

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 (18)
листопад 2017

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

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2017

УДК 159.9
ББК 88
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням наукової ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 11 від 23 листопада 2017 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Валерій БУДАК академік НАПН України, доктор технічних наук, професор, голова редакційної колегії;
Ірина САВЕНКОВА доктор психологічних наук, доцент, головний редактор.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

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

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Жанна ВІРНА доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології та соціології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
Олена МАМІЧЕВА доктор психологічних наук, професор, декан факультету спеціальної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки : збірник наукових праць / за ред. Ірини Савенкової. — № 2 (18), листопад 2017. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. — 226 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, 2017

ЗМІСТ

Наталія АКІМОВА	Актуальні методи дослідження свідомості: проблема валідності.....	7
Ганна АФУЗОВА	Організація психолого-педагогічного супроводу в інклюзивних загальноосвітніх закладах.....	11
Жанна ВІРНА	Губристична детермінація структурної організації емоційного інтелекту особистості.....	17
Ігор ГАЛЯН, Олена ГАЛЯН	Особливості розвитку аксіологічної компетентності майбутніх педагогів.....	22
Олена ГОРОВА	Професійний вибір особистості як психологічна проблема.....	28
Світлана ГРАБІЩУК	Аналіз моделей самоактуалізації майбутніх фахівців у сучасній психологічній літературі.....	33
Наталя ГРЕБІНЬ	Психологічні детермінанти схильності студентської молоді до маніпулювання.....	39
Світлана ДОНЕЦЬ	Динаміка індивідуально-психологічних чинників духовного розвитку особистості у кризі входження у дорослість.....	46
Марина ДІДЕНКО	Умови розвитку професійно значущих якостей менеджера організації в процесі професійної підготовки.....	54
Ганна ЄЩЕНКО	Особливості впливу сім'ї на розвиток дитини.....	59
Екатерина ЗУРИЛОВА, Інна БРУНАРСКАЯ	Сказкотерапія як метод психокорекції.....	64
Ігор ЗУЄВ, Анна ЛИМАРЕНКО	В'язок репрезентативних систем з інтелектом у підлітків.....	69
Ігор ЗУЄВ, Катерина МОШЕНСЬКА	Життєві установки у студентів із різним ставленням до вищої освіти.....	73
Олександр ЗІНЧЕНКО	Особливості формування поняттєвого мислення підлітків у контексті проектувально-технологічної парадигми розвитку інтелекту.....	79
Наталія ІВАНОВА	Едіпальна залежність як чинник формування проявів мазохізму.....	85
Костянтин КИСЕЛЬОВ	Інтелект та креативність різних модальностей у структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи.....	92
Лілія КЛОЧЕК	Дослідження співтворчості вчителів і учнів як зовнішнього чинника соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....	97
Ірина КОВАЛЕНКО-КОБИЛЯНСЬКА	Вплив інтенціонального досвіду на реалізацію інтелектуального потенціалу в геронтогенезі.....	103
Павло КОЗУБ, Світлана КОЗУБ	Невідворотність та особливості переходу із стратегії конкуренції на стратегію співробітництва у освіті.....	107
Олена КОХАНОВА	Проблема становлення особистості в період дорослішання.....	113

Оксана КУЗНЕЦОВА	Результати розробки методики діагностики динамічних та якісних параметрів інноваційності	118
Дмитро ЛАРІН	Психологічний аналіз впливу теологічного навчання у формуванні релігійного світогляду протестантів	124
Ірина ЛИТВИНЕНКО, Ігор ХОТЕНОВ	До питання підготовки майбутніх психологів системи освіти до роботи з молодими школярами із Сходу України	128
Любов ЛОХВИЦЬКА	Психологічна парадигма етапів морального виховання дошкільників	134
Тетяна МАЛАНЬІНА	Соціальні почуття в контексті психологічного благополуччя студентів	142
Александра МАТУТИНА, Алина СМОЛЯНЕЦ	Проблема сенсорного насичення дітей-аутистів	147
Марина ПЛАХТІЙ, Яна КУРАЛОВА	Психологічні та фізіологічні особливості розвитку дітей з розладами аутичного спектру	152
Вадим ПОДРОЖНИЙ	Старість як психологічний феномен	157
Олена ПРОСКУРНЯК	Вихідні теоретичні позиції розробки концепції діагностики та формування комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту	163
Аліна РЕПКА	Практична реалізація алгоритму-схеми у підготовці педагогів-психологів до роботи з дітьми молодшого шкільного віку в ситуації непопулярності у школі	170
Наталя РОЖАНСЬКА	Уявлення про ідеального викладача студентів ВНЗ міста Миколаєва	175
Микола САВРАСОВ	Дослідження психологічних проблем місця та ролі пам'яті у структурі творчого процесу	181
Камалія САЛАМОВА, Севиндж КЕРИМОВА	Роль національно-духовних цінностей в процесі формування сім'ї	186
Олена СОРОКІНА	Вплив рефлексії на професійне становлення студентів-психологів	190
Дмитро СОФІЯН	Теоретичні засади психологічної готовності військовослужбовців-кінологів до професійної діяльності	194
Тетяна ЦИГАНЧУК	Емоційний інтелект в структурі стресостійкості студентів	200
Юрій ЧЕРНОЖУК	Особливості самоефективності осіб з різним типом емоційності	205
Олена ШТЕПА	Тренди ресурсного дискурсу особистісного самоздійснення	210
Марія ЯЦЮК	Вплив бойового стресу на психоемоційне благополуччя військовослужбовця	216
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	224

CONTENTS

Natalia AKIMOVA	Current methods in consciousness research: problem with validity.....	7
Ganna AFUZOVA	The organization of psychological and pedagogical support in inclusive educational institutions.....	11
Zhanna VIRNA	Hubristic determination of the structural organization of the emotional intelligence of a personality.....	17
Ihor HALIAN, Olena HALIAN	Peculiarities of the development of axiological competence in future teachers.....	22
Olena GOROVA	Professional personal choice as a psychological problem.....	28
Svitlana GRABISHCHUK	Analysis of models of self-actualization of future specialists in modern psychological literature.....	33
Nataliya HREBIN'	Psychological factors of student youth propensity to manipulation.....	39
Svitlana DONETS	The dynamics of the individually-psychological factors of spiritual development of personality in the adulthood entrance crisis.....	46
Maryna DIDENKO	Conditions of development of professionally important quality of the personality of the manager of organizations in the process of professional training.....	54
Hanna ESCHENKO	Features of family influence on child development.....	59
Ekaterina ZURILOVA, Inna BRUNARSKAYA	Fairy tale therapy as a method of psychocorrection.....	64
Igor ZUEV Anna LYMARENKO	The connection of representative systems with intelligence in adolescents	69
Igor ZUEV, Kateryna MOSHENSKA	Vital attitudes of students with different understanding to higher education	73
Olexandr ZINCHENKO	Features of formation of the teenagers' conceptual thinking in the context of designing and technological paradigm of intelligence development.....	79
Nataliya IVANOVA	Single dependence as a factor of formation of masochism manifestations.....	85
Kostiantyn KISEL'OV	The intelligence and creativity of different modalities in the structure of personality of a future primary school teacher.....	92
Liliya KLOCHEK	Investigating teacher and students' co-creativity as an external factor of social justice in the pedagogical interaction.....	97
Irina KOVALENKO-KOBYLANSKA	Influence of the intensities experience on implementation of intellectual potential in gerontogenesis.....	103
Pavlo KOZUB, Svitlana KOZUB	Unavoidability and features of changes from policy of competition to policy of cooperation in education	107
Olena KOKHANOVA	The problem of formation of personality in the adolescence.....	113
Oksana KUZNIETSOVA	Results of the development of the method of diagnostics of dynamic and qualitative parameters of innovativeness	118

Dmytro LARIN	Psychological analysis of the influence of theological training in the formation of the religious overview of protestants.....	124
Irina LITVINENKO, Igor KHOTENOV	For the problem of training of the future psychologists in the system of education for the work with junior school children from the east of Ukraine.....	128
Liubov LOKHVYTSKA	Psychological paradigm of phases of moral education of preschoolers	134
Tetiana MALANINA	Social feelings in the context of psychological well-being of students	142
Alexandra MATUTINA, Alina SMOLYANETS	Problem of sensory saturation of children-autistic	147
Marina PLAHTIJ, Yana KURALOVA	Psychological and physiological peculiarities of development of children with autism spectrum disorders	152
Vadym PODOROZHNYI	Aging as a psychological phenomenon.....	157
Olena PROSKURNIAK	Initial theoretical positions of development of the concept of diagnostics and formation of communicative activity of teenagers with violations to intelligence.....	163
Alina RIEPKA	Practical implementation of the algorithm-scheme in preparation of psychological pedagogies to work from children of young school in the study of the unpopularity in school.....	170
Natalia ROZHANSKA	Ideas about the ideal teacher of students of higher educational institutions of Mykolaiv city	175
Mykola SAVRASOV	Research of psychological problems of place and role of memory in the structure of the creative process	181
Kamala SALAMOVA, Sevinj KERIMOVA	The role of national-spiritual values in the formation of the family.....	186
Olena SOROKINA	The influence of reflection in professional becoming of students-psychologists	190
Dmytro SOFIAN	Theoretical foundations of military canine specialists' psychological readiness for professional activity.....	194
Tetyana TSYHANCHUK	Emotional intelligence in structure of student's stress stability.....	200
Yuri CHERNOZHUK	Features of self efficiency of persons with different types of emotionality	205
Olena SHTEPA	The trends of the resource discourse of the personality self-fulfillment	210
Maria YATSUIK	Influence of the battle stress on the psychoemotional well-being of the military man.....	216
INFORMATION ABOUT AUTHORS		224

УДК 81'23

НАТАЛІЯ АКІМОВА

м. Кропивницький

natasha-shadow@rambler.ru

АКТУАЛЬНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СВІДОМОСТІ: ПРОБЛЕМА ВАЛІДНОСТІ

Метою пропонованого дослідження є узгодження класичних уявлень про зміст свідомості та її функції з поширеною методологією дослідження свідомості. Для цього автор використовує аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію та класифікацію. В результаті вивчення класичних праць З. Фрейда, В. Джеймса, Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонт'єва, О. Р. Лурії, В. П. Зінченко, О. В. Петровського, Б. Г. Анан'єва та низки сучасних підручників та докторських дисертаційних досліджень, автор розглядає свідомість як рівень психіки, що містить оцінки і ставлення щодо навколишнього світу та самого себе. Основною функцією свідомості є рефлексія (суб'єктивне відображення об'єктивного світу), що у взаємодії з іншими компонентами психіки реалізується низкою конкретизованих функцій: накопичення досвіду, створення картини майбутнього (планування), створення картини минулого, смислотворення та регуляції поведінки. Також пропонується бінарна структура свідомості, у якій виокремлюють свідомість щодо інших та самосвідомість. Зазначені погляди узгоджуються з традиційними методами дослідження свідомості, що поділено на дві групи: психосемантичні та проєктивні.

Ключові слова: свідомість, структура свідомості, функції свідомості, психосемантичні методи, проєктивні методи.

Сучасні дослідники виявляють неабиякий інтерес до вивчення свідомості. За останні роки була опублікована значна кількість робіт, присвячених різним аспектам свідомості, значно зріс інтерес до політичної (на фоні подій 2012 року та їх наслідків) та професійної свідомості. Між тим більшість цих праць висвітлюють проблему свідомості лише частково, у визначених автором аспектах. Узагальнюючих та систематизуючих робіт щодо змісту та функцій свідомості, загальної методики її дослідження майже не має. Тому поширюється тенденція, коли кожен вчений змушений розробляти власний діагностичний інструментарій для свого дослідження. Іноді ці методики дуже схожі та через брак загальної класифікації, на жаль, не впорядковані. Гостро відчувається потреба у загальній методологічній базі для дослідження свідомості, яка могла б стати відповідною точкою для сучасних досліджень.

Мета цієї статті – впорядкувати класичні уявлення про зміст свідомості та її функції, на цій основі скласти відповідне визначення та узгодити з ним загальну методологію дослідження свідомості.

Загальновідомий факт, що термін «свідомість» вперше було визначено у працях

Р. Декарта, де обґрунтовувалася нова для того часу ідея – дуалізму – паралелізму між тілом та душею. Відомий філософ визначав свідомість як особливу здатність душі, інтелектуальну діяльність суб'єкта, що проєктує світ [3, 212], також він ототожнював її з мисленням [3, 212]. Сьогодні зрозуміло, що така дефініція описує скоріше психіку, ніж свідомість.

Пізніше, у часи становлення класичної психології проблема свідомості привернула увагу визнаних вчених: З. Фрейда та В. Джеймса. Австрійський психіатр З. Фрейд розглядав її у диспозиції свідоме-несвідоме, та окреслив структуру рівнів свідомості, що й сьогодні має теоретичну та практичну цінність. Проте дослідження З. Фрейда були зосереджені навколо несвідомої частини психіки, тому, на жаль, свідомість описана лише фрагментарно. Роботи американського лікаря В. Джеймса торкаються переважно філософських аспектів свідомості, містять здебільшого роздуми, ніж спостереження з медичної практики. Але В. Джеймс вперше акцентує безперервність свідомості, уявляючи її як потік.

Грунтовної розробки проблема свідомості зазнала у працях радянських учених, що диференціювали такі компоненти свідомості:

- рефлексія як відображення навколишнього світу і себе (Л. С. Виготський [2], С. Л. Рубінштейн [11, 149], О. М. Леонт'єв [7], О. Р. Лурія [8, 24], В. П. Зінченко (прямо не зазначає, проте наголошує у структурі свідомості предмети та операції) [6], О. В. Петровський (картина світу, образ минулого) [6]), хоча це скоріше функція, ніж складова свідомості;
- цілеспрямованість (С. Л. Рубінштейн [11, 134], О. М. Леонт'єв [7], О. В. Петровський [6]) – певно, є характеристикою свідомості, а не її компонентом;
- передбачення (С. Л. Рубінштейн [11, 134], О. М. Леонт'єв (розумова побудова дій [7]), О. В. Петровський (образ майбутнього) [6]) теж скоріше є функцією;
- знання (С. Л. Рубінштейн [11, 150], Б. Г. Анан'єв [1], В. П. Зінченко (предмети, операції) [6], О. В. Петровський [6]);
- діяльність в розумі (О. М. Леонт'єв [7]), інтелектуальні продукти (О. В. Петровський [6]) – ці положення надто абстрактні, щоб визначити, вони належать до структури чи до функцій;
- значення та смисли (О. М. Леонт'єв [7], О. Р. Лурія [8, 54], В. П. Зінченко [6]);
- зв'язок з мовленням (О. М. Леонт'єв [7], О. Р. Лурія [8, 54], О. В. Петровський [6]) очевидно є ознакою, а не компонентом свідомості;
- оцінки, ставлення (О. М. Леонт'єв [7], О. В. Петровський [6]);
- регулювання поведінки (О. М. Леонт'єв [7], Б. Г. Анан'єв [1], В. П. Зінченко [6]) теж є функцією;
- чуттєвість (О. М. Леонт'єв [7], В. П. Зінченко [6], О. В. Петровський [6]) є досить неконкретизованою ознакою психіки, а не лише свідомості;
- самосвідомість (О. В. Петровський (розрізнення об'єкта і суб'єкта діяльності) [6]).

Іноді компонентами свідомості визначають такі її риси як пластичність (В. П. Зінченко) та функції як реактивність (В. П. Зінченко), творче перетворення дійсності (О. М. Леонт'єв), упізнавання дійсності (С. Л. Рубінштейн), останнє ми зараз розглядаємо в межах пам'яті.

На основі цих фундаментальних праць психологи кінця ХХ століття розробили чисельні класифікації функцій свідомості. На пострадянському просторі найчастіше акцентують такі функції:

- рефлексія або відображувальна (В. П. Зінченко [6], Р. С. Немов [9, 321-326], О. А. Істоміна та В. В. Павловський (поділяють на відображення та усвідомлення себе) [10], О. Скрипченко і Л. Д. Долинська [5], О. Сергеєнкова і колеги [12], О. А. Гульбс [4, 8], Н. Ф. Шевченко [13] та ін.);
- регулювання поведінки (В. П. Зінченко [6], Р. С. Немов [9, 321-326], О. А. Істоміна та В. В. Павловський [10], О. Сергеєнкова і колеги [12], О. А. Гульбс [4, 8], Н. Ф. Шевченко [13] та ін.);
- пізнавальна або інформаційна (Р. С. Немов [9, 321-326], О. Сергеєнкова і колеги [12], О. А. Гульбс [4, 8], Н. Ф. Шевченко [13] та ін.), хоча, на нашу думку, це скоріше функція психіки, ніж свідомості, до того ж пізнання не завжди усвідомлене;
- креативна (О. Скрипченко і Л. Д. Долинська [5], О. А. Гульбс [4, 8], Н. Ф. Шевченко [13] та ін.), нашу думку, скоріше форма діяльності, ніж функція психіки чи свідомості;
- регулятивно-оціночна (О. Скрипченко і Л. Д. Долинська [5], О. А. Гульбс [4, 8], Н. Ф. Шевченко [13] та ін.), зазначимо, що оцінки належать скоріше до змісту свідомості, ніж до її функцій;
- цільова (О. А. Істоміна та В. В. Павловський [10] та ін.);
- духовна (В. П. Зінченко [6], О. А. Гульбс [4, 8], Н. Ф. Шевченко [13]);
- орієнтаційна (О. А. Гульбс [4, 8], Н. Ф. Шевченко [13] та ін.).

Інші функції, зокрема планування (Дж. Філд), порівняння з минулим досвідом (О. А. Істоміна та В. В. Павловський), сенсотворчу (В. А. Петрушенко), прогностичну (О. Сергеєнкова і колеги), комунікативну (О. Сергеєнкова і колеги, О. Г. Данільян та В. М. Тараненко), організаційно-вольову (В. А. Петрушенко), самовиховну (В. А. Петрушенко) виділяють украй рідко. Деякі складно вважати функціями, наприклад переживання (Р. С. Немов, Г. В. Акопов) чи ставлення до світу (Р. С. Немов).

Помітно, що класичні уявлення про зміст свідомості, а також сучасні розробки щодо її функцій не систематизовані, часто дублюються, іноді погано структуровані, критерії представлених типологізацій нечіткі, подекуди відсутнє суттєве, на нашу думку, розрізнення психіки та свідомості. Та найбільш суттєвим недоліком цих робіт є відсутність подальшого практичного застосування,

не розробленість діагностичного інструментарію на їх основі (а іноді відсутність такої принципової можливості). З іншого боку, у психодіагностиці є низка добре обґрунтованих, розповсюджених методик, що вже десятки років визнаються достатньо валідними (цікаво, як це, за умови відсутності загального розуміння змісту свідомості) для вивчення свідомості.

Зазвичай зміст свідомості вивчається або психосемантичними, або проєктивними методами. Іноді також застосовують комплексні багатофакторні методики, проте їх шкали не є досить спеціалізованими для цього та не дають загальної картини.

Серед психосемантичних методів найчастіше використовують методику «семантичного диференціала» Ч. Осгуда та її сучасні модифікації, методику репертуарних ґрат Дж. Келлі теж з модифікаціями та кольоровий тест М. Люшера, що займає вже проміжне положення між психосемантичними та проєктивними методами. До речі, ця методика у сучасній літературі має, мабуть, найбільше варіацій, що спираються на ідею проєктивного потенціалу кольорів. Усі зазначені методи досліджують безпосередньо ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності і самого себе, компоненти цієї дійсності акцентуються чи то за допомогою шкал Ч. Осгуда, чи то особистих питань Дж. Келлі, чи модифікацій інструкції у тесті М. Люшера. У будь-якому випадку маємо визнати, що основною складовою свідомості, до якої звертаються ці методи є саме оцінки і ставлення (а також імпліцитно ідеал та антиідеал, як точка відліку).

Перерахувати проєктивні методи, що використовуються для дослідження свідомості, не дозволяє обсяг статті, та й, певно, не має потреби у такому переліку, для прикладу зазначимо кілька цікавих розповсюджених методик цієї групи: «Незакінчені речення» Сакса і Леві, метафоричний автопортрет, неіснуюча тварина, дім-дерево-людина, «у кого б вас зачарували...» та інші. Ці методи також сконцентровані навколо ставлень та оцінок зазначених у інструкції об'єктів, які психолог виявляє за допомогою аналізу кольорів, розмірів, композиції тощо.

Очевидний висновок, який маємо зробити на основі представленої систематизації,

полягає у тому, що зміст свідомості як емпірично, так і теоретично складають ставлення та оцінки. Теоретичне підґрунтя цієї тези можна відшукати у працях О. М. Леонт'єва і О. В. Петровського. Відповідно свідомість правомірно визначити як рівень психіки (спираючись на роботи З. Фрейда), що містить оцінки і ставлення щодо навколишнього світу та самого себе. Структуру свідомості можна представити наступним чином:

Таблиця 1

Структура свідомості

Свідомість	
Свідомість щодо інших оцінки	Самосвідомість оцінки
ставлення	ставлення

Щодо функцій свідомості, то їх класифікація матиме наступний вигляд: основною функцією свідомості є рефлексія (суб'єктивне відображення об'єктивного світу), що у взаємодії з іншими компонентами психіки реалізується низкою конкретизованих функцій:

- свідомість + сприйняття = формують досвід (його усвідомлену частину);
- свідомість + мислення = створюють можливість для планування, тобто створення картини майбутнього;
- свідомість + пам'ять = створюють картину минулого;
- свідомість + мовлення = реалізують функцію смислотворення;
- свідомість + воля = регулюють поведінку (її усвідомлену частину).

Загалом, зміст свідомості (оцінки та ставлення) та ступень адекватності реалізації її загальної функції (рефлексії) можна діагностувати психосемантичними та проєктивними методами. Конкретизовані функції знаходяться у тісній взаємодії з пізнавальними процесами, для їх вивчення також можна застосовувати зазначені методи, але при цьому варто враховувати рівень розвитку конкретного пізнавального процесу у конкретної особистості. Тому для об'єктивної діагностики бажано також застосовувати стандартні тести для зазначених пізнавальних процесів.

У перспективі плануємо проаналізувати актуальні методи трансформації свідомості, класифікувати їх та визначити психічні механізми, що зумовлюють їх ефективність.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — М.: Наука, 1977. — 379 с.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. — М.: Наука, 1960. — 498 с.
3. Головатий М. Ф. Політична психологія: підруч. / М. Ф. Головатий. — К.: Центр учбової літератури, 2009. — 400 с.
4. Гульбс О. А. Теоретико-методологічні основи категоріальної структури професійної свідомості викладачів вищої школи: дис. на здобуття наук. ступеня доктора психологічних наук: спец. 19.00.01 — «Загальна психологія, історія психології» / О. А. Гульбс. — Харків, 2013. — 520 с.
5. Загальна психологія: навчальний посібник / За ред. О. Скрипченко, Л. Долинської та ін. — К.: АПН, 1999. — 463 с.
6. Компоненты сознания [Электронный ресурс] // Вестишки.ру. — Режим доступа: <http://vestishki.ru/node/741>.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс] / А. Н. Леонтьев. — Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/4-1.html>.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 320 с.
9. Немов Р. С. Сознание и бессознательное // Психология: учебник / Р. С. Немов — М.: Высшее образование, 2005. — С. 321—336.
10. Психология и педагогика: Ч. 1. Психология личности / под общей ред. О. А. Истоминой, В. В. Павловского. — Владивосток: Изд-во Морск. гос. ун-та, 2007. — 347 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
12. Сергієнкова О. Загальна психологія / Оксана Сергієнкова, Олеся Столярчук, Олена Коханова, Олена Пасека. — К.: Центр навчальної літератури, 2012. — 296 с.
13. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти: автореф. дис на здобуття наук. ступеня доктора психологічних наук: спец. 19.00.07 — «Педагогічна та вікова психологія» / Н. Ф. Шевченко. — Київ, 2006. — 26 с.

NATALIA AKIMOVA

Кропивницький

CURRENT METHODS IN CONSCIOUSNESS RESEARCH: PROBLEM WITH VALIDITY

The study is intended to match the classical concepts of the consciousness and its functions with the common methodology for the investigation of consciousness. With this aim in view the author uses analysis, synthesis, generalization, systematization, and classification. Classical papers by Z. Freud, V. James, L. S. Vyhotskyi, S. L. Rubinshtein, A. M. Leontiev, A. R. Luriia, V. P. Zinchenko, A. V. Petrovskiy, B. H. Ananiev and some modern textbooks and doctoral dissertations were analyzed in the article. As a result, the author proposes to define consciousness as the level of the psyche, which contains valuations and attitudes toward the world and us. The main function of consciousness is reflection (the subjective reflection of the objective world). It is realized with other psyche components by specific functions, such as an accumulation of experience, creation of the future picture (planning), creation of the past picture, semantic formation and regulation of behavior. The author also suggests a binary structure of consciousness: consciousness of others and self-conscience. These ideas are in accord with the traditional methods of consciousness studying, that can be divided into two groups: psychosemantic and projective.

Keywords: consciousness, structure of consciousness, functions of consciousness, psychosemantic methods, projective methods.

НАТАЛЬЯ АКИМОВА

г. Кропивницький

АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЗНАНИЯ: ПРОБЛЕМА ВАЛИДНОСТИ

Целью предлагаемого исследования является согласование классических представлений о содержании сознания и его функциях с распространенной методологией исследования сознания. Для этого автор использует анализ, синтез, обобщение, систематизацию и классификацию. В результате изучения классических трудов З. Фрейда, В. Джеймса, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, В. П. Зинченко, А. В. Петровского, Б. Г. Ананьева и ряда современных учебников и докторских диссертационных исследований, автор рассматривает сознание как уровень психики, содержащий оценки и отношение к окружающему миру и самому себе. Основной функцией сознания является рефлексия (субъективное отражение объективного мира), реализуемая во взаимодействии с другими компонентами психики рядом конкретизированных функций: накопление опыта, создания картины будущего (планирование), создание картины прошлого, смыслообразование и регуляция поведения. Также предлагается бинарная структура сознания, в которой выделяют сознание других и самосознание. Указанные взгляды согласуются с традиционными методами исследования сознания, которые поделено на две группы: психосемантические и проективные.

Ключевые слова: сознание, структура сознания, функции сознания, психосемантические методы, проективные методы.

Стаття надійшла до редколегії 10.11.2017

УДК 373-056.2/3:37.015.3

ГАННА АФУЗОВА

м. Київ

gvafuzova@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

У статті обґрунтовано необхідність забезпечення психолого-педагогічного супроводу в інклюзивних загальноосвітніх закладах з метою подолання дезадаптивних проявів у учасників інклюзивного освітнього процесу. Також висвітлено алгоритм організації процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (в т. ч. з особливостями психофізичного розвитку) в умовах інклюзивного навчання. Зазначено основні етапи роботи психолого-медико-педагогічного консилиуму освітнього закладу. Подано схему комплексної скринінг-діагностики психічного розвитку дитини старшого дошкільного віку при вступі до інклюзивного загальноосвітнього закладу.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, дитина з особливостями психофізичного розвитку, інклюзивний загальноосвітній заклад, первинна скринінг-діагностика.

Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення. З огляду на це, перед сучасною спеціальною освітою постає завдання вдосконалення і розвитку нових соціальних і освітніх напрямків, серед яких перспективним є інклюзивне навчання – система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу [3].

