчення стану агресивності у підлітковому віці, а відтак є інформативними для вирішення поставленого завдання дослідження.

Більшість виборів отримано за високим рівнем шкали «образи» – 18% підлітків. Саме тому значна частина досліджуваних відчувають засмучення зі свого приводу, незадоволеність собою та своїм життям, оточуючими, невміння оцінити адекватно свою унікальність та індивідуальність, що виявляється у заздрощах, ненависті до оточуючих, обумовленої почуттям гніву на весь світ за реальні чи уявні страждання.

Шкала «образи» доповнюється шкалою «підозрливості», високий рівень за цією шкалою мають 14% підлітків. Дані показники відображають недовіру до оточуючих, засновану на переконанні, що останні можуть завдати шкоди. Шкали «образи» та «підозрливості» складають «індекс ворожості» та характеризують стан агресивності особистості.

Отже, показник, отриманий за шкалою «індекс агресивності», підкреслює, що значна частина підлітків здатні відчувати та реалізувати стан агресії щодо інших. Такі емоційні агресивні вибухи можуть розглядатися як захисна реакція людини на зовнішні подразники [3]. У свою чергу «індекс ворожості» вказує на високу ймовірність проявів агресивної поведінки як реакції, що розвиває негативні переживання та негативні оцінки людей. Такі прояви можуть бути спрямовані на інших опосередковано, у вигляді пліток, злобних жартів, вони можуть і не мати чіткої спрямованості, коли агресивні почуття переносяться на інших у вигляді роздратування, злості, грубих жартів.

Серед показників негативних емоційних станів отриманий показник за станом тривожності складає 22% виборів. Стан тривожності може не мати конкретної причини для свого виникнення або виникає як можливе переживання невдачі в умовах невизначеності. Тривожність супроводжується переживанням невизначеності, коли небезпеці піддаються цінності людини, уявлення про себе,

загроза щодо власної самооцінки в різноманітних ситуаціях життєдіяльності. У цілому стан тривожності виявляється як суб'єктивне неблагополуччя особистості, супроводжується неспокоєм, хвилюванням, невпевненістю, відчуттям внутрішньої напруженості, емоційним дискомфортом тощо.

У результаті кількісної обробки отриманих результатів за методикою Ч. Д. Спілбергера були визначені рівні прояву тривожності особистості підлітка. Низький рівень тривожності отримали 15% підлітків. Такі досліджувані відчують душевний спокій, достатньо врівноважені, внутрішньо задоволені собою, впевнені у собі.

Середній рівень тривожності отримали 68% підлітків. Це говорить про те, що досліджувані відчують неспокій, але можуть контролювати свої негативні переживання, адекватно оцінювати ситуацію, регулювати свою поведінку. Високий рівень тривожності мають 18% підлітків, що характеризується суб'єктивними переживаннями напруженості, занепокоєнням, незадоволеністю, емоційною нестійкістю, збудливістю, підвищеною стомлюваністю, невпевненістю в собі.

Стан тривожності може бути спричинений реальним неблагополуччям школяра в найбільш значних галузях діяльності та спілкування, наслідком визначених особистісних конфліктів, неадекватністю самооцінки, непевності в собі. Можна вважати, що високий рівень ситуативної тривожності підлітків оцінюється як емоційний стан відповідно до ситуації подолання дійсних чи уявних перешкод.

Серед показників негативних емоційних станів отриманий показник за станом депресії складає 17% виборів. Аналіз результатів стану депресії за методикою депресивних станів В. Зунге (модифікація Т. Н. Балашової) показав, що тільки у 5% підлітків виявлено ситуативний рівень депресії. Цей рівень характеризується зниженням настрою, пригніченням, різкими змінами настрою та поведінки – від сильного емоційного збудження до апатії, що супроводжується усвідомленням особистісної неповноцінності, песимізмом. Іноді стан зниженого настрою виникає без певної причини та може бути пов'язаний з низькою самооцінкою, невпевненістю у собі, тривожністю, перебільшенням можливих неприємнос-

тей, невмінням спілкуватися з оточуючими, а також і підвищеним рівнем ворожості.

Отже, особливості прояву емоційних станів фрустрації, агресивності, тривожності, депресії, емоційного дискомфорту, емоційної нестійкості мають негативний відтінок, але вони найбільш характерні для підліткового віку. У всіх негативних емоційних станах присутні відчуття невизначеності, монотонності, безвихідності, неможливості знаходження виходу із складної ситуації. Усе це супроводжується емоційною нестабільністю, болісними, важкими негативними емоційними переживаннями. Підліток відчуває незадоволеність у цілому життєдіяльності, вважаючи її безрезультативною.

У результаті кількісної обробки отриманих результатів за методикою «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» С. Норман були визначені типи домінуючих копінг-стресових поведінкових стратегій: копінг на вирішення проблеми, копінг на уникнення рішення, копінг на емоції.

Аналіз результатів показників копінг-поведінки показав, що у підлітків виявлено тільки середній рівень поведінкових стратегій. Зовсім відсутній низький рівень і невізначена поведінкова стратегія – копінг на емоції.

Середній рівень показника «копінг на вирішення проблеми» отримали 62% підлітків. Це говорить про те, що досліджувані, потрапляючи у важку ситуацію, прагнуть згадати як вони діяли раніше в подібних ситуаціях, не панікують, зосереджуються на проблемі і думають як її вирішити. Підлітки докладають багато додаткових зусиль, щоб аналізувати проблему, перш, ніж її вирішувати.

Середній рівень показника «копінг на уникнення рішення» отримали 28% підлітків. Такі досліджувані не мають бажання вирішувати ситуацію, не знають що робити, очікують поради від інших, віддаляються від ситуації.

У результаті дослідження нами було здійснено аналіз значущого показника «копінг на вирішення проблеми» з метою виділення найбільш значущих з точки зору його взаємозв'язку з емоційними станами підлітків. Для цього був використаний метод багатомірного статистичного аналізу – кореляційний аналіз.

Аналіз кореляційних зв'язків між негативними емоційними станами підлітків показав, що усі емоційні стани мають між собою прямі кореляційні взаємозв'язки на різних рівнях значущості.

Результати кореляційного аналізу показали, що існує значимий зворотній кореляційний зв'язок між показником «копінг на вирішення проблеми» і показником рівня тривожності ($r \leq -0,36$). Це дозволяє зробити висновок про те, що з підвищенням рівня прояву копінг-стресових поведінкових стратегій знижується рівень тривожності, у свою чергу, низький рівень тривожності сприяє виникненню копінг-стресових поведінкових стратегій.

Виявлений значущий прямий зв'язок між показником «копінг на вирішення проблеми» та рівнем агресивності ($r \leq 0,66$). Це можна пояснити тим, що такі досліджувані, якщо потрапляють у складні ситуації чи ситуації фрустрації, будуть проявляти агресивність не тільки до оточуючих, а і до себе. Але в таких випадках, агресія може виступати як одна з форм захисної реакції і найбільш конструктивною.

Спостерігається прямий кореляційний зв'язок показника «копінг на вирішення проблеми» з показником фрустрації ($r \leq 0,32$). Це дозволяє зробити висновок про те, що агресія завжди є наслідком фрустрації, а фрустрація завжди спричиняє агресію.

Аналіз кореляційних зв'язків між негативними емоційними станами та показниками поведінкових стратегій підлітків дозволив встановити наступне. Більшість негативних емоційних станів мають між собою прямі кореляційні взаємозв'язки на різних рівнях значущості. Особливості прояву негативних емоційних станів у підлітковому віці мають

багатоякісні характеристики, що потребують змістовного уточнення, розширення аналізу їх виникнення та доводять необхідність у своєчасному проведенні засобів психокорекції. Важливим є надання допомоги особистості у формуванні в неї повноцінних стратегій подолання у важких життєвих ситуаціях на основі усвідомлення структури механізмів власної психологічного захисту і навчання цим стратегіям. Традиційно в науці система заходів, як комплекс впливів на особистість, спрямованих на виправлення недоліків психіки або поведінки людини за допомогою спеціальних засобів психологічної дії є психологічна корекція. Найбільш об'ємним та змістовним з усіх видів психокорекційних робіт є психотренінг, який поєднує в собі всі способи корегування особистості і спрямований на виправлення недоліків поведінки. Своєрідність тренінгу має полягати у тому, що він повинен бути спрямований на створення індивідуальних та групових впливів на особистість, схильну до переживання негативних емоційних станів з метою забезпечення її психосоціальної гармонізації.

Список використаних джерел

1. Психические состояния / сост. и общая ред. Л. В. Куликова. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
2. Романова Е. С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирования. Диагностика / Е. С. Романова. — Мытищи : Талант, 1990. — 144 с.
3. Румянцева Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. — № 1. — 1991. — С. 81—87.
4. Семиченко В. А. Психические состояния: Модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов / В. А. Семиченко. — К. : Магістр-S, 1998. — 207 с.
5. Сосновицкая Ю. Е. К вопросу об определении понятия и принципах классификации психических состояний человека / Ю. Е. Сосновицкая // Вопросы психологии. — 1968. — № 6. — С. 112—116.

L. STEPANENKO
Slovyansk

PECULIARITIES OF MANIFESTATION OF NEGATIVE EMOTIONAL STATES OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT TYPES OF COPING CONDUCT

The paper presents the experimental analysis of adolescents' emotional states (anxiety, aggression, frustration, depression, neuroticism and emotional discomfort). It is shown that they carry a negative connotation, but they are the most characteristic of adolescence. Particular attention is paid to the data analysis of the emotional states of adolescents with different types of coping behavior. At the end of the article there are the conclusions concerning the necessity to develop the correctional program of emotional harmonization of a child, this program should take into account the types of coping behavior as factors of manifestation of emotional states of an individual in puberty.

Key words: mental states, emotional states, negative emotional states, emotional discomfort, coping behavior.

Л. В. СТЕПАНЕНКО

г. Славянск

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ

В статье представлен экспериментальный анализ эмоциональных состояний подростков (тревожность, агрессивность, фрустрация, депрессия, нейротизм и эмоциональный дискомфорт). Выяснено, что они носят негативный оттенок, но наиболее характерны для подросткового возраста. Особое внимание уделено анализу данных эмоциональных состояний у подростков с различными типами копинг-поведения. В конце статьи формулируются выводы о необходимости разработки коррекционной программы эмоциональной гармонизации ребенка, которая должна учитывать типы копинг-поведения при проявлении эмоциональных состояний личности в пубертатный период.

Ключевые слова: психические состояния, эмоциональные состояния, негативные эмоциональные состояния, эмоциональный дискомфорт, копинг-поведение.

Стаття надійшла до редколегії 20.10.2015

УДК 159.953.5:371.13]-057.875:378.4

Т. Б. ТАРАСОВА

м. Суми

B170680@yandex.ru

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ
НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз результатів експериментального дослідження, предмет якого склали психологічні особливості навчально-професійної діяльності студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» в процесі виконання дипломної роботи. Аналізуються дані опитувань і тестових методик, які виявляють особливості навчальної мотивації та взаємодії з викладачем – керівником дипломної роботи. Формулюються висновки про завдання подальшого експериментального дослідження та розроблення практичних рекомендацій щодо підвищення ефективності дипломних досліджень у ВНЗ.

Ключові слова: навчально-професійна діяльність, зовнішні мотиви навчальної діяльності, внутрішні мотиви навчальної діяльності, дипломне дослідження, взаємодія з викладачем, студенти-магістранти.

Для реформування системи вищої освіти в сучасній Україні є актуальним пошук оптимальної відповідності між сформованими традиціями в українській школі і новими віяннями, пов'язаними зі вступом у світовий освітній простір. Одним із шляхів забезпечення такої відповідності, на наш погляд, є організація навчально-виховного процесу у вищій школі на основі ідеї спільної діяльності студентів і викладачів. У такому випадку навчально-професійна діяльність, яка є для студентів провідною, набуває особливих психологічних якостей. Вивчення цих якостей і виявлення умов їх оптимального формування ста-

новить актуальну проблему сучасної психології вищої школи.

У багатьох дослідженнях і публікаціях впевнено стверджується що найважливішими психологічними характеристиками будь-якої діяльності, її складовими виступають мета, мотиви і дії (орієнтувальні, виконавські, контролюючі, оцінювальні) [1; 9]. Що ж вони являють собою в умовах навчально-професійної діяльності юнацтва взагалі? По-перше, істотно змінюється усвідомлення мети навчання: знання починають сприйматися як необхідна умова майбутнього самостійного життя і, зокрема, у професійній діяльності.

У зв'язку з цим докорінно змінюється ставлення до навчальних предметів, серед яких юнацтво уже виділяє не тільки цікаві і нецікаві, але в першу чергу потрібні і непотрібні для одержання бажаної професії (звичайно, відповідно до розуміння молодими людьми сутності цієї професії). По-друге, навчально-професійна діяльність значно змінює характер навчальної мотивації. Як будь-яка складна діяльність, навчальна діяльність полімотивована і серед різноманітних мотивів відносно її мети виділяють мотиви внутрішні і зовнішні. Внутрішні навчальні мотиви – це змістовні пізнавальні інтереси (як безпосередні, так і опосередковані). Зовнішні навчальні мотиви пов'язані з метою навчання не прямо, а опосередковано і тому можуть бути позитивними (обов'язок, самовизначення, самовираження, престиж, широкі соціальні мотиви, спілкування з педагогами й однолітками і т.д.) і негативними (страх покарання або глузування, підкорення примушенню, некритичне наслідування і т.д.). Дослідження навчальної мотивації юнацтва показали значне зниження ролі негативної мотивації і, відповідно, зростання ролі позитивної мотивації, серед якої провідні місця посідають мотиви саморозвитку, самоствердження, оволодіння професією і пізнавальних інтересів [8]. Третя особливість навчально-професійної діяльності полягає в удосконаленні навчальних дій, що насамперед стосується дій цілевстановлення, контролю й оцінювання (хоча вони ще й далекі від ідеалу). Інакше кажучи, юнацтво починає опановувати самостійною навчальною діяльністю, робить перший крок по шляху формування уміння вчитися самостійно. І, нарешті, четвертою, непрямою, але дуже важливою особливістю навчально-професійної діяльності є її вплив на характер спілкування з педагогами і стосунки з ними, що, зокрема, виявляється у значному зростанні вимогливості до професіоналізму, наукового і методичного рівня педагогів («що вони нам можуть дати?») і більшої терпимості порівняно з підлітками до «дивацтв» і «нестандартності» вчителя. При цьому високі вимоги до доброзичливості, довіри, тактовності і поваги в спілкуванні вчителів з юнацтвом зберігаються.

На відміну від аналогічної діяльності старшокласників загальноосвітніх шкіл, навчально-професійна діяльність студентства це вже не підготовка до набуття обраної професії, а власне цілеспрямований процес оволодіння професійно значущими знаннями, уміннями і навичками, це вже оволодіння професією, майбутньою трудовою діяльністю [3; 7; 10]. Є. О. Клімов вважав навчально-професійну діяльність студентів специфічним різновидом діяльності трудової. Таким чином, навчально-професійна діяльність студентства – діяльність специфічна, яка поєднує в собі ознаки і власне навчальної і трудової діяльності. Тому в психології і педагогіці вищої школи, у методиках навчання окремим предметам у ВНЗ особливо підкреслюється необхідність підвищення питомої ваги і ролі різноманітних прийомів і засобів, що підвищують пізнавальну активність студента. Так, в аудиторних заняттях (лекціях, лабораторних, практичних, семінарських) де повинні бути проблемні ситуації, ділові ігри, «мозкові штурми», «аукціони знань» і т.д., що побудовані на моделюванні і вирішенні студентами різних «виробничих проблем» майбутньої професійної діяльності [5; 6; 9]. Курсові роботи і дипломні проекти, виконувані студентами, взагалі повинні являти собою самостійне наукове дослідження конкретних професійних проблем з розробкою шляхів і засобів їхнього практичного вирішення. Таку ж практичну спрямованість необхідно надати й усім формам поза-навчальної науково-дослідної роботи [2; 4; 10]. І, нарешті, особливе, вузлове місце в навчально-професійній діяльності студентів займають різноманітні форми навчальних і виробничих практик, де студенти випробовують свої професійні сили в реальних умовах трудової діяльності.

Необхідно особливо виділити ще одну істотну особливість навчально-професійної діяльності юнацтва, що навчається у ВНЗ, – виняткове значення самостійної роботи студентів. Розвиток вищої освіти в усьому світі неухильно відбувається по шляху підвищення ролі самоосвітньої діяльності та особистої відповідальності студента і переорієнтації діяльності викладачів на консультативно-організаторські функції.

У зв'язку з окресленими вище тенденціями треба впевнено наголосити на необхідності перетворення навчально-виховного процесу у сучасному ВНЗ з *взаємодії* викладача з студентами на їхню *спільну діяльність* [3; 5; 7]. При цьому суттєвого потенціалу формування майбутнього фахівця набувають наступні психологічні особливості спільної діяльності (СД):

- 1) наявність загальних цілей для різних включених у діяльність учасників, що викликається необхідністю досягнення таких цілей, які недоступні або лише частково доступні окремій людині;
- 2) учасники СД крім індивідуальних мотивів повинні мати спонукання працювати разом, тобто повинна формуватися загальна мотивація, що дозволяє досягати надіндивідуальні цілі, значимі для певних груп або в цілому для суспільства;
- 3) необхідне розділення єдиного процесу досягнення певної спільної мети діяльності на окремі, але функціонально пов'язані сукупності дій, операцій та їх розподіл між учасниками цього процесу, який призводить до формування функціональної структури, що характеризується взаємним доповненням і визначає діяльнісну взаємну залежність учасників СД;
- 4) об'єднанням (або суміщенням) індивідуальних діяльностей, що призводить до виникнення взаємозв'язків і взаємозалежностей між учасниками СД, породжується феномен спільності як особлива якість діяльності групи;
- 5) спільна діяльність неминує зумовлює управлінську діяльність, характерною особливістю якої є безпосередня спрямованість на учасників СД, а через них – опосередкований вплив на предмет спільної праці;
- 6) наявність єдиного для учасників СД кінцевого результату, співвіднесення якого із загальними цілями СД визначає її цілеспрямованість, із загальними витратами – її ефективність, з індивідуальними витратами і результатами – індивідуальні внески учасників у СД;
- 7) єдиний простір та час функціонування учасників СД є одним з найбільш елементарних, але необхідних умов здійснення СД.

Таким чином, в умовах навчально-виховного процесу сучасного ВНЗ суттєвого значення набувають питання психологічних особливостей навчально-професійної діяльності студентів.