Інклюзивна освіта виступає як форма соціальної інтеграції. Проблему інтеграції та соціалізації осіб з психофізичними вадами, а також питання інклюзії в освіті досліджували багато науковців: В. Бондар, Л. Гречко, Т. Джонсон, Дж. Ендрю, В. Засенко, А. Колупаєва, А. Конопльова, Д. Лупарт, М. Малафєєв, І. Мамайчук, Ю. Найда, М. Семаго, Н. Семаго, В. Синьов, Н. Софій, Л. Шипіцина та інші. На сьогодні достатньо повно висвітлено сутність і зміст інклюзії як альтернативної форми освіти, її правове забезпечення на міжнародному рівні; переваги і недоліки сучасного етапу становлення інклюзивної освіти на пострадянському просторі, описано загальний алгоритм психолого-педагогічного супрово-

ду усіх учасників інклюзивного освітнього процесу тощо. Але й досі існує безліч суперечливих поглядів щодо інклюзивної освіти, зокрема, актуальним є питання вивчення дезадаптуючого впливу інклюзивного освітнього середовища на всіх учасників навчального процесу та забезпечення максимально оптимальних умов освітнього середовища для усіх суб'єктів інклюзивного процесу. Це передбачає наукове обґрунтування і розробку дієвого практичного інструментарію, який би дозволив на початкових етапах шкільного навчання в інклюзивному освітньому просторі визначати індивідуальні особливості кожної дитини з метою оптимізації навчально-виховного процесу та ефективного засвоєння кожним учнем необхідних для нього знань, умінь і навичок.

Організація психолого-педагогічного супроводу процесу включення дитини з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітній заклад має забезпечити адаптацію освітніх та інших соціально-психологічних навантажень, які б, з одного боку, були оптимальні і достатні для різнобічного повноцінного розвитку дитини. З іншого ж боку, вказані навантаження мають не виходити за межі як реальних можливостей дитини, так і не перевищувати індивідуально допустимі навантаження для даної дитини. Іншими словами, психолого-педагогічний супровід передбачає системну діяльність психолога і педагога із

забезпечення соціально-психологічних умов для успішного навчання дитини в ситуації шкільної взаємодії, метою якої є створення «у межах об'єктивно даного дитині середовища умов для максимального в даній ситуації особистісного розвитку і навчання» [2, 21].

Серед найбільш вагомих, слід відзначити два методологічних підходи до визначення поняття «супровід» і його змісту стосовно до практики психолого-педагогічного супроводу дитини з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного загальноосвітнього закладу.

Перший підхід базується на розумінні супроводу як проектування освітнього середовища, що виходить з загальногуманістичного підходу до необхідності максимального розкриття можливостей і особистісного потенціалу дитини (створення умов для максимально успішного навчання даної конкретної дитини), спираючись на вікові нормативи розвитку, основні новоутворення віку як критерії адекватності освітніх впливів, в логіці власного розвитку дитини, пріоритетності її потреб, цілей і цінностей [2].

Другий – на розумінні процесу супроводу як підтримання функціонування дитини в умовах оптимальної (для успішного розкриття свого особистісного потенціалу та успішності) ампліфікації освітніх впливів за рахунок неприпустимості її дезадаптації [4].

Незважаючи на зовнішню «однаковість» семантичних і змістовних площин обох підходів – останній виходить із розуміння обмеженості індивідуальних можливостей адаптації дитини навіть в спеціально створеному адаптивному освітньому середовищі і базується на визначенні критеріїв зони дезадаптації і зони ризику дезадаптації як кордонів, за які в своєму впливі освітнє середовище не повинне виходити [5]. Останнє і визначає зміст діяльності всіх фахівців психолого-педагогічного супроводу, в першу чергу, в межах розробки індивідуальної освітньої програми для кожної «включеної» дитини.

Ефективно і технологічно вся система психолого-педагогічного супроводу дитини з особливостями психофізичного розвитку може здійснюватися тільки за наявності команди фахівців супроводу, об'єднаних в психолого-

медико-педагогічний консилиум освітнього закладу (далі – шкільний консилиум) – це постійно діючий скоординований колектив фахівців (представників адміністрації школи, педагогів, психологів, логопедів, тьюторів, соціальних педагогів, лікарів), який має спільні цілі та реалізує психолого-педагогічний супровід дитини з психофізичними порушеннями відповідно до індивідуальної освітньої програмою, а також здійснює супровід всіх суб'єктів інклюзивного освітнього середовища [5].

Діяльність шкільного консилиуму із забезпечення психолого-педагогічного супроводу дитини з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного освітнього закладу передбачає відповідну етапність, яку, на нашу думку вдало подано науковцями під керівництвом М. Семаго [5]. На попередньому етапі психолого-педагогічного супроводу необхідно встановити контакт з усіма учасниками супроводу дитини, здійснити аналіз актуальних ресурсів освітнього закладу відповідно до рекомендацій, наданих психолого-медико педагогічною комісією і обов'язкових до виконання (наприклад, потреба у супроводі тьютора, напрямки корекційної роботи, рекомендований режим занять і консультацій, позашкільний фаховий супровід, додаткове спеціальне обладнання тощо), а також визначити обсяг роботи і послідовність процесу супроводу, підготувати необхідну документацію та скласти графік роботи.

Важливою проблемою є визначення послідовності обстеження дитини різними фахівцями. Первинне (поглиблене) обстеження дитини фахівцями (в тому числі і психологом) є фактично наступним етапом супроводу.

У ситуації, коли необхідно попереднє виділення дітей, які потребують організації спеціальних освітніх умов, проводиться попередня скринінгова діагностика. Слід мати на увазі, що ця діагностика має проводитися як з дітьми, які спрямовуються в інклюзивний освітній заклад психолого-медико-педагогічною комісією, так і з тими дітьми, які не проходили її, але можуть потребувати спеціально організованих освітніх умов і фахової допомоги для успішної адаптації дитини до шкільного навчання (наприклад, діти, які не відвідували дошкільні навчальні

заклади, або виховуються у несприятливих соціальних умовах, або належать до іншої етнічної культури тощо).

Первинну скринінг-діагностику проводить психолог освітнього закладу, а у разі відсутності у нього достатнього досвіду – корекційний педагог, досвідчений педагог або логопед. Нами була розроблена методика скринінг-діагностики, призначена для первинного оцінювання рівня психічного розвитку дитини старшого дошкільного віку при вступі до інклюзивного освітнього закладу, яка поєднує у собі психодіагностичну бесіду з дитиною (за зразок психодіагностичної бесіди пропонується методика С. Банкова «Рівень психосоціальної зрілості» [1]) із спостереженням за її реакціями під час цього. Базою для розробки зазначеної методики послугували наявні наукові дослідження з проблеми готовності до навчання у школі та її психологічної діагностики (С. Банков, Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, Н. Гуткіна, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кравцова, Я. Коломінський, М. Лісіна, В. Мухіна, Р. Немов, Н. Нижегородцева, О. Панько, В. Шадриков та інші), які піддавалися теоретичному аналізу, систематизації та узагальненню.

На початку обстеження у ході невимушеної бесіди дитині ставляться запитання. Час для відповіді необмежений. Якщо дитина відповіла неправильно, але була близько до правильної відповіді, необхідно запропонувати їй подумати ще трохи. За кожну відповідь нараховуються бали (див. «Оцінювання результатів»). Важливо врахувати, що бесіда має проводитися мовою, якою дитина спілкується у побуті (українською або російською).

Інструкція для дитини: «Привіт, я рада (ий) нашій зустрічі! Зараз я хочу дізнатися про тебе більше. Я буду ставити тобі різні питання, а ти відповідай. Деякі запитання здадуться тобі дуже легкими, а деякі – складнішими. Але нічого страшного не станеться, якщо ти не зможеш на деякі із запитань відповісти. Головне – не хвилюйся, не поспішай і думай гарненько».

Перелік питань для психодіагностичної бесіди:

1. Назви своє прізвище, ім'я, по батькові.
2. Назви прізвище, ім'я, по батькові мами й тата.

3. Ти дівчинка чи хлопчик? Ким ти будеш, коли виростеш, – жінкою чи чоловіком?

4. У тебе є брат, сестра (дідусь, бабуся)? Хто з вас старший?

5. Скільки тобі років? А скільки буде через рік? А через два роки?

6. Зараз ранок чи вечір? День чи ранок?

7. Коли ти снідаєш: ввечері чи вранці? А обідаєш вранці чи вдень?

8. Що буває раніше: обід чи вечеря?

9. Де ти живеш? Назви свою домашню адресу.

10. Де працюють твої мама, тато? Ким?

11. Ти любиш малювати? Якого кольору твоїй улюблений олівець? А одяг?

12. Яка зараз пора року: зима, весна, літо чи осінь? Чому ти так вважаєш?

13. Коли можна кататися на санчатах: взимку чи влітку?

14. Чому сніг буває взимку, а не влітку?

15. Що роблять листоноша, лікар, вчитель?

16. Навіщо у школі потрібні дзвоник, парта?

17. Ти хочеш вчитися у школі? Чому?

18. Покажи своє праве око, ліве вухо. Для чого потрібні очі, вуха?

19. Яких тварин ти знаєш?

20. Яких ти знаєш птахів?

21. Хто більший: корова чи коза? Птах чи бджола? У кого більше лап: у собаки чи півня?

22. Що більше: «8» чи «5»? «7» чи «3»? Порахуй від «3» до «6»; від «9» до «2».

23. Що потрібно зробити, якщо випадково зламаєш чужу річ (іграшку)?

Оцінювання результатів проводять наступним чином. За правильні відповіді на всі запитання до одного пункту (за винятком контрольних) дитина отримує 1 бал. За правильні, але неповні відповіді на запитання до одного пункту (за винятком контрольних) дитина отримує 0,5 балів.

Правильними вважаються відповіді, що відображають зміст запитання: «Мама працює інженером», «У собаки лап більше, ніж у півня». Неправильними вважаються відповіді на зразок: «Тато Коля», «Мама працює на роботі».

До контрольних завдань належать запитання 5, 8, 15, 22. Їх оцінюють таким чином:

1) запитання № 5 – якщо дитина може сказати скільки їй років, їй нараховується 1 бал; якщо вона називає роки з урахуванням місяців – 3 бали; 2) запитання № 8 – за повну домашню адресу з назвою міста нараховується 2 бали; за неповну адресу – 1 бал; 3) запитання № 15 – за кожне правильно вказане застосування шкільних атрибутів нараховується по 1 балу; 4) запитання № 22 – за правильну відповідь нараховується 2 бали.

Пункт 16 оцінюється разом з пунктами 15 і 17. Якщо в пункті 15 дитина набрала 3 бали і дала позитивну відповідь на пункт 16, то у протоколі зазначається позитивна мотивація до навчання у школі (загальна сума балів має бути не меншою 4 /чотирьох/).

Наприкінці підбивається підсумок кількісних показників. Загальна сума балів, отриманих у ході бесіди, вказує на рівень психосоціальної зрілості дитини та її готовності до шкільного навчання: а) високий рівень – 24–29 балів (готовий до школи); б) середній рівень – 20–23 бали (потребує незначного стимулювання); в) низький рівень – 15–20 балів (психосоціальна незрілість, потреба у психолого-педагогічному супроводі).

У ході знайомства та проведення психодіагностичної бесіди психолог має паралельно спостерігати за особливостями реагування дитини на ситуацію обстеження. Нами пропонується орієнтовна схема спостереження із зазначенням критеріїв для скринінг-аналізу. Необхідно не пропускати жодного твердження, яке характеризує вираженість даного критерія.

Якщо прояв виражений дуже незначно або відсутній, його оцінюють у «0» балів; якщо прояв спостерігається, але не постійно (наприклад, коли дитина демонструє ознаки втоми і перенасичуваності або при відповідях на суб'єктивно складні для неї питання) – «1» бал; прояв присутній у дитини – «2» бали.

Так, спостерігаючи за поведінкою дитини (критерій 1), слід приділити увагу наступним проявам: 1) імпульсивність, розгальмованість; потреба у багаторазовому повторенні завдання і контролі дорослого; 2) поведінка недостатньо організована, незначна активність та зацікавленість; потреба у додаткових

зовнішніх стимулах; 3) загальмованість; дитина важко включається у роботу, довго «розгойдується»; 4) невпевненість у власних силах; боязкість і тривожність.

Оцінюючи темпові характеристики діяльності (критерій 2), необхідно зафіксувати наявність таких проявів: 1) загальмованість темпу психічної діяльності, витрачається багато часу на роздуми; 2) темп роботи нерівномірний; швидка втома, втрата інтересу; 3) низька продуктивність (незначний обсяг виконання завдання через неухважність і/або знижену інтелектуальну продуктивність); 4) коливання функціонального стану протягом бесіди (погіршення – покращення).

Особливості взаємодії з дорослим (критерій 3) можуть проявлятися у такий спосіб: 1) інтерес до співпраці епізодичний, поверховий; розуміння ситуації та реагування на неї не завжди адекватне; 2) постійна потреба у схваленні та стимулюванні з боку дорослого; 3) надмірна нав'язливість, відсутність субординації; 4) малоконтактність, відсутність інтересу до взаємодії аж до відмови від спілкування.

Мовленнєвий розвиток (критерій 4) оцінюється за загальними характеристиками (повне логопедичне обстеження за необхідності має проводити логопед): 1) мовлення недостатньо чітке, труднощі звуковимови; інтонаційні особливості; 2) словниковий запас бідний у порівнянні з віковою нормою; 3) є порушення граматичної будови мовлення; 4) дитина неговірка, має виражені труднощі діалогу, прагне відповідати односкладно.

Звертаючи увагу на особливості емоційного реагування (критерій 5), необхідно відзначити такі прояви: 1) фон настрою підвищений, дитина балакуча, «усюди лізе», неадекватно реагує на зауваження; 2) емоційні «перепади» (афективні «спалахи»), емоційна лабільність; 3) настрій знижений, дитина плаксива, негативістично налаштована; 4) дитина виявляє агресію по відношенню до оточуючих.

Моторний розвиток (критерій 6) також оцінюється за загальними характеристиками: 1) наявність гіперкінезів, стереотипних або чудернацьких («вычурных») рухів; 2) порушена загальна координація, незграбність рухів,

малорухливість; 3) моторна розгальмованість, гіперактивність, імпульсивність; 4) прояви лівобічних латеральних схильностей.

В якості первинної обробки слід вирахувати загальну суму балів за кожним з чотирьох проявів для визначення вираженості порушень кожного із зазначених шести критеріїв спостереження. В подальшому необхідно підрахувати загальну суму вираженості негативних проявів за усіма критеріями спостереження.

Орієнтовними нормативними показниками слід вважати результати, які становлять 22–24 бали. Якщо ж за вказаними показниками дитина сумарно оцінюється більш ніж у 24 бали, це може слугувати передумовою зарахування її у групу ризику з необхідністю організації для неї спеціальних умов освіти і «запуску» комплексного психолого-педагогічного супроводу.

На основі результатів первинної скринінг-діагностики розробляється графік поглибленого обстеження дитини фахівцями закладу, кожен з яких за результатами проведення цього обстеження має скласти розгорнутий висновок про особливості психофізичного розвитку дитини, яка «включається» в інклюзивний освітній процес, поточнити рекомендації щодо індивідуальних програм корекційно-розвивальної роботи та соціалізації, їх конкретних напрямків та етапів, тактики та технологій індивідуальної або групової роботи.

На наступному етапі роботи шкільного консилиуму з організації психолого-педагогічного супроводу дитини з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання здійснюється колегіальне обговорення результатів, отриманих у ході проведення індивідуальних фахових обстежень, з одночасною розробкою рекомендацій та визначенням змісту індивідуальної освітньої програми. У разі неодностайності думок фахівців із зазначених питань і неможливості дійти єдиного фахового рішення щодо подальшого освітньо-соціального маршруту дитини шкільний консилиум має право звернутися за рекомендаціями до колег з психолого-медико-педагогічної комісії [5].

Після ухвалення шкільним консилиумом єдиного рішення щодо напрямків індивідуа-

лізації освітньої програми у відповідності з особливостями і можливостями дитини, а також визначення необхідних на даному етапі спеціальних корекційних і розвивальних впливів, форми і частоти їх впровадження (із дотриманням принципу комплексності) розпочинається етап власне реалізації індивідуальної освітньої програми, що включає у себе корекційні і розвивальні заняття фахівців супроводу або залучення спеціальної корекційно-розвивальної допомоги безпосередньо у процес навчання та виховання (тобто реалізація усіх складових елементів, які визначають психолого-педагогічний супровід «включеної» дитини).

Своєрідним закінченням цього етапу роботи кожного фахівця у межах психолого-педагогічного супроводу дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного загальноосвітнього закладу є динамічне/підсумкове обстеження – оцінювання стану дитини після закінчення циклу корекційно-розвивальної роботи у межах індивідуальної освітньої програми (висновок фахівців з оцінки динаміки розвитку та адаптації дитини) [5].

Зрозуміло, що поданий алгоритм організації психолого-педагогічного супроводу не відображає усю специфіку даного виду фахової допомоги в умовах інклюзивних загальноосвітніх закладів, а схема первинної психологічної діагностики в межах психолого-педагогічного супроводу потребує подальшої апробації. Слід пам'ятати, що психолого-педагогічного супроводу потребує не тільки дитина з особливостями психофізичного розвитку, яка «включається» у загальноосвітнє середовище, а й усі учасники інклюзивного освітнього процесу. Саме такий психологічний підхід до проблеми шкільної дезадаптації в умовах інклюзивного навчального закладу є, на нашу думку, найоптимальнішим, оскільки спрямовує увагу фахівців на аналіз наявних конфліктних взаємин дитини з т.зв. особливими освітніми потребами у системах «дитина – батьки», «дитина – однолітки та їх батьки», «дитина – вчитель», «дитина – школа», «дитина – її психічне та фізичне здоров'я, самооцінка» тощо.

Список використаних джерел

1. Барташнікова І. А. Діагностика готовності дітей до навчання в школі / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. — Тернопіль : Богдан, 1998. — С. 56–58.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. — М. : Совершенство, 1997. — 298 с.
3. Колупаева А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаева. — К. : Самміт-Книга, 2009. — 272 с.
4. Семаго М. М. Сопровождение ребенка в образовательной среде. Структурно-динамическая модель / М. М. Семаго // Сб. науч. тр. кафедры коррекционной педагогики и спец. психологии. — М. : Изд-во АПКИПРО РФ, 2003. — С. 24–37.
5. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: [метод. пособ.] / под общ. ред. С. В. АLEXИНОЙ, М. М. Семаго. — М. : МГППУ, 2012. — 156 с.

GANNA AFUZOVA

Kiev

**THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
IN INCLUSIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

The article substantiates the need to provide psychological and pedagogical support in inclusive educational institutions with a view to preventing disadaptive manifestations of participants in an inclusive educational process. Also highlighted algorithm process of psychological and educational support for children with special educational needs (and with special needs) in terms of inclusive education. Outlines the stages of psychological, medical and pedagogical consultation institution. The article posted integrated circuit screening diagnosis of mental development of children under school age for admission to inclusive schools.

Key words: psychological and pedagogical support, a child with special psychophysical needs, inclusive secondary institution, primary screening diagnosis.

АННА АФУЗОВА

г. Киев

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
В ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

В статье рассматривается проблема организации психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования, целью которого является профилактика дезадаптивных тенденций у участников учебного процесса. Прописан алгоритм организации процесса психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (в т. ч. с особенностями психофизического развития), а также основные этапы работы психолого-медико-педагогического консилиума в инклюзивном общеобразовательном учреждении. Представлена схема комплексной скрининг-диагностики психического развития ребенка старшего дошкольного возраста при поступлении в инклюзивную общеобразовательную школу.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, ребенок с особенностями психофизического развития, инклюзивное общеобразовательное учреждение, первичная скрининг-диагностика.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 159.943

ЖАННА ВІРНА

м. Луцьк

annavirna@ukr.net

ГУБРИСТИЧНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ СТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

Презентований матеріал присвячено теоретичному та емпіричному обґрунтуванню губристичної детермінації структурної організації емоційного інтелекту на вибірці осіб юнацького віку. Окреслено основні теоретико-методологічні позиції вивчення феномену емоційного інтелекту та губристичної мотивації особистості. Складено і реалізовано програму емпіричного дослідження проблеми. Зазначено, що в структурній організації емоційного інтелекту базовими є компоненти емпатії та вміння розпізнавати емоції інших людей, які знаходять тісний зв'язок із показниками губристичної мотивації та утворюють стійкі комплекси взаємопрояву.

Ключові слова: емоційний інтелект, губристична мотивація, емпатія, особистість.

Соціально-економічні умови розвитку сучасного суспільства актуалізують питання губристичної мотивації особистості, яка передбачає не тільки прагнення до переваги і досконалості, але й тісно пов'язана із самоідентифікаційними характеристиками самовизначення. При цьому, феномен емоційного інтелекту, який є стійкою ментальною здатністю людини, відіграє важливу роль у ефективній самореалізації особистості. Тому контекст вивчення емоційного інтелекту у детермінаційному полі губристичної мотивації особистості є своєчасною спробою вивчення їх логічного взаємозв'язку на вибірці осіб юнацького віку.

У теоретико-емпіричних доробках психологів емоційний інтелект переважно розглядається як основа свідомої емоційно-мотиваційної регуляції людини, що забезпечує її високу адаптивність і соціальну ефективність. У добре відомих теоріях і концепціях дослідження емоційного інтелекту розкривається широкий спектр його прояву (І. Андрєєва, І. Аршава, Р. Бар-Он, Х. Гарднер, Д. Гоулман, С. Дерев'янка, М. Зайднер, Д. Карузо, Н. Коврига, Д. Люсін, Дж. Мейєр, Дж. Меттьюс, О. Милославська, Е. Носенко, Р. Робертс, П. Селовей, О. Філатова та ін.), однак праць, де були б конкретизовані аспекти його губристичної детермінації зустрічається обмаль, за виключенням розробок С. Петрової, О. Сергеєнкової, К. Фоменко, Р. Цветкової, Т. Хомуленко та ін.

З огляду на окреслену проблематику, презентуємо спробу емпіричного обґрунту-

вання губристичної детермінації структурної організації емоційного інтелекту особистості на вибірці осіб юнацького віку, що складає основну мету запропонованого матеріалу.

На фоні проаналізованих теоретичних конструкцій вивчення емоційного інтелекту особистості (модель емоційно-інтелектуальних здібностей П. Селовея і Дж. Мейєра, теорія емоційної компетентності Д. Гоулмана, некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она, двокомпонентна теорія емоційного інтелекту Д. Люсіна, синтетична теорія емоційного інтелекту І. Андрєєвої тощо), можемо стверджувати, що успішність особистості залежить не стільки від загального рівня інтелекту і спеціальних знань, скільки від емоційної компетентності, що ґрунтується на емоційному інтелекті, адже саме емоційний інтелект є провідним орієнтиром успішної соціальної активності індивіда, що вочевидь й відображається на якості змісту професіоналізації фахівця. І, цьому положенню можна навести низку підтверджуючих методологічних конструкцій. Так А. Альошина стверджує, що розвинена здатність управляти власними емоціями дає змогу набути таких компетенцій, як стресостійкість і ініціативність [1]. Тобто це означає, що особистість, яка впевнена у своїй здатності розуміти і управляти емоціями, більш ефективна в міжособистісній взаємодії.

Зрозуміло, що за допомогою емоційного інтелекту здійснюється рефлексивний аналіз емоцій, адже емоційний інтелект впливає на

мотиваційну сферу особистості, він взаємопов'язаний із самоставленням, забезпечує емоційну стійкість, опосередкує успішність міжособистісних стосунків і продуктивність просоціальної діяльності. З цього приводу варто згадати роботу Т. Чернікової та співавторів, де зазначається, що стійкість особистості до девіацій і спокус влади над іншою людиною утворюється з типу смислових утворень і міри відкритості, его-станів і комунікативних установок, спрямованості просоціальних дій і міри їх альтруїстичності [7]. Зрозуміло яку роль у формуванні такої стійкої позиції до маніпулювання у взаєминах з іншими відіграє емоційний інтелект.

Останнім часом можна помітити зростання інтересу дослідників до різноманітних суб'єктних характеристик людини, де емоційний інтелект розглядається через здібності до розуміння і управління емоціями, самомотивацію, самореалізацію [4], особистісне зростання та прагнення до самоактуалізації [5]. Емоційний інтелект спонукає вчитися, розвиватися і творити, сприяє формуванню установок на співпрацю і успіх. Високий емоційний інтелект, що гармонізує емоції і розум, когнітивні і емоційні процеси є критерієм цілісного розвитку і внутрішньої свободи особистості.

Сказане вище дає усі підстави для ствердження, що емоційний інтелект можна розглядати як центральну складову успіху особистості, який залежить від губристичної мотивації людини («hubris» з давньогрецької означає прагнення до звеличення), у якій зосереджено прагнення до самоствердження. Основний пласт наукових доробок з проблеми губристичної мотивації особистості зосереджений у роботах Ю. Волкова, Ю. Козелецького, С. Петрової, В. Полікарпова, І. Пуфоль-Струзик, Р. Робінс, Т. Тржесневські, Дж. Трейсі та ін. Фундаментальною працею щодо узагальнення основних наукових позицій вивчення губристичної мотивації є дисертаційне дослідження К. Фоменко [6], у якому дослідницею систематизовано основні напрями психолого-педагогічних досліджень губристичної мотивації та спрямованості особистості, а також створено методику дослідження губристичної мотивації.

Зокрема К. Фоменко підкреслено дуалістичний характер спрямованості, представлений особистісним (як система ставлень, що охоплює сутнісні характеристики соціально-психологічного розвитку людини, і розглядається як фактор самоуправління та самореалізації) та процесуальним (як система спонукань та мотивів, що визначають протікання певної діяльності, та є результатом домінування найактуальніших мотивів поведінки) підходами до визначення спрямованості. Відразу зазначимо, що саме у цьому контексті вивчення спрямованості особистості, актуальним стає розгляд юнацького віку, адже саме у цьому віці низка провідних компонентів спрямованості особистості оцінюється як новоутворення. Це й світогляд, ідеали, моральне та професійне самовизначення, життєві плани тощо. Соціальна ситуація розвитку в цьому віці характеризується тим, що саме у цей період особистість отримує атестат зрілості, статус повнолітньої особи, яка має право брати шлюб, участь у виборах тощо. Все це ставить особистість в умови вибору, які вимагають системи орієнтирів, сповнених прагнення до досконалості як орієнтації на розвиток, задоволення потреби у досягненні, самовизначенні та прагнення до неперевершеності як потреби у повазі, авторитеті серед інших людей, у визнанні, успіху і першості [3].

Під губристичною детермінацією ми розуміємо стійке прагнення до підкріплення й підвищення самооцінки або власної важливості. Тобто губристична мотивація це прояв тенденційних ознак самоствердження особистості, яке часто у психологічній літературі розглядається як поєднання уявлень особистості про власне Я (самоідентичність) та спрямованості на його здійснення, а саме: а) потреби у самототожності, самоцінності, у протиставленні свого Я іншим; б) потреби у визнанні, самореалізації, статусно-рольовому визнанні, у досягненні результатів діяльності; в) потреби у самовияву. Самоствердження поряд із такими формами вияву самосвідомості особистості як самосприйняття, самоповага, самоконтроль є основним показником регуляції діяльності та особистісної активності. Це особливо актуально в теперішній час, коли фактично кожна людина прагне реалізуватися в

тій чи іншій сфері життя. Це прагнення є доволі егоїстичним, тому часто приховується суб'єктом свідомо чи несвідомо. Часто губристичне прагнення буває й груповим, воно поширюється на колективи, класи людей, нації та навіть держави. При цьому часто воно не пов'язано з якоюсь об'єктивною потребою. Іноді, не отримавши високої оцінки своїх дій, вона переходить до паліативних та прихованих засобів: ілюзія безвихідності; самоідеалізація; міжособистісне оцінювання; знищення супротивників тощо [2].

Теоретичний аналіз проблеми склав підґрунтя для розробки програми емпіричного обґрунтування губристичної детермінації системної організації емоційного інтелекту особистості на вибірці осіб юнацького віку. Дослідницька робота проводилася на базі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки ($n = 116$). Під час формування вибіркової сукупності було дотримано вимог до її змістовності та еквівалентності. Виконання вимог критерію змістовності вибірки досягалося шляхом підбору вибірки, що відповідала предмету дослідження. Слідування критерію еквівалентності виражалося у нормальному розподілі емпіричних даних, отриманих з усієї вибірки.

Серед діагностичних методик використовувалися: методика діагностики дослідження рівня емоційного інтелекту Н. Холла (дає можливість визначити рівень сформованості емоційної обізнаності, вміння керувати емоціями (що допомагає краще зрозуміти, яким чином людина відреагує на ті чи інші події, й передбачити негативні наслідки), самомотивації (довільне управління власними емоціями), емпатію та вміння розпізнавати емоції інших людей (вміння впливати на емоційні стани інших людей та відчувати настрій оточуючих) та методика діагностики губристичної мотивації К. Фоменко (дає можливість визначити психологічні особливості губристичної мотивації за показниками прагнення до досконалості та прагнення до переваги).

При обробці результатів констатувально-го експерименту використовувався кореляційний аналіз (r -Пірсона) для встановлення взаємозв'язку між діагностованими показниками. Результати обрахунків подані у табл. 1.

Таблиця 1
Кореляційні зв'язки між типологіями показниками рівня емоційного інтелекту та губристичної мотивації студентів

	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Сформованість емоційної обізнаності	-.23**	.01
Вміння керувати емоціями	-.13	.19*
Самомотивації	.18*	.02
Емпатія	.21*	.25**
Вміння розпізнавати емоції інших людей	-.32*	-.20*

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

Зафіксовані кореляційні дані демонструють статистично значущий зв'язок між досліджуваними показниками. Зокрема, такі структурні компоненти емоційного інтелекту як емпатія і вміння розпізнавати емоції інших людей віднайшли зв'язок із показниками прагнення до досконалості і прагнення до переваги; сформованість емоційної обізнаності та самомотивація пов'язані із прагненням до досконалості, а показники вміння керувати емоціями із показниками прагнення до переваги.

Отримані дані закономірно відображають особливості губристичної детермінації прояву емоційного інтелекту особистості, однак повну картину взаємопов'язаних зв'язків між досліджуваними показниками нами отримано за допомогою вивчення інтекореляційних зв'язків (рис. 1–2).

Так, губристичне прагнення до досконалості локалізоване в ознаках самомотивації ($r = 0,24$ при $p \leq 0,05$) і емпатії ($r = 0,22$ при $p \leq 0,05$), в той же час ці студенти не виявляють сформованість емоційної обізнаності ($r = -0,21$ при $p \leq 0,05$) та вміння розпізнавати емоції інших людей ($r = -0,28$ при $p \leq 0,05$); також показник вміння керування власними емоціями виявився виключеним із інтекореляційної системи.

Губристичне прагнення до переваги локалізоване в ознаках вміння керувати емоціями ($r = 0,23$ при $p \leq 0,05$) і емпатії ($r = 0,21$ при $p \leq 0,05$), які між собою пов'язані ($r = 0,19$ при $p \leq 0,05$); також ці студенти в той же час ці студенти не виявляють сформованість

емоційної обізнаності ($r = -0,24$ при $p \leq 0,05$); а такі показники як сформованість емоційної обізнаності та само мотивація виявилися включеними із інтеркореляційної системи.

Отримані результати склали основу для виокремлення таких показників емоційного інтелекту як емпатія і вміння розпізнавати емоції інших людей як базових в системній організації цього психологічного феномену. Спробуємо зробити висновки: зміст губристичної детермінації емоційного інтелекту досліджуваних студентів переважно визначається вираженою готовністю прийняття інших людей, що виражається у створенні теплих й довірливих відносин з іншими, вмінні дивитися на світ очима інших та проявляти почуття любові до людей; такі емпатійні тенденції поведінки є результатом сформованого вміння володіння собою; однак у емоційних реакціях у взаємодії з іншими людьми, ці досліджувані позбавлені сформованої здатності чітко і правильно розпізнавати емоції інших людей, що ймовірно є результатом професійної підготовки, адже вибірку досліджуваних склали студенти психологічних спеціальностей. Загалом у цій професійній групі високі показники губристичної мотивації в ознаках прагнення до досконалості і переваги доводять наявність у них переживання непереверженості і надмірного прагнення до успіху й схвалення, що можна розцінювати як закономірність у цьому віковому періоді та етапі професійного становлення.

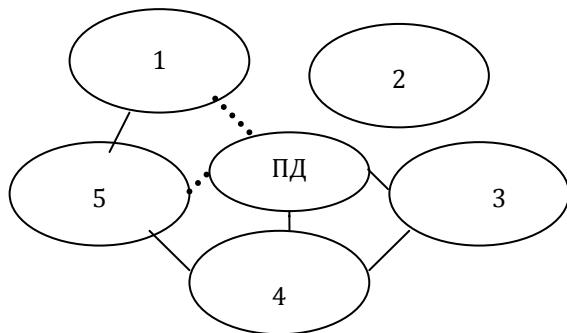


Рис. 1. Інтеркореляційні зв'язки між показниками прагнення до досконалості та емоційного інтелекту студентів:

— – значущий позитивний зв'язок; – значущий негативний зв'язок

ПД – прагнення до досконалості; 1 – сформованість емоційної обізнаності; 2 – вміння керувати емоціями; 3 – самомотивація; 4 – емпатія; 5 – вміння розпізнавати емоції інших людей

Презентований емпіричний матеріал складає основу для створення різноманітних психокорекційних програм щодо розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців, а відповідно й їх емоційної зрілості, адже показники губристичної мотивації є потужною інтенцією становлення успішної особистості і фахівця. Також варто додати, що в результаті емпіричної експлікації особливостей губристичної детермінації емоційного інтелекту особистості нами доведено, що будь-яке психологічне структурне утворення особистості, як-от емоційний інтелект особистості отримує своє функціональне визначення тільки через встановлення певних функціональних детермінант його прояву.

Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми дає змогу висувати про детермінаційний вплив губристичної мотивації у прояві емоційного інтелекту осіб юнацького віку, адже емоційний інтелект дає змогу особистості відстежувати власні емоційні стани в кожній конкретній ситуації, міру готовності людини справлятися з тією або іншою проблемною ситуацією і контролювати власну поведінку якнайкраще не тільки для власного благополуччя, але і для благополуччя оточуючих людей. Поштовх губристичного прагнення до досконалості та переваги актуалізує емпатійні здібності та вміння розпізнавати емоції інших людей. Тому перспективами подальшого вивчення проблеми губристичної детермінації емоційного інтелекту

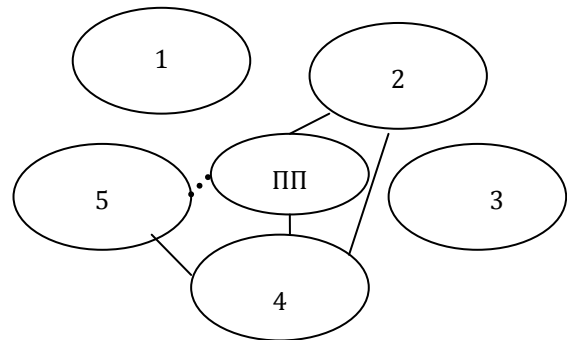


Рис. 2. Інтеркореляційні зв'язки між показниками прагнення до переваги та емоційного інтелекту студентів:

— – значущий позитивний зв'язок; – значущий негативний зв'язок

ПД – прагнення до переваги; 1 – сформованість емоційної обізнаності; 2 – вміння керувати емоціями; 3 – самомотивація; 4 – емпатія; 5 – вміння розпізнавати емоції інших людей

осіб юнацького віку вбачаємо через активізацію таких структурних компонентів емоційного інтелекту як сформованість емоційної обізнаності, вміння керування власними емоціями та самомотивація, що суттєво розширює формат фіксації і контролю їх особистісно-поведінкового локусу життя.

Список використаних джерел

1. Алешина А. Эмоциональный интеллект: история вопроса [Электронный ресурс] / А. Алешина, С. Шабанов. — Режим доступа : <http://www.hrportal.ru/article/emotsionalnyi-intellekt>.
2. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
3. Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Раис. — Санкт-Петербург : Питер, 2000. — 624 с.

ZHANNA VIRNA
Lutsk

HUBRISTIC DETERMINATION OF THE STRUCTURAL ORGANIZATION OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A PERSONALITY

The presented material is devoted to the theoretical and empirical grounding of hubristic determination of the structural organization of the emotional intelligence on a sample of adolescence age persons. The main theoretical and methodological positions of the study of the phenomenon of emotional intelligence and hubristic personality motivation have been outlined. The program of empirical research of the problem have been formed and realized. It is noted that in the structural organization of the emotional intelligence the basic are the components of an empathy and an ability to recognize the emotions of other people, which are closely related to the hubristic motivation indicators and form the stable interconnection complexes.

Key words: emotional intelligence, hubristic motivation, empathy, personality.

ЖАННА ВІРНА
г. Луцк

ГУБРИСТИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЛИЧНОСТИ

Представленный материал посвящен теоретическому и эмпирическому обоснованию губристической детерминации структурной организации эмоционального интеллекта на выборке лиц юношеского возраста. Определены основные теоретико-методологические позиции изучения феномена эмоционального интеллекта и губристической мотивации личности. Составлена и реализована программа эмпирического исследования проблемы. Отмечено, что в структурной организации эмоционального интеллекта базовыми являются компоненты эмпатии и умения распознавать эмоции других людей, которые находят тесную связь с показателями губристической мотивации и образуют устойчивые комплексы взаимопроявления.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, губристическая мотивация, эмпатия, личность.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 159.923.2+17.022+378.016

ІГОР ГАЛЯН, ОЛЕНА ГАЛЯН

м. Дрогобич

halyan@ukr.net, halyane@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АКСІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглядається аксіологічна компетентність, як індивідуальна здатність особистості набувати впродовж усього життєвого шляху аксіознання та інтегрувати його в смислові структури. Складовими аксіологічної компетентності визначено досвід суб'єктної активності та регуляторну компетентність. Обґрунтовано можливість фасилітації розвитку аксіологічної компетентності майбутніх педагогів, що передбачає включення в навчальний процес розвивальних психологічних технологій орієнтованих на особистісне зростання, актуалізацію професійної самосвідомості, розширення поля професійних цінностей і смислів. Реалізується вона через традиційні форми роботи (лекції, семінари), так і елементи тренінгу, групові дискусії, коучинг, дослідження структури своєї особистості, аналіз навчальних ситуацій, а також індивідуальних консультацій психолога.

Ключові слова: аксіологічна компетентність, регуляторна здатність, ціннісно-смисловий розвиток, психологічний супровід, фасилітація, психологічний тренінг, майбутні педагоги.

Аналіз чинних освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти з кваліфікацією вчитель середньої загальноосвітньої школи показав, що у їхньому змістовому компоненті недостатньо уваги приділяється ціннісно-смислового компоненту. Необхідність акцентування уваги на цьому аспекті особистісного розвитку продиктована цілою низкою факторів. Передовсім, актуалізація аксіосфери спричинена орієнтованістю майбутніх педагогів на традиційні, конформістські, соціально схвалювальні цінності, а також на цінності езопової спрямованості (спрямованість на власні почуття й байдужість до перживань інших; нескоординованість дій із партнерами) (І. М. Галян) [5]. З іншого боку, змістовий аналіз ціннісних уподобань майбутніх педагогів засвідчив суперечності в системі їхніх смислових орієнтацій між уявленнями про себе як носія смислів, що характеризується високим рівнем цілепокладання, осмисленості життя, високим рівнем професійного благополуччя, емоційної насиченості, задоволеністю самореалізацією, силою свого «Я» та свободою вибору, і зміною структури ціннісних орієнтацій [4; 5]. Окрім цього, спостерігається спрощене розуміння студентами педагогічної діяльності, що виражено наявністю розбіжностей між декларованим і реальним

розумінням її смислу. І, зрештою, високий рівень консервативного впливу сформованих у педагогічному середовищі стереотипів та настановлень негативно впливає на усвідомлення себе як носія і транслятора особистісно-смислових характеристик.

Отже, ми вважаємо, що потрібна така організація підготовки педагогічних кадрів, у якій поруч із формуванням компетентнісних характеристик знайшлося б місце й ціннісно-смисловим. А це, своєю чергою, потребує фасилітації розвитку аксіологічної компетентності майбутніх педагогів, що містить як їхню ціннісно-смислову зрілість, так і регуляторну здатність.

Дослідження аксіосфери проводиться у контексті цілісного вивчення особистості. А це спонукає до аналізу структури ціннісних орієнтацій з позиції особистісного саморозвитку, де особистість розглядається як суб'єкт ініціації власної активності. Такій особистості властиві ініціативність, творчість, відповідальність, самовизначення, самоставлення, саморефлексія, самопроекування. Саме на цьому у своїх працях акцентують Г. О. Балл, О. Ф. Бондаренко, М. Й. Боришевський, Б. С. Братусь, А. В. Брушлинський, І. М. Галян, О. І. Галян, В. Г. Дуб, З. С. Карпенко, Г. К. Радчук, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко.

Людина як суб'єкт ініціації власної активності, особливо яскраво представлена в дослідників саморегуляції (Осницький, О. О. Конопкін, Моросанова, М. Й. Боришевський, Ж. П. Вірна та ін.) та її різновиду – ціннісно-сислової (І. М. Галян).

З огляду на актуальність досліджуваної проблеми, **метою** нашої публікації є теоретичний аналіз можливості фасилітації розвитку аксіологічної компетентності майбутніх педагогів на сучасному етапі підготовки фахівців до роботи в сучасній системі освіти України.

Досліджуючи психологію аксіогенезу особистості в контексті вищої професійної освіти, Г. К. Радчук вищу останню визначила як своєрідний хронотоп культурно-феноменологічного ініціювання автентичних, унікальних смислів – особистісних внесків в освітнє середовище суб'єктів педагогічної взаємодії. Водночас дослідниця стверджувала, що лише для кожного десятого студента освіта є середовищем самоактуалізації. Це можна трактувати як неспроможність сучасної вищої школи створити належні освітні умови щодо зовнішнього ініціювання розгортання внутрішніх процесів актуалізації суб'єктно-ціннісного потенціалу студентів [7]. Ця проблема є актуальною і для формування професійних компетенцій у сучасній системі освіти України, однією з яких вважаємо *аксіологічну компетентність* майбутнього педагога. Остання розглядається нами як наявність індивідуальної здатності (уміння) набувати впродовж усього життєвого шляху аксіознання та інтегрувати його в смислові структури.

Як можна вирішити означену проблему? Для відповіді на поставлене питання звернемося до досвіду фахівців інших країн, що так чи інакше компетентні в ньому. Так, Т. М. Щербакова виокремлює три основні підходи до розвитку кваліфікаційних можливостей, характерних для роботи з педагогічними кадрами [11]. Перший із них ґрунтується на навчанні елементів нових педагогічних технологій без глибокого вивчення концептуальних моделей, що є їх основою. Результатом такого навчання стає втілення елементів різного рівня інновацій у традиційну систему, що призведе до незначних педагогічних результатів. У другому підході акцентовано на

психологічній перебудові професійної поведінки вчителя. Наслідком цього є формування професійних умінь та навиків, алгоритмів діяльності без принагідних значущих змін у професійній самосвідомості, професійній позиції, особистісно-сислової сфері вчителя. Третій напрям ґрунтується на розвивальних психологічних технологіях особистісного зростання, актуалізації професійної самосвідомості, розширенні поля професійних цінностей і смислів. Розвивальний потенціал технологій і організаційних форм навчання полягає в актуалізації суб'єктної позиції майбутніх педагогів, мотивації до саморозвитку та самоосвіти.

У контексті нашого дослідження доречним стало розширення третього підходу, який передбачав розвиток основних напрямів ціннісно-сислової саморегуляції. До цього спонукала і представлена 18 серпня 2016 року Концепція «Нової української школи» [6]. Її основна ідея полягає в тому, щоби побудувати таке освітнє середовище, яке незалежно від здібностей дитини забезпечило б максимальне розкриття її можливостей, формувало цілісну особистість з активною життєвою позицією, критичним мисленням, а також суб'єкта, здатного змінювати докільця й навчатися впродовж життя. Тобто основний зміст освіти ґрунтується на формуванні компетенцій, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві. Увесь цей процес, на нашу думку, повинен організовуватися з урахуванням ціннісно-сислової позиції особистості.

Проте, ця ідея потребує комплексного вирішення, адже особистісне становлення визначається дією цілого спектру чинників. Одним із них є навчальний процес. Йдеться про необхідність внесення деяких коректив у зміст практичних та семінарських занять із загальної, вікової та педагогічної психології та форму їх проведення, переорієнтування їх на розвиток особистісних смислів до майбутньої професійної діяльності, до навчання та смисложиттєвих орієнтацій загалом. Однак розпочинати цю роботу варто з розвитку в майбутніх педагогів здатності осмислювати сутність отриманих знань через призму власного особистісного та професійного зростання. Однією з форм такої роботи може бути

відпрацювання елементів тренінгу, який завдяки врахуванню власного досвіду його учасників, спонукає до самостійного пошуку, допомагає не лише розвинути здібності, але і сприяє особистісному становленню.

Іншим напрямом роботи повинно стати активне залучення студентів до всіх навчально-виховних заходів, що проводяться в університеті та за його межами. Зокрема, до проведення різноманітних літературних вечорів, тематичних виховних заходів у дитячих будинках, інтернатах та загальноосвітніх школах, до суспільно-громадських подій. Такий вид діяльності майбутніх педагогів, на нашу думку, сприятиме системному становленню їх ціннісно-сислової сфери.

Ще одним напрямом роботи стане розв'язання проблеми розвитку регуляторної здатності майбутніх педагогів. У цьому контексті пропонуємо ввести в навчальний процес із підготовки фахівців педагогічного профілю навчальну дисципліну «Психологія саморегуляції», мета якої – поглиблене вивчення сутнісних характеристик, змістовних та процесових аспектів саморегуляції в системі створення людиною свого світу, себе як особистості й суб'єкта життєтворення; розвиток усвідомленої саморегуляції на основі уявлення про особистість як самоорганізовану підсистему взаємодії людини зі світом. Предметом вивчення стане саморегуляція як основа суб'єктного й особистісного становлення людини; основні закономірності ініціації та самоорганізації психічної активності в мотиваційно-потребовій та ціннісно-сислової сфері особистості; особливості ціннісно-сислової саморегуляції як механізму життєздійснення.

Робота з розвитку ціннісно-сислової сфери та регуляторної здатності потребує організації *психологічного супроводу*, наповненого як традиційними формами роботи (лекції, семінари), так і елементами тренінгу, групових дискусій, коучингу, дослідження структури своєї особистості за допомогою психодіагностики, аналізу навчальних ситуацій, а також індивідуальних консультацій психолога. Психологічний супровід не передбачає глобального перетворення особистості за короткий час, а спрямовується на актуалі-

зацію системи цінностей і смислів майбутніх педагогів та орієнтацію на особистісне зростання й саморозвиток. Тому реальною його метою є: створення умов для розвитку ціннісно-сислової сфери майбутнього педагога в процесі навчально-професійної діяльності; актуалізація тривалого процесу психологічної самоперебудови, створення інтенції до ціннісно-сислової самозміни.

Основні *завдання* супроводу полягають у створенні умов для актуалізації потреби в смислотворенні; фасилітації потреби смислопошукової активності; розвитку в майбутніх педагогів рефлексивних дій; адекватності самоставлення й самоактуалізації; формуванні особистісно-регуляторних рис для підвищення здатності ціннісно-сислової регуляції. Критеріями успішності психологічного супроводу, зазвичай, є суб'єктивні думки його учасників, подані у формі самозвітів про зміни на рівні усвідомлення цінностей, пріоритетів розвитку людини; результати діагностики та самодіагностики тощо.

Пропонуємо у супроводі виокремити декілька блоків. *Мотиваційний блок* забезпечує формування настановлення на набуття психологічних знань, актуалізацію суб'єктної позиції й особистісної мотивації за допомогою залучення їх до діалогу та співпраці з використанням методів активного навчання. Формою навчання стануть *лекції* та *семінари*, де майбутні педагоги знайомляться з психологічними характеристиками їхньої професійної діяльності, отримують інформацію про ціннісно-сислові аспекти педагогічної праці, ролі вчителя на сучасному етапі розвитку освіти. *Діагностичний блок* передбачає здійснення психологічної діагностики для виявлення індивідуальних особливостей ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів і позначення проблемного поля для їхніх подальших змін. Цей блок реалізується завдяки діагностичному практикуму, на якому за допомогою діагностичних методик «запускається» механізм рефлексії та виокремлюються ціннісно-сислові особливості майбутніх учителів. *Блок цілетворення* сприяє визначенню запитів майбутніх педагогів. У результаті чого аналізуються можливості професійного зростання, задоволення нагальних і актуалізація

потенційних потреб, що є необхідною умовою для формування осмисленого й ціннісного ставлення до навчання, усвідомлення необхідності свого професійного та особистісного зростання. Основною формою навчання на цьому етапі може бути *коучинг*, що виявить істинні запити студентів. У межах *розвивального* блоку варто застосувати тренінг, спрямований на актуалізацію смислотвірної активності. У ньому, як слушно зауважує В.О. Семиков, мають тісно переплітатися такі смисложиттєві орієнтації: орієнтація на себе як індивіда, особистість і суб'єкта діяльності; орієнтація на різні види діяльності; орієнтація на середовище, природне і штучне; орієнтація на світ і життя загалом [9]. Такий підхід, на нашу думку, є доволі перспективним і до того ж зручним, оскільки дозволяє включати до ціннісно-сислової і смисложиттєвої сфери особистості ті цінності, які можуть бути об'єктивно загальнолюдськими, а також просто суб'єктивно сприйматися людьми як власні цінності, «цінності для себе». Адже найчастіше те, що є дорогим і надзвичайно значущим для однієї людини, може виявитися абсолютно не значущим або, навіть, шкідливим для іншої. Особливо слід вказати на дієвість групових психологічних тренінгів або тренінгових форм навчання, позаяк саме вони сприятимуть підвищенню рівня «конгруентності» їхніх учасників із собою й навколишнім середовищем.

Орієнтування змісту тренінгових занять на екзистенційно-гуманістичну традицію оперту на «етичний персоналізм» (О. Ф. Бондаренко [2; 3]), основою якого в православній культурі визнано переживання, актуалізує такі поняття, як «автентичність» та «інтенціональність», які водночас є метою й засобом розвитку системи цінностей особистості, що самоактуалізується [12]. Автентичність («справжність», конгруентність і щирість щодо самого себе) передбачає постійну рефлексію своєї діяльності і вміння керувати процесом спілкування, залишаючись водночас самим собою, спонтанно реагуючи на поведінку і висловлювання оточення. Автентичність тісно взаємопов'язана з інтенціональністю – екзистенційною конструкцією, завдяки якій людина, яка діє у світі, усвідомлює, що світ

теж впливає на неї [1, 308]. Інтенціональність розглядається як умова внутрішньої свободи, що ґрунтується на здатності приймати відповідальні рішення в ситуації вибору та їх реалізувати. За В. Франклом, шлях до інтенціональності і смислу лежить через зміни в конструктах і системі цінностей [10]. Водночас О. Е. Айві та співавтори вказують, що інтенціональність тісно пов'язана з гнучкістю, сприйнятливостю конструктів. Тому завданням психолога полягає в тому, щоби зробити початково жорсткі конструкти, які дають надмірно фіксовану картину реальності, більш гнучкими, вільними, «інтенціональними», а відтак допомогти клієнтові поглянути на ситуацію – по іншому [1].

Розвиток ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів здійснюється завдяки актуалізації смислопошукової активності; розширення смислового поля, усвідомлення й розвитку професійних та життєвих цілей, ідеалів, професійних уявлень; підвищення рівня відповідальності, самоактуалізації. Використання в тренінгу технік, спрямованих на рефлексію власного «Я», професійно-ціннісних характеристик та усвідомлення взаємозв'язку між життєвими та професійними цінностями сприяє перегляду та аналізу власних аксіологічних уявлень та, зрештою, переоцінюванню й розширенню кола цінностей і смислів, які стосуються їхнього ставлення до оточення, смислу особистого життя тощо. Рефлексія під час тренінгу майбутнім педагогом смислового компонента життєдіяльності загалом та педагогічного зокрема стає основою для проектування програми свого подальшого професійного та особистісного зростання.

Отже, основні завдання тренінгу вбачаємо в сприянні більш глибокому усвідомленню власних цінностей; допомозі в пізнанні власних цінностей, розумінні їх ієрархії; наданні системності й цілісності уявленню студентів про свої цінності; сприянні гнучкості наявних у студентів оцінних позицій і стереотипів; підвищенні мотивації студентів до вивчення своєї смисложиттєвої сфери й розвитку власної особистості загалом; актуалізації ціннісно-сислових настановлень майбутніх педагогів.

Окремі елементи супроводу ми апробували в навчальному процесі зі студентами. Отримані результати [4] засвідчили дієвість такого підходу до розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів. Зокрема, виразнішим став зв'язок між нормативними цінностями та індивідуальними пріоритетами студентів ($r = 0,77$; $p < 0,01$), а ціннісні орієнтації наповнилися змістом самовираження та самореалізації, що проявилось в прагненні до активного життя, виваженості та внутрішньоособистісної рівноваги. У ціннісному полі з'явилися смисли особистісної зрілості. Відбулося переструктурування системи цінностей: із соціально орієнтованих, у яких виражалася готовність пізнавати нове для отримання соціального схвалення завдяки виконання певної соціальної ролі студента (головними цінностями для них були розуміння, терпимість, які вони готові прийняти, що давало їм можливість утвердитися в новому соціокультурному середовищі, опанувати нову для себе соціальну роль, а отже, здобути особистісний комфорт та благополуччя), до домінування цінностей, які характеризують їхній особистісно-професійний розвиток. Передусім це стосується розуміння ними ролі професійних знань та особистісної досконалості в їхній майбутній професійній діяльності. У майбутніх педагогів вибудувалася чітка ціннісна вертикаль: від розуміння сутності вчителя як доведеної особистості, що володіє достатніми професійними компетенціями та є внутрішньо інтегрованою, до цінностей, які виражають бажання реалізувати власну професійну роль, прагнення спокою та стабільності [4]. На цьому рівні смисли стали ціннісними орієнтаціями особистості, основна функція яких – інтеграція особистості в нові умови соціального життя.