Виходячи зі сказаного, мета даної статті

полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі результатів експериментального дослідження, предмет якого склали психологічні особливості навчально-професійної діяльності студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» в процесі виконання дипломної роботи. Розпочинаючи пілотажне експериментальне дослідження цієї комплексної проблеми ми виокремили конкретне завдання визначення психологічних аспектів навчально-професійної діяльності студентів в ході дипломного дослідження на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр». В якості таких аспектів виокремлено особливості навчальної мотивації студентів та характеристики їхнього спілкування з науковим керівником. Для отримання емпіричного матеріалу було використано методику визначення мотивів навчальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ (С. О. Пакуліна, С. М. Кетько) та анкетне дослідження «Взаємодія з науковим керівником» (авторська анкета). Дослідження проводилося у 2013–2014 навчальному році в магістратурі Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка. В дослідженні було задіяно 105 студентів 6 курсу різних спеціальностей.

Стосовно навчальної мотивації отримані результати показали, що більшості опитуваних притаманний середній рівень і внутрішньої і зовнішньої навчальної мотивації, що представлено у таблиці 1.

Таблиця 1
Мотивація навчально-професійної діяльності студентів 6 курсу

Рівень	Навчальна мотивація (у %)	
	Зовнішня	Внутрішня
Високий (70–1 балів)	22,8	27,2
Середній (50–69 балів)	51,4	50,9
Низький (10–49 балів)	25,8	21,9

Як видно, показники середнього рівня обох видів навчальної мотивації майже однакові. В той же час на високому рівні спостерігається певна перевага внутрішньої мотивації, а на низькому навпаки – зовнішньої.

Нагадаємо, що внутрішня мотивація містить в собі широкі пізнавальні мотиви та мотиви самоосвіти, самореалізації, релевантні професійні мотиви. Такі студенти керуються інтересом до навчання (до самого процесу), прагненням набуття глибоких професійних знань, інтелектуальним задоволенням, самовдосконаленням. Також магістри з домінуючою внутрішньою мотивацією мають високу когнітивну гнучкість та високий рівень креативності у вирішенні навчальних проблем та задач. Зовнішня мотивація навчально-професійної діяльності включає в себе мотиви, які не пов'язані із самим процесом навчання, вузькі пізнавальні мотиви, іррелевантні професійні мотиви. Студенти, у яких домінує зовнішня мотивація керуються безпосередньо з навчальною діяльністю, вони прагнуть не відставати від одногрупників, досягнути поваги викладачів, схвалення оточуючих, уникнення осуду та покарання; пріоритет віддається спрощеній навчальній діяльності, яка не потребує багато часу та зусиль (мінімум того, що вивчається лише для того, щоб отримати гарну оцінку). Також студенти із зовнішньою мотивацією подавляють свою креативність заради більш легкого та швидкого досягнення мети.

Особливості взаємодії студента-магістранта з науковим керівником під час виконання дипломної роботи досліджувалися з таких проблем:

1. Чим керуються студенти при виборі майбутнього керівника дипломної роботи;
2. Яким якостям наукового керівника віддають перевагу;
3. Як формулюють тему дипломного дослідження;
4. Як за часом та за змістом відбувається взаємодія студента, що виконує дипломну роботу та його наукового керівника

Стрижньовим моментом при аналізі отриманих даних виступало питання саме про показники *спільної діяльності* студента та керівника дипломної роботи. Наперед треба зазначити, що, на превеликий жаль, далеко не завжди (принаймні в сприйнятті студентами) виникають ситуації саме такої співпраці з викладачами – керівниками дипломних робіт. Так, при виборі майбутнього наукового керівника дипломної роботи студенти

керуються різноманітними міркуваннями, що представлені у таблиці 2.

Таблиця 2
Критерії вибору керівника дипломної роботи студентами 6 курсу

Критерій	Кількість респондентів (%)
Особисті якості викладача	31,4
Не надають вибору	27,6
Авторитет викладача у ВНЗ	12,4
Продовжую працювати з керівником	9,5
Ваш варіант	9,5
Поради студентів старших курсів	6,8
Щоб менше працювати	2,8

Як свідчать отримані дані, на першому місці, але менш ніж для третини студентів, виявилися особисті якості викладача. На превеликий жаль, друге місце посідають відповіді про те, що керівництво не надає можливості вільно обирати майбутнього керівника дипломної роботи, та призначає його примусово. Про яку спільну діяльність виконавця дипломної роботи та її керівника у такому випадку можна говорити? Третє ж місце посідає критерій авторитету викладача у ВНЗ. Частина студентів (9,5%) не обирає керівника, тому що продовжує вже розпочату роботу та її керівник відомий. Не можемо не зауважити, що, на наш погляд, саме такий варіант виконання дипломного дослідження на ОКР «Магістр» є найбільш вдалим, але, на жаль, недостатньо поширеним. Свої варіанти студенти представляють у доволі розмитих та неконкретних відповідях («щоб було добре працювати», «щоб все було добре...»), що свідчить про недостатнє розуміння ними чого вони чекають від керівника дипломної роботи.

Другою проблемою проведеного опитування, як зазначалося, було виявлення яким якостям майбутнього наукового керівника віддають перевагу студенти. Актуальність цієї проблеми підсилюється наведеними вище результатами відповідей щодо критеріїв обрання наукового керівника. Головними якостями наукового керівника студенти

6 курсу вважають компетентність, обізнаність, авторитет (37,7% опитаних); толерантність, уважність, індивідуальний підхід, моральні якості (26,8% опитаних); організаційні якості, співпраця вимогливість, контроль, визначення темпу роботи (22,7% опитаних); відповідальність (4,2% опитаних); можливість, готовність та бажання допомогти (9,3% опитуваних). Серед зауважень до наукового керівника більшої самостійності та можливості самореалізації зажадали 2-є студентів, а дехто відмічав снобізм та відсутність почуття гумору у своїх наукових керівників. Більшість опитаних студентів хотіли б працювати з науковим керівником жіночої статі (50,5 % студентів) віком від 30–40 до 50 років, мотивуючи це тим що з жінкою легше знайти спільну мову, 22,7% студентів віддали б перевагу науковому керівнику чоловічої статі, віком від 50 до 70 років. Головним аргументом у даному випадку є те, що «чоловіки більш логічні...», «вони краще роз'яснюють, пояснюють...» Дуже цікавим є той факт, що для більшості студентів вік наукового керівника має велике значення, бо, на їх думку, викладач молодше 30–40 років розцінює магістранта як потенційного конкурента, що дуже ускладнює стосунки. Для 26,8% опитаних стать та вік наукового керівника не важливі, а пріоритетними якостями для них є компетентність, толерантність, доброзичливість тощо.

З питання анкети про механізм визначення теми майбутньої дипломної роботи респонденти відповіли так: 11,6% студентів самі сформулювали тему магістерського дослідження, 33,7% студентів тему запропонував керівник (не лишаючи вибору), 52,6% студентів ретельно визначились з темою так, щоб було цікаво і науковому керівнику, і їм, а 2,1% студентів продовжують дослідження з попередніх тем.

Як же відбувається взаємодія студентів-магістрантів, що виконують дипломне дослідження з керівниками дипломних робіт? На питання: як часто Ви маєте змогу бачитись з науковим керівником? 40,7% студентів відповіли – майже кожен день, 46,5% – раз на тиждень, 9,3% студентів – раз на місяць, 4,6% – спілкуються із своїм науковим керівником тільки в Інтернеті.

На питання про час, який витрачає науковий керівник на консультацію 11,6% респондентів відповіло – 15 хвилин, 65,6% студентів – 30 хвилин, 22,8% студентів – годину.

Наукові керівники 37,2% магістрантів ретельно стежать за темпом роботи, 33,7% студентів контролюють його самі, а дипломні 29,1% лише іноді перевіряються. Тільки половина опитуваних склали із своїми науковими керівниками план роботи над магістерською (52,6% студентів), відповідно 47,4% студентів працюють без плану.

Більше половини студентів (52,6%) ретельно розглядають з науковим керівником недоліки своєї роботи по кожному розділу і обговорюють те, як краще опрацювати роботу, 37,2% студентів науковий керівник стисло пояснює що і де треба переробити, 10,2% студентам науковий керівник вертає роботу всю «червону», не пояснюючи як і над чим працювати далі та призначає наступну зустріч.

Компетентними з теми магістерської роботи вважають своїх керівників 89,8% опитаних. В той же час 10,2% анкетованих заявили про те, що науковий керівник не може доступно і чітко пояснити, що робити далі і заплутує ще більше.

Рівноправ'я у взаємодії з науковим керівником відчувають 90,5% студентів, які можуть вносити корективи та пропозиції. Відповідно 9,5% студентів поскаржились на те, що їх наукові керівники відкидають відразу усіляку ініціативу не вникаючи у суть цієї ініціативи. Але цікаво, що як співавтора наукового керівника сприймають лише 55,6% опитаних.

Таким чином, проведене пілотажне дослідження виявило, по-перше, неоптимальну структуру мотивації навчально-професійної діяльності студентів 6 курсу. По-друге, показало, що вибір наукового керівника не завжди здійснюється студентами відповідально й усвідомлено, що, в свою чергу, відбивається і на всьому процесі виконання дипломного дослідження. По-третє, не зафіксовано переконливих даних, що взаємодія викладача наукового керівника і студента виконавця відповідає психологічним параметрам спільної діяльності.

Все це переконливо свідчить про необхідність подальших експериментальних досліджень, орієнтованих в першу чергу на виявлення зв'язку психологічних параметрів навчально-професійної діяльності студентів з особливостями їхньої навчальної мотивації, а також виявленні специфіки цієї діяльності у студентів різних спеціальностей і напрямків дипломних досліджень. А також очевидна нагальна необхідність розробки системи методичних рекомендацій щодо оптимізації системи взаємодії наукового керівника дипломного дослідження та його виконавця в напрямку створення умов їхньої спільної науково-дослідної діяльності. Що набуває особливої актуальності в зв'язку з подальшим переходом вищої школи України на європейську кредитно-трансферну систему.

Список використаних джерел

1. Власова О. І. Педагогічна психологія / О. І. Власова. — К. : Либідь, 2005. — 400 с.
2. Дипломна робота з психології. Методичні рекомендації для студентів всіх форм навчання (за кредитно-модульною системою) / [укл. Т. Б. Тарасова, С. В. Пухно]. — Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. — 68 с.
3. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Харвест, 2006. — 416 с.
4. Заїка Є. В. Шляхи оптимізації пізнавальної діяльності студентів і школярів / Є. В. Заїка, І. О. Зувєв. — Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. — 184 с.
5. Ильин Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2012. — 640 с.
6. Мороз О. Г. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко ; за заг. ред. академіка О. Г. Мороза. — К. : НПУ, 2006. — 208 с.
7. Подоляк Л. Г. Психология вищої школи / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. — К. : ТОВ «Філістудія», 2006. — 320 с.
8. Савчин М. В. Вікова психологія / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. — К. : Академвидав, 2005. — 360 с.
9. Савчин М. В. Педагогічна психологія / М. В. Савчин. — К. : Академвидав, 2007. — 424 с.
10. Фальова О. Є. Особистість і пізнавальні процеси студентів ВНЗ: діагностика, розвиток, корекція / О. Є. Фальова, Є. В. Заїка. — Краматорськ : КЕГІ, 2005. — 404 с.

T. TARASOVA

Sumy

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF UNIVERSITY STUDENTS

The aim of the article is theoretical study and analysis of the results of the pilot study, the subject of which was psychological characteristics of educational and professional activity of students of educational qualification level of «Magister» in the process of performing diploma project. The survey data and test methods which identify peculiarities of educational motivation of students and their interaction with a teacher – scientific supervisor have been analyzed. The conclusions about future tasks of experimental research and the development of practical recommendations to enhance the effectiveness of diploma projects at higher educational institution have been made.

Key words: educational and professional activities of students, external motives of learning, internal motives of learning, dissertation, advisor interactions, magister.

T. B. ТАРАСОВА

г. Сумы

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Целью статьи является теоретическое обоснование и анализ результатов экспериментального исследования, предмет которого составили психологические особенности учебно-профессиональной деятельности студентов образовательно-квалификационного уровня «Магистр» в процессе выполнения дипломной работы. Анализируются данные опросов и тестовых методик, выявляющих особенности учебной мотивации и взаимодействия с преподавателем – руководителем дипломной работы. Формулируются выводы о дальнейших задачах экспериментального исследования и разработке практических рекомендаций по повышению эффективности дипломных исследований в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность, внешние мотивы учения, внутренние мотивы учения, дипломное исследование, взаимодействие с преподавателем, студенты-магистранты.

Стаття надійшла до редколегії 17.09.2015

УДК 159.9

Н. В. ТКАЧЕНКО

м. Дніпропетровськ

Tkachenko_N.V@mail.ru

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто особливості комп'ютерної залежності; проаналізовано причини виникнення комп'ютерної залежності у дітей молодшого шкільного віку; обґрунтовані теоретичні та емпіричні методи психодіагностичної роботи з комп'ютерною залежністю; систематизовано типи девіантної поведінки, що приводять до комп'ютерної залежності; класифіковано погляди зарубіжних та вітчизняних дослідників щодо причин виникнення комп'ютерної залежності.

Ключові слова: комп'ютерна залежність, девіантна поведінка, психологічні особливості, психічна реальність, неадекватна самооцінка.

У зв'язку із швидким розвитком цифрових технологій, комп'ютер став невід'ємною частиною життя багатьох людей. Майже у кожному домі є комп'ютер, котрий використовується як у робочих цілях, так і у розважальних. На сьогоднішній день, комп'ютер може виконувати функції DVD програвача, книги, ігрової приставки, забезпечувати доступ до Інтернету та багато інших функцій, що й робить його майже незамінним у сучасному суспільстві. Але, не зважаючи на багато позитивних сторін, у ньому зустрічаються і негативні. Комп'ютерна залежність є однією з негативних сторін.

Щодо причин комп'ютерної залежності, існує багато версій. Так, більшість батьків залежних дітей вважають, що причиною комп'ютерної залежності є комп'ютерні ігри та Інтернет. Проте існує думка, що ігри та Інтернет є не причинами залежності, а її наслідками, а справжніми причинами того, що дитина поринає у комп'ютерний світ можуть бути, наприклад, сімейні конфлікти або проблеми у відношеннях із однолітками. У дитини немає достатніх сил, щоб протистояти зовнішнім подразникам і вона, не бачачи іншого виходу, іде у «віртуальний простір», де може бути тим, ким вона хоче і робити те, що хоче, не зважаючи на те, погано це чи добре. Втеча від реальності може бути компенсацією відсутності сил для опору в реальному житті. Іншими словами, причини комп'ютерної залежності школярів, можливо, треба шукати не у комп'ютерних іграх, а у відношеннях дитини з однолітками, вчителями або родичами.

Соціальна ситуація дитини залежить від рівня задоволення соціальних потреб школяра, які реалізуються в межах взаємодії «вчитель – учень» і «учень – учень» [5, 8]. Якщо соціалізація у дитини проходить вдало, дитина приймається колективом, вона вчиться жити та дотримуватися соціальних норм та установ. Проте, якщо у цьому процесі у дитини проявляються невдачі, вона якимось чином не приймається колективом, така дитина вчиться жити, не звертаючи своєї уваги на соціальні норми, починає проявляти ознаки девіантної поведінки.

Світова статистика свідчить про неухильне збільшення осіб, які страждають тією або іншою формою залежності. Згубні звички або пристрасті до чого-небудь останнім часом набули нові форми. З інтенсивною комп'ютеризацією шкіл у промислових містах, доступністю інтернет – технологій для школярів все більше стає реальним формування комп'ютерної залежності в учнів [6].

Метою статті є аналіз психологічних особливостей комп'ютерної залежності у дітей молодшого шкільного віку.

Для досягнення зазначеної мети поставлено такі завдання:

- 1) здійснити теоретичний аналіз психологічної сутності комп'ютерної залежності дітей молодшого шкільного віку;
- 2) визначити психодіагностичний інструментарій дослідження щодо виявлення комп'ютерної залежності у дітей молодшого шкільного віку;
- 3) емпірично дослідити психологічні особливості комп'ютерної залежності у дітей молодшого шкільного віку.

Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс методів, зокрема такі:

Теоретичні: аналіз наукової літератури за темою дослідження; методи логіко-психологічного аналізу (класифікація, систематизація, порівняння, узагальнення) – для розкриття психологічного змісту компонентів комп'ютерної залежності у дітей молодшого шкільного віку.

Емпіричні: проєктивні методи, опитування, які реалізувалися за допомогою таких методик: «Тест-опитувальник - для встановлення залежності від комп'ютерних ігор, Інтернету» (Н. Р. Казарян); «Тест діагностики рівня ігрової комп'ютерної залежності» (А. В. Грішина); «Опитувальник Леонгарда-Шмішека» (дитячий варіант); опитувальник соціалізації для школярів «Моя сім'я» (О. І. Матков); «Методика СЖО» (Сенсожиттєвих орієнтацій, Д. О. Леонтьєв); проєктивна методика «Драбинка» (С. Г. Якобсон, В. Г. Щур); Проєктивна методика «Неіснуюча тварина» (І. М. Сеченов).

Теоретичний аналіз наукової літератури дав нам можливість розглянути поняття девіантної поведінки і систематизувати типи девіантної поведінки [2, 4, 8]:

- делінквентний (сукупність протиправних вчинків та злочинів, які не відповідають формально зафіксованим соціальним та юридичним нормам);
- адиктивний (поведінка, що зумовлюється залежністю від різних хибних пристрастей);
- патохарактерологічний (поведінка, що зумовлюється патологічними змінами характеру, що сформувалися в процесі виховання);
- психопатологічний (ґрунтується на психопатологічних симптомах та синдромах - це прояви тих чи інших психічних порушень та захворювань);
- ґрунтований на суперцінностях (виявлення обдарованості, таланту, геніальності в якійсь сфері діяльності, які виходять за рамки звичайного, нормального сприйняття).

Отже, з вищевказаної класифікації типів девіантної поведінки ми можемо зробити висновки про те, що «комп'ютерна залежність» відноситься до такого типу девіантної поведінки, як «адиктивний».

Аналіз іноземних та вітчизняних літературних джерел допоміг нам класифікувати погляди дослідників щодо причин виникнення комп'ютерної залежності [5, 6, 7]:

- а) неадекватна самооцінка (завищена, або занижена), яка заважає дитині будувати відносини із однолітками, що приводить до відчуження від своєї соціальної групи (шкільний клас, дитсадкова група і т.д.);
- б) недостатній рівень спілкування із значущими в житті дитини людьми;
- в) бажання виплеснути свої емоції у віртуальному світі або навпаки, компенсувати відсутність певних емоційних станів у реальному світі за рахунок віртуального;
- г) неприйняття дитини оточенням за рахунок її психологічних особливостей;
- д) проблеми із самовираженням у реальному світі через страх або інші причини;
- е) нестача батьківської уваги до дитини.

Власне, з вище зазначених причин виникнення «комп'ютерної залежності», ми можемо зробити таке узагальнення, а саме: дитина молодшого шкільного віку компенсує нестачу емоцій, заміщуючи їх відсутність комп'ютерними іграми або Інтернетом.