Однак варто зауважити, що в певних життєвих ситуаціях людина може функціонувати на різних рівнях такої ієрархічної системи. Смисли нижчих рівнів не зникають під час переходу людини на вищий рівень особистісного розвитку, вони генералізуються в складніші смислові утворення і включаються до складнішої смислової системи ставлень, синхронізуючи часові локуси й розширюючи межі суб'єктивної реальності, що й забезпечує

розвиток як самої системи, так і особистості загалом. Отже, як і особистість, система особистісних смислів перебуває в неперервній динаміці. Проте, розглядаючи той чи інший рівень індивідуальної смислової системи, необхідно пам'ятати, що причинність реакції, дії, вчинку, життєдіяльності не може перебувати зовні або усередині психологічної події. Вона охоплює взаємодію людини й дійсності загалом, зокрема, і контекст ситуації.

Отже, аксіологічну компетентність розглядаємо як індивідуальну здатність майбутніх педагогів упродовж усього життєвого шляху набувати аксіознання та інтегрувати його в смислові структури. Її становлення передбачає звернення до ціннісно-смилових аспектів педагогічної праці, актуалізації смислотвірної активності майбутнього педагога тощо. Забезпечується це завдяки психологічному супроводу, наповненому як традиційними формами роботи (лекції, семінари), так і елементами тренінгу, групових дискусій, коучингу, дослідженню структури своєї особистості, аналізу навчальних ситуацій, а також індивідуальних консультацій психолога.

Перспективним у цьому контексті вважаємо дослідження впливу індивідуально-психологічних характеристик особистості на успішність розвитку аксіологічної компетентності.

Список використаних джерел

1. Айви А. Е. Психологическое консультирование и психотерапия : методы, теории и техники : практ. руководство / А. Е. Айви, М. Б. Айви, Л. Саймэк-Даунинг ; [пер. с англ.]. — М. : Психотерапевт. колледж, 1999. — 487 с.
2. Бондаренко А. Ф. Этический персонализм: духовные детерминанты русской традиции психологического консультирования и психотерапии / А. Ф. Бондаренко // Психотерапия. — 2016. — № 5 (161). — С. 40—52.
3. Бондаренко А. Ф. Этический персонализм : культуросообразная традиция в психологическом консультировании [Электронный ресурс] / А. Ф. Бондаренко // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2015. — № 2(31). — С. 3. — Режим доступа : <http://www.medpsy.ru>.
4. Гальян І. М. Психологічні особливості ціннісно-смилового розвитку майбутніх педагогів : монографія / І. М. Гальян, В. Г. Дуб. — Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка ; ТзОВ «Трек ЛТД», 2016. — 192 с.
5. Гальян І. М. Ціннісно-смилова саморегуляція особистості: генеза та механізми функціонування : монографія / І. М. Гальян. — Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. — 402 с.

6. Нова українська школа : Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczercziya.pdf>.
7. Радчук Г. К. Смысловірна активність як чинник аксіогенезу особистості в контексті засвоєння соціального досвіду в сучасній освіті / Г. К. Радчук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України ; [за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. — Вип. 15. — С. 256—262.
8. Розроблення освітніх програм : методичні рекомендації / авт. : В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова ; [за ред. В. Г. Кремения]. — К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. — 120 с.
9. Семиков В. А. Психолого-акмеологические особенности развития смысловых ценностей студентов гуманитарного профиля : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Семиков В. А. ; Табов. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. — Тамбов, 2009. — 263 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; [пер. с англ. и нем. ; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева]. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
11. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя : содержание, механизмы и условия развития / Т. Н. Щербакова. — Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 2005. — 320 с.
12. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. — 204 с.

IHOR HALIAN, OLENA HALIAN
Drohobych

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF AXIOLOGICAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS

The article deals with axiological competence as an individual ability of personality to acquire axio-knowledge throughout life and integrate it into one's sense structures. The agent's activity and regulatory competence are defined as components of axiological competence. The author has substantiated the possibility to facilitate the development of axiological competence in future teachers, which presupposes including in the educational process developmental psychological technologies focused on personality growth, actualization of professional self-consciousness, extending the field of professional values and senses. It is implemented through traditional forms of work (lectures, seminars), as well as through elements of training, group discussion, coaching, research on the structure of one's own personality, analysis of educational situations, and individual counselling by a psychologist.

Keywords: axiological competence, regulatory ability, value-semantic development, psychological support, facilitation, psychological training, future teachers.

ИГОРЬ ГАЛЯН, ЕЛЕНА ГАЛЯН
г. Дрогобыч

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматривается аксиологическая компетентность, как индивидуальная способность личности приобретать в течение всего жизненного пути аксиознание и интегрировать его в смысловые структуры. Составляющими аксиологической компетентности является опыт субъектной активности и регуляторная компетентность. Обоснована возможность фасилитации развития аксиологической компетентности будущих педагогов, что предусматривает включение в учебный процесс развивающих психологических технологий ориентированных на личностный рост, актуализацию профессионального самосознания, расширение поля профессиональных ценностей и смыслов. Реализуется она через традиционные формы работы (лекции, семинары), так и элементы тренинга, групповые дискуссии, коучинг, исследование структуры своей личности, анализ учебных ситуаций, а также индивидуальных консультаций психолога.

Ключевые слова: аксиологическая компетентность, регуляторная способность, ценностно-смысловое развитие, психологическое сопровождение, фасилитация, психологический тренинг, будущие педагоги.

Стаття надійшла до редколегії 11.11.2017

УДК 159.9

ОЛЕНА ГОРОВА

м. Київ

ПРОФЕСІЙНИЙ ВИБІР ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Професійний вибір є одним з ключових завдань сучасної особистості. Він повинен базуватися на принципово нових світоглядних та наукових позиціях, які дозволять сучасному працівнику залишатися успішним у системі соціальних зв'язків. Профорієнтація на сучасному етапі розвитку залишається галуззю, яка вивчає окремі професійно-важливі якості. Тестова перевірка особистості не може давати об'єктивну оцінку професійній компетенції особистості і ввести в оману роботодавця. Орієнтація у психології професійного відбору на професійні типи призвела до дистанціювання психології від досліджуваного у бік номенклатурної бюрократії.

У роботі оцінюється сучасний ринок праці. Визначено причини перенасичення працівників у окремих групах професій, зокрема тих, що пов'язані з підготовкою у вищих навчальних закладах. Вказується на можливі способи організації ефективної профорієнтаційної роботи, яка базується на усвідомленому та вільному виборі фаху. Розкривається проблема професійної орієнтації з позиції тих соціально-економічних змін, які відбуваються у сучасному українському суспільстві.

Ключові слова: профорієнтація, ринок праці, трудова зайнятість, оптація, суб'єкт праці, професійне становлення.

Сучасна особистість характеризується неоднорідністю включеності у систему соціальних зв'язків. На різних етапах соціального розвитку кожен з нас виконує одну або декілька соціальних ролей, які утворюють складну систему рефлексивної самопрезентації особистості у соціальному середовищі (Л. Б. Шнейдер) [5]. Різноманіття представлених ролей, які має можливість опанувати кожен з членів суспільства залежить як від зовнішніх експектацій суспільства так і від внутрішніх переконань людини та світоглядних позицій, які реалізуються у вчинковому акті вибору з численної множини альтернатив розвитку. Основне завдання суспільства створити належні умови для усвідомленого та виваженого особистісного вибору, особливо у професійній діяльності, яка займає більшу частину свідомого життя людини (Е.Ф. Зеєр, Є. О. Клімов, К. К. Платонов). Відповідно до сучасних явлень про соціально-вікову динаміку особистісного розвитку у межах західного (Європейського) соціокультурного середовища, професійна орієнтація особистості починається у дитячому віці у межах предметної активності, ігрової діяльності, у процесі комунікативної взаємодії з дорослими (О.М. Леонт'єв). Шлях від дитячої гри, у якій реалізуються перші професійні наміри особистості до самостійної трудової

діяльності, яка приносить користь як суб'єкту праці так і суспільству досить складний, оскільки має ряд як соціально-економічних так і психологічних перепон [4].

Професійна зайнятість дорослого населення через неадекватну штучну популяризацію окремих груп професій перетворилася на одне з основних завдань психології профорієнтації, хоча за своєю суттю та значенням вона має бути останньою з тенденцій до повного зникнення. Варто детально вивчити причини виникнення цього явища та дати йому об'єктивну психолого-соціальну оцінку.

Професійна орієнтація була та залишається одним з ключових завдань сучасної психології. Для забезпечення ефективного функціонування соціальної спільноти кожен її член має виконувати суспільно-корисну діяльність, яка може полягати у виробленні предметів матеріальної та духовної культури, обслуговуванні праці інших, забезпеченні загального комфорту, або виконанні специфічних суспільно-корисних ролей. Загалом проблему професійної зайнятості цивілізоване суспільство намагалося розв'язати ще на початку свого зародження: ініціювавши перший та другий розподіл праці, намагаючись штучно регулювати кількісне представлення тих чи інших представників професій (Платон), шукаючи баланс між внутрішніми

інтенціями особистості та зовнішніми експектаціями (Ф. Шіллер, С. Кьєркегор), порушуючи проблему «сродної праці» (Г. Сковорода). У психологічній літературі проблеми профорієнтації порушуються разом з окресленням психологічної специфіки трудового розвитку (Є. О. Клімов), вивченням криз професійного становлення та шляхами їх подолання (Е. Ф. Зеєр, Е. Е. Симанюк), вивченням акмеологічних інваріантів професійної діяльності та творчого самовдосконалення суб'єкта праці (В. О. Моляко, Ю. Л. Трофімов).

Психологічна спільнота, на відміну від спроб соціологічного та демографічного нормування працездатного населення, намагається знайти унікально неповторний шлях для максимально якісного професійного вибору професії – здатного задовольняти як потреби суспільства так і суб'єкта праці. Розробляючи цю проблему І. С. Кон зазначає: «життя окремої людини, як і історія людства, закономірний процес, а з іншого боку – унікальна, єдина у своєму роді, драма, кожна сцена якої – результат об'єднання багатьох індивідуально-неповторних характеристик та умов. Будь-яка життєва ситуація конкретна, багатоконпонентна та мінлива...» [2, 171]. Ідеографічний підхід до вивчення особистості виявився на порядок ефективнішим у процесі професійної орієнтації та профвідбору. Проте виникнення свого часу тестології та прикладної психотехніки, дистанціювало дослідників від особистості та призвичаїло працювати з психологічними типами, які мало відповідали реальній людині. Зокрема, запропонований у минулому столітті диференційно-діагностичний опитувальник (Є. О. Клімов), використовується у процесі професійної орієнтації шкільними психологами і до нині. Хоча він базується на застарілому класифікаторі професій (деякі зникли, проте з'явилися нові) та має бути адаптований до сучасної вибірки.

Сучасна професійна орієнтація перетворюється у суто теоретичне ознайомлення молоді з професіями. Акцент робиться на те, що здебільшого найбільш успішні (за показником навчального рейтингу) мають навчатися у ВНЗ, а ті, хто замикають список групи – освоювати ручні професії. Це у свою чергу як

результат виникнення економічного попиту, призвело до того, що Україні налічується найбільша кількість вищих навчальних закладів з поміж усіх Європейських країн. Така світоглядна позиція є сумнівною і саме вона, з огляду на останні аналітичні дослідження, призвела до того, що у 2007 році з 69,9 тис. перебуваючих на обліку в службі зайнятості безробітних в Україні – 39,4 тис. були випускниками вищих навчальних закладів і майже у двічі менше: 15,3 тис. – випускники професійно-технічних навчальних закладів [1].

У роботі порушуються питання професійної орієнтації з позиції тих соціально-економічних змін, які відбуваються у сучасному українському суспільстві. Розкривається проблема професійної зайнятості та психологічного супроводу професійної орієнтації дорослого населення. Окреслено можливості організації психологічно комфортних умов у соціальному середовищі для професійного становлення особистості.

Соціально-економічні зміни, які відбулися у нашому суспільстві наприкінці ХХ ст. спричинили порушення діяльності соціальних інститутів, які відповідали за профорієнтаційну діяльність. Зникає культура соціального взаємовизнання професійних досягнень та утворюється глибока стратифікаційна прірва, яка ділить світ професій на «перший та другий сорт». Професійний вибір сучасної молоді має ситуативний, спорадичний характер. Здебільшого на вибір фаху впливають чинники, які пов'язані з соціальною бажаністю професії, а не з реальною відповідністю конкретному суб'єкту праці її операціональної суті.

Однією з нагальних проблем психології професійної орієнтації є невідповідність психологічного інструментарію тим завданням, які розв'язує психологія професійного відбору. Психодіагностичне вивчення професійної придатності працівника від психотехнічних принципів реального (тестового) вивчення особливостей взаємодії особистості з професійним середовищем, перетворилося на аналіз суб'єкта праці як сукупності психічних процесів, станів та властивостей, які вступають у взаємодію з професійним середовищем (В. Штерн, Г. Мюнтсберг). Таким чином, вивчається не особистість як носій неповторного досвіду, світоглядних

диспозицій, здобутих умінь та практичних навичок, а його окрема частина, яка у певний момент взаємодіє з професійним середовищем. Таким чином нівелюються базові психологічні уявлення про суб'єкта праці як цілісну систему взаємопов'язаних між собою психологічних властивостей. Соціальні інститути, на які покладено функції соціальної орієнтації населення, спрямовані на пошук шляхів ситуативного забезпечення ринку праці кваліфікованими кадрами, які приходять на ринок праці вже після повторної професійної підготовки. Таким чином, ринок праці насичений працівниками, які обрали фах у результаті безвихідної життєвої ситуації та неможливості працевлаштування за основним фахом. Зміст сучасної освіти, продуктів медіа культури, популярного мистецтва орієнтує сучасну молодь на групи професій, представників яких на ринку праці катастрофічний надлишок, і відштовхує від тих професій, на які є реальний попит. На думку Ю. В. Котьолової «професій немає «першого та другого сорту». Будь-яка з них має можливості для особистісного зростання та творчої самоактуалізації, проте одним працівникам задоволення та користь приносять – одні професії, іншим – інші [3, 100].

Нереалізована рольова позиція, яка формувалася впродовж періоду професійної оптації, призводить до виникнення почуття власної меншовартості та втрати особистісної гідності, що у свою чергу впливає на загальну адаптивну властивість особистості у соціальному середовищі. Працівник, який обирає професію в умовах «особистісної не-свободи» не здатен до повноцінного розвитку у професії, оскільки будь-яка ініціатива відштовхується на рівні внутрішнього самоприйняття. Філософія екзистенційного становлення особистості, постулює твердження про те, що будь який акт суб'єктної активності не можливий в умовах обмеження свободи волі (В. Франкл, К. Ясперс). Держава, завдання якої створити гармонійне середовище взаємних «противаг і стримування» задля блага усіх членів спільноти (Б. Бозанкет), також турбується про те, що кожен суб'єкт соціальних відносин мав повноцінне відчуття того, що усе, що відбувається навколо нього, з ним та трапиться у найближчому майбутньому –

є результатом усвідомленого вибору. З огляду на це – професійний вибір особистості, незважаючи на жорсткі умови середовища, повинен здійснюватися з позиції вільного «Я». Реалії суспільно-економічного функціонування будь-якого суспільства безапеляційно схиляють кожного члена суспільства до того вибору, який принесе користь у першу чергу спільноті. Бажання кожного з нас користуватися благами лише найвищої якості (тенденція прагнути кращого), як у сфері споживання матеріальних благ, у сфері послуг, культури та мистецтва не завжди відповідає істинній природі людини. Найкраще, найпопулярніше не завжди є кращим та корисним і не завжди сприяє розвитку та нормальному функціонуванню суспільства. Професійні наміри сучасної молоді здебільшого пов'язані з здобуттям вищої освіти, яка в умовах соціально-стратифікаційної ізоляції радянського суспільства стала ще одним дефіцитом. Тенденція навчатися у ВНЗ, а не здобувати фах, породила армію випускників, які не можуть реалізувати себе у професії через значний профіцит кадрів у певних галузях. Ця ситуація на ринку праці пов'язана з тим, що не усі види професій передбачають здобуття вищої освіти, деякі передбачають рівень бакалавра, молодшого бакалавра, або обмежуються підготовкою у процесі поточного інструктажу. Розробляючи кар'єрограму працівника, необхідно орієнтувати його на перспективу подальшого професійного становлення з метою збереження позитивного потенціалу розвитку. Проте, ще на початку професійної оптації, формувати стійку світоглядну позицію – для того, щоб досягти вершини, необхідно починати з самого низу.

Позитивна динаміка професійного становлення особистості зберігається в умовах максимальної стабільності соціального середовища. У свідомості пересічної особистості має зберігатися впевненість у завтрашньому дні, у тому, що звичний уклад життя не зміниться. Особистість, яка живе в «епоху змін» (Конфуцій) найбільш психологічно вразлива, оскільки не має чіткої спрямованості щодо подальших перспектив свого розвитку у соціальному середовищі. Психологічна спільнота має забезпечити максимальну підтримку

людини у процесі суспільної та професійної орієнтації або переорієнтації. Такої допомоги потребують вимушені переселенці, українці які перебували у трудовій міграції та втратили роботу (наприклад, працівники залучені до робіт у Російській Федерації), бійці АТО, які потребують психологічної реабілітації в тому числі професійної ресоціалізації. Проф-орієнтаційна робота на сучасному етапі розвитку має забезпечити реалізацію ключових завдань, які стоять перед ринком праці України, необхідних для інтеграції у Європейський цивілізаційний простір.

Для того, щоб працівник розвивався у професії необхідно створити сприятливі соціально-психологічні умови. Під цим ми маємо на увазі наступне:

1. Організацію повноцінної комунікації між працівниками у середині організації та з соціальним середовищем загалом. Працівники мають бути суспільно визнаними, їх повинні поважати саме за те, що вони є представниками саме цього фаху. На сьогоднішній день, хоча і з неприємних обставин, таким чином популяризується професія військового. Українські воїни мають відчувати суспільну повагу до них як захисників Вітчизни, а інші члени суспільства – прагнути ними стати.

2. Створити продуктивну корпоративну культуру взаємовизнання досягнень. Працівники не мають ділитися на дві категорії «лідерів та аутсайдерів», вони мають постійно змагатися та поважати досягнення один одного. Суб'єкт праці, який втратив віру у власні сили наврядчи буде пов'язувати своє майбутнє з професією, що призведе до ситуативного, зовнішньо детермінованого розвитку у ній.

3. У процесі професійної оптації використовувати елементи культури (літературу, кіномистецтво, живопис, музику тощо), які популяризують різні професії, а особливо ті, яких бракує на ринку праці. Особистісний вибір завжди пов'язаний з системою суспільних ідеалів та цінностей, які формують моду на окремі групи професій. Задання соціаль-

них інститутів, які забезпечують професійну орієнтацію, уміло керувати суспільними настроями та вподобаннями. Як показує суспільна практика – вподобання змінюються і це нормальне явище.

4. Забезпечити якісну психологічну діагностику професійно-важливих якостей працівника. Необхідно досліджувати особистість як цілісну систему з притаманними їй особистісними та соціальними властивостями, які вступають у взаємодію з соціальним середовищем. У професійному середовищі перебуває реальний працівник з його неповторним досвідом та світоглядними позиціями, а не сума психічних процесів, станів та властивостей.

Соціальна детермінація професійного розвитку повинна починатися ще у дошкільних навчальних закладах, а не у переддень закінчення школи. Суспільство повинно забезпечувати якісну професійну орієнтацію підростаючого покоління та дорослого незайнятого населення не лише у межах соціальних інститутів, на які покладено цю функцію. Ми маємо прагнути до організації психологічно комфортного соціального середовища, де кожен з членів суспільства отримує визнання за чесну та наполегливу працю у будь-якій професії. Налагодження таких суспільних взаємовідносин наблизить українське суспільство до справжніх Європейських цінностей.

Список використаних джерел

1. Гнибіденко І.Ф. Ринок освітніх послуг і ринок праці: взаємодія і вплив на професійне навчання та профорієнтацію населення України / І. Ф. Гнибіденко // Ринок праці та зайнятість населення. — К., 2008. — № 3. — С. 14—27.
2. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / Игорь Семенович Кон. — М. : Политиздат, 1984. — 335 с.
3. Котелова Ю. В. Очерки по психологии труда / Юлия Владимировна Котелова. — М. : Изд-во Московского университета, 1986. — 120 с.
4. Пальчевський С. С. Акмеологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Пальчевський Степан Сергійович. — К. : Кондор, 2008. — 398 с.
5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность / Л. Б. Шнейдер. — М. : МОСУ, 2001. — 272 с.

OLENA GOROVA
Kyiv

PROFESSIONAL PERSONAL CHOICE AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM

Professional choice is one of the key tasks of the modern individual. It must be based on a fundamentally new philosophical and scientific positions that enable today's worker to remain successful in the system of

social relations. Vocational guidance at the present stage of development the industry is that studies the individual professional important qualities. Testing study of personality cannot give an objective assessment of the professional competence of the person and to mislead the employer. Orientation in Psychology of professional qualification for the professional types of spacing resulted in psychology from the test to the side of bureaucracy.

The paper assessed the current labor market. The reasons glut of workers in some occupational groups, particularly those related to the preparation in higher education. Indicates the possibility of the effective ways of organizing professional orientation, which is based on a conscious and free choice of profession. Reveals the problem of professional orientation with the positions of the social and economic changes that are taking place in the modern Ukrainian society.

Key words: career guidance, labor market, employment, option, the subject of labor, professional formation.

ЕЛЕНА ГОРОВАЯ
г. Киев

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Профессиональный выбор является одним из ключевых заданий современной личности. Он должен базироваться на принципиально новых мировоззренческих и научных позициях, которые позволят современному работнику оставаться успешным в системе социальных связей. Профорентация на современном этапе развития остается отраслью, которая изучает отдельные профессионально-важные качества. Психодиагностическая проверка личности не может давать объективную оценку профессиональной компетенции личности и ввести в заблуждение работодателя. Ориентация в психологии профессионального отбора на профессиональные типы привела к дистанционированию от исследуемого в сторону номенклатурной бюрократии.

В работе оценивается современный рынок труда. Определены причины перенасыщения работников в отдельных группах профессий, в частности тех, которые связаны с подготовкой в высших учебных заведениях. Указывается на возможные способы организации эффективной профессиональной ориентации, которая базируется на осознанном и свободном выборе профессии. Раскрывается проблема профессиональной ориентации с позиции тех социально-экономических изменений, которые происходят в современном украинском обществе.

Ключевые слова: профорентация, рынок труда, трудовая занятость, оптация, субъект труда, профессиональное становление.

Стаття надійшла до редколегії 05.11.2017

УДК 159.94

СВІТЛАНА ГРАБІЩУК

м. Вінниця

grabsv0309@ gmail.com

АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розглянуто моделі самоактуалізації особистості майбутнього фахівця у сучасній вітчизняній і зарубіжній психологічній науці. Висвітлено зміст цих моделей. Надано системний опис та проаналізовано особливості вказаних моделей. Презентовано порівняльну характеристику моделей за розробленою автором системою критеріїв. Охарактеризовано взаємозв'язки між структурними елементами кожної з моделей. Визначено особливості кожної з моделей. Встановлено залежність процесу самоактуалізації особистості майбутнього фахівця від обраної спеціальності та змісту майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: самоактуалізація, модель самоактуалізації, особистість майбутнього фахівця, процес професійної підготовки.

У сучасному українському суспільстві у зв'язку з соціально-технологічним прогресом та трансформаційними змінами перед фахівцями щораз постають нові, нестандартні завдання та підвищені вимоги до виконання діяльності. Такі зміни вимагають від особистості не просто високого рівня професійної підготовки, а і постійного особистісного та професійного саморозвитку, максимально повного розкриття свого потенціалу. Це підводить до проблеми дослідження еталонної моделі самоактуалізації особистості, а особливо майбутніх фахівців, на яких сьогодні лежить особливо висока відповідальність за майбутнє нашої держави.

У сучасній як вітчизняній, так і зарубіжній психології проблема самоактуалізації займає вагомe місце. Так, на сьогодні зарубіжними дослідниками активно досліджуються гендерні, вікові, культурні, релігійні, духовні, соціальні аспекти самоактуалізації (І. Бернард, Х. Гарднер, Дж. Голд, І. Івтзан, М. Купер, Т. Ломас та ін.) та умови її досягнення (Е. Джонсон, І. Івтзан, Р. Конеллі та ін.). У сучасній вітчизняній психології проблема самоактуалізації з різних сторін розкрита у працях В. А. Гупаловської, О. М. Кікінеджи, Т. Є. Ковальової, Т. М. Титаренко, В. О. Татенко, А. В. Фурман та ін. Що стосується проблеми самоактуалізації майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки, частково вона

розкрита у працях Т. А. Каткової, Л. М. Кобильник, Г. К. Радчук, Н. В. Старинської, А. С. Харченко, С. І. Яковенко, М. С. Ятчук та ін. Вищезазначені праці присвячені з'ясуванню психологічних особливостей самоактуалізації майбутніх фахівців, психологічному супроводу процесу їхньої самоактуалізації, трансформаційним змінам особистості студента в умовах ВНЗ.

Здійснений аналіз сучасної наукової літератури засвідчує, що на сьогодні дослідниками розроблено ряд моделей самоактуалізації особистості, які можна розділити на універсальні та «секторальні». У минулому випуску нами було розкрито зміст, здійснено системний опис та аналіз особливостей універсальних моделей самоактуалізації [1, 56]. Нагадаємо, що ці моделі розкривають загальні механізми особистісної самоактуалізації, що глобально проявляється в усіх секторах життєдіяльності особистості.

У той же час «секторальні» моделі розкривають особливості самоактуалізації у конкретній діяльності – навчальній, професійній тощо, або ж у певній віковій групі. Іншими словами, ці моделі вичерпно характеризують механізм самоактуалізації у певній професії або ж навчанні за конкретною спеціальністю, у зв'язку з чим не можуть бути поширеними за їхні межі. Проте, незважаючи на те, що секторальні моделі не охоплюють усієї життєдіяльності

людини, вони часто відіграють у ній суттєву або й основну роль.

У вітчизняній та зарубіжній психології на сьогодні створено моделі самоактуалізації у професійній діяльності для молодих вчителів (Л. Р. Шафігуліна) та менеджерів комерційних організацій (М. Г. Ткалич). Також розроблено моделі самоактуалізації для осіб різних вікових груп (А. Й. Капська, І. В. Садилов, М. С. Сидорчук). Крім того, існують моделі самоактуалізації студентів таких спеціальностей: фахівців-аграріїв (Т. М. Соломка), економістів та студентів технічних спеціальностей (О. Ф. Яценко), психологів (О. В. Самаль), а також модель розвитку професійної самоактуалізації майбутніх музикантів-виконавців (В. В. Зеленін).

При цьому відсутні дослідження, присвячені систематизації і порівняльному аналізу вищезазначених секторальних моделей самоактуалізації, хоча це є важливим для експериментальних досліджень особливостей самоактуалізації як складного інтегративного новоутворення, а також необхідним для розроблення і подальшого практичного впровадження соціально-психологічних технологій сприяння самоактуалізації особистості.

Метою статті є систематизація і порівняльний аналіз секторальних моделей самоактуалізації особистості майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки.