Аналіз зарубіжних наукових досліджень дав нам можливість виділити симптоми ігрової комп'ютерної залежності на психофізіологічному рівні: а) больові відчуття в зап'ястному і ліктьовому суглобах; б) порушення сну; в) болі в шії і спині; г) головні болі; д) сухість очей; е) нездатність регулярно харчуватися і нехтування особистою гігієною.

Отже, з теоретичного аналізу вітчизняних та зарубіжних досліджень, ми можемо виділити єдині причини виникнення комп'ютерної залежності:

- неадекватна самооцінка, що заважає дитині будувати відносини із представниками своєї соціальної групи;
- нестача спілкування та уваги зі сторони соціального оточення (однолітки, батьки та ін.);
- бажання компенсувати нестачу емоційних переживань грою у комп'ютер, або сидінням в Інтернеті.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо особливостей комп'ютерної залежності у дітей молодшого шкільного віку, дає нам можливість:

1. Систематизувати поняття та види девіантної поведінки і, в подальшому, класифіку-

вати комп'ютерну залежність як один із видів девіантної поведінки, а саме – адиктивний, тобто одна з форм девіантної поведінки з формуванням прагнення до втечі від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану, через вживання деяких речовин чи постійну фіксацію уваги на певних видах діяльності, що спрямоване на розвиток і підтримання інтенсивних емоцій [1].

2. Визначитися з основними поглядами вітчизняних та закордонних дослідників стосовно проблеми комп'ютерної залежності дітей та її основних причин. Власне, до основних причин дослідники відносять:

- неадекватна самооцінка (завищена або занижена), що заважає побудові соціальних контактів;
- недостатній рівень спілкування із однолітками або важливими для дитини людьми (батьки, викладачі, тощо.);
- неприйняття людини суспільством, у якому вона знаходиться (як із причин неможливості побудувати соціальні зв'язки, так і з причин нерозуміння людини з боку суспільства, чи навпаки);
- спроба втекти від реальності, проблем, які оточують людину у повсякденному житті, бажання їх уникнути, аніж вирішувати;
- компенсація нестачі певних емоційних переживань у реальному світі проведенням часу в віртуальному світі, за комп'ютером.

3. Дізнатися про методи боротьби із комп'ютерною залежністю за кордоном. Важливу роль у боротьбі із комп'ютерною залежністю грає обізнаність суспільства щодо даної проблеми. Так, за кордоном дуже поширені психологічні сайти, основною темою яких є комп'ютерна залежність, її види та причини, на яких людина може знайти всю необхідну інформацію стосовно цієї проблеми. Також там поширені спеціалізовані центри, робота яких направлена на усунення причин, а отже й проявів комп'ютерної залежності.

В емпіричному дослідженні брало участь 90 дітей молодшого шкільного віку (учнів 3–4 класів).

На основі діагностичного етапу дослідження особливостей формування ігрової залежності дітей молодшого шкільного віку ми продіагностували: а) високий рівень ком-

п'ютерної залежності серед дітей молодшого шкільного віку; б) чітко виражену акцентуацію характеру за шкалою «гіпертимність»; в) у сім'ях дітей групи Б (схильні до комп'ютерної залежності) спостерігається менший рівень взаємодопомоги між членами родини, менш дружні відносини, більш жорстокі методи виховання дитини та менший акцент на виховання самостійності, ініціативності, ніж у сім'ях дітей групи А (не схильні до комп'ютерної залежності); г) група Б (схильні до комп'ютерної залежності) має менш виражені життєві цілі, менше зацікавлена у процесі життя і менше задоволена своєю самореалізацією у житті, ніж група А (не схильні до комп'ютерної залежності); д) високий рівень завищеної самооцінки серед дітей групи Б (схильні до комп'ютерної залежності) і адекватної серед дітей групи А (не схильні до комп'ютерної залежності); е) високі показники за шкалами «Агресивний захист», «Вербальна агресія» і «Страх» у дітей групи Б (схильні до комп'ютерної залежності) і шкали «Страх» у дітей групи А (не схильні до комп'ютерної залежності).

Отже, емпірично виявлено основні психологічні особливості комп'ютерної залежності серед дітей молодшого шкільного віку: а) неадекватна самооцінка; б) низький рівень взаємодопомоги та дружніх відносин між членами сім'ї; в) жорстокі методи виховання дитини у сім'ї та низький акцент на виховання самостійності та ініціативності дитини; г) низька зацікавленість у процесі життя; д) незадоволеність самореалізацією у житті; е) слабо виражені життєві цілі; є) сильно виражені показники агресивного захисту і вербальної агресії.

Власне, з вище зазначених причин виникнення «комп'ютерної залежності», ми можемо зробити таке узагальнення, а саме: дитина молодшого шкільного віку компенсує нестачу емоцій, заміщуючи їх комп'ютерними іграми або Інтернетом.

Отже, вирішення завдань дослідження дало змогу досягти поставленої мети – виявлення психологічних особливостей комп'ютерної залежності у дітей молодшого шкільного віку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми щодо психологічних особ-

ливостей комп'ютерної залежності у дітей молодшого шкільного віку. Подальша перспектива розробки окресленої теми полягає в необхідності визначення та розробці специфіки психологічного супроводу дітей з емоційними порушеннями в умовах сучасного шкільного закладу.

Список використаних джерел

1. Абраменко О. Б. Конструктивные детско-родительские отношения как основа психологического здоровья детей / О. Б. Абраменко // Вопросы психологии. — 2006. — № 6. — С. 109—112.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2011. — 272 с.
3. Антонов А. И. Кризис семьи и пути его преодоления / А. И. Антонов, В. А. Борисов. — М., 2012. — 36 с.
4. Брутман В. И. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери / В. И. Брутман, А. Я. Варга, И. Ю. Хамитова // Психологический журнал. — 2000. — № 2. — С. 79—87.
5. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — М., 2000. — Т. 5. — 385 с.
6. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А. В. Гоголева // Вопросы психологии. — 2003. — № 5. — С. 13—49.
7. Попова Л. Г. О плюсах и минусах увлеченности компьютерными играми / Л. Г. Попова, Г. С. Глудин // Известия Уральского государственного университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. — 2010. — Т. 81, № 4. — С. 114—123.

N. TKACHENKO

Dnipropetrovsk

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COMPUTER DEPENDENCE AT CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

In article features of computer dependence are considered; the reasons of emergence of computer dependence at children of younger school age are analyzed; reasonable theoretical and empirical methods of psychodiagnostic works with computer dependence; the types of deviant behavior resulting in computer dependence are systematized; views of foreign and domestic researchers about the reasons of emergence of computer dependence are classified.

Key words: computer dependence, deviant behavior, psychological features, mental reality, inadequate self-assessment.

H. B. ТКАЧЕНКО

г. Днепропетровск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассмотрены особенности компьютерной зависимости; проанализированы причины возникновения компьютерной зависимости у детей младшего школьного возраста; обоснованные теоретические и эмпирические методы психодиагностической работы с компьютерной зависимостью; систематизированы типы девиантного поведения, приводящие к компьютерной зависимости; классифицированы взгляды зарубежных и отечественных исследователей о причинах возникновения компьютерной зависимости.

Ключевые слова: компьютерная зависимость, девиантное поведение, психологические особенности, психическая реальность, неадекватная самооценка.

Стаття надійшла до редколегії 21.09.2015

УДК 159.9.072.43+922.8

О. В. ФРОЛОВА

м. Бердянськ

Art_divosvit@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ТА КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДЛЯ СТУДЕНТІВ, ЯКІ ПРОХОДИТИМУТЬ ПЕДАГОГІЧНУ ПРАКТИКУ В ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ

У статті подано авторську програму соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток організаційних та комунікативних навичок студентів, які проходять педагогічну практику в дитячих оздоровчих таборах. Реалізація програми сприяє розширенню знань з області практичної та вікової психології; формуванню практичних умінь і навиків з організації різноманітної діяльності дітей в умовах оздоровчого табору; розвитку лідерських якостей і комунікативних умінь; орієнтації учасників тренінгу на самостійне проектування програм організації діяльності (як індивідуальних, так і групових) з подальшою їх реалізацією

Ключові слова: соціально-психологічний тренінг; комунікативні навички; спілкування; організаційні навички, емпатія.

Реалізація творчого потенціалу студентів в умовах дитячого оздоровчого табору можливе лише на основі отриманого психологічного та педагогічного досвіду, наявності знань, цікавих ідей, умінь та навичок, що дозволяють знаходити та застосовувати новаторські форми і методи, тим самим удосконалювати виконання своїх професійних функцій.

Мета публікації – розгорнутий виклад навчально-тренінгової програми «Соціально-психологічний тренінг розвитку організаційних та комунікативних навичок». Корекційна програма соціально-психологічного тренінгу сприяє оволодінням студентами психолого-педагогічними знаннями і розвитку організаційних і комунікативних навичок, необхідних їм для роботи вожатими в оздоровчих таборах.

Основними завданнями програми соціально-психологічного тренінгу стали: розширення знань з області практичної та вікової психології; формування практичних умінь і навиків з організації різноманітної діяльності дітей в умовах дитячого оздоровчого табору; розвиток лідерських якостей і комунікативних умінь; орієнтація учасників тренінгу на самостійне проектування програм організації діяльності (як індивідуальних, так і групових) з подальшою їх реалізацією.

У тренінгу бере участь закрита група у кількості 12–15 чоловік. Заняття проводяться протягом одного дня (6 академічних годин).

Тренінг може проводитися в таких формах:

а) безпосередньо в навчальних закладах, або в організаціях як форма навчання студентів, які проходять педагогічну практику в оздоровчих таборах;

б) поза межами організації, у вигляді виїзної сесії, коли навчання поєднується з організацією відпочинку студентів (на базах відпочинку, у туристичних комплексах тощо).

Основні техніки для проведення тренінгу: міні-лекції, групові дискусії, мозкові штурми, аналіз комунікативних ситуацій, творчі завдання, метод незакінчених речень.

Доцільним вважаємо проаналізувати деякі етапи проведення тренінгового заняття. Так основними завданням першого етапу програми було знайомство членів групи між собою, створення атмосфери довіри до тренера та інших учасників групи, зняття емоційного напруження, створення невимушеного психологічного клімату.

І. ЕТАП. ЗНАЙОМСТВО.

1. Вправа «Наші імена».

Мета: знайомство членів групи між собою, зняття емоційного напруження, ство-

рення невимушеного психологічного клімату в групі.

Час проведення: 10 хвилин.

Інструкція: запишіть свої імена у стовпчик і навпроти кожної літери – слово, яке починається з неї і характеризує вас з кращого боку. Наприклад, ВІКТОР:

В – вольовий;

І – ініціативний;

К – красномовний;

Т – терплячий;

О – оригінальний;

Р – рішучий.

2. Вправа «Самопрезентація».

Мета: сприяти зближенню учасників групи та виявити їх очікування від роботи у групі.

Час проведення: 15 хвилин.

Інструкція: «Зараз у нас є п'ятнадцять хвилин для того, щоб кожен з вас міг презентувати себе, давши відповідь на наступні запитання: чого я чекаю від роботи у тренінговій групі? Що є предметом моєї гордості? Чому я вирішив (вирішила) працювати в оздоровчому таборі? Презентація буде відбуватися наступним чином: один з членів групи дає відповідь на поставлені запитання, закінчуючи називанням імені свого сусіда зліва та словами «..., передаю слово тобі», при цьому злегка торкається його. Наступний учасник дякує попередньому та сам дає відповіді на запитання, і т. д., поки не відбудеться самопрезентація кожного учасника групи.

3. Ознайомлення з основною метою роботи тренінгової групи та прийняття правил групової роботи.

Мета: дати зворотний зв'язок на очікування групи та розробити і прийняти групові норми взаємодії, організувати учасників групи на чітку, злагоджену роботу.

Час проведення: 10 хвилин.

Обладнання: фліпчарт, або великий аркуш паперу.

Учасники сидять у колі. Ведучий повідомляє: «Головною метою тренінгової програми є оволодіння психолого-педагогічними знаннями і розвитку організаційних і комунікативних навичок, необхідних для роботи вожатими в оздоровчих таборах, обмін особистим досвідом переживань за представленими поняттями».

Ведучий пропонує учасникам правила за якими буде працювати група під час заняття, підкреслюючи, що вони тією ж мірою стосуються і його.

Правила можуть бути наступними: довірливий стиль спілкування, звертання один до одного на «ти» і по імені, без врахування статусу; персоніфікація висловлювань; спілкування за принципом «тут і тепер»; конфіденційність усього, що відбувається у групі; усе, що відбувається в групі, має робитися на добровільних началах; активна участь у тому, що відбувається; бути завжди відповідальним за свої слова; повага до того, хто говорить; уникати оцінок один одного; приймати себе та інших такими, якими вони є. Учасники доповнюють запропоновані правила. Всі правила записуються на ватмані.

II. ОСНОВНА ЧАСТИНА.

1. Мозковий штурм «Ми в таборі».

Мета: формування практичних умінь і навичок з організації різноманітної діяльності дітей в умовах оздоровчого табору оздоровчих таборах.

Час проведення: 1 година.

Інструкція: Ми з Вами на етапі знайомства визначили Ваші очікування від роботи в оздоровчому таборі, а тепер я пропоную Вам пофантазувати над очікуваннями ваших підопічних. Закінчіть будь ласка по черзі наступні фрази:

Діти це –

Дитина іде в оздоровчий табір щоб.....

Батьки відправляють дитину в оздоровчий табір щоб.....

Організаційний період – найважливіший період як для дітей, так і для самих вожатих. Час звикання до нових умов, нових правил, режиму дня.

Серед основних психологічних проблем з якими зустрічаються вожаті, це нудьгування дітей за домом. Тому дуже важливо спланувати час так, щоб діти отримали максимум задоволення. І так що ми можемо запропонувати нашим підопічним в оргперіод?

Інструкція: ознайомтесь з рекомендаціями та запропонуйте своє бачення реалізації кожної з них. Зараз ми будемо 15 хвилин працювати над цим питанням в підгрупах, а потім презентуємо свої напрацювання та обговоримо їх.

Рекомендації для вожатих

1. Найшвидше познайомити дітей один з одним – провести ігри, які сприятимуть інтенсивному знайомству, розробити та намалювати індивідуальні бейджики з іменами.
2. Ознайомити дітей з розпорядком дня та стимулювати до його виконання.
3. Створити дітей відчуття затишку і комфорту – красиво оформити кімнати і весь корпус;
4. Організувати систему управління загоном – поділити дітей на «ланки», «зірочки», «екіпажі», «команди»;
5. Дати можливість дітям проявити себе, самоствердитися – запропонувати набір справ різноманітної спрямованості: спортивної, інтелектуальної, художньо-прикладної, трудової, творчої.

Дякую всім за роботу. Отже основним завданням організаційного періоду є проведення ряду заходів, щоб не залишилося часу для нудьгування за домівною.

Питання для обговорення:

1. Що нового для себе дізналися за результатами цієї вправи?
2. З якими труднощами ви зустрілися в процесі підготовки до реалізації запропонованих рекомендацій?

2. Вправи на розвиток професійних комунікативних навичок

Вправа 1. «Моя професійна роль».

Мета вправи: пошук групою ефективних засобів спілкування з групою підопічних і внутрішньої позиції, з якою вожатий повинен взаємодіяти з дітьми.

Час проведення: 40хвилин.

Інструкція: Група сідає в коло, і кожному учасникові ведучий дає картку, на якій зафіксована певна професійна комунікативна позиція-роль. Рекомендується мати наступний набір карток: «Помічник», «Мама», «Вихователь», «Лідер», «Авторитет», «Інформатор», «Ідеал», «Най-най ...», «Добряк», «Спостерігач», «Посередник між дитиною і батьком», «Інтелектуал», «Сухар», «Суддя», «Друг», «Товариш».

Кожен з учасників групи отримує свою картку, де позначена позиція-роль. Він читає картку і каже, в чому він згоден з такою характеристикою професійної позиції вожатого, а в чому ні.

Учасники висловлюються по колу.

Зараз я пропоную вам з різних позицій-ролей відреагувати на використання підлітками у вашому загоні нецензурної лексики.

Питання для обговорення:

1. Яка зі стратегій, на вашу думку є найбільш успішною?
2. Які труднощі можуть виникнути в процесі її реалізації?

Вправа 2. «Компліменти».

Мета вправи: відпрацювання навичок емпатії і нових способів поведінки; формування вміння робити компліменти і створювати позитивні установки один на одного.

Час проведення: 15-20 хвилин.

Інструкція: «Ви можете вільно пересуваючись по кімнаті підходити до будь-якого члену групи і обмінюватися компліментами, добрими побажаннями, похвалами. Таким чином, обійдіть всіх учасників тренінгу».

Питання для обговорення:

1. Що вам сподобалося більше, говорити компліменти чи приймати їх?
2. Наскільки складно/легко було дібрати комплімент собі колезі?
3. Який комплімент вам сподобався найбільше?

Дуже важливо вміти підбадьорити дитину, підкреслити її успіхи, похвалити. Давайте зараз разом складемо список таких компліментів для дитини:

Чудово! Відмінно! Неймовірно! Ефектно! Круто! Добре придумано! Приголомшливо! Дотепно! Бездоганна робота! Те, що треба! Чудесно! Дивовижно! Оригінально! Потрудилися на славу! Ви цього заслуговуєте! Це подія! Ось це здібності! Все на вищому рівні! Здорово! З Вас можна брати приклад! Який прогрес! Це мені подобається! Незвичайно! Блискуче! Я вами пишаюся! Краса! Шедевр! Приємно подивитися! Це гідно похвали! Ви подолали нову висоту! Це була непроста робота, але ви впоралися! Це перемога! Чудова ідея! Олімпійський рівень! Світовий стандарт! Розумниця! Так тримати! Ми на шляху до успіху!

Вправа 3. «Знайди свою зірку».

Мета: можливість розслабитися, набратися оптимізму і впевненості в собі.

Час проведення: 40 хв.

Інструкція: Ви, напевно втомилися трохи, пора і відпочити. Сідайте в крісло, постарай-

теся розслабитися, зробіть три глибокі вдихи і видихи, очі закриваються. (Звучить музика) Уявіть собі зоряне небо. Зірки великі і маленькі, яскраві і темні. Для одних це одна або кілька зірок, для інших – незліченна безліч яскравих світяться точок, то віддаляються, то наближаються на відстань витягнутої руки. Подивіться уважно на зірки і виберіть найпрекраснішу зірку. Бути може, вона схожа, на вашу мрію дитинства, а може бути, вона нагадала вам про хвилини щастя, радості, удачі, натхнення?

Ще раз помилуйтеся своєю зіркою і спробуйте до неї дотягнутися. Намагайтеся з усіх сил! І ви обов'язково дістанете свою зірку. Зніміть її з неба і дбайливо покладіть перед собою, розгляньте ближче і постарайтеся запам'ятати, як вона виглядає, яке світло випромінює. А тепер, проведіть долонями по колінах, вниз до суп ніг, і солодко потягніться, відкрийте очі.

Візьміть аркуш паперу, олівці, фарби, що побажаєте. Намалюйте свою зірку, виріж та покладеш її на наше зоряне небо.

Цю зірочку ви можете взяти з собою, нехай вона буде для Вас ресурсом.

Питання для обговорення:

1. Чи легко було розслабитися, уявити собі небо, зірки.

O. FROLOVA

Berdyansk

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING OF DEVELOPING ORGANIZATIONAL AND COMMUNICATIVE SKILLS OF STUDENTS WHO WILL TAKE PART IN PEDAGOGICAL PRACTICE IN SUMMER CAMPS FOR CHILDREN

In the article author's program of social and psychological training of developing organizational and communicative skills of students who will take part in pedagogical practice in summer camps for children is presented. Basic tasks of the first stage of the program were the acquaintance of group's members, creation of atmosphere of trust to the trainer and to the other participants of the group, removal of emotional tension, creation of the relaxed psychological climate. Basic part of the program is directed on forming practical abilities and skills in organization of various activities with children in the conditions of a summer camp, development of professional communicative skills, working off the new methods of conduct, formation of skills in making compliments.

Realization of the program helps to develop knowledge in practical and developmental psychology, to form practical abilities and skills in organization of various activities with children in the conditions of a summer camp, to develop leader's qualities and communicative abilities, to orient training's participants on the independent planning of the programs of activities' organization (both individual and group) with their subsequent realization.

Key words: social and psychological training, communicative skills, organizational skills, communication, empathy.

2. Які почуття відчували?
3. Що здалося важким?
4. Який настрій у вас зараз?

III. ПІДСУМОК ЗАНЯТТЯ.

Заключний етап проходить в формі аналізу тренінгового дня. Учасники по черзі висказує свою особисту думку з приводу проведеного тренінгу.

Час проведення: 60 хвилин.

Основними результатами цього етапу заняття є:

Розвиток рефлексії та навичок саморозкриття особистості;

Аналіз емоцій, почуттів, переживань, що виникли ході тренінгу;

Обговорення нового досвіду та його можливого впливу на поведінку особистості в міжкультурному спілкуванні.

Кожен з учасників по черзі висловлює чи справились його очікування від тренінгу та висловлює своє побажання всім учасникам тренінгової групи.

Далі проходить обговорення нового досвіду та можливості його впливу на поведінку кожного з учасників тренінгової групи.

Робота завершується прощанням групи.

О. В. ФРОЛОВА

г. Бердянск

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ, КОТОРЫЕ БУДУТ ПРОХОДИТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРАКТИКУ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ

В статье представлена авторская программа социально-психологического тренинга, направленного на развитие организационных и коммуникативных навыков студентов, которые будут проходить педагогическую практику в детских оздоровительных лагерях. Основными задачами первого этапа программы стало знакомство участников группы между собой, создание атмосферы доверия к тренеру и другим участникам группы, снятие эмоционального напряжения, создания непринужденного психологического климата. Основная часть программы направлена на формирование практических умений и навыков по организации разнообразной деятельности детей в условиях оздоровительных лагерях, на развитие профессиональных коммуникативных навыков, отработки новых способов поведения; формирование умения делать комплименты.

Реализация программы способствует расширению знаний в области практической и возрастной психологии; формированию практических умений и навыков по организации разнообразной деятельности детей в условиях оздоровительного лагеря; развития лидерских качеств и коммуникативных умений; ориентации участников тренинга на самостоятельное проектирование программ организации деятельности (как индивидуальных, так и групповых) с последующей их реализацией.

Ключевые слова: социально-психологический тренинг, коммуникативные навыки, организационные навыки, общение, эмпатия.

Стаття надійшла до редколегії 16.10.2015

УДК 159.922.8-055.25:316.362.1

О. О. ХАЛІК

м. Кривий Ріг

hhel.ua@gmail.com

**ПСИХОЛОГІЧНА СЕПАРАЦІЯ ДІВЧАТ
СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ ВІД БАТЬКІВ
ТА ЇЇ ЗАЛЕЖНІСТЬ ВІД ФУНКЦІОНУВАННЯ СІМ'Ї**

У статті визначено основні підходи до проблеми психологічної сепарації, описано її специфіку в пізній юності та ранній дорослості, окреслено її складові, зокрема функціональну, емоційну, конфліктну та аттitudну незалежності.

Доведено, що на процес сепарації мають вплив особливості функціонування батьківської родини. На функціональну, емоційну та аттitudну незалежність від матері в більшій мірі мають вплив гнучкість та згуртованість батьківської сім'ї, тоді як на сепарацію від батька (емоційна та аттitudна незалежність) – лише згуртованість.

Експериментально виявлено достовірні відмінності у дівчат-студенток між усіма компонентами сепарації від матері та батька: дівчата є більш залежними від фігури матері.

Ключові слова: психологічна сепарація, функціональна незалежність, конфліктна незалежність, аттitudна незалежність, емоційна незалежність, пізня юність, рання дорослість, сепарація від матері, сепарація від батька.

На порозі дорослого життя одним з найважливіших завдань особистості є перебудова стосунків з дорослими. Сучасні дослідники (С. Захаров, О. Захарова, В. Єлізаров) відзначають неефективність сепараційних процесів, які відображаються в соціальних явищах, зокрема, в збільшенні числа розлучень, форму-

ванні культури бездітності, переважанні індивідуальних інтересів над сімейними, збільшенні числа синглтонів (людей, які добровільно відмовилися від створення сім'ї) тощо.

Сепарація – процес перебудови батьківсько-дитячих стосунків в зв'язку з дорослішанням дітей. Особистості, які не завершили про-

цес сепарації від батьків, можуть мати значні труднощі при побудові стосунків з протилежною статтю, створенні сімей, вихованні власних дітей.

Існує декілька підходів в тлумаченні явища сепарації. Зокрема, сепарацію розглядають як інтрапсихічний процес дорослішання представники теорії прив'язаності (Дж. Боулби, М. Ейнсворд), психоаналітичного підходу (М. Кляйн, А. Фрейд, З. Фрейд), еґо-психології як напрямку психоаналізу (М. Малер, Е. Еріксон).

Важливими є ідеї П. Блоса, який вводить поняття другого періоду чи фази сепарації-індивідуації, який співвідноситься з підлітково-юнацьким віком. Результат вдалої сепарації – набуття дитиною автономії та незалежності в стосунках з батьками [7].

Сучасні психоаналітики наполягають на ідеї, що сепарація триває протягом усього життя. Зокрема Р. Кнайт зазначає, що в «кожному віковому періоді дитина має досягти нового рівня внутрішньої незалежності від батьків» [8, 179].

Крім того, можна виокремити міжособистісний підхід до сепарації, представники якого повністю не заперечують ідеї психоаналітиків, але акцентують увагу на важливості міжособистісних стосунків між батьками і дітьми і їх впливу на процес відокремлення дітей в ході дорослішання. Прикладами є факторні моделі сепарації від батьків Дж. Хофмана, Дж. Франка та ін.

Системний підхід у вивченні сепарації представлений роботами М. Боуена, А. Варги, Т. Ситько. В межах системної сімейної теорії успішна сепарація є здатністю особистості знайти баланс між психологічним злиттям з батьками та повною ізоляцією від них. Крім того, сепарація-індивідуація від батьків в юнацькому віці визнається нормативною кризою сім'ї [2; 3; 4].

Мета статті – теоретико-експериментальний аналіз особливостей психологічної сепарації дівчат в студентському віці та її залежність від особливостей функціонування батьківської сім'ї.

В основі нашого уявлення про психологічну сепарацію використано ідеї теорії сімейних систем М. Боуена, оскільки автор зосере-

джений на процесі сепарації саме в дорослому віці. М. Боуен використовує поняття «диференціація Я», ідею якого було запозичено з генетики. Метафорою для опису внутрішньо сімейних стосунків стало положення щодо клітинної диференціації. За М. Боуеном, «диференціація Я» означає здатність бути окремою особистістю при цьому пов'язаною з оточуючими, тобто вміння залишатися автономною особистістю, бути незалежною, але при цьому включеною в стосунки [4].

Крім того, використані концептуальні ідеї Дж. Хофмана щодо чотирьох типів незалежності, які набуває особистість в процесі сепарації від батьківської родини.

Функціональна незалежність передбачає вміння особистості забезпечувати своє існування і вирішувати повсякденні проблеми без батьківської допомоги.

Емоційна незалежність припускає зменшення залежності від батьківської підтримки, свобода від необхідності отримувати схвалення від матері або батька.

Конфліктна незалежність пов'язана з виробленням вміння жити своїм життям без почуття провини перед батьками, відсутності у особистості внутрішнього протиріччя, пов'язаного з виходом з-під батьківської опіки, свобода від надмірної тривоги, гніву, відповідальності по відношенню до батьків.

Аттитюдна незалежність або незалежність у ставленнях передбачає вироблення власних установок, цінностей, вміння оцінювати себе і оточуючих не батьківськими оцінками, а власними [6, 173–175].

Для кращого розуміння особливостей сепарації дітей в родині і впливу сім'ї на цей процес ми скористалися циркулярною моделлю функціонування сім'ї Д. Олсона, який вивчав особливості сімейної взаємодії за показниками гнучкості, згуртованості та комунікації. Гнучкість дозволяє родині реагувати на внутрішні та зовнішні зміни, вказує на здатність сім'ї пристосовуватися або змінюватися при впливі на неї різних стресових факторів. Згуртованість – ступінь емоціонального зв'язку між членами сім'ї [9].

Під сепарацією розуміємо інтерпсихічний та інтрапсихічний процес, який відбувається як на індивідуальному внутрішньому рівні,

так і на рівні міжособистісних стосунків, в результаті якого особистість набуває можливість автономного існування з успішною адаптацією до соціальних ситуацій та обставин і встановлює оптимальний баланс між психологічним злиттям з батьками та повною ізоляцією від них.

Зазначені положення були використані для розробки програми емпіричного дослідження, яке проводилося на базі Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» на факультеті української філології серед студентів 2-х та 3-х курсів. Загальний об'єм вибірки – 73 респонденти жіночої статі. Нами була використана «Методика діагностики психологічної сепарації від батьків в юнацькому віці» Дж Хоффмана в адаптації А. Широкої, яка передбачає вивчення чотирьох окремих аспектів психологічної сепарації від кожного з батьків, зокрема функціональної, емоційної, конфліктної та аттитюдної неза-

лежностей [5, 47–49]. А також опитувальник «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» (FACES-3) Д. Олсона, який дозволяє вивчити особливості гнучкості та згуртованості батьківської сімейної системи.

Розглянемо особливості сепарації студенток від матері. Першочергово нами було з'ясовано, чи існують відмінності між студентками 2-х та 3-х курсів за вказаними шкалами психологічної сепарації від матері та батька. За допомогою *t*-критерію для незалежних вибірок встановлено, що статистично достовірні відмінності між двома групами досліджуваних відсутні (для кожної з шкал рівень значимості не перевищував 0,06). Таким чином, подальший аналіз доцільно проводити об'єднавши результати респондентів обох курсів, отримана вибірка є однорідною.

Розглянемо показники середнього значення та стандартного відхилення за визначеними шкалами психологічної сепарації у дівчат від батьків (див. табл. 1).

Таблиця 1

Кількісні показники сепарації від матері та батька у студентів жіночої статі (N = 73)

Компонент незалежності	Сепарація від матері		Сепарація від батька	
	Середнє	Стд. відхилення	Середнє	Стд. відхилення
Функціональна незалежність	29,53	9,01	36,41	9,22
Емоційна незалежність	30,97	11,20	39,44	14,34
Конфліктна незалежність	67,41	11,07	71,31	10,92
Незалежність у ставленнях	25,27	11,01	29,41	11,56

Як бачимо, середні показники за чотирма шкалами сепарації є значно вищими стосовно батька, а ніж матері, що вказує на більшу незалежність дівчат від батька. Стандартне відхилення за шкалами незалежностей від батька і матері суттєво відрізняється лише за показником емоційної незалежності.

Порівнюючи особливості сепарації дівчат від матері та батька, встановлено, що дівчата є більш прив'язаними до матерів. Показники сепарації у дівчат від матері статистично достовірно відрізняються від аналогічних показників сепарації від батька за *t*-критерієм (функціональна ($t = 4,56$) та емоційна ($t = 3,98$) незалежність – на рівні значимості 0,001, конфліктна ($t = 2,15$) та аттитюдна не-

залежність ($t = 2,21$) – на рівні значимості 0,03). Це підтверджується і дослідженнями російських психологів, зокрема А. Варги, В. Дзукаєвої щодо домінуючої ролі матері в родині, яка є головним вихователем [1; 2].

Таким чином, фігура матері є більш психологічно значима в цьому віці, дівчата є більш прив'язаними до неї. Також це може бути пов'язано з особливостями виховання та побуту родини, оскільки в більшості українських сімей за цю сферу сімейного життя відповідає жінка.

Крім того, порівнюючи отримані нами середні показники сепарації дівчат від батьків з даними А. Широкої на українській вибірці студентів в 2008 р. [5], встановлено існування

тенденції до підвищення показників усіх чотирьох різновидів незалежності як від матері, так і від батька. Це може вказувати на інтенсивність процесу сепарації від батьків у сучасної молоді.

А. Широка пропонує середні норми показників сепарації дівчат та юнаків від батьків [5, 52]. Використавши її діапазон середніх норм для дівчат, нами було визначено три рівні розвитку визначених компонентів сепарації від матері та батька (див. рис. 1).

Отримані дані свідчать, що домінують середні показники за всіма шкалами по відношенню до батька і матері, що вказує на нормативний процес сепарації, який ще триває. Схильність до повної незалежності від матері демонструють близько третини дівчат-респондентів. Вони отримали високі показники за шкалами «функціональна незалежність», «емоційна незалежність», «аттitudна незалежність» (28,77%, 26,03%, 28,77%, відповідно). Це свідчить про здатність вказаних досліджуваних вирішувати проблеми самостійно, існування власної системи поглядів та переконань, незалежність від батьківського та материнського схвалення. Хоча занадто високі показники незалежності за шкалами можуть призводити до проблем у стосунках з батьками.

За шкалою «конфліктна незалежність» схильність до значної свободи від батька демонструють 27,4% респондентів, тоді як від матері – лише 13,7%.

Якщо звернутись до аналізу низьких показників незалежності від матері та батька, то виявлено, що дівчата демонструють їх за усіма шкалами в діапазоні відсотків від 6,85 до 13,7%, крім функціональної незалежності від матері, показник якої наближається до третини – 28,77%.

Проблеми з сепарацією хоча б за одним з компонентів незалежності (низький рівень) від матері мають 42,47% дівчат і 23,29% – від батька. Досліджувані в більшості випадків є схильними до залежності від матері чи батька лише за одним з показників, хоча можливі й поєднання двох-трьох компонентів.

У дівчат щодо матері кількісно домінуючою є функціональна залежність, яка може поєднуватися з емоційною або ж аттitudною, тоді як щодо батька переважає емоційна залежність. Досліджувані з низькими показниками функціональної незалежності від матері демонструють невміння самостійно вирішувати власні проблеми, постійно орієнтуються на материнську допомогу. В поєднанні з низькими показниками емоційної незалежності дівчата ще й мають надмірну потребу в

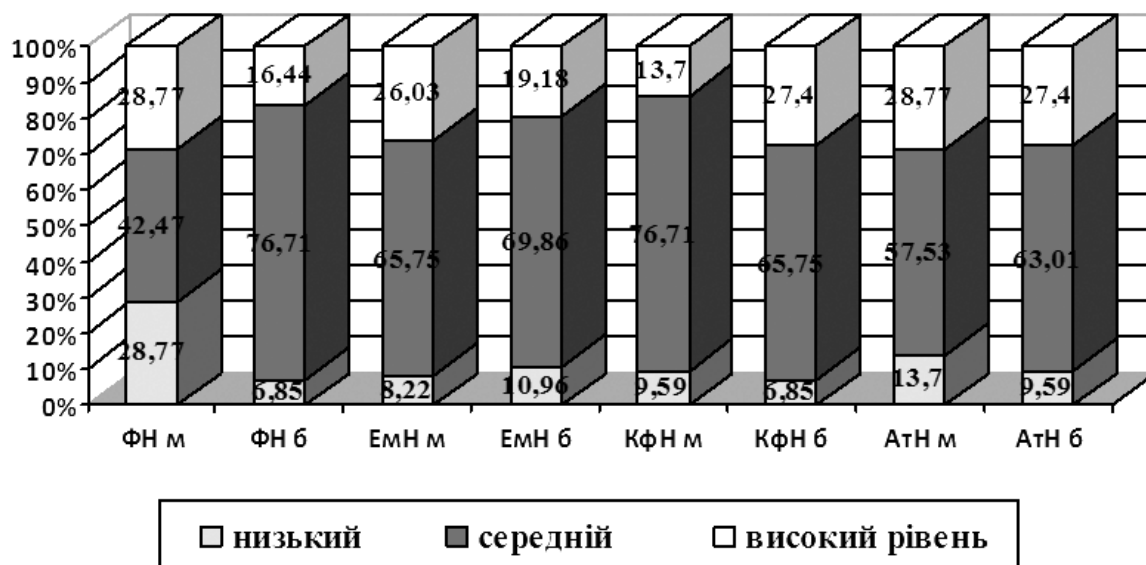


Рис. 1. Рівні розвитку компонентів психологічної сепарації від батьків у дівчат-студенток: ФН м – функціональна незалежність від матері; ФН б – функціональна незалежність від батька; ЕМН м – емоційна незалежність від матері; ЕМН б – емоційна незалежність від батька; КФН м – конфліктна незалежність від матері; КФН б – конфліктна незалежність від батька; АТН м – аттitudна незалежність від матері; АТН б – аттitudна незалежність від батька

тісному емоційному зв'язку з матір'ю, а в сумі з низькими результатами за шкалою «аттitudна незалежність» студентки ще й демонструють відсутність власних, незалежних від матері переконань, уявлень та оцінок.

Для респондентів, які мають низькі показники емоційної незалежності від батька, є характерною потреба у встановленні близьких стосунків з татом, що, можливо, не була реалізована на попередніх вікових етапах.

Крім того, при наявності низького рівня незалежності від матері хоча б за однією з шкал у 38,7% випадків дівчата мають проблеми з сепарацією і від батька. З іншого бо-

ку у 70,59% дівчат з низькими показниками сепарації від батька (за будь-якою зі шкал), мають низькі результати за хоча б одним показником незалежності від матері.

Оскільки за сучасними теоріями сепарація є поєднанням внутрішніх та зовнішніх процесів, то доречним було б розглянути залежність процесу сепарації від особливостей функціонування сім'ї.