Автором ціннісно-сислової моделі самоактуалізації студентів економічних і технічних факультетів ВНЗ є російська дослідниця О. Ф. Яценко [6]. Дана модель включає в себе три рівні розвитку самоактуалізації:

1) ціннісно-сисловий, найвищий рівень самоактуалізації, показує відношення до сенсу життя і відповідальності перед самим собою (інтернальність); універсальними критеріями цього рівня дослідницею визначено усвідомлене самоприйняття та усвідомленість життя; це означає, що для досягнення самоактуалізації необхідними якостями є осмислене проживання власного життя та відчуття задоволеності ним, а також цілеспрямованість, відповідальність і соціальна зрілість;

2) особистісно-діяльнісний, середній рівень, характеризує способи активності, ставлення до інших людей і до життя в цілому;

3) функціонально-генетичний, нижній рівень, відображає професійні і гендерні особливості самоактуалізації, темперамент і задатки.

Також слід зазначити, що в моделі самоактуалізації майбутніх фахівців економічних і технічних спеціальностей О. Ф. Яценко виділено два типи особистісної реалізації в процесі самоактуалізації — альтруїстичний (з високим, духовним та ціннісно-сисловим рівнем розвитку самоактуалізації) та егоїстичний (відповідно, з низьким, соціально-матеріальним, рівнем).

Крім того, на усіх рівнях самоактуалізації О. Ф. Яценко виокремлено конкретні симптомокомплекси, під якими дослідниця має на увазі системні утворення, організовані зі змінних з великими ваговими характеристиками, які є якостями особистості студента і його ціннісними сенсами. Так, на функціонально-генетичному рівні самоактуалізації дослідницею виділено професійні та гендерні особливості. На другому, особистісно-діяльнісному рівні, у альтруїстичного типу науковцем виявлено такі симптомокомплекси, як «неадаптивна активність», «довірлива сміливість», «життя як цінність», а в егоїстичного типу — «безвідповідальний спокій», «боротьба за свої бажання» і «цінність власного життя», які є протилежними за значенням до симптомокомплексів альтруїстичного типу. У той же час на найвищому, ціннісно-сисловому, рівні виокремлено симптомокомплекси «усвідомленість життя» та «усвідомлене самоприйняття», які є однаковими для обох типів самоактуалізації.

Слід також підкреслити, що О. Ф. Яценко емпірично обґрунтовано, що структура самоактуалізації студента є складним інтегральним особистісно-соціальним утворенням, зміст якого залежить від специфіки його майбутньої професійної діяльності.

Іншою російською дослідницею О. В. Самаль розроблено структурну модель самоактуалізації особистості студента-психолога [3; 4]. Ця модель представлена науковцем як єдність мотиваційно-потребнісного, функціонально-регулятивного та ціннісно-сислового компонентів (рис. 1).

При цьому ціннісно-сисловий компонент моделі містить взаємопов'язані значущі

особистісно-професійні цінності, цілі, а також прагнення особистості до їх досягнення та втілення у соціально прийнятній формі; гармонійні смисложиттєві орієнтації; фіксовані настановлення на самоактуалізацію. Зміст ціннісно-сислового компоненту моделі свідчить про те, що від осмисленості життя студента-психолога залежать такі особистісні риси, як самоповага, впевненість у собі та в плідності власного життя, переконаність у здатності до самостійного контролю власного життя, вільному прийнятті рішень та практичному втіленні їх у життя у відповідності із особистісними цінностями, цілями і сенсами. Розвиток перерахованих якостей, за словами дослідниці, спричиняє позитивний вплив на соціальну активність майбутнього психолога, прояв ним відповідальності та творчості в усіх сферах життєдіяльності, причому з користю не лише для себе, а й для інших.

Мотиваційно-потребнісний компонент моделі самоактуалізації студента-психолога О.В. Самаль показує його мотиваційну спрямованість на особистісне та професійне зростання, а також ступінь готовності до майбутньої професійної діяльності. Зміст вказаного компоненту свідчить про важливість задоволення студентами-психологами базових потреб. Серед них дослідниця першочергово виділяє ті, що стосуються спілкування, приєднання до соціуму, підтримання життєзабезпечення, а також завоювання визнання та авторитету.

Функціонально-регулятивний компонент моделі самоактуалізації, за даними досліджень О. В. Самаль, є тією операційною систе-

мою, інструментарієм, який забезпечує та регулює активність майбутнього психолога у напрямку самоактуалізації.

Факторний аналіз структури самоактуалізації студента психолога засвідчує, що ціннісно-сислового компоненту моделі відповідає фактор «осмисленість життя», який містить 19 елементів та займає найбільшу питому вагу у вказаній структурі, мотиваційно-потребнісному — «мотиваційна спрямованість», що включає у себе 4 елементи та займає другу по значимості питому вагу, функціонально-регулятивному — «самоставлення», який містить два елементи та відповідно займає найменшу питому вагу серед усіх представлених факторів. Перелік всіх зазначених елементів наведено на рисунку 1.

Як засвідчує аналіз, у цілому структуру самоактуалізації студента-психолога можна вважати достатньо інтегрованою, оскільки більшість самоактуалізаційних параметрів складає фактор «осмисленість життя», який відповідає ціннісно-сислового компоненту моделі. В цей же час інші два компоненти, що займають суттєво меншу вагу у структурі самоактуалізації особистості майбутнього фахівця-психолога, є своєрідним «фоном» для основного компоненту, забезпечуючи особистісну активність у напрямку самоактуалізації, мотиваційну спрямованість і готовність до професійної діяльності та кар'єрного зростання.

Заслужовує також на увагу концептуальна модель самоактуалізації студентів-аграріїв вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації у процесі професійної підготовки, розроблена вітчизняною дослідницею

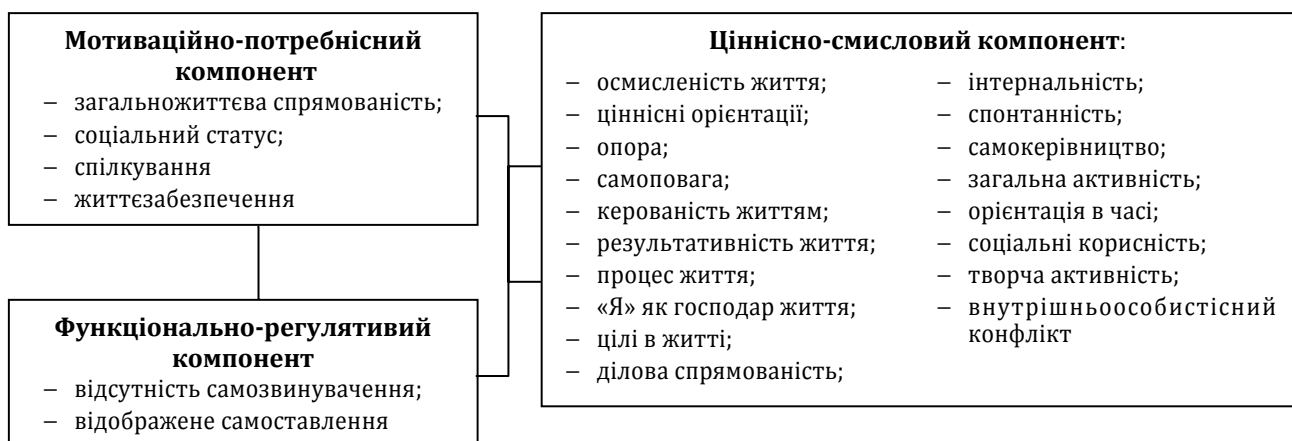


Рис. 1. Структурна модель самоактуалізації студента-психолога

Т. М. Соломка [5, 10]. Дана модель включає відповідно особистісну та діяльнісну складові. При цьому особистісна складова, за описом науковця, виступає як унікальний процес утворення особистісного сенсу, що стосується максимально можливого виявлення та подальшого розвитку потенційних здібностей, якостей, можливостей, які є значущими для подальшої професійної діяльності. У той же час діяльнісна складова моделі, за словами дослідниці, є процесом оволодіння особистістю студента-аграрія специфічними саме для його майбутньої професії методами і способами творення різного роду об'єктів. Крім того, діяльнісна складова також виступає процесом розвитку та подальшої реалізації особистісних здібностей до максимально повноцінного і творчого виконання практичних задач стосовно майбутньої професійної діяльності.

Також слід зазначити, що Т. М. Соломкою виокремлено стратегії самоактуалізації майбутніх аграріїв, а саме: екстернально-об'єктну, інтернально-об'єктну, екстернально-суб'єктну та інтернально-суб'єктну. При цьому найоптимальнішою для досягнення самоактуалізації дослідницею визначено ін-

тернально-суб'єктну стратегію, що проявляється у готовності до співпраці, ефективній єдності ставлення та досягнення. Інші типи стратегії, на погляд науковця, не сприяють досягненню самоактуалізації у повній мірі. Як пояснює автор моделі, екстернально-об'єктна стратегія характеризується недостатньою конструктивністю поведінки, а саме – її варіюванням від сповільненого покірною очікування до придушення своєї природи та індивідуальності інших; для екстернально-суб'єктної стратегії притаманним є прагнення до суперництва; інтернально-об'єктна стратегія проявляється у схильності до уникнення нестандартних ситуацій та небажання вирішувати проблеми, які виникають під час навчання.

Розглянуті моделі з їхніми сутнісними характеристиками представлено в таблиці 1.

Як видно з таблиці, описані моделі розроблені відповідно до системного та особистісно-діяльнісного підходів. В цілому вони засвідчують, що підґрунтям самоактуалізаційної тенденції майбутніх фахівців виступають усвідомленість та осмисленість власної життєдіяльності, що відбувається на основі гармонійних

Таблиця 1
Моделі самоактуалізації особистості майбутнього фахівця у сучасній психологічній науці

Автор, назва, вид моделі	Складові елементи (рівні) моделі	Особливості моделі	Взаємозв'язки між елементами
Ціннісно-смилова модель самоактуалізації студентів економічних і технічних факультетів ВНЗ (О. Ф. Яценко)	1) ціннісно-смиловий (найвищий рівень); 2) особистісно-діяльнісний (середній рівень); 3) функціонально-генетичний (найнижчий рівень)	Виокремлення двох типів самоактуалізованих студентів: альтруїстичного (знаходяться на духовному, ціннісно-смиловому, рівні самоактуалізації); егоїстичного (знаходяться на матеріально-соціальному, низькому рівні самоактуалізації)	Модель організована по ієрархічному принципу, що включає встановлення вертикальних і горизонтальних зв'язків. Кожний горизонтальний рівень організований із структурних елементів, які групуються в симптомокомплекси навколо ядер – критеріїв самоактуалізації
Структурна модель самоактуалізації особистості студента-психолога (О. В. Самаль)	– мотиваційно-потребнісний; – функціонально-регулятивний; – ціннісно-смиловий	Базовим у моделі визначено ціннісно-смиловий компонент. Інші два компоненти виступають своєрідним «фоном» для основного компоненту	Усі компоненти моделі взаємопов'язані між собою
Концептуальна модель самоактуалізації студентів-аграріїв у процесі професійної підготовки (Т. М. Соломка)	– особистісна складова; – діяльнісна складова	Виокремлення стратегій самоактуалізації студентів-аграріїв: екстернально-об'єктної, інтернально-об'єктної, екстернально-суб'єктної, інтернально-суб'єктної, змішаної	Самоактуалізація досягається за умови конструктивної єдності ставлення (особистісної складової) та досягнення (діяльнісної складової)

життєвих цінностей. Крім того, важливого значення розробники моделей надають наявності та особливостям спрямованості особистості на досягнення особистісно-професійної самоактуалізації, тобто, рівню розвитку мотиваційної сфери особистості студента. Водночас, як засвідчує аналіз, кожна модель самоактуалізації має свої специфічні, притаманні лише їй, особливості. Вищезазначене дозволяє погодитись з О. Ф. Яценко, якою експериментально досліджено особливості самоактуалізації майбутніх фахівців економічних і технічних спеціальностей, що процес самоактуалізації майбутнього фахівця залежить від напрямку його підготовки та від змісту майбутньої професійної діяльності, отже, він є унікальним для кожного окремого фаху.

На наш погляд, при розгляді моделей самоактуалізації майбутнього фахівця варто також згадати психолого-педагогічну модель розвитку професійної самоактуалізації особистості майбутніх музикантів-виконавців, автором якої є український науковець В. В. Зеленін [2, 246]. Вказану модель хоч і не можна віднести до списку «класичних» моделей самоактуалізації майбутніх фахівців, оскільки вона присвячена розгляду не самого процесу самоактуалізації, а його розвитку, причому лише професійного аспекту, проте вона дозволяє детально дослідити розгортання процесу самоактуалізації у напрямку майбутньої професійної діяльності під час професійної підготовки та самопідготовки. У зв'язку з цим зазначена модель може слугувати структурною базою для створення програми розвитку професійної самоактуалізації майбутніх музикантів, а також бути корисною для подальших досліджень у зазначеному напрямку.

Дана модель включає мотиваційний, діагностичний, змістовно-інформаційний, технологічний, розвивальний, оцінювально-рефлексивний етапи. Зазначені етапи послідовно переходять один в один, таким чином є взаємопов'язаними між собою. При цьому перший, мотиваційний, етап вказує на важливість усвідомлення майбутнім музикантом значення самоактуалізації у його професійному становленні; включає прагнення до розк-

риття та подальшого утвердження свого потенціалу, а також формування мотиву до професійного та особистісного саморозвитку. Другий, діагностичний, етап включає виявлення труднощів професії музиканта-виконавця; діагностику головних показників особистісної самоактуалізації; встановлення ступеня розвитку значущих для обраної професії якостей. На третьому, змістовно-інформаційному, етапі відбувається засвоєння студентом-музикантом теоретичних знань про самоактуалізацію, а також вивчення засобів і способів стимулювання цього процесу, освоєння стратегій самоактуалізації. Наступний, технологічний, етап є особливо важливим для особистості майбутнього фахівця-музиканта, оскільки саме на цьому етапі розпочинається використання набутих знань на практиці, у тому числі формування ефективних способів міжособистісної взаємодії, а також прийомів та методів у різних вправах інтерактивного виду навчання. На п'ятому, розвивальному, етапі здійснюється розвиток ціннісно-мотиваційної, креативної, рефлексивної та когнітивної сфер професійної самоактуалізації шляхом застосування індивідуальних і групових антропотехнік, а також розроблення програми професійної самоактуалізації. На останньому, оціночно-рефлексивному, етапі особистістю здійснюється самоаналіз власної діяльності, а також рефлексія набутих знань, своєї творчої та життєвої позиції, що може виступити основою для визначення подальшої траєкторії професійної самоактуалізації.

Отже, у сучасній психологічній науці пропонуються моделі самоактуалізації особистості у різних сферах життєдіяльності – навчання, професійній діяльності, а також в залежності від типу обраної спеціальності та посади. Крім того, зроблено спробу моделювання розвитку процесу професійної самоактуалізації в ході професійної підготовки та самопідготовки. Такого роду моделі ми назвали секторальними, оскільки вони розкривають особливості процесу самоактуалізації особистості та її розвитку в конкретній, відокремленій сфері життєдіяльності. Нами було розглянуто секторальні моделі самоактуалізації майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки.

В результаті аналізу нами виявлено, що базовими складовими зазначених моделей є смислова, ціннісна та мотиваційна. Розробники пояснюють це тим, що самоактуалізація особистості є неможливою без гармонійних ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій, з одного боку, та спрямованості майбутнього фахівця на її досягнення – з іншого. Водночас кожна модель має притаманні лише їй особливості. Це засвідчує, що процес самоактуалізації майбутнього фахівця залежить від обраної спеціальності та змісту майбутньої професійної діяльності. Перспективою подальших досліджень вважаємо створення моделі соціально-психологічного детермінування самоактуалізації майбутніх психологів.

Список використаних джерел

1. Грабіщук С. В. Моделі самоактуалізації в сучасній психології / С. В. Грабіщук, О. С. Безверхий // Науковий Вісник Миколаївського національного

університету імені В. О. Сухомлинського. — 2017. — № 1. — С. 56—61.

2. Зеленін В. В. Психолого-педагогічна модель розвитку професійної самоактуалізації музикантів-виконавців / В. В. Зеленін // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. — Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2011. — Вип. 16. — Ч. 2. — С. 239—249.
3. Самаль Е. В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе: дис. к. психол. н.: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». — Ярославль, 2008. — 245 с.
4. Самаль Е. В. Структурные компоненты самоактуализации как составляющей самосознания личности будущего психолога / Е. В. Самаль // Омский научный вестник. — 2012. — № 1 (105). — С. 150—154.
5. Соломка Т. М. Самоактуалізація студентів вищих аграрних навчальних закладів I-II рівнів акредитації в процесі професійної підготовки: автореф. дис. к. психол. н. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». — К., 2009. — 23 с.
6. Яценко Е. Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: дис. д. психол. н.: 19.00.05 «Социальная психология» / Е. Ф. Яценко. — Челябинск, 2006. — 454 с.

SVITLANA GRABISHCHUK
Vinnytsia

ANALYSIS OF MODELS OF SELF-ACTUALIZATION OF FUTURE SPECIALISTS IN MODERN PSYCHOLOGICAL LITERATURE

The models of self-actualization of personality of future psychologist in modern Ukrainian and foreign psychological science were considered in the article. The content of these models of self-actualization was defined. A system description was given and features of these models was analysed. A comparative description of models over designed of author a system of criterions was presented. The interrelations between the structural elements of every model were described. The features of every model was determined. The dependence of process of self-actualization of the personality of future specialist from the chosen speciality and content of future professional activity was defined.

Key words: self-actualization, model of self-actualization, the personality of future specialist, the process of professional training.

СВЕТЛАНА ГРАБИЩУК
г. Винница

АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассмотрены модели самоактуализации личности будущего специалиста в современной отечественной и зарубежной психологической науке. Освещено содержание этих моделей. Представлено системное описание и дан анализ особенностей указанных моделей. Презентована сравнительная характеристика моделей за разработанной автором системой критериев. Охарактеризованы взаимосвязи между структурными элементами каждой модели. Определены особенности каждой из моделей. Установлена зависимость процесса самоактуализации личности будущего специалиста от выбранной специальности и содержания будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самоактуализация, модель самоактуализации, личность будущего специалиста, процесс профессиональной подготовки.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 159.923-057.875:[316.472:316.758]

НАТАЛЯ ГРЕБІНЬ

м. Львів

grebentasya@meta.ua

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СХИЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО МАНІПУЛЮВАННЯ

Досліджено психологічні чинники схильності студентської молоді до маніпулювання. Доведено, що високій особистісній схильності до маніпулювання сприяють мотиваційні чинники, зокрема, висока значущість навчально-освітньої та професійної сфер життєдіяльності у поєднанні з такими термінальними цінностями, як матеріальні, цінності досягнення цілей та власного престижу; особистісні властивості: маскулітність, тривожність та емоційна відчуженість; тенденції уникати емоційно близьких взаємин, контролювати соціальне доккілля та порушувати соціальні норми і правила.

Ключові слова: маніпуляція, маніпулятор, схильність до маніпулювання, макіавеллізм, особистісна сфера, цінності, мотивація.

Протягом всього свого життя, взаємодіючи із фізичним та соціальним доккіллям, людина виступає як ініціатор та адресат різного роду впливів. Як зазначили Г. Балл, М. Бургін, В. Татенко, вплив полягає у спрямуванні дії на певний об'єкт з метою зміни чи утримання його стану або властивостей залежно від потреби суб'єкта впливу [1, 57; 5,5]. Актуально в світлі суспільної трансформації постає проблематика психологічного впливу, адже від його стратегічної спрямованості (імперативної, маніпулятивної або розвивальної) залежить можливість утвердження рівноправності, збереження свободи та гідності всіх суб'єктів взаємодії. Міжособистісна взаємодія, ґрунтована на психологічному маніпулюванні, характеризується ставленням маніпулятора до іншої людини як до засобу досягнення власних цілей, суперечить її вільному волевиявленню та заперечує її суб'єктність (С. Братченко, Дж. Бюдженталь, Г. Грачев, Є. Доценко, В. Знаков, О. Каракулова, Л. Рюшина, О. Сидоренко, В. Татенко, Е. Шостром та ін.). Готовність людини застосувати такого характеру вплив ґрунтована на переконанні щодо його припустимості, доцільності та виправданості.

Науковці стверджують, що високий рівень схильності до маніпулювання характерний для вікового періоду 18–23 рр., що відповідає студентському періоду життя багатьох молодих людей [3, 7; 7, 203–212]. Як зауважила

О. Прокоф'єва, маніпулятивні взаємини небезпечні для розвитку особистості загалом, адже обмежують самоактуалізацію, особистісне зростання, спричиняють відчуженість від соціального доккілля [4, 10–11]. Стілке прагнення до маніпулювання іншими людьми може забезпечити маніпулятору отримання бажаного результату, але разом з цим у подальшому призводить до численних особистісних та соціальних проблем.

Спираючись на погляди Е. Берна, Дж. Бюджентала, Є. Доценка, Ф. Перлза, О. Прокоф'євої, Дж. Рудінова, О. Сидоренко, Р. Чалдіні, В. Татенка, В. Шейнова, Е. Шострома та ін. маніпуляцію трактовано як суб'єкт-об'єктний прихований психологічний вплив, який цілеспрямовано та свідомо здійснюється суб'єктом впливу у власних інтересах та призводить до формування в іншій людини потреб, мотивів, намірів, які не були актуальними на момент здійснення на неї впливу. Виражена схильність застосовувати маніпулятивний вплив для досягнення цілей свідчить про розвинену в людини особистісну рису – макіавеллізм.

У результаті аналізу вітчизняних та зарубіжних джерел, присвячених дослідженню проблематики макіавеллізму, можна зробити висновок про те, що високий рівень схильності до маніпулятивної поведінки є деструктивною особистісною рисою людини, яка обмежує її духовний розвиток та ускладнює побудову суб'єкт-суб'єктних взаємин з іншими [2, 5–7].

Увага сучасної психологічної науки зосереджена здебільшого на вивченні ефективних шляхів захисту від психологічної маніпуляції. Розбудовано та успішно впроваджено психологічні тренінги, які допомагають людині навчитися розпізнавати маніпуляції та не підпадати під вплив. Проте, важливим та недостатньо вивченим аспектом маніпулятивних взаємин є проблематика розвитку особистісної схильності до маніпулювання. Необхідно знати, які психологічні чинники сприяють становленню людини-маніпулятора, адже це дозволить у подальшому розробляти ефективні тренінгові та психокорекційні програми для попередження розвитку та зниження рівня цієї схильності (у студентської молоді, зокрема).

Мета дослідження полягає у виявленні психологічних чинників схильності студентської молоді до маніпулювання у міжособистісній взаємодії. Об'єкт – схильність особи до маніпулювання у міжособистісній взаємодії. Предмет – схильність студентської молоді до маніпулювання як результат дії психологічних чинників. Припущено, що особистісна схильність до маніпулювання детермінована індивідуально-психологічними чинниками (особистісними, ціннісно-орієнтаційними та мотиваційними).

Для досягнення мети було проведено психодіагностичне тестування із застосуванням стандартизованих тестів-опитувальників: шкала макіавеллізму «Мак-IV» Р. Крісті і Ф. Л. Гейз, 5-факторний особистісний опитувальник Р. Р. МакКрає, П.Т. Коста, каліфорнійський психологічний опитувальник «СРІ» Г. Гоуха, опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна, шкала особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера, шкали мотивації до успіху та мотивації до уникнення невдачі А. Реана, сенсожиттєві орієнтації Дж. Крамбо і Л. Махолика, опитувальник міжособової взаємодії У. Шутца. Отримані дані були опрацьовані за допомогою методів математичної статистики – описова математична статистика, порівняльний, кореляційний, факторний, дискримінантний, регресійний аналізи. Групу досліджуваних (400 осіб) склали студенти віком 18–25 років, які навчалися на різних спеціальностях ВНЗ. Досліджувана група представлена 209 жінками та 191 чоловіком.

Аналіз описової статистики дозволив поділити досліджуваних на три групи. Групу 1 склали 54 особи (13,5%), які набрали більше 88 балів за шкалою макіавеллізму. Ця група отримала умовну назву – «схильні до маніпулювання». Група 2 налічує 55 осіб (13,75%), які набрали менше 62 балів за цією шкалою («несхильні до маніпулювання»). До групи 3 віднесено 291 особа (72,75%) – «середня схильність до маніпулювання». Коректність класифікації становила 90,5%, що свідчить про високу достовірність поділу на групи за рівнем схильності до маніпулювання.

За допомогою порівняльного аналізу виявлено, що відмінності між схильними та несхильними до маніпулювання студентами є в особистісних та ціннісно-мотиваційних характеристиках, які формують соціальну орієнтацію та індивідуальний стиль діяльності. Студентів-маніпуляторів можна охарактеризувати як емоційно відчужених, тривожних, невпевнених у собі осіб, які не схильні брати на себе відповідальність за наслідки своїх дій. У ставленні до інших людей вони виявляють підозріливість, прагнуть контролювати та впливати на них, відгородженні від емоційно близького спілкування. Виникає припущення про дезадаптованість студентів-маніпуляторів у сфері міжособистісного спілкування. Висока значущість для них різних сфер життєдіяльності (навчальної, професійної, сімейної, суспільно-політичної, дозвілєвої) базована на цінностях матеріальної сатисфакції, власного престижу, саморозвитку та самозбереження. Неорганізованість, несхильність до планування діяльності, нетерпимість до рутинної роботи поєднуються з орієнтованістю на ціль та цінністю досягнення особисто значущих результатів. Ймовірно, такий підхід до діяльності спонукає маніпуляторів застосувати прихований вплив стосовно інших, які стають засобами досягнення цілей ініціаторів впливу. Результати порівняльного аналізу вказали на те, що серед досліджуваних з вираженою схильністю до маніпулювання більшість складають особи чоловічої статі, тоді як серед несхильних до маніпулювання – жінки. Але підтверджено, що загалом показники рівня макіавеллізму жінок та чоловіків не відрізняються статистично. Існує слабка

тенденція збільшення схильності до маніпуляції залежно від приналежності до чоловічої статі. Результати співзвучні з висновками таких науковців, як М. Окейнс, Л. Мюррей, Дж. Рейберн та Л. Рейберн про те, що стать не пов'язана з особистісною схильністю до психологічного маніпулювання.

Оскільки більшість виявлених кореляцій мали нелінійний характер, за допомогою факторного аналізу було перевірено припущення щодо наявності різних факторів, які обумовлюють або стримують розвиток високого рівня схильності до маніпулювання. Побудовано факторні моделі для груп досліджуваних з високим та низьким рівнем схильності до маніпулювання, в яких виділені фактори пояснюють близько 60% розсіювання даних (табл. 1.)