Розглянемо результати кореляційного аналізу між компонентами психологічної сепарації від матері та сімейними показниками згуртованості та гнучкості за критерієм Спірмана (див. табл. 2).

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки між показниками сепарації від матері та сімейними показниками згуртованості й гнучкості

Шкали опитувальника сепарації/рівень значимості	Шкали опитувальника Д. Олсона							
	Згуртованість	Гнучкість	Емоц зв'язок	Сімейні кордони	Спільний час	Контроль	Сімейні ролі	Сімейні правила
Функціональна незалежність	-0,18	-0,27	-0,08	-0,19	-0,17	-0,24	-0,02	-0,20
Рівень значимості	0,13	0,02	0,52	0,1	0,15	0,04	0,88	0,09
Емоційна незалежність	-0,37	-0,41	-0,35	-0,32	-0,27	-0,28	-0,27	-0,41
Рівень значимості	0,002	0,001	0,01	0,01	0,02	0,02	0,02	0,001
Конфліктна незалежність	0,13	0,12	0,06	0,07	0,16	0,12	-0,2	0,07
Рівень значимості	0,26	0,32	0,61	0,58	0,17	0,33	0,09	0,57
Аттitudна незалежність	-0,32	-0,35	-0,31	-0,2	-0,19	-0,32	-0,06	-0,25
Рівень значимості	0,006	0,002	0,007	0,1	0,11	0,01	0,64	0,03

Встановлено, що показник емоційної незалежності від матері обернено корелює з загальним показником сімейної згуртованості ($-0,37, p \leq 0,002$) та її окремими компонентами, зокрема емоційним зв'язком у сім'ї ($-0,35, \leq 0,01$), сімейними кордонами ($-0,32$) та спільним часом ($-0,27$). При зменшенні показників сімейної згуртованості збільшуються показники емоційної незалежності від матері. Таким чином, у заплутаних сім'ях (з надмірною згуртованістю) процес сепарації буде відбуватися складніше, дорослі діти будуть демонструвати меншу емоційну, функціональну та аттitudну незалежності. Члени

такої сім'ї можуть відчувати сильну тривогу при сепарації дитини і тому прагнуть перешкоджати її діяльності, спрямованої на дорослішання.

З сімейною гнучкістю обернено корелюють функціональна ($-0,27$), емоційна ($-0,41$), аттitudна ($-0,35$) незалежності дівчат від батьків: чим вищі показники сімейної гнучкості в родині, тим менше розвинені прагнення в юнацтві до незалежності. Якщо врахувати рівень вираженості згуртованості за Д. Олсоном, то хаотичні сім'ї будуть мати проблеми з процесом сепарації дітей у бік збільшення їх залежності від батьків, тоді як ригідні

сім'ї будуть створювати умови для надмірної незалежності і відстороненості у стосунках з батьками.

На емоційну та аттитюдну незалежності дівчат від матері в більшій мірі мають вплив такі показники гнучкості сімейної системи: сімейний контроль (-0,28 та -0,32, відповідно) та сімейні правила (-0,41 та -0,25, відповідно). При збільшенні контролю і жорстких правилах у сім'ї дівчата будуть демонструвати низькі показники емоційної незалежності від матері та незалежності в оцінках і ставленнях. Слабкість контролю в родині сприяє також функціональній незалежності (-0,24) дівчат в юнацькому віці, а жорсткість – схильності вирішення власних проблем лише за рахунок втручання матері.

Крім того, існує обернений значимий кореляційний зв'язок між емоційною незалежністю від матері та сімейними ролями (-0,27 $p \leq 0,02$).

Таким чином, сімейна гнучкість та згуртованість мають обернений вплив на функціональну, емоційну та аттитюдну незалежності дівчат-студенток від матері. Чим менш гнучкі і згуртовані сім'ї, тим більше буде виражена тенденція до сепарації у дівчат від матері.

Розглянемо результати кореляційного аналізу показників сепарації від тата та особливостями функціонування батьківської родини (див. табл. 3).

Встановлено, що сімейна згуртованість обернено корелює з емоційною (-0,29, $p \leq 0,01$)

та аттитюдною (-0,32, $p \leq 0,01$) незалежностями від батька, в тому числі її компонентами «емоційним зв'язком» та «сімейними кордонами». Це означає, що при збільшенні показників сімейної згуртованості будуть зменшуватися емоційна та аттитюдна незалежності дівчат від батька.

Враховуючи отримані результати кореляцій показників сепарації від обох батьків з функціональними показниками сімейної системи можна визначити вплив згуртованості та гнучкості сім'ї на процес відокремлення дівчат в старшому юнацькому віці від батьків.

Конфліктна незалежність від тата у досліджуваних дівчат корелює з двома показниками згуртованості – «емоційним зв'язком» (0,28) та «спільним часом» (0,24), на відміну від цього показника сепарації від матері, який не має зв'язків з жодною шкалою функціонування сім'ї. Чим тісніший емоційний зв'язок в сім'ї, зокрема і з татом, чим більше часу родина проводить разом, тим вищий показник конфліктної незалежності, що виражається в почутті провини, тривоги, зради перед батьком.

Шкали сепарації від батька у респондентів не корелюють з показником сімейної гнучкості, на відміну від показників для матері.

Отже, визначено підходи до явища сепарації, зосереджено увагу на сепарації в старшому юнацькому віці. Встановлено значимі достовірні відмінності між показниками сепарації дівчат-студентів від матері та батька.

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки між показниками сепарації від матері та сімейними згуртованістю й гнучкістю

Шкали опитувальника сепарації/ рівень значимості	Шкали опитувальника Д. Олсона				
	Згуртованість	Гнучкість	Емоційний зв'язок	Сімейні кордони	Спільний час
Функціональна незалежність	-0,14	-0,08	-0,16	-0,18	-0,08
Рівень значимості	0,25	0,52	0,18	0,14	0,49
Емоційна незалежність	-0,29	-0,2	-0,32	-0,31	-0,15
Рівень значимості	0,01	0,09	0,01	0,01	0,2
Конфліктна незалежність	0,22	0,02	0,28	0,11	0,24
Рівень значимості	0,06	0,86	0,02	0,36	0,05
Аттитюдна незалежність	-0,24	-0,2	-0,29	-0,09	-0,09
Рівень значимості	0,04	0,09	0,01	0,43	0,47

Більшу прив'язаність за 4 компонентами сепарації дівчата мають до матері.

Експериментально доведено: в переважній більшості, якщо дівчата мають проблеми з сепарацією від батька, то вони мають подібні ж труднощі по відношенню і до матері.

Визначено, що на процес сепарації впливають особливості функціонування сімейної системи, зокрема її гнучкість і згуртованість.

Подальшими перспективами досліджень є вивчення особливостей сепарації дівчат в старшому юнацькому віці та ранній дорослості в залежності від особливостей сімейного виховання, від типу функціонування родини, а також визначення особистісних характеристик, які можуть впливати на процес відокремлення від батьків.

Список використаних джерел

1. Дзукаева В. П. Паттерны психологической сепарации от матери у студентов колледжей в связи с функционированием родительской семьи / В. П. Дзукаева // Среднее профессиональное образование. — 2015. — № 5. — С. 35—40.
2. Варга А. Сепарация. Что это и зачем она нужна [Электронный ресурс] / А. Варга. — Режим доступа: <http://www.psynavigator.ru/articles.php?Code=187>.
3. Сытько Т. И. Структура и типы родительско-детских отношений в процессе семейной сепарации: автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Т. И. Сытько. — М., 2014. — 26 с.
4. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. К. Бейкер, А. Варга. — М. : Когито-Центр, 2008. — 488 с.
5. Широка А. О. Адаптация методики психологической сепарации від батьків в юнацькому віці / А. О. Широка // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — № 10. — С. 45—49.
6. Hoffman J. A. Psychological separation of late adolescents from their parents / J. A. Hoffman // Journal of Counseling Psychology. — 1984. — Vol. 31. — PP. 170—178.
7. Sciacca K. Adolescent Separation [Электронный ресурс] / K. Sciacca. — 1990. — Режим доступа: <http://users.erols.com/ksciacca/artic.htm>.
8. Knight R. The Process of Attachment and Autonomy in Latency and Adolescence. Longitudinal study of Ten Children / R. Knight // Psychoanalytic Study of the Child. — 2005. — 60. — PP. 178—210.
9. Olson D. H. FACES IV & the Circumplex Model / David H. Olson & Dean M. Gorall // Journal of Marital & Family Therapy. — 2011. — Vol. 3,1. — PP. 64—80.

О. О. ХАЛІК

Кривий Ріг

PSYCHOLOGICAL SEPARATION OF GIRLS-STUDENTS FROM THEIR PARENTS AND ITS DEPENDING ON FAMILY FUNCTIONING

This article deals with analyzing the features of psychological separation in late adolescence and early adulthood. The author outlines the components of psychological separation. It is proved that peculiarities of the parental family affect the process of separation. The flexibility and cohesion of the parental family influence functional, emotional and attitudinal independence from a mother. While just flexibility affects separation from a father (means attitudinal and emotional independence). Conflictual independence from a mother does not relate to the peculiarities of the functioning of the parental family. Conflictual independence from a father has a connection with the cohesion of the family system, including the common parameters of time what family is spending together and emotional connection. It was experimentally proved women students have the significant differences among all the components of the separation from mother and father. Girls mostly depend on the mother figure.

Key words: psychological separation, functional independence, conflictual independence, attitudinal, emotional independence, separation from mother and father.

Е. А. ХАЛІК

г. Кривой Рог

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЕПАРАЦИЯ ОТ РОДИТЕЛЕЙ ДЕВУШЕК В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ И ЕЕ ЗАВИСИМОСТЬ ОТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕМЬИ

В статье указаны основные подходы к проблеме психологической сепарации, определены ее составляющие, в частности функциональная, эмоциональная, конфликтная и аттитюдная независимости; описана специфика сепарации в поздней юности и ранней взрослости. Доказано, что на процесс сепарации влияют особенности функционирования родительской семьи. На функциональную, эмоциональную и аттитюдную независимость от матери в большей степени влияют гибкость и сплоченность родительской семьи, тогда как на сепарацию от отца (эмоциональная и аттитюдная независимость) – только сплоченность. Экспериментально обнаружено достоверные различия у девушек-студенток между всеми компонентами сепарации от матери и отца: девушки более зависимы от фигуры матери. Определено отсутствие статистически достоверных различий между студентками 2-х и 3-х курсов в показателях психологической сепарации.

Ключевые слова: психологическая сепарация, функциональная независимость, конфликтная независимость, аттитюдная независимость, эмоциональная независимость, поздняя юность, сепарация от матери и отца.

Стаття надійшла до редколегії 11.10.2015

УДК 159.9(092)(477)

Н. А. ХАРЧЕНКО

м. Умань

nadyakovtyn-meri@mail.ru

ФОРМУВАННЯ ПОГЛЯДІВ Г. С. КОСТЮКА ЯК ПЕРЕДУМОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ НА ТЕРЕНАХ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДУМКИ УКРАЇНИ

У статті розглянуті основні тенденції, які вплинули на формування наукових поглядів Г. С. Костюка. Акцентується увага на ранньому періоді наукового становлення вченого як передумови його подальших досліджень у галузі психології. Подається особистісна характеристика Г. С. Костюка як творця вітчизняної психологічної думки.

Ключові слова: Григорій Костюк, психологічна думка, становлення вченого.

Психологічні погляди Г. Костюка формувались у найбільш складний період становлення наукових та організаційних основ психологічної науки.

Аналіз життєвого шляху Григорія Силевича дозволяє виділити декілька етапів в його творчому становленні. Один із них – експериментально-педагогічний – полягає у формуванні першочергових практичних завдань організації системи народної освіти України. Цей етап охоплює більш ніж шестилітній період творчості Г. Костюка (1924–1930). Результати досліджень були представлені автором у 10 публікаціях, виконаних у руслі прямих вимог педагогічної практики. Найбільше уваги приділялось використанню в школі тестів по визначенню рівня успішності у навчанні. Основне завдання циклу означених публікацій, на думку самого вченого, полягало у подоланні «кустарної» практики тестування, в застереженні учителів від надлишкового поспіху під час прийняття на основі результатів практичних рішень, в подоланні «анархізму» оціночних суджень, що охопив викладацький колектив.

Ранній період становлення особистості Г. С. Костюка та особливості формування його основних наукових позицій певною мірою висвітлені у наукових працях його учнів «Г. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин: До 110-ої річниці від дня народження» С. Максименко, «Г. С. Костюк – основоположник історії української психології ХХ століття» В. Пискун, «Спадщина Г. С. Костюка як гуманістичний орієнтир розвитку у вітчизняному

освітньому просторі» П. Скляр, особливе значення май і дисертація Я. Ц. Зелінської «Психологічні аспекти професійної орієнтації в науковій спадщині Г. С. Костюка», в якій подається характеристика життєвого шляху митця психологічної науки і частково порушується питання раннього періоду становлення особистості Г. Костюка як наукового діяча.

Життєвий та творчий шлях Г. С. Костюка у ракурсі зародження психологічної думки вченого вимагає детального вивчення та аналізу з наукової точки зору. Особливо важливо розглянути ранній період становлення особистості відомого психолога крізь призму контекстного аналізу історичних літературних джерел.

Г. Костюк народився 5 грудня 1899 року в селі Могильне (зараз Гайворонського району) Кіровоградської області. Відносно атмосфери в родині, умов виховання, а також самоосвіти Як виповнилося синові 12 років батько запряг коней і повіз його в Немирів (Вінницька область) продовжувати науку. В Немирові була одна з кращих в Україні гімназія, яка мала давні традиції і славилася тим, що давала учням глибокі знання. Щоліта гімназист, а потім студент приїжджав у село – і не задля відпочинку. Літо проходило у праці, – скільки міг, допомагав батькам.

Щодо раннього періоду життя вченого, який передував вступу майбутнього науковця до спеціального навчального закладу м. Києва – Колегії Павла Галагана, необхідно констатувати відсутність матеріалів. Саме цей навчальний заклад вплинув на форму-

вання стилю подальшого життя та діяльності психолога. Доказом такого впливу, на нашу думку, є задки учениці науковця Н. Францевої (1985), в яких аналізується стиль виховання і навчання Колегії: високі моральні якості, професійна компетентність і педагогічний талант Г. Костюка зростили нове покоління, для якого вдячна пам'ять по свого Учителя і його ролі супроводжували і спрямовували всю їх нелегку трудову діяльність.

Селянський син Григорій Костюк зміг навчатися у Колегії Павла Галагана завдяки тому, що в умовах великого конкурсу блискуче здав вступні екзамени і був зарахований на повне утримання закладу. Певна самостійність закладу, підбір гарних педагогів і обдарованих вихованців, широка програма, що наближалась до інститутської, – усе це створило гарні умови для навчання.

У бурхливі роки громадянської війни Колегія Павла Галагана припинила своє існування, а Г. Костюк їде в 1919 р. в рідне село Могильне, де працює народним учителем у своєму рідному селі. У 1920 році він повертається до Києва і стає студентом філософсько-педагогічного відділу факультету професійної освіти Вищого інституту народної освіти. Щоб мати змогу вчитися, одночасно працював коректором, редактором відділу мови у видавництві «Книгоспілка». Цей інститут був правонаступником Університету св. Володимира, і там викладали прекрасні університетські професори – С. А. Ананьїн, В. Ф. Асмус, С. М. Гіляров, Й. Б. Селіханович та ін. Дослідницький хист у талановитого юнака прокинувся ще у студентські роки. Він був старостою студентського наукового гуртка (який тоді називався семінаром підвищеного типу), на заняттях якого виступав з цікавими доповідями.

На час вступу Г. Костюка до Київського інституту народної освіти, його «каркас» складали студенти розформованого Київського університету і слухачі Вищих жіночих курсів, а також студенти Київського учительського інституту. На 1920 рік лише 15% викладачів КІНО читали лекції українською мовою. Через відсутність психологічної і філософської літератури на українській мові, програми з психології розроблялись відповідно до робіт російських авторів. Часто до програм включались курси, затвердженні для системи

гімн азійської освіти (психологія і логіка в гімназіях читались в якості курсу філософії). Разом з тим, до 1920 року відносяться перші спроби створення російсько-українського термінологічного словника з психології.

Активні перетворення в системі народної освіти і період організованого оформлення психологічної науки не могли не вплинути на наукове становлення Г. С. Костюка, особливо якщо прийняти до уваги й викладацький склад, підібраний із видатних науковців вітчизняної філософської і психолого-педагогічної думки. В цей період спостерігається становлення особливості психологічної терпимості Г. Костюка. Початок студентського життя вченого співпав з періодом перетворення в Україні всієї системи вузівської підготовки і побудови нових форм організації науково-дослідної діяльності в країні. Цей проміжок часу необхідно започаткувати як старт діяльності Г. Костюка у науковій галузі.

Після закінчення у 1923 р. Київського інституту народної освіти науковець без відриву від виробництва (з 1922 по 1930 р.) працював вчителем математики, а з 1924 року завідувачим трудової школи-семирічки № 61 м. Києва. У Києві розгортається подальша педагогічна й наукова діяльність Григорія Силевича. Очоливши одну з дослідних шкіл Наркомату освіти України, він, ще дуже молодий, своєю принциповістю відданістю справі завоював авторитет у викладачів (серед них були вельми цікаві люди – досить назвати Степана Васильченка), заслужив любов дітей і, переборюючи чималі труднощі (передусім матеріального плану), досягав дедалі кращих результатів.

Працюючи в школі, Григорій Костюк все більше зацікавився науковими дослідженнями. Дебютував Г. С. Костюк у журналі «Радянська освіта» за 1924 р., де з'явилася перша публікація за підписом Г. Костюка «Математика в трудовій школі (3 досвіду київських трудових шкіл за 1923/24 навч. рік)». Науково-дослідницькій діяльності Г. С. Костюка сприяла й та обставина, що очолювана ним Київська трудова школа № 61 ім. Франка в той час була дослідною школою Народного комісаріату освіти УРСР. Отже, фактично з перших же кроків своєї самостійної роботи Григорій Силевич опинився в епіцентрі пси-

холого-педагогічних досліджень, що проводилися в республіці.

Навички формувались Г. Костюком у предметно-практичній діяльності учнів (операційні вміння), яка підкріплюється широкою соціально-культурною мотивацією (практичне використання в побуті – народному господарстві). Запропонований Григорієм Силевичем спосіб попереджував разом з тим існуючу у школах (у межах тільки міста Києва використовувались різноманітні програми навчання математики, що багато в чому відрізнялись одна від одної) безвідповідальність вибору змісту та методів навчання математики.

Означеною публікацією в радянській педагогічній психології була визначена ціла галузь, яка в подальшому створила самостійний предмет спеціаліст з педагогічної психології (до проблеми психології вивчення арифметики Н. А. Менчинська, наприклад, звернулась у 1929 році, тобто через п'ять років після вказаної публікації Г. Костюка).