Результати факторного аналізу показали, що ефективність міжособистісних взаємин схильних до маніпулювання студентів зростає із підвищенням психологічної проникливості та незалежності від інших людей. Загалом, це сприяє покращенню односторонньої ефективності взаємодії, у якій студент досягає власних цілей за допомогою прихованого психологічного впливу. До складу одноіменного фактору несхильних до маніпулювання студентів входить низький рівень макіавеллізму, що у поєднанні з толерантністю, здатністю приймати соціальні норми, набирати лідерських функцій сприяє побудові суб'єкт-суб'єктних взаємин з іншими. Схильні до маніпулювання особи високо цінують різні сфери життєдіяльності, зокрема найважливішим для них є самовизначення та самореалізація

Таблиця 1

Значущі факторні навантаження для групи досліджуваних з високим та низьким рівнем схильності до маніпулювання

СХИЛЬНІ ДО МАНІПУЛЮВАННЯ		НЕСХИЛЬНІ ДО МАНІПУЛЮВАННЯ	
Назва фактору (% дисперсії)	Зміст фактору (факторні навантаження)	Назва фактору (% дисперсії)	Зміст фактору (факторні навантаження)
Перший фактор (19,8) <i>Особистісні властивості, які сприяють ефективній взаємодії</i>	Домінування (0,785), здатність до статусу (0,867), самоприйняття (0,836), незалежність (0,820), відповідальність (0,551), толерантність (0,617), психологічна проникливість (0,616)	Перший фактор (29,7) <i>Особистісні властивості, які сприяють ефективній взаємодії</i>	Макіавеллізм (0,641), здатність до статусу (0,821), самоприйняття (0,838), почуття благополуччя (0,775), домінування (0,613), соціалізація (0,626), толерантність (0,723), досягнення через підкорення (0,766), досягнення ч. незалежність (0,857)
Другий фактор (16,8) <i>Ціннісно-орієнтаційні особливості</i>	Цінність суспільно-політичної сфери (0,863), цінність сімейної сфери (0,802); цінність сфери захоплення та хобі (0,839), цінність саморозвитку (0,796), цінність самозбереження (0,797)	Другий фактор (11,9) <i>Орієнтація на емоційно близьку взаємодію з іншими</i>	Фемінність (0,728), схильність відреагувати емоції у взаєминах з іншими (0,643), цінність саморозвитку (0,664), цінність збереження індивідуальності (0,818)
Третій фактор (9,8) <i>Макіавеллістична орієнтованість</i>	Макіавеллізм (0,676), маскуліність (0,541), цінність власного престижу (0,683), матеріальні цінності (0,631)	Третій фактор (10,5) <i>Ціннісно-орієнтаційні особливості</i>	Цінність креативності (0,734), цінність сфери захоплення та хобі (0,688), цінність соціальних контактів (0,745)
Четвертий фактор (7,4) <i>Емоціна відчуженість</i>	Відчуженість (0,653), цінність професійної сфери (0,621)	Четвертий фактор (7,3) <i>Мотиваційна спрямованість у навчальній та професійній сферах</i>	Цінність освітньої сфери (0,652), цінність професійної сфери (0,730), мотивація досягнення успіху (0,649)
П'ятий фактор (6,1) <i>Ініціювання інтеракцій</i>	Ініціювання міжособистісних інтеракцій (0,704), задоволеність від життя (0,542)		-----

у суспільно-політичній, сімейній, дозвіллевій сферах. Проте, із зростанням схильності студентів маніпулювати іншими тісно пов'язана значущість для них саме матеріальних та статусних цінностей ($r = 0,36, p < 0,001$; $r = 0,47, p < 0,001$ відповідно), отже, ймовірно, що саме вони постають основними орієнтирами студентів-маніпуляторів у досягненні цілей у важливих для себе сферах життєдіяльності. Виявлено, що неохочим до психологічного маніпулювання студентам властиво цінувати сферу дозвіллевої активності, у якій можна реалізувати креативність, а також прагнення активно взаємодіяти із соціумом. Із зростанням мотивації досягнення успіху важливість професійної сфери для неохочих до маніпулювання студентів зменшується ($r = -0,39, p < 0,01$).

У факторній структурі психологічних особливостей неохочих до маніпулювання студентів (табл. 1) вагоме значення має такий чинник, як «спрямованість на емоційно близькі взаємини з іншими». Натомість вагомим чинником у структурі психологічних особливостей схильних до маніпулювання студентів є «емоційне відчуження». Що сильнішим є прагнення схильної до маніпулювання особи емоційно дистанціюватися від інших людей, то ціннішою для неї стає професійна сфера ($r = -0,32, p < 0,05$). Беручи до уваги двонаправленість кореляційних зв'язків, варто зазначити взаємообумовленість емоційної відчуженості схильних до маніпулювання студентів та цінності професійної сфери. Доведено, що схильні до маніпулювання студенти характеризуються емоційною відчуженістю, з недовірою ставляться до спроб інших людей залучити їх до взаємодії. Проте коли вони самі виступають ініціаторами взаємин, це супроводжується сприйманням свого життя, як цікавого, змістовного та насиченого. Можна припустити, що саме маніпулятивна взаємодія, яка дозволяє студентам реалізовувати власні інтереси, наповнює сенсом їхнє життя.

З метою виокремлення психологічних чинників, які впливають на рівень вираження схильності до маніпулювання, був застосований покроковий дискримінантний аналіз з процедурою множинної регресії. В результаті проведення процедури множинної регресії

даних, отриманих в загальній групі досліджуваних, було виокремлено 6 чинників, що дало змогу уточнити регресійну модель, зокрема збільшити ступінь відповідності між вихідними даними та регресійною моделлю ($R^2=0.7222$). Згідно з даними регресійної моделі психологічних чинників, що детермінують рівень схильності до маніпулювання, найбільш значущими (виходячи із значень коефіцієнтів регресії) є внесок таких чинників: «Цінність освіти та навчання» ($Beta=0.420977$), «Низька спрямованість на емоційну близькість у взаєминах» ($Beta=0.230248$), «Матеріальні цінності» ($Beta=0.195415$), «Маскулінність» ($Beta=0.190691$), «Відчуженість» ($Beta=0.144183$), «Тривожність» ($Beta=0.108430$). Загалом внески усіх чинників у модель є достатньо рівноцінними, що вказує на їхній рівнозначний вплив на рівень схильності студентської молоді до маніпулювання іншими людьми. Можна припустити, що важливість досягати значущих результатів в навчанні, а також висока цінність матеріальних здобутків, які поєднуються з прагненням зберегти власну самооцінку від потенційних загроз соціального доквілля, стимулюють студентів застосовувати прихований маніпулятивний вплив стосовно інших для досягнення своїх цілей. Цьому сприяє маскулітна гендерна організація, яка властива особам, що вбачають цінність у досягненні своєї цілі всупереч перешкодам, якими можуть виявитися і близькі міжособистісні взаємини.

На основі узагальнення результатів побудовано емпіричну модель психологічних чинників схильності студентської молоді до маніпулювання (рис. 1).

Передумовою схильності до маніпулювання у сфері соціальних контактів є висока значущість для студентів навчальної сфери життєдіяльності у поєднанні з важливістю матеріальних цінностей, цінностей досягнення цілей та власного престижу. Прихований психологічний вплив активно застосовується студентами-маніпуляторами задля отримання успіху у навчанні (наприклад, для отримання високих балів, стипендії тощо). Замість того, аби реалізовувати внутрішні сили та потенції, які сприяють особистісному зростанню, студент може прагнути відповідати зовнішнім критеріям успішності.

Важливим мотиваційним чинником обрання студентами маніпулятивної поведінкової стратегії постає цінування ними власного престижу у різних сферах життєдіяльності (Beta=0.475045). На перший погляд це суперечить висновку про невисоке прагнення студентів-маніпуляторів справляти добре враження на інших людей. Можна припустити, що для схильних до маніпулювання студентів вагомим є кінцевий результат активності (отримати визнання, матеріальну винагороду тощо), тому у процесі досягнення бажаного вони не зважають на те враження, яке справляють на людей, котрих використовують як засіб досягнення своєї мети.

Серед особистісних властивостей, що сприяють розвитку в студентській молоді вираженої схильності до маніпулювання, слід виокремити маскулінність (Beta=0,479). Традиційні стереотипи щодо жіночих та чоловічих соціальних ролей впливають на формування ціннісних орієнтацій молодих осіб, зокрема маскулініними вважаються цінності

досягнення матеріальних благ та забезпечення соціального визнання. Застосування маскулінними студентами маніпулятивного впливу спрямоване на реалізацію саме цих цінностей (цінностей досягнення матеріального добробуту та власного престижу).

Встановлено, що висока тривожність сприяє розвитку в молодих осіб схильності до маніпулювання, тобто застосування маніпулятивного впливу стосовно інших людей пов'язане із почуттям загрози з боку оточуючих (Beta=0,108430). Визначено, що у ставленні до інших студенти-маніпулятори виявляють недовіру та схильність до осуду. Отже, маніпулювання може виступати як захисна поведінкова стратегія, яка допомагає маніпуляторам контролювати соціальне довкілля та почуватися в безпеці.

Низький рівень схильності до маніпулювання детермінований достатньою, але не надмірною важливістю для студентів соціального визнання, саморозвитку та самовдосконалення. Цінування студентами своєї дозвілєвої

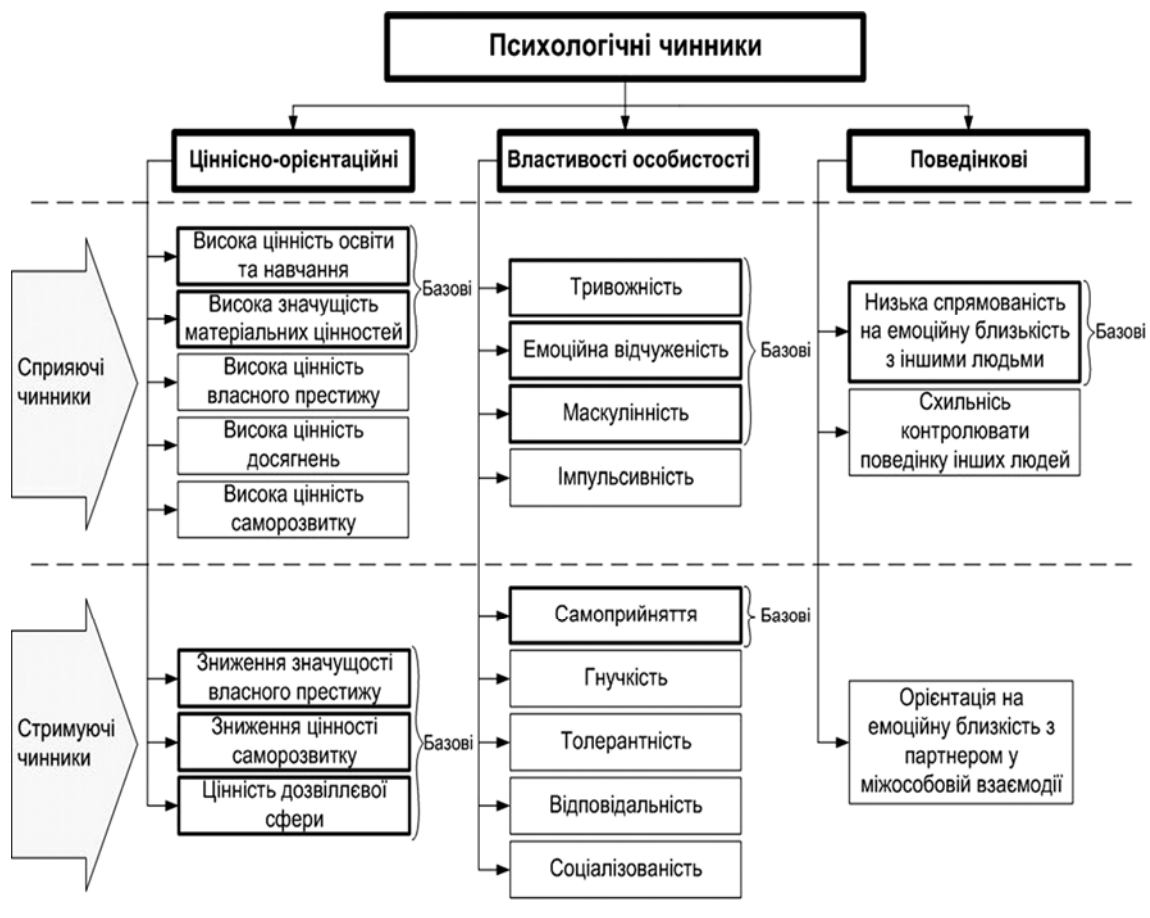


Рис. 1. Узагальнена емпірична модель психологічних чинників схильності студентської молоді до маніпулювання у міжособистісній взаємодії

активності стримує розвиток схильності до маніпулювання. Це можна пояснити можливістю самореалізації у сфері з нижчою конкуренцією. Окрім того занурення у сферу власних захоплень та вподобань дозволяє людині збагатитися позитивними емоціями, отримати сатисфакцію від своєї діяльності, та, загалом, почувати себе самодостатньою особистістю, яка успішно самореалізується у житті.

Отже, студентам-маніпуляторам скоріше притаманні певні риси інфантильності, ніж особистісної зрілості. Вони безвідповідальні, емоційно холодні, відчужені від соціального довкілля, яке, за їхнім переконанням, заслуговує на об'єктне ставлення до себе. Емоційна відчуженість детермінує високий рівень схильності студентської молоді до маніпулювання, а емоційна холодність людини провокує в партнера по спілкуванню зустрічну недовіру та небажання взаємодіяти. Труднощі у спілкуванні можуть спричинити застосування особою прихованого психологічного впливу з метою підвищення ефективності взаємодії. Але, залишаючись за своєю суттю суб'єкт-об'єктними, такі стосунки ще більше утруднюють взаємодію, сприяють ще більшому відчуженню та унеможливають справжній діалог. Тенденції уникати емоційно близьких взаємин, контролювати інших людей, порушувати соціальні норми постають чинниками

високого рівня схильності до маніпулювання. Це дає вагому підставу стверджувати, що міжособистісна взаємодія студентської молоді з вираженою схильністю до маніпулювання є неповноцінною та деструктивною стосовно соціального довкілля.

Список використаних джерел

1. Балл Г. А. Бургин М. С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Г. А. Балл, М. С. Бургин // Вопросы психологии. — 1994. — № 4. — С. 56—66.
2. Гребінь Н.В. Психологічні чинники схильності студентської молоді до маніпулювання у міжособистісній взаємодії: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Київ, 2016. — 20 с.
3. Каракулова О. В. Личностная обусловленность к манипулированию окружающими людьми в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. / О. В. Каракулова — Томск, 2008. — 21 с.
4. Прокоф'єва О. О. Психологічні умови запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам у юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. О. Прокоф'єва. — К., 2010. — 20 с.
5. Татенко В. О. Психологія впливу: суб'єктна парадигма / В. О. Татенко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей. — К. : Сталь, 2000. — Вип. 3 (6). — С. 3—18.
6. Birkas B. Csatho A. Gacs B. Bereczkei T. Nothing ventured nothing gained: Strong associations between reward sensitivity and two measures of Machiavellianism / B. Birkas, A. Csatho, B. Gacs, T. Bereczkei // Personality and Individual Differences. — 2015. — Vol. 74. — P. 112—115.
7. Wilson, D. S., Near, D.C., Miller R.R. Individual differences in Machiavellianism as a mix of corporative and exploitative strategies // Evolution and Human Behavior, 1998, Vol. 19 (3), pp. 203—212.

NATALIYA HREBIN'
Lviv

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF STUDENT YOUTH PROPENSITY TO MANIPULATION

The thesis presents the results of the research of psychological factors of students' propensity to manipulation in interpersonal interaction. The participants of the study were 400 students from two higher educational establishments of Lviv. The model of individual and psychological factors of students' propensity to manipulation of others is built. It was revealed that high significance of educational and professional spheres of life in combination with importance of material values, values of achieving one's goals and one's own prestige are prerequisites of propensity to manipulate in interpersonal interaction. There are serious grounds to assume that students-manipulators actively use hidden psychological influence in order to achieve success in academic performance (for instance, to get high marks, scholarship, etc.). Instead of realizing their inner strengths and potential that help personal growth, a person may strive for external success, for being recognized at any cost. An important motivational factor for students' choice of manipulative behavioral strategy is their value of their own prestige in different spheres of life. At first sight, it contradicts the conclusion that students-manipulators do not try to produce good impression on other people. One can assume that for students who are prone to manipulation of importance is the final outcome of activity (to be recognized, material reward, etc.), therefore, trying to get the desirable results they do not pay attention to the impression they produce on other people, whom they use as the means of achieving their goals.

Among personal features that contribute to the development of expressed inclination to manipulation one should single out masculinity. Traditional stereotypes of female and male social roles influence

formation of value orientations of young people, in particular, masculine are values related to achievement of high material condition and personal prestige. Masculine students' use of manipulative influence is aimed at realization of these values. It is established that high level of personal anxiety contributes to the development of propensity to manipulation, i.e. use of manipulative influence on other people is related to the feeling of threat allegedly coming from other people. It is also established that in their attitude to others students-manipulators show suspicion and inclination to disapproval. It brings us to the assumption that manipulation can be protective behavioural strategy that allows manipulators to control their social environment and feel safe. Low inclination to manipulation is determined not by excessive but adequate importance for the students of their own prestige, self-development and self-perfection. The value of leisure activity promotes low inclination to psychological manipulation. It may be explained by the possibility to realize oneself in the field with lower competition. Moreover, penetration into the field of one's own interest and preferences enables a person to enrich herself/himself with positive emotions, to get satisfaction from his/her own activity and, in general, feel oneself a self-sufficient personality that is successful in terms of self-realization.

Thus, students-manipulators tend to have certain features of infantilism rather than those of personal maturity. They are irresponsible, emotionally cold, detached from social environment, which, in their opinion, deserves object-relations. It is determined that emotional coldness determines high inclination of the student youth to manipulation. Emotional coldness of a person provokes in a communication partner distrust and reluctance to interact. Communication problems can result in the use by a person of hidden psychological influence to enhance interaction efficiency. But being generally of subject-object nature, these relationships make interaction even more complicated, lead to stronger detachment and prevent real dialogue. The tendencies to avoid emotionally close relationships, control other people, violate social norms become factors of high personal propensity to psychological manipulation. This is a serious ground to state that interpersonal interaction of student youth with expressed inclination to manipulation is inferior and destructive to social environment.

Key words: manipulation, manipulator, propensity to manipulate, Machiavellianism, personality sphere, values, motivation.

НАТАЛЬЯ ГРЕБЕНЬ

г. Львов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СКЛОННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К МАНИПУЛИРОВАНИЮ

Исследовано психологические факторы склонности студенческой молодежи к манипулированию. Доказано, что высокой личностной склонности к манипулированию способствуют мотивационные факторы: высокая значимость учебной и профессиональной сферы жизнедеятельности в сочетании с такими жизненными ценностями, как материальные, ценности достижения целей и собственного престижа; личностные свойства: маскулинность, тревожность, эмоциональная отчужденность; тенденции избегать эмоционально близких отношений, контролировать социальную среду и нарушать социальные нормы и правила.

Ключевые слова: манипуляция, манипулятор, склонность к манипулированию, макиавеллизм, личностная сфера, ценности, мотивация.

Стаття надійшла до редколегії 07.11.2017

УДК 159.922.6:923.5

СВІТЛАНА ДОНЕЦЬ

м. Глухів

svetikdonets@gmail.com

ДИНАМІКА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У КРИЗІ ВХОДЖЕННЯ У ДОРОСЛІСТЬ

Оприлюднюються результати емпіричного вивчення духовного розвитку особистості у кризі входження у дорослість. Індивідуально-психологічними чинниками духовного розвитку є рівень задоволення основних потреб, система життєвих цінностей, структура життєвих смислів. Результати якісного та кількісного аналізу демонструють статистично значущі показники динаміки цих індивідуально-психологічних чинників, де найбільш чутливими до вікових змін виявилися життєві цінності.

Ключові слова: потреби, цінності, смисли, духовний розвиток, криза входження у дорослість.

Зараз дедалі актуальнішим є психологічне вивчення духовного розвитку у руслі вікового становлення особистості. Ніхто із дослідників не заперечує існування триєдиного людського начала: тіла, душі та духу. Однак у науці недостатньо інтегративних підходів їх комплексного вивчення.

Духовний розвиток особистості – це основа гармонійного функціонування людства, тому важливою науковою проблемою сьогодення є накопичення емпіричного матеріалу про особливості та чинники такого становлення у кризові періоди життя, зокрема у кризі входження у дорослість.

Духовна проблематика все частіше постає у працях сучасних науковців-психологів: В. Ф. Барановський [6], М. Й. Боришевський [1], Н. Д. Володарська [6], О. І. Климишин [2],

О. П. Колісник [3], Е. О. Помиткін [5], М. В. Савчин [7], С. О. Ставицька [8], О. В. Шевченко [6] та ін. Криза входження у дорослість є предметом досліджень В. М. Поліщука [4].

Метою статті є емпіричне вивчення динаміки індивідуально-психологічних чинників у кризі входження у дорослість.

Дослідження проблеми здійснювалося з допомогою експериментальної вибірки (360 осіб віком від 21 до 24 років). Це представники різних регіонів України (12 областей, 35 населених пунктів).

Згідно «Карті симптомокомплексу переживань» (КСП, В. Поліщук) всі учасники дослідження були розподілені на шість груп: 1 – криза відсутня; 2 – вхід у кризу; 3 – помірні кризові явища (ПКЯ); 4 – чіткі вияви кризи (ЧВК); 5 – пік кризи; 6 – вихід з кризи.

Таблиця 1

Задоволення потреб особистості на різних рівнях переживання кризи

Рівні потреб	Рівні кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
	Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
Психофізіологічний	5,3	5,7	4,8	5,3	5,2	5,6	$p \leq 0,025$
Соціальний	8,1	8,0	8,6	8,4	8,6	7,8	$p \leq 0,004$
Вищий	7,7	7,2	7,3	7,4	7,7	7,5	-
Види діяльності							
Праця	7,5	7,5	7,3	8,1	6,7	7,8	$p \leq 0,001$
Спілкування	6,6	7,1	6,8	5,3	7,4	6,1	$p \leq 0,001$
Пізнання	9,5	7,1	7,0	6,9	6,6	6,9	$p \leq 0,052$
Рекреація	8,1	7,7	8,0	7,8	8,2	8,5	-
Управління	5,1	5,4	5,4	7,0	5,7	5,2	$p \leq 0,001$

Ми отримали рандомізовані, однорідні, незалежні вибірки респондентів, де кожна має по 60 осіб (30 жінок та 30 чоловіків).

Наступне вивчення актуальних потреб («Методика для діагностики актуальних потреб особистості». – О. Капцов) дозволило виявити їх задоволеність на психофізіологічному, соціальному та вищому рівнях, а також залежно від виду діяльності.

Кількісний аналіз передбачив розподіл отриманих усереднених значень за кожним типом потреб: 1–5 балів – зона задоволення, 6–8 балів – зона часткового задоволення, 9–14 балів – зона незадоволення.

З табл. 1 видно, що значущі розбіжності (за Н-критерієм Крускала-Уолліса) існують майже за всіма групами потреб, окрім потреб вищого рівня та потреб рекреації. У результаті розподілу отриманих показників за рівнями виявилось, що психофізіологічні потреби знаходяться на рівні задоволення, соціальні та вищі потреби – на рівні часткового незадоволення (що, очевидно, є закономірністю), решта потреб – на рівні часткового задоволення. Варто зазначити, що потреби першої групи майже не змінюються під час перебігу кризи, у потребах другої групи спостерігається незначна динаміка у періоди «помірних» кризових явищ, «чітких» виявів кризи та її «піку».

Наступне вивчення базових потреб-мотиваторів (Методика діагностики базових потреб, яка призначена виявити базові потреби-мотиватори. – А. Маслоу) показало, що домінуючими можуть бути потреби у безпеці, соціальні потреби, потреба у повазі, потреба у самореалізації (самоактуалізації). Середні показники вибірок по кожній з вказаних груп оцінювалися так: 20–25 балів – дуже важливі (незадоволені), 19–15 – менш важливі (частково задоволені), 10–14 – неважливі (задоволені), 9–5 – абсолютно неважливі пот-

реби (повністю задоволені). Відповідно, ступінь важливості потреби для людини відображає таку закономірність у рівні її задоволення: чим більш значуща група потреб, тим менш ця група потреб є задоволеною.

Отримані показники є статистично значущими (Н-критерій Краскела-Уоллеса) і відображають динаміку зміни рівня задоволеності основних потреб у кризі входження у дорослість. Жодні групи не є повністю задоволеними, крім соціальної потреби на рівні відсутності кризи. Але важливим є те, що потреба у повазі та потреба у самореалізації на рівні «чітких» виявів та «піку» кризи переходять до «категорії незадоволених».

Враховуючи, що поняття самореалізації є комплексним і включає в себе різнобічний та безперервний розвиток творчого і духовного потенціалу особистості, максимальну реалізацію всіх її можливостей, адекватне сприйняття оточуючого світу та власного місця в ньому, багатство емоційної сфери та духовного життя, високий рівень психічного здоров'я та моральності, доцільним є вивчення її (самореалізації) проявів у кризі входження у дорослість (Самоактуалізаційний тест, або САТ): адаптований варіант методики Е. Шострома). Вимір самоактуалізації за базовими (шкала компетентності у часі та шкала підтримки) та додатковими шкалами поєднаний у блоки: цінностей, почуттів, самосприймання, концепції людини, міжособистісної чутливості та ставлення до пізнання.

Рівень статистичної значущості розбіжностей визначався за Н-критерієм Краскела-Уолліса.

Аналізуючи особливості самореалізації особистості, слід звертати основну увагу на базові шкали: орієнтації у часі і підтримки.

Шкала орієнтації у часі (max 17 балів). На всіх рівнях кризи простежується середній

Таблиця 2

Задоволення потреб особистості у кризі входження у дорослість

Потреби	Розподіл учасників за рівнями кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
	Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
Потреба у безпеці	16,3	16,0	16,0	17,5	17,7	16,6	$p \leq 0,012$
Потреба соціальна	14,9	15,3	15,3	15,7	16,8	16,4	$p \leq 0,001$
Потреба у повазі	18,1	17,9	18,3	20,9	19,5	20,5	$p \leq 0,001$
Потреба у самореалізації	18,2	17,0	19,7	21,1	22,5	19,1	$p \leq 0,001$

рівень показників, але з максимальним наближенням до низького, що вказує на переважуючу орієнтацію лише на один з відрізків часу (минуле, теперішнє чи майбутнє), а тому поверховість уявлень про життя як цілісне явище і, як наслідок, – низький рівень особистісного розвитку.

Шкала підтримки (max 91 бал) для більшості учасників знаходиться на середньому рівні проявів з тенденцією до зростання під час переживання «чітких» виявів кризи, її «піку» з деяким зниженням та на «виході» з кризи. Це вкотре доводить, що у кризі людина перебуває на межі між екстернальним та інтернальним локусом контролю з перспективою переваги одного з них.

Цікавими виявилися результати за смисловими блоками.

Блок цінностей: 1) шкала ціннісних орієнтацій (max 20 балів) – це наявність тих ціннісних орієнтацій, які притаманні самоактуалізованим особистостям. Тут маємо чітку тенденцію до зростання показника цінностей у групах «входу» в кризу та «помірних» кризових явищ, а також незначне зниження показників шкали в інших групах переживання кризи; *2) шкала гнучкості поведінки* (max 24 бали): її результати є нижчими порівняно з попередньою шкалою, що свідчать про малу гнучкість поведінки суб'єктів під час реалізації цінностей у взаємодії з оточенням, а, отже,

складності у швидкості і адекватності реагування на зміни життєвих ситуацій. Це призводить до того, що цінності залишаються теоретично значущими, але практично нереалізованими.

Зауважимо, що такий показник істотно не змінюється у жодній фазі кризи входження у дорослість.