Особливий вплив на область пошуків українських психологів, що в той час безпосередньо підпорядковувались Народному комісаріату просвіти, мали політичні події того часу, які передбачали збільшення числа неосвічених громадян та «придушення» українського освітнього середовища. З такою соціально-економічною ситуацією зіштовхнувся Г. Костюк на початку своїх наукових пошуків, яка й визначила логіку і спосіб реалізації його прагнень, мотиви та відповідні випереджувальні позиції психолого-педагогічної думки.

Для психологів України досліджуваний період характерний вивченням проблеми втоми як першочергового завдання. Як зазначав І. В. Карпов, «наша школа пережила важкий час явищ перевтоми учнів. На кінець кожного навчального року спостерігались майже епідемічні явища захворюваності школярів на підґрунті розумової перевтоми» [2, 170]. Додатковою перешкодою навчального плану була майже повна відсутність у розпорядженні досліджень експериментальних методик при достатньо обережному відношенні керівників шкіл до дослідницьких починань взагалі. «Школи бояться експериментів» – констатував сучасник Г. Костюка і його колега по професії І. Гордон [1, 3].

Перша наукова стаття Г. Костюка, як уже згадувалось раніше, присвячена питанню методики навчання математики в школі [3]. Вважаємо, що область математики сприймалась вченим як та, оволодіння котрою забезпечувало учню базові вміння і здібності для подальшого засвоєння інших навчальних предметів, як умова формування у школяра логічного мислення. Не виключений і інший варіант – бажання поділитися з колегами досвідом реалізації деяких методів навчання математики, що заслуговують широкого застосування. Останній на наш погляд є більш вірогідним, оскільки ідея праці полягала в тому, щоб «оновити і зробити живим викладання дисципліни, яка славиться сухістю» [3, 27].

Реалізація цієї ідеї здійснювалась шляхом залучення школярів в ході виробничої та навчальної практики в процес повсякденного життя школи. Практичні заняття супроводжувались інформацією щодо ролі математики в історії культури народів, через опис життя і творчості видатних математиків давнини. Все це повинно стимулювати в учнів активність, творчу самостійність, використання одержаного раніше досвіду. Досвід дитини, на думку Г. Костюка, складає те природно-психологічне підґрунтя для подальшого оволодіння математичними поняттями, яке раніше вважалось невідповідним реальності.

Аналіз проблеми раціоналізації в навчальній діяльності в школі були присвячені дві наступні статті Г. Костюка. Виходу в світ цих матеріалів передувала аналіз матеріально-технічного стану школи, що обмежував нормальну організацію в ній навчального процесу. «Ми педагоги, – звертався Григорій Силевич до своїх колег, – часто говоримо про перевтому наших учнів, але у значній мірі покладаємось на те, що хтось ззовні чи зверху знімає це навантаження з нас і з школярів... Необхідні всесторонні, наполегливі, вдумливі і щоденні заходи школи для того, щоб покращити свою та дитячу працю» [2, 95].

Поєднуючи керівництво школою з навчанням в аспірантурі з психології в КІНО, Г. С. Костюк проводить дослідження з проблеми розумового розвитку учнів, публікує їх результати. І вже у перших своїх працях порушує принципові питання, актуальні і в теоретичному, і в практичному плані. Базуючись

на аналізі великих масивів даних, він ставить під сумнів домінуючу на той час про константних (незмінність) показників розумових здібностей дитини, розкриває роль умов, у яких відбувається психічний розвиток.

У 1928 році без відриву від роботи він закінчив аспірантуру при ІНО. Свої дослідження тих років про індивідуальні відмінності в інтелектуальному розвитку дітей Г. Костюк узагальнив у промоційній дисертації (типу кандидатської), яку успішно захистив у 1929 (в деяких виданнях – у 1930) році. Основний зміст дисертації викладено у ґрунтовній публікації «До проблеми константності індивідуальних інтелектуальних різниць у дитячих групах». Таким чином, Г. Костюк ще в юнацькі роки захопився темою, що стала змістом його життя. Цей генеральний напрям його наукових пошуків зводився, по суті, до проблеми співвідношення навчання, виховання і розвитку. Русійні сили розвитку людської особистості заповнили увагу вченого ще на зорі його наукових студій. Це був прозорливий вибір, бо згадана тема залишається магістральною й нині в світовій психологічній та педагогічній науці.

Більш змістовні статті з психологічної проблематики з'явилися у Г. Костюка в 1928 році, присвячені питанню тесту і тестових вимірювань, що в значній мірі стосувались педагогічної психології. Ці роботи охарактеризували інтерес Костюка до проблеми тестових досліджень, який він проявляв і до вказаних публікацій [4,5]. Зокрема, в 1927 році в журналі «Шлях освіти» була розміщена його невеличка рецензія стосовно українського перекладу книги Монро «Педагогічні тести і вимірювання». Судячи по рецензії, вчений відносив появу в українській педагогічній літературі подібної книги до позитивного факту, в якості джерела інформації, яке аналізує американський досвід тестування шкільної успішності.

Мотивацією звернення Г. Костюка до питання тестового контролю стала достатньо невизначена шкала оцінок успішності школярів. Констатуючи відсутність в літературі необхідної ясності щодо теоретичного підходу, науковець застеріг педагогів від надлишкового поспіху у справі тестового контролю у школі, аргументуючи це тим, що в першу чер-

гу необхідна перевірка цих методик кваліфікованими спеціалістами.

По суті викладене вище дозволяє зробити висновок про перші спроби використання тестової перевірки окремих елементів навчального процесу (знання, вміння, рівень успішності), а також визнання тесту важливим компонентом інструментарію психолого-педагогічних досліджень. На думку Г. Костюка, важливо також підібрати правильну форму тестування, адже вибір форми є не стільки кількісна (статистична), стільки психологічна проблема. Цілком практичне питання завершилось виокремленням досить актуальної і багато в чому незрозумілої, але вкрай важливої для практичних цілей проблеми – проблеми константності – видозміни психічних функцій. Очевидно, з висуненням цього питання можна датувати зародження центральної для всієї творчості дослідника проблеми розвитку.

Як учений-дослідник Г. Костюк формувався і працюючи після закінчення аспірантури науковим співробітником дослідно-педагогічної станції Наркомосу (1928–1930). У 1930–1932 роках він був деканом педологічного факультету Київського педінституту. Зосередившись після закінчення аспірантури на науковій діяльності та викладанні психології студентам, Григорій Силович не працював уже директором школи і вчителем. Але найтісніший зв'язок із школою, глибоке знання її проблем і потреб він зберіг на все життя.

Невдовзі Г. С. Костюк стає одним з провідних психологів України. У 1930 році він стає керівником науково-дослідницької кафедри педології КІНО; по сумісництву очолює відділ психології Українського науково-дослідницького інституту педагогіки міста Київ. Багато працюючи, він успішно поєднував педагогічну і організаційну діяльність з теоретичними та експериментальними дослідженнями. Вчений веде активну викладацьку роботу, здійснює ґрунтові дослідження, друкує чимало статей, працює над підручником з психології для вузів.

Ще раніше – у 1933 році – Григорій Костюк у співавторстві з П. Чаматою і Є. Відро видав підручник «Педологія». У ті роки педологія була офіційно визнаною назвою для цілого ряду науковців, які вивчали дитину з психологічного, педагогічного, анатомо-

фізіологічного поглядів. Г. Костюк відносився до того напрямку в науці, представники якого відстоювали «чисту» психологію, тому й підручник, хоч і носив назву «Педологія», проте, по суті був посібником з дитячої та педагогічної психології.

До числа раніше поставлених психологічних проблем Г. Костюк додає і такі, що є наскрізними для всього подальшого його наукового шляху: проблема характеру і темпераменту особистості, причому науковець підкреслює, що навчальна працездатність не зводиться до функції інтелекту, але є функцією цілісності індивіда [5].

В якості ефективної можливості попередження низького рівня успішності в навчанні Г. Костюк вважає допустимою і необхідною комплектацію груп за рівнем їх підготовленості та загального розвитку. Необхідно звернути увагу й на позицію Г. Костюка стосовно біологічної спадковості, яка хоч і потребує звернення на себе особливої уваги, але все ж при застосуванні їх до практичних завдань школи є надто передчасною.

Після того як вийшла постанова ЦК ВКП (б) «Про педологічні перекинуття в системі наркомосів» (1936) Г. Костюк почав активно критикувати неприйнятні для радянської педагогіки, педагогічні постулати про фатальність чинника спадковості та незмінність соціального середовища. У передвоєнні роки він написав цілий цикл теоретичних праць, що стосуються означеної проблематики.

Ще до війни – в 1938–1940 рр. – були опубліковані статті Г. Костюка, присвячені розробці К. Марксом проблеми людської свідомості. В наступні роки він постійно звертався до ідей К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна, розкриваючи їх значення для розвитку психологічної науки. У своїй теоретичній діяльності Г. Костюк не уклінно слідував положенням марксистсько-ленінської філософії, в тому числі діалектико-матеріалістичній концепції розвитку. Г. Костюк

враховував багатогранність, різносторонність, протиріччя психологічних явищ, які досліджуються. Вчений відстоював думку про єдність основних психологічних закономірностей при всій різноманітності їх прояву, намагався виділяти основні риси в структурі різних якостей особистості.

Вагомий внесок здійснив Григорій Костюк в організацію психологічної освіти у нашій країні. В 1939 році вийшов перший в Україні та один з перших в країні вузівський підручник «Психологія», підготовлений вченим в співавторстві з П. Чаматою і Л. Гордоном. Із 20 розділів книги 16 були написані Григорієм Силовичем. Основним автором та головним редактором він залишався і під час перевидання в подальшому посібника в 1941, 1955, 1961, 1968 роках.

Таким чином, означений період став стартом подальшого формулювання та узагальнення проблем, які в майбутньому складуть лінію досліджень як самого Г. Костюка, так і організованого ним колективу психологів. Зауважимо, що впродовж розглядуваного періоду творчого шляху Г. Костюка (1924–1930), дослідник не звертається до теоретичних питань психології, а зосереджує увагу на питаннях дослідно-експериментальної спрямованості.

Список використаних джерел

1. Гордон Л. Проблема методической работы в области массового профобразования / Л. Гордон // Шлях освіти. — 1927. — № 4. — С. 1–6.
2. Костюк Г. С. Математика в трудовій школі (з досвіду київських трудових шкіл за 1923–1924 рр.) / Г. С. Костюк // Радянська освіта. — 1924. — № 10. — С. 27–35.
3. Костюк Г. С. Масове другорічництво міської трудової школи / Г. С. Костюк // Шлях освіти. — 1930. — № 9. — С. 103–120.
4. Костюк Г. С. Ще про бюджет часу, режим праці й відпочинку учнів та заходи школи в справі їх раціоналізації / Г. С. Костюк // Шлях освіти. — 1929. — № 7. — С. 78–95.
5. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. — К. : Рад. шк., 1989. — 608 с.

N. KHARCHENKO
Uman

FORMATION OF VIEWS AS G. S. KOSTIUK PREREQUISITE FOR ITS PROFESSIONAL DEVELOPMENT ON THE TERRITORY OF PSYCHOLOGICAL THOUGHT UKRAINE

The article describes the main trends that have influenced the formation of scientific views Kostiuk. The attention is focused on the early period of formation of scientific research as a prerequisite for its further

research in the field of psychology. Served personal characteristic Kostyuk as the creator of Russian psychological thought.

Key words: Gregory Kostyuk, psychological idea of becoming a scientist.

Н. А. ХАРЧЕНКО

г. Умань

ФОРМИРОВАНИЕ ВЗГЛЯДОВ Г. С КОСТЮКА КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ НА ТЕРНАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ УКРАИНЫ

В статье рассмотрены основные тенденции, которые повлияли на формирование научных взглядов Г. С. Костюка. Акцентируется внимание на раннем периоде научного становления ученого как предпосылки его дальнейших исследований в области психологии. Подается личностная характеристика Г. С. Костюка как создателя отечественной психологической мысли.

Ключевые слова: Григорий Костюк, психологическая мысль, становления ученого.

Стаття надійшла до редколегії 09.10.2015

УДК 37.015.3:159.955-057.87-37-051

Н. П. ШАЙДА, О. Г. ШАЙДА

м. Слов'янськ

natalya_shayda@mail.ru

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто психологічні засади створення умов розвитку професійного мислення студентів. Визначено шляхи розвитку мислення вчителя: функціонально-операціональний, згідно якого студентам пропонуються для вирішення окремі педагогічні задачі, виділені у відповідності до основних структурно-педагогічних компонентів професійно-педагогічної діяльності (конструктивні, комунікативні, гностичні тощо); конструктивно-методичний, згідно якого студентам пропонуються для вирішення конкретні методичні проблемні ситуації, що сприяють формуванню методичного мислення. Зазначено, що у навчально-професійній діяльності реалізуються головні цілі професійної підготовки студентів.

Ключові слова: професійне мислення, професійна діяльність, мислення, навчальна діяльність, рефлексія, студенти.

Як відомо, якість освіти багато у чому залежить від якісної підготовки вчителя. Підготовка фахівців за педагогічними спеціальностями спрямована на озброєння їх відповідними знаннями, вміннями і навичками. Вчені визначають, що майбутній вчитель має не лише знати свій предмет, але і володіти узагальненими способами вирішення педагогічних задач, критеріями їх оцінки, водночас приймаючи проблеми як особистісно значущі, здійснюючи рефлексивний відбір способів їх вирішення і оцінки отриманих результатів, відшуковуючи засоби перетворення педагогічного процесу і маючи потяг до постійного оновлення і збагачення своїх знань. Як справедливо наголошує О. А. Дубасенюк, ефективність педагогічної діяльності багато у

чому залежить від вміння вчителя перспективно мислити і діяти адекватно поставленій меті (цілям), а відтак, питання формування і розвитку професійно значущих особливостей мислення педагога є найактуальнішим у системі підготовки відповідних кадрів.

Проблема становлення професійного мислення у період професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі розглядалася у роботах А. К. Маркової, О. М. Матюшкіна, С. В. Нужної, О. К. Тихомирова, О. Г. Солодухової та інших.

Мета статті – визначити психологічні засади створення умов розвитку професійного мислення студентів.

У навчально-професійній діяльності реалізуються головні цілі професійної підготов-

ки студентів: засвоюються наукові знання у формі теоретичних понять і вмінь їх застосувати при вирішенні професійних завдань різного рівня складності; відбувається розвиток новоутворень студентського віку: професійної рефлексії, професійної ідентичності, психологічної готовності до професійної діяльності (показником чого виступає фахова компетентність). Визначаючи мотивацію навчально-професійної діяльності, рефлексію та самооцінку результатів діяльності, змістовно-операційний компонент у якості провідних виявів складових професійного мислення у студентів, Л. Р. Джелілова наголошує, що «становлення структурних компонентів професійного мислення є тим психологічним системоутворюючим чинником, що забезпечує суспільно значущу якість підготовки вчителя до діяльності в конкурентних умовах ринкових відносин» [2, 1].

Підкреслимо, що навчання у ВНЗ надає унікальні можливості, оскільки з першого курсу студенти-майбутні викладачі знаходяться усередині педагогічного процесу, виступаючи у ролі суб'єктів та об'єктів педагогічної діяльності, а, відтак, сам процес навчання виступає як певний момент педагогічної практики. Разом з цим, суспільні цілі освіти, трансформуючись у педагогічні, визначають загальну стратегію педагогічного процесу. Педагогічні цілі, як підкреслює В. О. Сластьонін, накладаючись на конкретні освітні ситуації, на етапі підготовки педагогічного процесу повинні усвідомлюватись як педагогічні задачі. Вони розуміються як структурна одиниця розумової діяльності вчителя. Тож функціями його мислення виступають: аналіз конкретних педагогічних ситуацій, постановка задачі у конкретних умовах діяльності тощо, а центральним компонентом – прийняття педагогічного рішення. Причому засвоєні у ВНЗ теоретичні знання не є керівництвом до дії, а проходять складний процес трансформації у специфічну систему, побудовану відповідно до логіки саме практичного розв'язання педагогічних задач. Відмінні риси рішень, що приймає учитель у процесі своєї практичної діяльності, визначаються змістом, характером задач, з якими він має справу. Практичні ситуації, що виникають у навчально-виховному процесі, є багатоаспектними,

змінними, суперечливими і часом несподіваними. Відтак, щоб прийняти оптимальне рішення вчитель має враховувати багато аспектів: умови організації заняття, ступінь готовності учнів, особливості їх відносин, власні можливості, та постійно співвідносити віддалені і близькі цілі навчання і виховання.

Відповідно, вищезазначене повинно враховуватись при плануванні та реалізації фахової підготовки за педагогічними спеціальностями. Вчитель не лише повинен набути необхідних професійно значущих знань, а і навчитися способам їх переносу у практичну та творчу діяльність.

О. К. Осиповою презентується проблемно-нормативний підхід, що дозволяє формувати у вчителя цілісну структуру професійного мислення із притаманними їй якісними характеристиками. Такий ефект досягається завдяки навчальній стратегії, побудованій на вирішенні комплексу педагогічних задач у логіці досягнення педагогічних цілей, у якій формування професійного педагогічного мислення осмислюється як цілісний безперервний процес. Використовується набір навчальних задач: педагогічні (їх мета – психічний розвиток учнів) та функціональні (їх мета – створення педагогічного інструментарію для організації діяльності вихованців (проектувально-конструктивні, організаторські, комунікативні тощо) [4].

Сучасні психолого-педагогічні дослідження продовжують знаходити підтвердження значущості розвитку творчого характеру і критичності мислення у студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ, оскільки це у підсумку визначає рівень їх професійної компетентності. В той же час підкреслюється, що формування професійно-творчого мислення відбувається значно складніше, ніж оволодіння знаннями, що може проявлятися у вияві молодими учителями некомпетентності при прийнятті рішень на основі відсутності сформованості вмінь самостійно приймати рішення і висловлювати незалежні судження у педагогічних ситуаціях, передбачаючи результати взаємодії з іншими суб'єктами педагогічного процесу.

Потенціал для розвитку творчого мислення майбутнього педагога міститься у організації процесу навчання за сучасними, ін-

новаційними, а не традиційними технологіями. Так, за даними ґрунтового дослідження О. В. Акімової, визначаємо, що у порівнянні із традиційною технологією навчання більші можливості для розвитку надає модульно-варіативна технологія, а головними педагогічними умовами, які забезпечують ефективність педагогічної системи формування творчого мислення майбутнього вчителя є: по-перше, практично-професійна спрямованість процесу формування творчого мислення майбутнього педагога на засадах компетентнісного підходу; по-друге, організація педагогічної рефлексії та мотиваційної спрямованості студентів до творчої самореалізації згідно з принципами особистісно-орієнтованого та суб'єктного підходів; по-третє, забезпечення активно-творчого типу засвоєння знань засобами проблемного, евристичного та контекстного типів навчання. За даними Н. О. Воронової, використання активних методів навчання і спеціальних інтелектуальних тренінгів з підтримки і розвитку творчої активності студента педагогічного ВНЗ сприяє гармонізації логічних та творчих компонентів професійного мислення [1].

О. М. Семенова показує, що діяльнісний підхід до формування критичного мислення майбутнього учителя, що передбачає навчання студента визначенню мети, плануванню діяльності, її організації і регулювання, контролю, самоаналізу і оцінці результатів діяльності, і який реалізується у діалогічних формах роботи студента і викладача, у процесі вирішення проблем і їх обговорення у групах, обґрунтування різних точок зору на події, явища і ситуації, повинен сполучатися із особистісно орієнтованим підходом, який реалізується у індивідуальних і групових формах навчання студентів за допомогою моделювання практичних ситуацій, що пронизані діалогом, здійснення ігрової взаємодії, вирішення педагогічних задач, аналізу проблемних ситуацій [5]. Водночас, підкреслюється, що однією із умов формування критичного мислення у студентів є його наявність у викладачів. При цьому процес формування критичного мислення у викладача ВНЗ повинен бути невід'ємною частиною його неперервної освіти.

Проявом критичності розуму педагога є рефлексія. Вона виконує важливу роль у його

діяльності. Як вказує М. М. Заброцький, оволодіння вчителем теоретичними знаннями, накопичення практичного досвіду не постають достатньою умовою розвитку професіоналу, оскільки має відбуватися і постійне осмислення, аналіз і узагальнення власного досвіду. Ю. Н. Кулюткін, В. П. Бездухов підкреслюють, що досвід плюс рефлексія цього досвіду дорівнюють розвиток викладача [3]. При цьому особливістю процесу гуманізації освіти є наявність рефлексивності не лише на полюсі вчителя, але і на полюсі учня. Об'єкт навчання і виховання, стаючи суб'єктом, має ту ж рефлексивну природу, як і інший суб'єкт (учитель), і стає активним учасником процесу навчання і виховання.

Рефлексивні механізми по мірі їх розвитку породжують особливий когнітивний досвід особистості, який забезпечує ефекти керованості інтелектуальної діяльності. Як наголошує М. О. Холодна, метакогнітивний досвід – це «ментальні структури, що дозволяють здійснювати мимовільну та довільну регуляцію інтелектуальної діяльності. Їх основне призначення – контроль за станом індивідуальних інтелектуальних ресурсів, а також за процесами переробки інформації» [7, 110]. У цьому досвіді виокремлюються чотири типи ментальних структур: мимовільний та довільний інтелектуальний контроль, металінгвістична обізнаність та відкрита пізнавальна позиція. Ці структури постають психологічною основою здатності до інтелектуальної саморегуляції і, відповідно, умовою продуктивного інтелектуального функціонування.

Т. В. Харитонову розкривається комплекс психолого-педагогічних умов ефективного формування професійного мислення майбутнього вчителя: диференціація навчання студентів в залежності від базової освіти; посилення проблемності у змісті і процесі навчання; введення наскрізної системи проблемно-аналітичних завдань із провідних циклів предметів тощо. Змістовна частина зазначеної моделі формування професійного мислення включає систему проблемно-аналітичних завдань, професійно-орієнтованих завдань, тренінги [6].

Г. Т. Абдулліною розроблено (із урахуванням аналізу науково-теоретичних і професіографічних досліджень) модель розвитку інте-

лектуальних вмінь учителя у процесі компетентісно-орієнтованого навчання у ВНЗ, що включає мотиваційний, змістовий і процесуальний компоненти. Цей розвиток відбувається поетапно у системі професійно-педагогічної підготовки учителя у ВНЗ і повинен отримувати своє логічне продовження в умовах системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Провідною метою вибудованого процесу є розвиток інтелектуальних вмінь особистості, а зміст освіти спрямовується на вирішення трьох задач: формування педагогічного мислення майбутніх педагогів-психологів, розвиток їх інтелектуальних вмінь і професійних компетенцій. «При цьому логіку мислення студента формує не логіка навчального матеріалу, а способи організації пізнавальної діяльності, засвоєння цих способів, перетворення їх у засіб організації свого власного суб'єктивного досвіду». Вироблений Г. Т. Абдуллою процес будується на принципах особистісно-орієнтованого, діяльнісного, системно-синергетичного підходів, практичної спрямованості змісту освіти, інтеграції і наступності професійної освіти, індивідуалізації засобів і методів навчання. Так, на другому теоретико-методологічному етапі окресленого процесу, що включав період навчання на другому та третьому курсі робота проводилася у рамках вивчення обов'язкових модулів та модулів за вибором, а також під час практики. Використовувались можливості позааудиторної роботи (відповідні секції, студентські олімпіади тощо). Студенти поступово починали вивчати методологічні і технологічні компоненти вмінь, що досліджувались, у контексті вирішення поставлених навчально-професійних задач для чого застосовувались різноманітні форми роботи: написання термінологічних диктантів, есе, участь у ділових іграх тощо. Поміж іншого, у процесі вивчення модулів самостійна робота спрямовувалась на вироблення навичок роботи із науковою літературою, відбувався самостійний пошук інформації тощо.

Л. Р. Джеліловою була представлена психолого-дидактична технологія, покладена в основу здійсненого формуючого експерименту, спрямованого на оптимізацію процесу розвитку професійного мислення майбутніх учителів початкової школи в умовах ВНЗ. Їх

професійна підготовка здійснювалася через організацію поетапного пізнавального процесу. Так, на першому етапі (до третього курсу) розвиток професійного мислення пов'язувався із засвоєнням професійних знань, які визначені державними програмами як базові теоретичні знання, актуалізацією навчально-пізнавальної мотивації як провідної, а розвиток рефлексії – із усвідомленням вимог до рівня професійної підготовки і своїх можливостей [2].

Як вказує Т. В. Обласова, актуальною для системи професійної освіти є проблема розвитку у освітньому процесі вмінь працювати з навчальними (науковими текстами). Навички здійснення текстової діяльності всіх рівнів необхідні не лише у майбутній професійній, але і в навчальній та науковій діяльності студентів педагогічного університету. Зараз перед системою вищої школи стоїть замовлення на підготовку такого вчителя, «комунікативна компетентність якого дозволяє йому створювати навчальні тексти як продукти усвідомленої професійної текстової діяльності і мобільно оперувати ними у контексті умов сучасної навчально-педагогічної комунікації, що постійно змінюються». Психологічна і психолінгвістична трактовка міститься у визначенні розуміння тексту як компоненту мислення, одного із його процесів, що спирається на мову (І. О. Зимня, В. В. Знаков, О. О. Леонтьєв та ін.). Сутність даного процесу міститься у розшифровці загального сенсу, що стоїть за мовним потоком, який безпосередньо сприймається.

Згідно з таксономією навчальних задач Д. Толлінгової, серед задач, що передбачають відтворення знань виокремлюються задачі на відтворення тексту; створення конспекту, доповіді, письмової роботи; серед задач, що передбачають продуктивне мислення виокремлюються задачі на мовне оформлення у письмовому тексті вирішення проблемних задач; а серед рефлексивних задач (визначених В. Я. Ляудіс) виокремлюються рефлексивні дії, пов'язані з побудовою різних типів наукового тексту. О. В. Бойченко переконливо доводить, що самостійна робота з текстом підвищує інформованість студента у відповідній предметній галузі, розширює можливості його пошукової діяльності, стимулює оволодіння прийом-

мами ефективної переробки текстової інформації та сприяє прояву творчої активності. Дослідниця розкриває положення про те, що навички самостійної роботи з текстами (у роботі визначались психологічні тексти), які цілеспрямовано формуються, розвивають особистість майбутнього вчителя: активізують мислення, пам'ять, уяву студентів; стимулюють мотивацію навчально-професійної діяльності; розвивають навички динамічного читання навчальних текстів і раціональної роботи з ними, а також із першоджерелами, статтями з педагогічної періодики.

Таким чином, організована відповідним чином аудиторна та позааудиторна навчальна робота у ВНЗ може стати потужним потенціалом для розвитку професійного мислення майбутніх учителів, при чому мають бути залучені як педагогічні засоби (інноваційний формат навчання), так і психологічні (тренінгова форма роботи), спрямовані на збагачення метакогнітивного досвіду, розвиток критичного мислення, вербальної креативності, а також вмінь роботи з текстом.

N. SHAYDA, A. SHAYDA
Slavyansk

PSYCHOLOGICAL BASES CONDITIONS OF CREATING PROFESSIONAL THINKING STUDENTS

In the article the psychological basis for the creation of conditions for development of professional thinking of students. The ways of thinking teacher: functional and operational, according to which students are offered to address some pedagogical tasks allocated according to the main structural components of professional pedagogical and educational activities (design, communication, Gnostic, etc.); structural and methodical, whereby students are offered to address specific methodological problem situations, which contributes to methodological thinking. It is noted that the educational and professional activities implemented main goals of training students.

Key words: professional thinking, professional activities, thinking, learning activities, reflection, students.

Н. П. ШАЙДА, А. Г. ШАЙДА
г. Славянск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены психологические основы создания условий развития профессионального мышления студентов. Определены пути развития мышления учителя: функционально-операциональный, согласно которому студентам предлагаются для решения отдельные педагогические задачи, выделенные в соответствии с основными структурно-педагогическими компонентами профессионально-педагогической деятельности (конструктивные, коммуникативные, гностические и т.п.); конструктивно-методический, согласно которому студентам предлагаются для решения конкретные методические проблемные ситуации, способствует формированию методического мышления. Отмечено, что в учебно-профессиональной деятельности реализуются главные цели профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: профессиональное мышление, профессиональная деятельность, мышление, учебная деятельность, рефлексия, студенты.

Список використаних джерел

1. Воронова Н. А. Формирование компонентов педагогического мышления студентов с учетом их индивидуально-психологических особенностей: дис. ... к. психол. н. : 19.00.07 / Воронова Нина Александровна. — М., 2003. — 181 с.
2. Желілова Л. Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів початкової школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. психол. н. : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Желілова Лілія Рефіківна. — Одеса, 2008. — 19 с.
3. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. — Самара : Сам-ГПУ, 2002. — 400 с.
4. Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя / Е. К. Осипова // Вопросы психологии. — 1987. — № 5. — С. 144—146.
5. Семенова О. М. Формирование критического мышления студента-будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Семенова Ольга Михайловна. — Самара, 2009. — 235 с.
6. Харитоновна Т. В. Формирование профессионального мышления в структуре личности будущих учителей музыки: дисс. ... к. психол. н. : 19.00.07 / Харитоновна Татьяна Владимировна. — Казань, 1998. — 251 с.
7. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с.

Стаття надійшла до редколегії 20.10.2015

УДК 159.922.8:88.3

Н. Б. ІВАНЦОВА

м. Миколаїв

yevdokymova@ukr.net

АРХІТЕКТОНІКА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ

У статті професійна спрямованість постає через орієнтацію людини на професійну діяльність і стійке ставлення до себе як до суб'єкта певної професії, виступаючи визначальним моментом всієї професійно-трудової діяльності. Аналіз внутрісистемних взаємозв'язків між компонентами професійної спрямованості дозволив виділити критерії, що відображають внутрішньосистемні зв'язки всіх компонентів професійної спрямованості. Через ці критерії пояснено специфіку її становлення в різному віці.

Ключові слова: внутрісистемні взаємозв'язки, естетичні потреби, компоненти професійної спрямованості, професійна діяльність, професійна спрямованість, професійно-трудова діяльність, соціальна захищеність особистості, суб'єкт певної професії.

У психологічній літературі існують певні розбіжності відносно компонентів професійної спрямованості.

Є. О. Климов включає в розвиток трудової професійної спрямованості розвиток інтересів до світу праці, людей праці, до його цілей і змісту, знарядь, засобів, процесів, об'єктів, результатів, до системи трудових посад у суспільстві, розвиток потреби в продуктивній суспільно значущій діяльності, що відповідають переконанням та іншим мотивам [5]. Фактично він трактує професійну спрямованість через мотиваційний компонент праці і його специфіку як виду діяльності, виділяючи в ньому суспільну значимість. Автор, що дуже важливо, розуміє структуру професійної спрямованості не вузько, тільки через якусь професійну діяльність, а розширено, через діяльність суспільно значущу, якою виступає і професійна праця, праця в цілому.

У роботі Є. М. Іванової позначені такі компоненти професійної спрямованості, як інтереси, мотиви й ціннісні орієнтації [4].

В. П. Парамзін вважає, що професійну спрямованість визначають інтереси, схильності, наміри, мотиви, ставлення до проблеми вибору професії [12]. К. К. Платонов включає в неї інтерес, що спирається на знання й позитивні емоції, професійні ідеали, схильності, прагнення, мотиви, якості, що характеризують професіонала [14].

А. П. Сейтешев висловлює думку про те, що професійна спрямованість визначається через форму почуття (потягу, бажання, пристрасті),

а також через установки, тенденції, інтереси, схильності, ідеали, переконання [17].

По-друге, професійна спрямованість – це комплексне явище, що поєднує всі сфери психіки і включає, крім мотиваційного, емоційний, когнітивний, контрольно-оціночний і вольовий компоненти.

У даному відношенні набуває особливого звучання думка В. П. Парамзіна про те, що професійна спрямованість особистості – поняття масштабне [12, 24]. Про комплексний характер професійної спрямованості дозволяє говорити положення С. Л. Рубінштейна, який відзначав, що у будь-якій праці, як у розумовій, так і у фізичній, беруть участь тією чи іншою мірою всі сторони особистості [16]. Пізніше В. Д. Шадріков створив теорію, що розкриває дану ідею. Він виділяє й докладно розглядає складові професійної праці й лінії їхнього розвитку. І серед таких складових він називає як взаємозалежні мотиваційні компоненти, компоненти цілепокладання та прийняття рішення (тобто вольові), уявлення (когнітивні) і професійно важливі якості [20].

У той же час підкреслимо, що уявлення про професійну спрямованість як інтегральне явище вимагає встановлення системи її складових, а саме: виділення системоутворюючого фактора внутрісистемних зв'язків між компонентами.

Вихідним положенням для аналізу професійної спрямованості як системи послужила ідея Б. Ф. Ломова про визнання співвідношення «мотив – мета» основною сферою про-

яву спрямованості особистості. Даний вектор і був нами розглянутий як системоутворюючий фактор у системі компонентів професійної спрямованості. Правомірність даного підходу підтверджується опорою на концепцію А. К. Маркової.

Узагальнення В. Г. Асеева, Е. П. Ільїна, С. Б. Каверіна, А. А. Крилова, А. К. Маркової, І. М. Попової, Е. С. Чугунової, В. Ф. Окун, К. Grimm-Thomas та ін. дозволяє стверджувати, що професійна спрямованість як система включає ряд взаємозв'язаних блоків:

- мотиваційний, представлений вектором «мотив – мета»;
- емоційно-когнітивний, представлений чуттєво-інформаційними утвореннями;
- регулятивний, утворений вольовим і контрольно-оцінним компонентами.

Мотиваційний і цільовий компоненти професійної спрямованості утворюють єдиний блок, що координує всі прояви людини – потенційного й актуального суб'єкта праці.

Для вивчення становлення професійної спрямованості принциповим є той факт, що поряд з установкою на результат вищим формам трудової діяльності властива й процесуальна мотивація, що проявляється у творчому перетворенні дійсності й самого себе.

Праця, як показав Б. Г. Ананьєв, є головною цінністю, що перетворює внутрішній світ людини творчим ставленням до світу. Сам процес праці немислимий без творчості. Творчий продуктивний характер трудової діяльності створює умови для об'єктивування, опредметнення внутрішнього світу людини, для переходу «сутнісних сил» суб'єкта в об'єкт [1].

Д. Н. Завалишина, В. А. Пономаренко переконливо доводять, що трудова діяльність виступає ареною розвитку й самореалізації особистості [3]. Отже, мотиваційно-цільовий блок професійної спрямованості утворюється сполученням найважливіших людських потреб у пізнанні, спілкуванні, самореалізації, творчості, сенсі життя й визначається гармонійним сполученням особистих і суспільних спонукань. А його зовнішнім вираженням, відповідно до концепції А. К. Маркової, варто вважати професійні інтереси [9].

Виходячи з розуміння мотиву як образу успішно завершеної дії з реалізації потреби в певних умовах, правомірно виділити, крім мотиваційно-цільового, емоційно-когнітивний

блок, утворений емоційним і когнітивним компонентами професійної спрямованості.

В емоційному компоненті професійної спрямованості виокремлюються два моменти.

Насамперед – це переживання, що виникають у процесі праці з приводу досягнутого результату. Помітимо, що тільки переживаючи радість праці, людина може засвоїти міцні трудові навички й звички. Другий момент – вищі почуття, а саме – любов до праці. Вони утворюють ставлення до праці і сприяють тому, що праця перетворюється на один з головних способів буття людини і набуває творчого характеру.

Емоційний компонент професійної спрямованості інтегрується з мотивами, результатом чого виступає, за словами А. А. Смирнова, «закоханість у свою професію» [19].

Когнітивний компонент включає знання, досвід, розуміння певних моментів дійсності, пов'язаних як з діяльністю, так і з самим собою.

Сприйняття знань про працю та професії, засноване на особистому досвіді, включає суб'єктивну інтерпретацію сприйнятого в певному контексті та емоційне ставлення до нього. Емоційно-когнітивний блок у системі професійної спрямованості має складні внутрісистемні зв'язки з мотиваційно-цільовим блоком. Позитивне емоційне забарвлення уявлення майбутньої процедури досягнення й володіння приводить до усвідомлення потреб, поживлення уявлень та в підсумку – до формування вектора «мотив – мета».

Положення Б. Ф. Ломова про те, що підсумком оформлення вектора «мотив – мета» виступає намір діяти [8], робить правомірним виділення третього блоку професійної спрямованості – регулятивного, що утворюється контрольно-оцінним і вольовим компонентами.

Навчання й професійна діяльність, поведінка в суспільстві передбачає обов'язкову наявність самоконтролю. А його несформованість, як показав Г. С. Никифоров, веде до професійних невдач. Автор показує, що постановка принципово досяжних цілей, адекватних суб'єктивним та об'єктивним умовам діяльності, може мати місце тільки при неодмінній участі доволі усвідомленого самоконтролю. У першому випадку мета виступає як об'єкт самоконтролю, що допомагає не помилитися в самому виборі мети діяльності,

адекватної бажанням, мотивам. У другому – еталонна складова, що допомагає вирішити питання про те, чи досягнута мета [11].

Отже, професійна спрямованість як система включає ряд взаємозалежних компонентів: мотиваційний, цільовий, емоційний, когнітивний, контрольно-оціночний і вольовий, що утворює у її структурі три блоки (рис. 1):

- мотиваційно-цільовий, представлений вектором «мотив – мета»;
- емоційно-когнітивний, представлений чуттєво-інформаційними утвореннями;
- регулятивний, утворений вольовим і контрольно-оціночними компонентами [2, 27].