Блок почуттів: 1) шкала адекватності (max 13 балів): адекватність і ступінь розуміння людиною власних потреб та почуттів. Позначає істотне зниження показників під час «перебування» у кризі; *2) шкала спонтанності* (max 14 балів): тенденція до незначного зростання спонтанності у проявах емоцій, розкутості у поведінці. Є «розбалансованість» почуттєвої сфери (знижується здатність до усвідомленості та рефлексивності, але зростає бажання і готовність бути емоційними).

Блок самосприйняття: 1) шкала самоповаги (max 15 балів): вище середнього рівня з тенденцією до зростання у групах «входження у кризу» та «чітких виявів кризи»; *2) шкала самосприйняття* (max 21 бал): середній рівень проявів. Тенденція до зростання спостерігається на «піку кризи» та на «виході» з неї.

Блок концепції людини: 1) шкала уявлень про природу людини (max 10 балів): стабільна на середньому рівні проявів; *2) шкала синергії* (max 7 балів): тенденції до зростання, починаючи з рівня «помірних» кризових явищ.

Таблиця 3

Особливості самореалізації особистості у кризі входження у дорослість

Шкали тесту	Розподіл учасників за рівнями кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
	Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
Орієнтації у часі	7,1	7,7	7,0	6,2	7,7	7,5	$p \leq 0,005$
Підтримки	43,5	41,8	43,1	47,4	50,0	46,1	$p \leq 0,001$
Ціннісних орієнтацій	10,4	11,2	13,3	12,3	12,5	11,5	$p \leq 0,001$
Гнучкості поведінки	10,6	10,7	11,2	10,3	11,4	11,1	-
Сензитивності	8,0	6,2	6,1	6,0	6,4	6,5	$p \leq 0,001$
Спонтанності	6,6	6,6	7,1	7,1	7,4	7,9	$p \leq 0,003$
Самоповаги	7,9	8,8	10,0	9,5	9,7	8,9	$p \leq 0,001$
Самосприйняття	10,2	9,2	9,4	9,9	10,3	12,5	$p \leq 0,001$
Уявлення про природу людини	5,3	5,3	5,2	5,2	5,8	5,3	-
Синергії	3,8	3,8	3,7	4,2	4,8	4,8	$p \leq 0,001$
Прийняття агресії	7,5	7,6	8,3	8,7	9,3	8,5	$p \leq 0,001$
Контактності	9,3	9,8	10,1	10,1	9,7	9,4	-
Пізнавальних потреб	5,2	5,8	6,1	6,2	6,0	6,0	$p \leq 0,054$
Креативності	6,0	6,4	6,9	6,8	7,3	5,8	$p \leq 0,001$

Поєднання у смисловий блок обох шкал вказує на неготовність більшості учасників дослідження до позитивного сприйняття природи людини, а тому нездатність до цілісного сприйняття навколишнього світу.

Блок міжособистісної чутливості: 1) шкала прийняття агресії (тах 16 балів): це усвідомлення власних негативних станів, здатність приймати свої негативні емоційні реакції як природне явище, що може бути властиве кожному. Чітка тенденція до збільшення показників простежується від рівня «чітких» виявів кризи, помітна – на рівні «піку» кризи та трохи спадає на «виході» з неї; *2) шкала контактності (тах 20 балів):* здатність до швидкого і невимушеного встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин. Показники є незмінними впродовж кризи та не перевищують середнього рівня.

Блок ставлення до пізнання: 1) шкала пізнавальних потреб (тах 11 балів): прагнення до набуття знань про оточуючий світ. Незначне зростання показників спостерігається впродовж усієї кризи з тенденцією до «вище середнього»; *2) шкала креативності (тах*

14 балів): творча спрямованість особистості. Незначне збільшення показників, які в «пік» кризи досягають середнього положення.

Таким чином, маємо картину часткового задоволення з незначною тенденцією зростання до середнього рівня впродовж переживання кризи всіх груп потреб (крім фізіологічних), що є передумовою для саморозвитку та самовдосконалення. Вибуваючи із зони комфорту (через «втрати»), особистість стає спроможною до нових надбань завдяки новим «задачам розвитку». Період переживання кризи є не лише сензитивним для становлення особистості в цілому, а й визначальний для становлення її духовності.

Оцінюючи ідеали, ієрархію життєвих цілей, цінностей-засобів та уявлень про норми поведінки досліджуваних (*Ціннісні орієнтації. – М. Рокич*), ми пропонували учасникам дослідження прорангувати перелік термінальних та інструментальних цінностей за мірою їх значущості. Усереднені ранги та статистична значущість розбіжностей між досліджуваними групами подані у таблицях 4 і 5. Оскільки в перелік входить 18 цінностей, то

Таблиця 4

Структура термінальних цінностей у кризі входження у дорослість

Термінальні цінності	Розподіл учасників за рівнями кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
	Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
Активне діяльне життя	8,15	9,25	9,67	10,48	9,93	8,07	$p \leq 0,026$
Здоров'я	4,50	4,93	4,15	6,73	7,47	7,12	$p \leq 0,002$
Цікава робота	7,13	8,43	8,87	8,97	7,20	8,03	-
Краса природи та мистецтва	13,60	13,53	13,85	13,30	11,88	12,85	-
Кохання	5,55	4,62	5,63	6,32	6,13	8,63	$p \leq 0,000$
Матеріально забезпечене життя	8,20	7,62	8,87	6,88	6,75	8,25	-
Гарні і вірні друзі	6,95	8,05	7,73	8,78	8,33	8,92	-
Суспільне визнання	12,98	12,67	11,68	9,60	8,38	9,70	$p \leq 0,000$
Пізнання	10,92	10,47	9,38	9,03	11,48	10,08	-
Продуктивне життя	9,05	10,77	9,52	8,53	10,38	10,05	$p \leq 0,043$
Розвиток	8,23	9,95	8,93	8,03	8,85	8,77	$p \leq 0,063$
Розваги	13,68	12,37	12,72	11,88	10,60	10,22	$p \leq 0,001$
Свобода	9,05	8,60	9,83	10,40	10,80	10,43	$p \leq 0,023$
Щасливе сімейне життя	7,65	7,27	6,22	7,10	6,37	7,72	-
Щастя інших	13,88	13,40	12,78	12,73	12,27	11,40	$p \leq 0,000$
Творчість	13,98	12,98	14,50	13,97	13,30	12,17	$p \leq 0,050$
Упевненість у собі	8,72	8,72	7,85	8,87	9,65	8,75	-
Життєва мудрість	8,15	7,38	8,25	9,00	10,38	9,68	$p \leq 0,037$

найбільш важливими для особистості будуть рангові значення в діапазоні від 1 до 6, менш значущими – від 7 до 12, і найменш значущими – від 13 до 18.

Найбільш значущими для респондентів є цінності «здоров'я» та «кохання», важливість яких під час переживання кризи значно зменшується. Водночас найменше цінуються «краса природи та мистецтва», «щастя інших», «творчість та розваги». У кризі їх вплив є незначним.

Стабільними під час кризи та поза нею залишаються «цікава робота», «матеріально забезпечене життя», «гарні і вірні друзі», «пізнання», «щасливе сімейне життя» та «впевненість у собі».

Інструментальні цінності розподілені відносно рівномірно: серед найбільш значущих з тенденцією до зниження розташувалися «вихованість», «незалежність», «освіченість», «відповідальність».

Мотиваційні типи цінностей особистості на рівні нормативних ідеалів та індивідуаль-

них пріоритетів (*Ціннісний опитувальник – III. Шварц*) аналізувалися за кількома блоками: «відкритість змінам», «самоствердження», «збереження» та «вихід за межі власного «Я».

Ми відштовхувалися від «нормативних» ідеалів, які ставляться суспільством і пропагуються ним, розуміючи, що вони є характеристиками лише тих, хто інтеріоризує їх у власній поведінці та вчинках. Пропонуємо усереднені показники мотиваційних типів обох зазначених рівнів у кризі входження у дорослість та рівень їх статистичної значимості, визначений за допомогою Н-критерія Крускала-Уолліса (табл. 6 і 7).

На рівні нормативних ідеалів найбільш значущою виявилася «влада» (досягнення соціального статусу чи престижу, контролю або домінування над людьми чи явищами), показники якої мають тенденцію до зростання впродовж переживання кризи і спадають лише на виході з неї.

Виразними виявилися «досягнення» (особистий успіх через прояви компетентності

Таблиця 5

Структура інструментальних цінностей у кризі входження в дорослість

Інструментальні цінності	Розподіл учасників за рівнями кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
	Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
Охайність	8,20	8,92	10,48	10,55	8,67	9,08	$p \leq 0,043$
Вихованість	7,92	7,43	9,07	9,88	6,12	7,98	$p \leq 0,001$
Високі запити	11,25	13,30	13,68	11,72	13,42	13,13	-
Життєрадісність	8,62	8,08	7,78	7,95	5,70	6,27	-
Виконавська дисципліна	11,03	9,62	9,62	9,92	10,40	11,42	-
Незалежність	7,53	8,00	9,87	10,07	9,08	9,55	-
Непримиримість до недоліків у собі та в інших	12,27	13,93	15,98	13,82	11,27	13,53	$p \leq 0,000$
Освіченість	7,62	8,75	6,15	7,25	7,25	8,00	$p \leq 0,020$
Відповідальність	5,93	5,35	7,67	7,77	8,77	8,63	$p \leq 0,000$
Раціоналізм	8,13	7,80	8,15	8,07	9,53	6,28	-
Самоконтроль	9,90	7,63	7,32	7,22	6,47	8,23	$p \leq 0,007$
Сміливість у захисті власної позиції	10,57	12,55	9,92	10,38	10,80	10,17	-
Розвинена воля	9,40	9,37	7,45	7,97	10,73	10,23	$p \leq 0,001$
Терпимість	11,88	10,40	10,33	9,38	8,52	10,55	$p \leq 0,000$
Чесність	7,75	7,27	6,83	6,88	8,92	7,60	-
Здатність до співпереживання	11,43	10,35	10,03	10,97	9,63	9,85	-
Ефективність у справах	11,30	10,70	8,12	10,30	12,15	8,83	$p \leq 0,000$
Широта поглядів	10,15	11,25	10,42	10,32	13,70	11,12	$p \leq 0,000$

Таблиця 6

Мотиваційні типи цінностей на рівні нормативних ідеалів

Рівень нормативних ідеалів		Розподіл учасників за рівнями кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
		Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
Вихід за межі свого Я	Універсалізм	4,98	5,77	4,95	4,92	4,94	6,05	$p \leq 0,020$
	Доброта	7,40	8,16	7,26	7,5	7,49	6,92	-
Збереження	Конформність	5,90	5,74	5,56	5,10	7,36	6,19	$p \leq 0,000$
	Традиції	3,28	4,13	3,62	3,13	4,06	3,95	$p \leq 0,015$
	Безпека	6,48	7,34	7,73	7,37	7,26	6,74	-
Самоствердження	Влада	3,52	2,49	4,43	4,61	3,02	3,14	$p \leq 0,000$
	Досягнення	4,92	4,45	5,84	5,59	5,06	5,61	$p \leq 0,022$
	Гедонізм	5,67	5,60	4,78	5,53	4,58	6,61	$p \leq 0,005$
Відкритість змінам	Стимуляція	4,65	4,79	3,57	4,14	4,52	3,07	$p \leq 0,001$
	Самостійність	7,78	6,53	7,28	7,08	6,70	6,73	$p \leq 0,020$

відповідно до соціальних стандартів) та «гедонізм» (задоволення, насолода від життя), які також належать до блоку «самоствердження», але поступово втрачають свою значущість.

Мотиваційний тип «традиції» (повага, прийняття звичаїв та ідей, що існують в культурі та їх дотримання) є також достатньо значущим, але має спад під час «входу» в кризу та її «пік». Водночас мотиваційні типи «конформність» (стримування та попередження дій, схильностей та мотивів дій, що можуть завдати шкоди іншим та не відповідають соціальним очікуванням: слухняність, самодисципліна, ввічливість, повага до батьків та старших людей) та «безпека» (безпека власна та інших, гармонія, стабільність суспільства та взаємовідносин), що теж належать до блоку «збереження», вирізняються мен-

шою значущістю з тенденцією до подальшого зменшення впродовж переживання кризи.

Середній рівень значущості властивий компонентам блоку «вихід за межі власного Я»: «універсалізм» (розуміння, терпимість, захист благополуччя всіх людей та природи) і «доброта» (збереження благополуччя людей, з якими індивід знаходиться у особистих контактах).

«Самостійність» (самостійність мислення та вибору способів дії у творчості до дослідницької активності) і «стимуляція» (прагнення до новизни та глибоких переживань), що належать до блоку «самоствердження», проявляються на середньому рівні значущості з тенденцією до зростання під час кризи.

Порівнюючи показники значущості мотиваційних типів цінностей на рівні нормативних ідеалів та індивідуальних пріоритетів,

Таблиця 7

Мотиваційні типи цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів

Рівень індивідуальних пріоритетів		Розподіл учасників за рівнями кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
		Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
Вихід за межі свого Я	Універсалізм	6,12	6,10	5,38	5,02	5,87	6,24	-
	Доброта	5,43	6,42	6,16	6,12	6,09	6,61	$p \leq 0,05$
Збереження	Конформність	4,96	5,63	4,73	4,88	6,21	5,08	$p \leq 0,000$
	Традиції	3,08	3,86	3,07	2,52	3,09	2,89	-
	Безпека	5,18	5,09	6,43	5,51	4,87	4,45	$p \leq 0,001$
Самоствердження	Влада	3,85	2,94	4,57	5,04	3,28	3,86	$p \leq 0,000$
	Досягнення	6,51	5,61	6,41	6,11	4,98	5,10	$p \leq 0,001$
	Гедонізм	7,13	6,78	6,25	7,1	6,83	7,90	-
Відкритість змінам	Стимуляція	5,82	6,05	4,98	5,49	5,42	4,93	-
	Самостійність	6,94	6,48	7,02	7,15	8,05	7,53	$p \leq 0,053$

Таблиця 8

Смисложиттєві орієнтації у кризі входження у дорослість

Смисложиттєві орієнтації	Розподіл учасників за рівнями кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
	Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
Осмиленість життя	90,7	85,6	97,3	97,1	102,1	97,6	$p \leq 0,001$
Цілі	26,8	26,2	30,1	30,4	31,2	29,8	$p \leq 0,001$
Процес	27,6	25,9	27,3	29,1	31,2	30,6	$p \leq 0,001$
Результат	21,6	21,5	23,9	25,9	27,3	25,9	$p \leq 0,001$
Локус контролю Я	18,6	17,2	18,0	19,1	17,5	17,2	$p \leq 0,007$
Локус контролю – життя	27,1	25,7	30,1	29,4	28,6	28,4	$p \leq 0,002$

слід звернути увагу, що інформативнішими, а отже значущими, будуть останні. Саме тут зростає вплив «доброти», «конформності», «традицій» і «безпеки». Сталими залишаються «влада», «досягнення» і «самостійність». Втрачають значущість «універсалізм», «гедонізм» і «стимуляції».

Отже, ціннісна сфера особистості у кризі входження у дорослість малоструктурована, неієрархічна, відносно константна (на різних рівнях кризи входження у дорослість окремі цінності статистично не відрізняються за показниками значущості за Н-критерієм Краскела-Уолліса. Пріоритетне становище мають егоїстичні, індивідуалістичні цінності, що невластиве духовно розвиненим людям.

Однак, у індивідуальних пріоритетах ціннісної сфери відбувається позитивна динаміка на всіх рівнях переживання кризи 23 років. Позитивні зміни можливі, але за умови розуміння особистістю необхідності саморозвитку і самовдосконалення в ситуації осмисленості життя і його планування.

Загальний показник осмисленості життя, наявність життєвих цілей, ставлення до самого процесу життя, результативність (задо-

воленість самореалізацією) та домінуючий вектор локусу контролю (*Тест смисложиттєвих орієнтацій або СЖО. – Д. Леонтєв*) показали чітку позитивну динаміку впродовж переживання кризи входження у дорослість, що є свідченням тут чутливості смисложиттєвої сфери особистості до внутрішніх перетворень (табл. 8).

Високі показники смисложиттєвих орієнтацій маємо за шкалами: 1) «осмиленість життя» (max 140 балів): свідчить про наявність цілей та формування стійких смисложиттєвих орієнтацій; 2) «цілі» (max 42 бали): наявність цілей, які надають життю осмисленості; 3) «процес» (max 42) (інтерес та емоційна насиченість життя): задоволення життям «тут і тепер»; 4) «результат» (max 35 балів) (задоволення самореалізацією): задоволення прожитим відрізком життя; 5) «локус контролю – Я» (max 28 балів) та «локус контролю – життя» (max 42 бали): уявлення про себе як сильну особистість, яка спроможна самостійно будувати та керувати власним життям.

Ідея з'ясування значущості категорій смислів особистості та їх розподіл у системі

Таблиця 9

Життєві смисли у кризі входження у дорослість

Категорії життєвих смислів	Розподіл учасників за рівнями кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
	Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
Альтруїстичні	15,5	16,7	15,5	14,4	14,3	12,8	$p \leq 0,004$
Екзистенційні	14,9	10,3	9,4	8,2	8,6	12,2	$p \leq 0,001$
Гедоністичні	11,8	12,3	14,0	13,8	15,0	13,2	$p \leq 0,001$
Самореалізації	14,1	9,4	8,8	9,3	8,9	10,8	$p \leq 0,003$
Статусні	10,2	14,2	14,1	12,6	13,4	12,7	-
Комунікативні	14,3	12,2	14,1	11,9	11,6	13,6	$p \leq 0,001$
Сімейні	13,7	12,3	11,5	10,9	10,6	10,8	$p \leq 0,042$
Когнітивні	12,5	17,9	15,2	17,3	17,0	17,4	$p \leq 0,001$

життєвих смислів (*Методика «Система життєвих смислів»*, В. Котляков) полягає в тому, що «чим меншою є сума рангових значень у кожній категорії смислів, тим більший вплив має ця категорія». Відповідно: 18–24 балів – це ігноровані життєві смисли, 10–17 – нейтральні життєві смисли, 3–9 – провідні життєві смисли (табл. 9).

Отже, провідними є смисли «екзистенційні» і «самореалізації». Тут простежується чітка динаміка від моменту «входу» в кризу. Але незважаючи на те, що інші смисли знаходяться у нейтральному діапазоні, вони також динамічні, про що свідчить високий показник статистичної значущості в групах (Н-критерієм Краскела-Уолліса). Позитивна динаміка властива «альтруїстичним», «сімейним» та частково «комунікативним» смислам. Негативна – «гедоністичним» (це більше «плюс», ніж «мінус»). Стабільними залишаються «статусні» смисли.

Таким чином, найбільш виразною та структурованою є смисложиттєва сфера особистості як індивідуально-психологічний чинник її духовного розвитку. Позитивні тенденції у динаміці життєвих смислів на всіх рівнях кризи входження у дорослість свідчать про чутливість цього вікового періоду до духовного розвитку, а значить про актуа-

льність та необхідність використання дієвих навчально-виховних засобів.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо у розробці комплексної програми духовного розвитку особистості у кризі входження у дорослість.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : [монографія] / М. Й. Боришевський. — К. : Академвидав, 2010. — 416 с.
2. Климишин О. І. Психологія духовності особистості : християнсько-орієнтований підхід : [монографія] / О. І. Климишин. — Івано-Франківськ : Гостинець, 2010. — 439 с.
3. Колісник О. П. Психологія духовного саморозвитку особистості : [монографія] / О. Колісник — Луцьк : РВВ «Вежа», 2007. — 400 с.
4. Поліщук В. М. Від кризи 7 років до кризи входження в дорослість : [монографія] / В. М. Поліщук. — Суми : Університетська книга, 2013. — 142 с.
5. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : [монографія] / Е. О. Помиткін. — К. : Наш час, 2007. — 280 с.
6. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості : [монографія] / М. Й. Боришевський, О. В. Шевченко, Н. Д. Володарська та ін. ; за заг. ред. М. Й. Боришевського. — К. : Педагогічна думка, 2011. — 200 с.
7. Савчин М. Духовний потенціал людини (Навчальне видання) : [монографія] / М. Савчин. — Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. — 508 с.
8. Ставицька С.О. Генеза духовної самосвідомості юнацтва [Текст] : дис. д-ра психол. Наук : 19.00.07 / Ставицька Світлана Олексіївна ; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова — К., 2012. — 251 арк.

SVITLANA DONETS

Hlukhiv

THE DYNAMICS OF THE INDIVIDUALLY-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SPIRITUAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE ADULTHOOD ENTRANCE CRISIS

The article describes the results of the empirical research of the spiritual development of personality in the adulthood entrance crisis. The individually-psychological factors of spiritual development are: the level of satisfaction of needs, system of the values and structure of personality senses. There are several stages of the adulthood entrance crisis experience.

The results of quantitative and qualitative data analysis are described in the article. Statistics show that the dynamics of the individually-psychological factors is observed.

Key words: needs, values, life senses, spiritual development, entering the adulthood crisis.

СВЕТЛАНА ДОНЕЦ

г. Глухов

ДИНАМИКА ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ В КРИЗИСЕ ВХОЖДЕНИЯ ВО ВЗРОСЛОСТЬ

В статье описаны результаты эмпирического изучения духовного развития в кризисе вхождения во взрослость. Индивидуально-психологическими факторами духовного развития определены: уровень удовлетворения основных потребностей, систему ценностей и структуру смыслов личности. Они изучаются на всех этапах переживания кризиса вхождения во взрослость.

Результаты количественного и качественного анализа полученных данных демонстрируют статистически значимые показатели динамики обозначенных в статье индивидуально-психологических факторов развития.

Ключевые слова: потребности, ценности, смыслы, духовное развитие, кризис вхождения во взрослость.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 159.9:378.14

МАРИНА ДІДЕНКО

м. Київ

didenko.m@ukr.net

УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРА ОРГАНІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті досліджено підходи різних науковців до аналізу умов розвитку професійно значущих якостей менеджерів організацій в процесі професійної підготовки. Визначено, що науковці розвиток професійно значущих якостей менеджерів розглядають в контексті особистісного та професійного становлення людини, де останній включає етап професійного навчання. Розглянуто специфічні властивості розвитку особистості та особливості розвитку майбутніх менеджерів організацій. Визначено, що процес організації ефективного навчального підготовки фахівців, має опиратися на професійний компонент, не лише засобом введення практики, а й через спеціально-організовані заходи, спрямовані на процеси пізнання та осмислення студентами власних змін, зокрема в сфері набуття професійно значущих якостей.

Ключові слова: професійно значущі якості, професійна підготовка, менеджери організації, розвиток особистості, процес.

Сучасний світ вимагає від професіонала швидкої адаптації у ситуації невизначеності, мобільності, гнучкості та сучасних знань, які професіонал вміє швидко оновлювати та трансформувати. Тому готуючи майбутніх менеджерів навчальним закладам потрібно задуматися над змінами форм, методів, підходів у навчанні та створення таких умов розвитку професійно значущих якостей менеджерів організацій які б допомагали випускникам бути конкурентоспроможними на ринку праці.

У психологічній науці розвиток професійно значущих якостей (ПЗЯ) менеджера розглядається в контексті особистісного та професійного становлення людини, де останній включає етап професійного навчання. На етапі професійного навчання закладаються основи тих якостей фахівця, з якими він вступає у нову для нього атмосферу діяльності і в яких здійснюватиметься його подальший розвиток як професіонала. У цей період завершується професійне самовизначення особистості, формування світосприйняття під кутом майбутньої професії, відшліфовуються професійні уміння і навички, актуалізуються якості, як професійно значущі, набувається первинний професійний досвід. Щодо опанування ПЗЯ саме в передстартовий період здобуття професії визначається важливим науковцями, що відмічають О. Бодальов, А. Дер-

кач, Л.Карамушка, Н. Кузьміна, Л. Орбан-Лембрик, Н. Чепелева.

Водночас розвиток особистості менеджера передбачає включення індивіда в систему суспільних відносин і самостійне відтворення цих відносин. Цей процес здійснюється під впливом як цілеспрямованих зусиль, так і в результаті безпосереднього впливу соціуму при актуальному вибірковому ставленні індивіда до норм цінностей середовища, при активній його взаємодії з оточенням. Нормативні вимоги щодо реалізації професії в суспільному виробництві транслуються також в умови здобуття професії спрямовуючу формування ПЗЯ особистості майбутнього фахівця.

Вивчення особливостей професійного становлення та умов набуття ПЗЯ стало предметом дослідження багатьох науковців у різноманітних галузях науки, зокрема щодо спеціалізації вчителя (О. Бондаренко, В. Крутецький, А. Маркова, В. Сластьонін та ін.), професії соціолога (І. Марчук); тренера (Є. Григор'єв, Н. Волянчук); юриста (В. Савіщенко); управлінця (Л. Карамушка), працівника правоохоронних органів прокуратури (Т. Погорелова), медичних спеціальностей (А. Борисюк, М. Будзяк, І. Вітенко М. Жукової, І. Климкович та ін.).

Метою статті є узагальнення існуючих умов розвитку професійно значущих якостей

менеджерів організацій в процесі професійної підготовки та обґрунтування їх оптимального поєднання в сучасній практиці.

На думку І. О. Мамаєва, сучасна система підготовки менеджерів, зокрема в освіті, характеризується тим, що вона намагається підігнати кожного слухача під загальний віртуальний зразок, який уявляється як ідеал керівника. Автор наголошує, що існуючі системи підготовки менеджерів освіти не забезпечують необхідного рівня знань, умінь та навичок. Найістотнішими їхніми недоліками є: фрагментарність, відсутність синергетичного, системного підходу до наукового обґрунтування змісту підготовки; необґрунтованість поєднання загальнотеоретичного і специфічного компонентів у змісті навчання; недооцінка необхідності формування системного бачення перспективного розвитку організації, розвитку стратегічного мислення та навичок індивідуального і групового спілкування; незабезпеченість центрів підготовки менеджерів освіти програмами, методичними та навчальними матеріалами [5].

Науковці однозначно наголошують, що особистісний та професійний розвиток виступають як паралельні, взаємодоповнюючі та взаємозбагачуючі процеси, що відповідають загальним його закономірностям: безперервності, стадійності, нелінійності, чергуванню кількісних та якісних змін тощо (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Б. Ломов, С. Максименко та ін.). В контексті особистісного розвитку Г. Селевко наголошує на таких його специфічних властивостях: 1) іманентність – здатність до розвитку, яка закладена природою і є невіддільною властивістю; 2) біогенність – зумовленість розвитку біологічними законами; 3) соціогенність – детермінація розвитку соціальним середовищем; 4) психогенність – залежність розвитку від процесів саморегуляції особистості; 5) індивідуальність – унікальність і неповторність кожного варіанту розвитку; 6) стадійність – розвиток підкоряється загальному закону циклічності, проходячи стадії зародження, зростання, кульмінації, згасання, занепаду; 7) нерівномірність (нелінійність) – особистість розвивається у своєму темпі, випробуючи прискорення (спонтанність) та протиріччя (кризи) розвитку; 8) фізичний вік – кількісні та якісні (сенситивні) можливості психічного розвитку [14].