У світлі аналізу компонентів професійна спрямованість постає через орієнтацію людини на професійну діяльність і стійке ставлення до себе як до суб'єкта певної професії, виступаючи визначальним моментом всієї професійно-трудової діяльності.

Аналіз внутрісистемних взаємозв'язків між компонентами професійної спрямованості дозволяє виділити критерії, що відображають внутрісистемні зв'язки всіх компонентів професійної спрямованості. Через ці критерії може бути зрозуміла специфіка її становлення в різному віці:

- інтерес, що проявляється до професійної сфери та в професійній сфері;
- ставлення до професійної діяльності в цілому і до конкретної професії, а також до акту професіоналізації;
- характер і зміст професійних уявлень, що включають уявлення про професійну діяльність у цілому, про конкретні професії (їхні компоненти, умови протікан-

ня, колективний характер, вимоги до професіонала) і про себе як потенційного або актуального представника певної професії.

Професійну спрямованість варто розглядати як компонент спрямованості особистості, що володіє її властивостями, які конкретизуються в професійно-трудої діяльності.

Завдяки професійній спрямованості людина виступає активною істотою в професійному самовизначенні, є суб'єктом такого самовизначення. Н. С. Пряжников указує на професійну спрямованість як пояснювальний фактор професійного самовизначення [15].

Професійна спрямованість може виражатися у вигляді неусвідомлюваної або цілком усвідомлюваної активності, тому що мотиви й потреби, що становлять її основу, нерідко перебувають у сфері несвідомого. У той же час професійне самовизначення і всі явища, пов'язані з професійним становленням і розвитком, спираються на роботу самосвідомості особистості, на базі якої вибудовується професійна свідомість і самосвідомість.

Основні характеристики професійної спрямованості можна сформулювати в такий спосіб:

- професійна спрямованість виступає системоутворюючою властивістю, що визначає весь психологічний склад людини як суб'єкта праці;
- орієнтує діяльність людини в професійному просторі;
- спонукає до активності в професійно-трудої сфері, коли людина не тільки прилучається до продуктів праці, створених іншими людьми, але й сама бере участь у перетворенні дійсності;

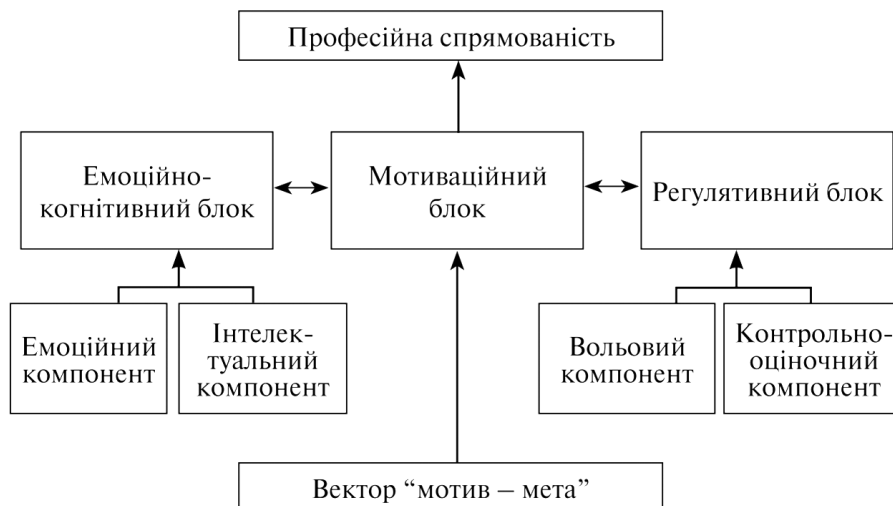


Рис. 1. Структура професійної спрямованості

- надає діяльності в професійній сфері стійкості до зовнішніх факторів;
- відбиває й обумовлює цілі, мотиви праці й ставлення до дійсності, опосередковане трудовим процесом.

Ю. А. Афонькіна пропонує наступне визначення професійної спрямованості: «це система стійких властивостей людини як теперішнього або майбутнього суб'єкта праці, що визначають його психологічний склад, забезпечують її активність із конструювання власної (потенційної або актуальної) професійної діяльності, що виступає рушійною силою професійного самовизначення» [2, 19].

Проблема загальної спрямованості тісно пов'язана із проблемою професійної спрямованості особистості, і зокрема професійно-педагогічної спрямованості.

Професійно-педагогічна спрямованість розглядається в роботах багатьох учених (Н. Ф. Гоноволін, Н. В. Кузьміна, В. А. Слатьонін, П. А. Просецький, В. Л. Крутецький, Г. А. Томилова, Т. В. Єрмолаєва та ін.).

Н. В. Кузьміна розглядає педагогічну спрямованість як систему педагогічних умінь, що мають цілий ряд внутрішніх взаємозалежних компонентів: гностичний, проєктивний, конструктивний, організаційний і комунікативний.

Гностичний компонент містить у собі вміння засвоювати нові знання, систематизувати їх відповідно до педагогічних цілей, аналізувати педагогічну ситуацію, переваги й недоліки в діяльності учнів і своїй власній діяльності, уміння формулювати педагогічні завдання.

1. Проєктивний – включає вміння у сфері перспективного планування змісту й способів діяльності своєї та учнів на тривалий час.
2. Конструктивний – включає вміння в галузі композиції навчальної інформації, діяльності учнів і своєї на майбутніх заняттях.
3. Організаційний – містить у собі вміння, пов'язані з організацією діяльності учнів і своєї власної в процесі безпосередньої взаємодії з учнями.
4. Комунікативний – включає вміння встановлювати взаємини з учнями, колегами по роботі й адміністрацією [6, 138].

В. А. Слатьонін, вивчаючи формування особистості вчителя, аналізуючи педагогічну діяльність, розробивши модель, професіограму сучасного вчителя, виділяє властивості особистості, необхідні вчителів:

Соціальні потреби, моральні й ціннісні орієнтації.

Професійно-педагогічна спрямованість, інтерес і любов до дітей, захоплення педагогічною роботою, психолого-педагогічна пильність і спостережливність, педагогічний такт, педагогічна уява, організаторські здібності, справедливність, товарицькість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, врівноваженість, витримка, самооцінка, професійна працездатність.

Пізнавальна спрямованість: наукова ерудиція, духовні, насамперед пізнавальні, потреби й інтереси, інтелектуальна активність, почуття нового, готовність до педагогічної самоосвіти.

Автор виділяє центральною ланкою спрямованості ієрархічну систему стійко домінуючих мотивів особистості [18, 28].

У педагогічній літературі є роботи, присвячені дослідженню шляхів формування професійно-педагогічної спрямованості в студентів педагогічного вузу: формування професійно-педагогічної спрямованості через удосконалення навчального процесу; вдосконалення позаучбової виховної роботи; організація тренінгу професійних якостей особистості майбутнього вчителя.

У професійно-педагогічній спрямованості особистості майбутнього вчителя Є. М. Никиреєв виділяє три види її сформованості:

1. Власне педагогічна, в основі якої лежать мотиви – «суспільна важливість праці вчителя», «привабливість роботи з дітьми, молоддю», «переконаність у власних здібностях до даної професії», «наслідування або рекомендації улюбленого вчителя», «сімейні традиції», «досвід роботи в школі».

2. Спрямованість на предмет, в основі якої лежить мотив – «можливість займатися улюбленим предметом».

3. Ситуативна спрямованість, обумовлена такими мотивами, як «прагнення одержати вищу освіту», «збіг обставин». На підставі цього виділяється три рівні професійно-педагогічної спрямованості:

- високий рівень, що характеризується оптимальним поєднанням власне педагогічної та предметної спрямованості при провідному значенні власне педагогічної спрямованості;
- середній рівень, що характеризується значною перевагою предметної спрямованості над власне педагогічною;

- низький рівень, що характеризується наявністю двох видів спрямованості: предметної й ситуативної. Власне педагогічна спрямованість відсутня [10, 28].

У психологічній літературі широко представлений аналіз професійно-педагогічної спрямованості. Педагогічна професія в широкому змісті слова має подібні риси із професійною діяльністю психолога. Однак розгляд професійної спрямованості на прикладі педагогічної діяльності не вичерпує всіх моментів, що стосуються професійної діяльності психолога. Розглянемо особливості структури професійної спрямованості психолога.

Розробка поняття педагогічної спрямованості велася у вітчизняній психології в радянський час, що й обумовило ідеологізованість деяких теоретичних концепцій. Професія психолога одержала своє поширення й визнання в пострадянський період, і професійно-психологічна діяльність виявилася недостатньо розробленою. Внаслідок цього предмет професійної спрямованості психологів потребує подальшого вивчення.

Відповідно до видів професійної діяльності психолога – практичної, педагогічної (освітньої) і дослідницької (наукової) – можна виділити три види професійної спрямованості психолога:

- практичну (психолог-практик);
- педагогічну (педагог-психолог);
- дослідницьку (психолог-дослідник, учений).

Внесок учених, що розглядали професійно-педагогічну спрямованість, може бути використаний при визначенні сформованості професійної спрямованості психолога.

У період навчання у вузі професійну спрямованість студентів-психологів можна розділити на:

- 1) власне психологічну (практичну, педагогічну й дослідницьку);
- 2) предметну спрямованість (інтерес до науки психології);
- 3) ситуативну (нестійку).

Ми виділяємо типи загальної спрямованості особистості (на себе, на спілкування, на справу), види професійної спрямованості психолога (практик, дослідник, педагог), мотиви навчальної й професійної діяльності, а також її цінності.

Професійна спрямованість особистості психолога формується в процесі професіоналізації.

Спрямованість особистості, на думку Н. Д. Левітова, являє собою «своєрідно пережите вибіркове відношення до дійсності, що впливає на діяльність» [7, 36].

Професійна спрямованість особистості немислима без інтересу до даної професії, як указував К. К. Платонов. Інтерес до конкретної професійної діяльності спирається на відповідні знання і включає емоційний компонент у вигляді позитивного ставлення до професії, позитивні емоції. Але один професійний інтерес без прагнення виконувати діяльність, яка цікавить, ще не визначає професійну спрямованість. Прагнення саме по собі неповноцінне без наявності професійного ідеалу. Професійний ідеал, втілений у суб'єктивному образі ідеальної професійної діяльності як щось, до чого прагне самоактуалізована у професії особистість, виконує функцію регулятора, якщо ідеал виступає в ролі кінцевої мети професійного розвитку. Професійні інтереси, схильності, прагнення з їхніми мотивами, професійні ідеали, – ось що характеризує професійну спрямованість особистості за К. К. Платоновим [14, 114]. Інтереси, схильності, здатності до професійної діяльності не є незалежними факторами у формуванні професійної спрямованості, вони перебувають у динамічній єдності, взаємно підтримують і підкріплюють один одного. Цей зв'язок особливо чітко виявляється в різних видах діяльності: інтерес, підкріплений мотивом, спонукає займатися певною діяльністю, а в процесі цієї діяльності розвиваються здібності. Відповідно, для діяльності психолога вказані особливості мають першочергове значення, оскільки діяльність психолога являє собою роботу із внутрішнім світом людини, тому відсутність професійної гуманістичної спрямованості особистості на взаємодію, несформованість професійних інтересів та професійної мотивації з боку психолога може призвести до травмування особистості.

Формування відповідних компонентів професійної спрямованості майбутніх психологів більш-менш повно відбувається у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Разом з цим є необхідність розглядати професійну спрямованість і на особистісному рівні, виділяючи у її структурі такі психологічні компоненти:

- а) пізнавальний (забезпечує засвоєння професійно необхідної інформації);
- б) поведінковий – основний зміст якого складає система соціальних установок у діяльності психолога, що, у свою чергу, визначає стратегію, тактики й алгоритми поведінки в роботі з людьми;
- в) емоційний – функція якого полягає в забезпеченні особистості значущими переживаннями від виконуваної діяльності. Останнє детермінує розвиток схильностей та інтересів;
- г) ціннісний – складається з прийняття тих чи інших цінностей як мети своєї життєдіяльності шляхом усвідомлення (рефлексії) їхньої суб'єктивної значущості.

Список використаних джерел

1. Ананьев Г. М. Человек как предмет познания / Г. М. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
2. Афонькина Ю. А. Становление профессиональной направленности в развитии человека / Ю. А. Афонькина. — Мурманск, 2001.
3. Завалишина Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития / Д. Н. Завалишина. — М. : Институт психологии РАН, 2005. — 376 с.
4. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. — М., 1987.
5. Климов Е. А. Роль психолога в обновляющемся обществе / Е. А. Климов // Вопросы психологии. — 1989. — № 3. — С. 5—10.
6. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности / Н. В. Кузьмина. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1967.
7. Левитов Н. Д. Психотехника и профессиональная пригодность / Н. Д. Левитов. — М., 1969.
8. Ломов Б. Ф. Об исследовании законов психики / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. — 1980. — Т. 1. — № 1. — С. 8 — 21.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Знание, 1996. — 308 с.
10. Никиреев Е. М. Направленность личности и методы ее исследования / Е. М. Никиреев. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. — 192 с.
11. Никифоров Г. С. Самоконтроль как механизм надежности человека-оператора / Г. С. Никифоров. — Л., 1977.
12. Парамзин В. П. Профессиональная направленность личности и ее формирование в школьные годы / В. П. Парамзин. — Новосибирск : Кн. изд-во, 1987. — 153 с.
13. Платонов К. К. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. — М., 1977.
14. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. — М., 1987.
15. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — Москва ; Воронеж, 1996. — 256 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.
17. Сейтешев А. П. Профессиональная направленность личности / А. П. Сейтешев. — Алма-Ата, 1990.
18. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. — М. : Просвещение, 1976. — 160 с.
19. Смирнов А. А. Психология профессий / А. А. Смирнов. — М. : Работник просвещения, 1927. — 44 с.
20. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. — М. : Наука, 1982. — 185 с.

N. IVANTSOVA

Mykolaiv

ARCHITECTONICS OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF A PERSONALITY

The article professional orientation is revealed through human orientation to the professional activity and sustainable attitude toward himself as a subject of a certain profession, speaking defining moment of the entire professional work. Analysis of intra-relationships between the components of a professional orientation possible to identify the criteria that reflect the intra-communication of all the components of a professional orientation. After these criteria are explained by the specificity of its development at different ages.

Key words: intra-relationships, aesthetic needs, the components of professional orientation, professional activity, professional orientation, professional and labor activity, social security of the person, the subject of a particular profession.

Н. Б. ІВАНЦОВА

г. Николаев

АРХИТЕКТОНІКА ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ НАПРАВЛЕННОСТІ ЛІЧНОСТІ

В статтє професіональна направленність розкривається через орієнтації человека на професіональну діяльність и устойчивое отношение к себе как к субъекту определенной профессии, выступая определяющим моментом всей професіонально-трудоваї діяльності. Анализ внутрисистемных взаимосвязей между компонентами професіональной направленности позволил выделить критерии, отражающие внутрисистемные связи всех компонентов професіональной направленности. Через эти критерии объяснено специфику ее становления в разном возрасте.

Ключевые слова: внутрисистемные взаимосвязи, эстетические потребности, компоненты професіональной направленности, професіональная діяльність, професіональна направленність, професіонально-трудоваї діяльність, соціальна захищенність личности, субъект определенной профессии.

Стаття надійшла до редколегії 20.10.2015

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БАБАК Костянтин Валерійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.

БОГУШ Алла Михайлівна, заслужений діяч науки і техніки України, дійсний член Національної Академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

ГОРЯНСЬКА Анжела Михайлівна, кандидат психологічних наук, в. о. доцента кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

ГРИНЬОВА Наталія Вячеславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

ДАНІЛОВА Ольга Василівна, аспірантка кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ДЕЙНИЧЕНКО Лариса Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ЗАГРАЙ Лариса Дмитрівна, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної психології Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський університет імені В. Стефаника».

ЗЛИВКОВ Валерій Лаврентійович, кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України.

ІВАНЦОВА Наталя Борисівна, доктор психологічних наук, професор кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

КАЛЮЖНА Юлія Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

КЛОЧЕК Лілія Валентинівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

КОРЧАКОВА Наталія Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

ЛИТВИНЕНКО Ірина Сергіївна, доцент кафедри педагогіки та загальної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЛУКОМСЬКА Світлана Олексіївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України.

МИХАЛЬЧЕНКО Наталія Вячеславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та загальної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

МИШКО Надія Мирославівна, асистент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

ОНИЩЕНКО Наталія Вікторівна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії екстремаль-

ної та кризової психології Національного університету цивільного захисту України.

ПАНАСЕНКО Елліна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри практичної психології, завідувач кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ПУГАЧОВ Дмитро Леонідович, аспірант Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної Академії педагогічних наук України.

РЕЗНИКОВА Олена Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

РЕМПЕЛЬ Жанна Олександрівна, аспірант кафедри практичної психології Запорізького національного університету.

САВРАСОВ Микола Володимирович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

СВАТЕНКОВА Тетяна Іванівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

СЕРДЮК Наталія Іванівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

СПІКО Людмила Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

СТЕПАНЕНКО Лариса Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Державного вищого навчального за-

ладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ТАРАСОВА Тетяна Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедрою психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

ТКАЧЕНКО Ніна Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології та психології управління Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

ФРОЛОВА Ольга Василівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

ХАЛІК Олена Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет».

ХАРЧЕНКО Надія Анатоліївна, викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

ШАЙДА Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ШАЙДА Олександр Геннадійович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ЯНОВСЬКА Тамара Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

В сборнике научных трудов опубликованы статьи по актуальным проблемам психологической науки. В частности акцентировано внимание на

профессиональном росте будущих практических психологов, психическом состоянии личности в условиях чрезвычайных ситуаций, исторической психологии, психологии детей и т. д.

Издание адресовано ученым, практическим психологам, преподавателям, студентам высших учебных заведений, а также тем, кто интересуется развитием психологической науки.

The collection of scientific works contains the articles on actual problems of psychological science. Particularly, attention is paid to professional development of future practical psychologists, mental state of an individual in emergencies, historical psychology, psychology of children, etc.

The edition is addressed to scientists, practical psychologists, teachers, students and also those who is interested in development of psychological science.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК

**НИКОЛАЕВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени В. А. СУХОМЛИНСКОГО**

WISSENSCHAFTSBLATT

NATIONALE V. O. SUKHOMLYNSKYI UNIVERSITÄT MYKOLAYIW

SCIENTIFIC BULLETIN

MYKOLAIV V. O. SUKHOMLYNSKYI NATIONAL UNIVERSITY

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

№ 2 (15), жовтень 2015

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 20,9.

Тираж 100 пр.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 20998-10798Р від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:

Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського

54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24

тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15

e-mail: publish.mnu@i.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.