Основним принципом розвитку особистості менеджера організацій є такий його розвиток, коли при засвоєнні соціального, морального, професійного досвіду і умов здійснюється перехід від абстрактної можливості володіти соціальним, моральним, професійним статусом, функціями, якостями в реальну можливість і перетворення останньої в дійсність як результат, сукупності всіх реалізованих можливостей, що надані менеджеру. Звідси зміст і основи об'єктивної тенденції розвитку особистості менеджера – виникнення можливості і її розгортання в дійсність – проявляються в діалектиці утвердження і самоствердження особистості як суб'єкта життєдіяльності. Процес цей нерівномірний і поступальний: від рівня елементарного самовизначення, орієнтації в основному на зовнішні регулятори – до рівня саморегуляції, самовияву, самоактуалізації і саморозвитку.

Переважно розвиток людини в професії дослідники співвідносять із віковими етапами розвитку, чому прикладом є класифікація Е. Клімова (стадія передуюча гри, стадія гри, стадія опанування навчальною діяльністю, стадія оптації, адепта, адаптанта, інтернала, майстра, авторитета, наставника), Б. Ліверхуда (юність, двадцять років, організаційна фаза, друга половина тридцятих років, сорокові роки, початок п'ятдесятих, час після 56 років) та Д. Стюпера (етап росту, розвідки, проб, стабілізації, збереження досягнутих позицій, спаду і завершенню професійної активності) [7, 172–182]. Незалежно від класифікацій в професійному становленні дорослого всі автори відмічають наявність трьох періодів входження людини в професію, а саме: професійна підготовка (стадія адепта за Е. Клімовим; стадія розвідки та проб за Д. Стюпером), адаптація в професії (стадія адаптанта за Е. Клімовим; стадія адаптації в професії за К. Марковим) та самоактуалізація в професії згідно К. Маркова (стадія інтернала за Е. Клімовим; етап стабілізації за Д. Стюпером) [7, 172–182].

На думку А. Брушлінського набуття ПЗЯ як процесу професіоналізації передбачає взаємодію суб'єкта із предметом праці, а також певний специфічний вид прояву її активності: діяльність, поведінку, спілкування а також саморегуляцію, пізнання та навчання [9]. Дослідники доводять, що розвиток відбувається під

час використання внутрішніх ресурсів у взаємодії суб'єкта діяльності з її предметом, чому слугують наступні механізми: зворотній зв'язок, інформація про себе через сприймання інших, усвідомлення і позитивна реалізація потреби в комунікації, вільне вираження почуттів. Як механізми розвитку особистості в професії В. Хайкін виділяє ще і локус контролю, ідентифікацію та динамічну рівновагу [9, 395].

Загалом структура суб'єктної активності людини в процесі набуття ПЗЯ може включати такі компоненти, як: когнітивний, емоційний, що спрямовані на формування самоставлення до себе в професії; оціночно-вольовий, мотиваційний та поведінковий, що фіксують налаштованість та прагнення до набуття ПЗЯ, а також видимі їх прояви, як ознаки ідентифікації себе з професією [9,75]. Зміна різних форм активності у відповідно-сформованому професійному середовищі буде сприяти професійному розвитку особистості, слугуючи забезпеченню чотирьох функцій: формування індивіда як суб'єкта професійної діяльності та його здатності до її забезпечення, а також саморегуляції й самодетермінації в професійному розвитку.

Доведено, що індивідуальність розвитку менеджера є типовим процесом, який включає врахування вроджених біологічних задатків індивіда; вплив середовища проживання та навчання; особистої активності наставника-керівника а також спрямовуючо-виховного впливу оточуючих людей [14]. Тож особливості розвитку ПЗЯ можна досліджувати під різними кутами: особистісним, діяльнісним, віковим, гендерним, навчальним тощо.

А. Теймуразян вважає, що розвиток ПЗЯ будь якого спеціаліста необхідно слідувати принципу єдності навчання і виховання. Автор виходить із позиції що навчання завжди розглядається як функція і засіб виховання. Головна функція цілісного навчально-виховного процесу полягає, на думку автора, «у формуванні особистості в цілому і окремих її якостей».

Л. Андреева вважає, що у розвитку ПЗЯ особистості в навчанні важливо опиратися на функціонально-діяльнісний підхід. Його суть полягає у співвідношенні системи якостей що розвиваються, навичок і здібностей спеціаліста з професійною і соціальною діяльністю що виконується.

В. Семиченко наголошує на інтегративних процесах в процесі організації навчальної підготовки майбутніх фахівців, що передбачає цілісний підхід орієнтований на врахування не лише реальні психологічні якості тих, хто навчається, а й тенденції їх подальшого розвитку. Науковець наголошує, що діяльність студента як суб'єкта професійної підготовки лише тоді буде достатньо ефективною, коли вона інтегрується в загальну систему професійної підготовки [8].

Натомість, дослідники, відмічають що традиційна система освіти не направлена на розвиток особистісних якостей майбутнього спеціаліста. Студенти не знають структури особистості менеджера, особливостей його професійної діяльності. Аналіз здобутків з питань професійної підготовки майбутніх менеджерів показав, що вона здійснюється в основному через вивчення відповідних дисциплін. Водночас, опираючись на дослідження В. Шадрікова, О. Шушеріна вважає, що формування і розвиток ПЗЯ має опиратися на навчальний комплекс, в якому зміст навчальної діяльності (дидактичний компонент) має бути наповненим елементами майбутньої професійної діяльності (професійний компонент). Розроблена Л. Шипіліною модель менеджера є триєдиною, включаючи модель особистості, модель діяльності, і модель об'єкта професійної діяльності. В процесі професійного самовизначення змінююся критерії відношення до себе, що проявляється в динаміці розвитку суб'єктивної еталонної моделі спеціаліста. Ця модель є своєрідною проекцією направленості особистості. Вивчення специфіки навчальної та майбутньої професійної діяльності звертає студентів до рефлексії, осмисленню своїх задач, аналізу сильних і слабких сторін свого «Я» в діяльності і як наслідок дає можливість осмислено оволодіти механізмами організації і технологіями самоменеджменту в навчальній і професійній діяльності. Важлива роль тут належить спеціальним вмінням: самостійно працювати, спілкуватись з колективом і окремою особистістю, керувати часом, мати самовладання тощо. На думку вченої даний курс дозволяє розвивати професійно значущі якості особистості [2].

Вивчення розвитку ПЗЯ молодого спеціаліста як початковий період його професійного становлення, як правило, припадає на

молодий вік людини. Тож врахування біологічної складової цього процесу, що скеровується соціально-педагогічним впливом в процесі професійно-особистісного становлення під час навчальної підготовки, можна розцінювати значущим чинником. На думку А. Карпова, до соціальних факторів, що впливають на становлення менеджера і його особистісні якості відносяться: вік, стать, а також фактори культурно-освітнього рівня і соціально-економічного статусу [14]. В означеному ракурсі віковий показник вказує на накопичення певних характеристик досвіду людини в різних сферах життя, що обумовлює процеси накопичення компетентностей, досвіду, посилюючи тим самим природні процеси набуття особистістю соціально-культурної вагомості і професійно-статусного росту. Саме з причини відсутності життєвого досвіду молоде покоління майбутніх менеджерів буде мати відмінні характеристики ПЗЯ, що слід враховувати. Розглядаючи процес професіоналізації через теорію кризи Е. Зеєр, Е. Симонюк період професійної підготовки в процесі переходу від юності до ранньої дорослості має характеризуватися зміною навчальної мотивації людини, що мала місце в старшій школі на соціально-професійну як таку, що передбачає ревізію і корегування свого професійного вибору. Перестройка провідної діяльності характеризується повільним темпом, що надає час для некритичного перебігу цієї кризи і поступове вирішення її протиріч обумовлених зміною соціальної ситуації розвитку дорослого. Основним питанням, яке потребує уточнення виступає конфлікт між уявно-ідеальними структурами та реальними запитами професії на рівні науки і практики, що розкриваються в начальному процесі.

Водночас вчені відмічають, що розвиток ПЗЯ є аспектом розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності, який може бути запланованим та спроектованим у навчальній діяльності. Розвиток ПЗЯ як результат можна виміряти кількісно як збільшення чи зменшення певних показників. Розвиток ПЗЯ – це якісні зміни індивідуально-психологічних характеристик (якостей) особистості, що виступають як процес і результат пізнання та розуміння особистістю власних індивідуально-психологічних особливостей, внутрішнього світу, взаємодії з

оточенням, об'єктами праці, набуття навичок і умінь саморозвитку, саморегуляції, прагнення до самореалізації у житті й професійній діяльності. Водночас ряд вчених, зокрема В. Носков, наголошують на системності підготовки майбутніх фахівців як поетапному оволодінні ПЗЯ з урахуванням поступового ускладнення психологічної інформації, росту можливостей її творчого самоосмислення і подальшого використання у практичній діяльності [6].

Для нашого дослідження важливим є навчальний аспект розвитку ПЗЯ майбутніх фахівців, пов'язаний зі створенням умов, за яких можливим є усвідомлення студентами необхідності їх розвитку, теоретичне пізнання та практична реалізація у процесі психологічної підготовки. Оскільки, як підкреслив Г. Костюк, навчання по-різному сприяє розвитку, залежно від того, як воно вибудовується та враховує суб'єктивні (пов'язані з особливостями, тих кого навчають і хто навчає), так і об'єктивних факторів, що забезпечують розвивальний характер навчання [3]. Водночас науковці наголошують, що умовою розвитку ПЗЯ особистості майбутнього менеджера організацій є усвідомлення студентами наявності їх у себе; самомотивації до їх розвитку та удосконалення та позитивного формування образу професіонала в само ставлення до нього.

Отже, дослідники, відмічають що традиційна система освіти не направлена на розвиток особистісних якостей майбутнього спеціаліста і здебільшого вона здійснюється через вивчення відповідних дисциплін. Опираючись на думку науковців, що організації ефективної навчальної підготовки фахівців дидактичний компонент має опиратися на професійний не лише засобом введення практики, а й через спеціально-організовані заходи, спрямовані на процеси пізнання та осмислення студентами власних змін, зокрема в сфері набуття професійно значущих якостей. Цей процес має опиратися на психологічні механізми розвитку, які активізують внутрішні ресурси суб'єкта діяльності у взаємодії з її предметом в напрямку посилення інтеграційних процесів особистісного становлення в професії, а саме: зворотній зв'язок, інформація про себе через сприймання інших, усвідомлення і позитивна реалізація потреби в комунікації, вільне вираження почуттів, саморегуляція,

яка забезпечується наявністю у суб'єкта мети і моделі значущих умов діяльності, програми виконавчих дій, критеріїв успіху та результативності.

Список використаних джерел

1. Борисюк А. С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / А. С. Борисюк. — Івано-Франківськ, 2004. — 229 с.
2. Иванова Е. Психология профессиональной деятельности / Е. Иванова. — М. : ПЕРСЭ, 2003. — 379 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; під ред. Л. М. Проколієнко ; упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. — К. : Радянська школа, 1989. — 608 с.
4. Ложкін Г. В. Психологія праці: навч. посібник / Г. В. Ложкін, Н. Ю. Воляннюк, О. О. Солтик ; за ред. Г. В. Лодкіна. — Хмельницький : ХНУ, 2013. — 191 с.
5. Мамаєв І. О. Упровадження особистісного підходу до підготовки менеджерів освіти / І. О. Мамаєв // Зб. наук. пр. Бердянського держ. пед. ун-ту. — Бердянськ, 2005. — С. 70—77.
6. Носков В. А., Иванова Л. Н. Психотехника обучения учению: учебное пособие. — Нижний Новгород : НЮИ, 1997. — 191 с.
7. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда: учеб. пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология» / Н. С. Пряжников. — 3-е изд. — М. : Москов. психолого-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2010. — 536 с.
8. Семиченко В. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: модульный курс психологии. Модуль «направленность» / В. Семиченко. — К. : Миллениум, 2004. — 521 с. — (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы).
9. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие). — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2000. — 448 с.
10. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка психолога-практика / Н. В. Чепелева // Персонал. — 2000. — № 5 (59): Приложение. — № 10 (15). — С. 17—18.
11. Черненко Н. М. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками: теорія і практика: [монографія] / Н. М. Черненко. — Одеса : Атлант, 2016. — 309 с.
12. Чудновський Э. В. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование. — М. : Педагогика, 1981. — 208 с.
13. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. — М. : Изд. корпорация «Логос», 1994. — 320 с.

MARYNA DIDENKO

Kyiv

CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF THE PERSONALITY OF THE MANAGER OF ORGANIZATIONS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The article investigates approaches of different scientists to analysis development conditions of professionally significant qualities of managers from organizations in the process of professional training. It is determined that researchers consider the development of professionally significant qualities in managers in the context of personal and professional formation of a person, where the stage of professional training is included. The specific features of personality development and peculiarities of future managers' development are considered. It is determined that the process of organization effective training for specialists should be based on a professional component, not only means of introducing the practice, but also through specially organized measures aimed at the processes of knowledge and comprehension by students of their own changes, in particular field of acquiring professionally significant qualities.

Key words: professionally significant qualities, professional training, organization managers, personality development, process.

МАРИНА ДИДЕНКО

г. Киев

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧЕНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ОРГАНИЗАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье исследованы подходы различных ученых к анализу условий развития профессионально значимых качеств менеджеров организаций в процессе профессиональной подготовки. Определено, что развитие профессионально значимых качеств менеджеров ученые рассматривают в контексте личностного и профессионального становления человека, где последний включает этап профессионального обучения. Рассмотрены специфические свойства развития личности и особенности развития будущих менеджеров организаций. Определено, что процесс организации эффективной учебной подготовки специалистов, должна опираться на профессиональный компонент не только средством введение практики, но и через специально-организованные мероприятия, направленные на процессы познания и осмысления студентами собственных изменений, в частности в сфере получения профессионально значимых качеств.

Ключевые слова: профессионально значимые качества, профессиональная подготовка, менеджеры организации, развитие личности, процесс.

Стаття надійшла до редакції 16.11.2017

УДК 159.922.73:316.362.1

ГАННА ЄЩЕНКО

м. Миколаїв

eschenko.hanna@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СІМ'Ї НА РОЗВИТОК ДИТИНИ

У статті висвітлено особливості взаємовідносин у подружній діаді під час кризи після народження дитини. Описано емоційні процеси, з якими стикаються чоловік і жінка після появи у родині дитини. Особливу увагу приділено впливу на розвиток дитини емоційного стану та поведінки кожного з батьків, внутрішньосімейної атмосфери в цілому. Описано основні напрямки досліджень впливу родинних факторів на розвиток дитини, перелічено маловивчені аспекти впливу на нього батьків. Розкрито особливості материнського, батьківського та загальносімейного впливу на дитину.

Ключові слова: розвиток дитини, криза, батьківсько-дитячі відносини, подружня діада, сімейна підсистема, подружжя, формування особистості.

Народження дитини у подружній парі – зазвичай радісна та бажана подія. Вона знаменує перехід родини на новий етап життєвого циклу, та є логічним показником її розвитку. Поява нової маленької людини також приносить із собою багато нових обов'язків, у членів родини з'являються нові ролі та функції. Тепер вони не лише чоловік і дружина, а ще – мама і тато.

С. Мінухін визначає, що після народження у родині дитини зазвичай сім'я занурюється у кризу. Такий новий стан сімейних відносин є складним для сімейної системи, проте може мати як негативний, так і позитивний результат – знаменуючи настання змін [7, 25–32]. А. Варга і Т. Гурко вказують, що деякі родини переживають кризу після народження дитини достатньо важко. І власне, як вони із цією кризою будуть обходитися, залежить від «запасу міцності» їх пари, що вони встигли накопичити до народження дитини [2; 3]. З огляду на дослідження А. Варгою факторів, що впливають на переживання кризового періоду, вирізняються: зміна економічного стану родини, поява нових та перерозподіл вже існуючих сімейних ролей, особливості соціокультурного середовища сім'ї, спільне чи окреме проживання подружжя з іншими родичами [2].

Таким чином, під час цієї кризи, набувши функцій батьків, важливим постає збереження функції чоловіка та дружини. С. Мінухін, Ч. Фішман вказують, що подружня підсистема, збігаючись за своїм складом з батьківсь-

кою, має проте інші завдання і функції [7]. Описуючи поняття подружньої підсистеми, Дж. Браун і Д. Крістенсен визначають її як компонент подружнього союзу, який включає в себе всі поведінкові ланцюжки, які розвиваються з почуттів любові і відданості партнерів один одному. Описана авторами підсистема не має спільних характеристик з виконанням ролей кожним із партнерів при взаємодії з іншими членами в рамках нуклеарної або розширеної сім'ї. Таким чином, подружня підсистема включає в себе лише взаємодію всередині подружжя, і не поширює свій вплив у відношенні дітей. Це пояснюється тим, що прояв уваги до дитини зі сторони батьків є функцією батьківської підсистеми [1, 67]. Важливе завдання подружньої підсистеми С. Мінухін і Ч. Фішман вбачають у виробленні меж, які захищають кожного з подружжя, залишаючи йому територію, необхідну для задоволення власних психологічних потреб без втручання родичів, дітей та інших членів сім'ї. З огляду на це, важливим аспектом життєздатності сімейної структури є адекватність таких меж [7, 23].

Проте, згідно із даними досліджень О. Антонюк повноцінне збереження подружніх функцій поряд із новими батьківськими часто стає достатньо складним. В.Єсенков у своєму дослідженні факторів стійкості шлюбу відмічає, що після пологів у житті жінки відбуваються значні зміни. Насамперед змінюється установка молодої матері по відношенню до самої себе: стаючи матір'ю, вона

переходить на позицію «мати дитини». Таким чином, жінка повністю переходить в світ дорослих людей, залишаючи колишню позицію дитини, яка була характерна для неї у кожен період життя до появи дитини, незалежно від жодних факторів. Можна зробити припущення, що саме у зв'язку з цим відбувається глибинна ідентифікація зі «справжніми» жінками [4]. На думку Жд. Брауна и Д. Крістенсен, із присвоєнням «титулу» матері, у жінки з'являється статево-рольова ідентифікація «ми – матері». Великого значення у цей час набуває дитяче, ласкаве ім'я жінки, оскільки перехід у дорослий світ, нові обов'язки і роль мами надають особливого значення дитячим спогадам і тому імені, яке використовувала власна мати. З'являється нове ім'я – «мама», яке оточуючі починають часто використовувати як заміник особистого імені [1].

Важливо відмітити, що за А. Варгою, існує тенденція, коли мати більшість часу присвячує дитині, «забуваючи» про чоловіка. Це стає особливо значущим з урахуванням того факту, що народження дитини значно впливає не тільки на особистість жінки та подружні взаємини, а й на ідентичність чоловіка [2]. Так, В. Єсенков описує появу у деяких чоловіків специфічних страхів, пов'язаних з виконанням функцій, які традиційно покладаються на чоловіка; зі здоров'ям дружини і дитини; зі зміною взаємин у подружній діаді [4]. Г. Фігдор акцентує увагу, що для деяких чоловіків поява дитини є підсвідомо травматичним повторенням втрати любові дружини, якщо вони самі пережили це в дитинстві з приводу народження брата або сестри, – втративши любов власної матері; або ж турбота дружини про дитину загострює його незадоволену потребу в безмежній материнській любові. У зв'язку з цим, дружина може стати об'єктом агресивності, не завжди усвідомленої, яка колись була спрямована на власну матір.

Е. Ейдемільер і В. Юстіцкіс описують почуття, що з'являються у чоловіка на фоні зближення жінки з дитиною і зменшення жіночої уваги та турботи: почуття непотрібності, покинутості, використаності. У чоловіка з'являються ідеї, що родині він потрібен тільки як

постачальник грошей на їжу та утримання дитини, пральник та прибиральник для втовленої дружини. Також автори вказують, що зазвичай чоловік може перебувати у такому стані «самотійної турботи про себе» приблизно рік. А далі почуття суму та бажання нових емоцій починають переважати над почуттям боргу та відповідальності перед родиною [10]. Проте, ця ідея вступає у протиріччя з висловленою В. Сатир ідеєю про тривалість кризи після народження дитини складає приблизно один рік. Тобто, чоловік починає відчувати необхідність змін саме у період закінчення кризового етапу життя родини. З цього можна зробити висновок, що налагодження відносин подружньої підсистеми може бути порушене саме у випадку, якщо дружина не піддається нормативній сепарації із дитиною, продовжуючи залишатися із нею у надто близьких для цього етапу відносинах. Тобто, так жінка збільшує психологічну дистанцію із чоловіком, та протидіє нормальному розвитку сім'ї.

Вплив подружніх відносин на відносини з дитиною широко представлено у науковій літературі. У роботах С. Бахаревої, А. Варги, С. Нартової-Бочавер показано взаємозв'язок подружніх відносин і стилю батьківсько-дитячих відносин [2; 8]. Ю. Альошина, О. Дубовська, С. Духновський, Л. Гозман, описують особливості діагностики залежності батьківських позицій від відносин в подружній парі [9]. Існуючих на сьогоднішній день психологічних досліджень досить для констатації наявності факту впливу подружніх відносин на особистісний розвиток дитини. Однак, для відповіді на питання про механізми такого впливу сучасної наукової інформації виявляється недостатньо. Дефіцит результатів наукових досліджень виявляється, перш за все, при аналізі безпосереднього впливу стосунків у шлюбі на розвиток дитини. Таким чином, можна підсумувати, що переважна більшість досліджень присвячена вивченню феноменів, які опосередковують вплив відносин у подружній парі на розвиток дитини в сім'ї. Так, традиційно предметом досліджень виступають батьківсько-дитячі відносини, стилі батьківської поведінки [1], внутрішньосімейне спілкування [4; 8].

Відносини, що виникають всередині подружньої пари, мають свій специфічний і безпосередній вплив на процес психічного розвитку дитини. Відносини між батьками, будучи однією зі складових соціальної ситуації розвитку дитини, не можуть не здійснювати на неї свій вплив.

У роботах М. І. Лисиної показано, що спілкування з дорослим є провідним фактором розвитку дитини, в тому числі становлення її самосвідомості й особистості [6].

Як показують дослідження В. Сатир, напруженість, наростаюча у взаєминах між подружжям, має тенденцію розряджатися поза подружньою діадою – в сфері батьківсько-дитячих відносин. Н. Юдіна вказує, що при наявності латентного, пригніченого конфлікту в подружній парі, її учасники починають проявляти свої негативні почуття один до одного не прямо, а опосередковано через дитину. Таким чином, спілкування батьків із дитиною починає містити елементи конфліктів подружньої підсистеми, у якій завдяки цьому значно знижується напруга. Проте, такі сімейні відносини є деструктивними для розвитку дитини. Ця ідея підтверджується у роботі Г. Клауда і Дж. Таунсенда [5]. Продовжуючи тему досліджень деструктивних для розвитку дитини факторів, Т. Гурко і Н. Кошечко зазначають, що нетерпимість, максималізм, недовіра, зайва афективність і фізичні покарання щодо дитини є проявами прихованого міжособистісного конфлікту в батьківській парі [3]. З іншого боку, на думку колективу психологів Т. Лідз, А. Корнелісон, С. Флек, Д. Террі, якщо в парі існує подружній конфлікт, то чоловік і жінка можуть взаємодіяти з дитиною, тільки через перенесення на неї власних потреб. Тобто, конфліктність стосунків подружньої пари позбавляють відносини батьків із дитиною безпосередності, спонтанності, творчості. У випадках опосередкованості потребами батьків, відносини у батьківсько-дитячій підсистемі можуть носити ригідний та стереотипний характер. Аналіз та узагальнення вищенаведених тверджень, дає змогу зробити висновок, що батьківсько-дитяча підсистема у випадку опосередкованості спілкування потребами батьків, наповнюється лише темою задоволення цих

потреб, або пошуком шляхів вирішення (імовірно, психологічно нелегальних) подружніх конфліктів. Потреби дитини в таких стосунках залишаються без уваги, а спілкування носить формальний характер. І в підтвердження цьому слугує описана вище Н. Юдіною ідея опосередкованості прояву негативних почуттів у парі через відносини з дитиною.

М. Боуен стверджує, що якщо конфліктуєчі батьки зосереджують всю свою енергію і звинувачення один на одному, то навіть сильний постійний конфлікт між ними, коли жоден з них не здатний пристосуватися або адаптуватися в своїх взаєминах, не завдасть особливої шкоди особистісному розвитку дитини [12].

Аналіз клінічної практики Е. Ейдемільера, В. Юстіцкіса та досліджень А. Співаковської показує, що чим більш ригідними є відносини в подружній парі, тим більш ригідний характер носять батьківсько-дитячі відносини [10].

Відхилення від норми материнського ставлення розглядається як вагомий фактор у виникненні порушень психічного розвитку дитини. Так, Г. Скобло, А. Северний, Т. Баландіна розглядають неадекватне материнське ставлення до дитини в ранньому дитинстві як середовищний фактор у розвитку шизофренії. Автори пояснюють, що спілкування з дитиною у формі надання подвійних послань, коли повідомлення суперечать один одному, відсутність логічності в поведінці батьків сприяють прогресуванню порушень мислення. Е. Ейдемільер і В. Юстіцкіс пояснюють набуття дитиною неспроможності виконувати і розуміти суперечливі послання батьків порушенням асоціативних процесів, понятійного та аналітичного мислення – викликаних поведінкою батьків. Важливо, що у подальшому житті, ці явища переносяться на відносини з широким колом оточуючих [10].

Т. Гурко зазначає, що подружня підсистема є базовою при утворенні сім'ї, та повинна визначати її функціонування – взаємне задоволення емоційних, сексуальних потреб подружжя, їх прагнення до особистісного розвитку і росту має стати основою для більш гармонійного існування всіх членів сім'ї [3]. Як

ззначив С. Минухін, подружня підсистема має життєво важливе значення для розвитку дитини. Через неї дитина отримує модель інтимних взаємостосунків, які характерні для щоденного спілкування. Власне у стосунках батьків як подружжя дитина бере знання щодо способів висловлення любові та прихильності, ставлення до партнера, набуває досвіду переживання стресу, і вчиться долати конфлікти на основі рівноправності. С. Минухін і Ч.Фішман акцентують увагу, що саме завдяки спостереженню за батьківською підсистемою дитина формує уявлення про контактування з зовнішнім світом [7].

На розвиток дитини впливає велика кількість факторів, серед яких соціальна ситуація зачаття, народження і життя, кількість та порядок народження дітей у родині, місце народження, спадкові фактори психічного та біологічного плану, індивідуальні особливості організму дитини, характер емоційної взаємодії зі значущими дорослими та однолітками [1; 8].

Г. Клауд і Дж. Таунсенд важливим фактором у розвитку дитини вбачають у взаємодії з матір'ю. Мати, як частина діади, утвореної з дитиною, формує дитину як майбутню особистість, яка спроможна протидіяти змінам навколишнього середовища, та боротися зі стресами. У цьому процесі головним компонентом є прихильність та почуття любові між немовлям і матір'ю [5]. Емоційний зв'язок у діаді спонукає дитину шукати у матері захисту у ситуаціях ризику чи небезпеки. На основі цього у дитини формується власне почуття безпеки і впевненість у собі [11].

Л.Чистович і Є.Кожевнікова акцентують увагу, що сила прихильності дитини до матері (у даному випадку, це синонімічні поняття до переживання захищеності і впевненості) визначаються готовністю матері якомога швидше допомогти стривоженій дитині, та активністю материнської взаємодії з дитиною у процесі повсякденного спілкування.

Здатність дитини протистояти стресовим ситуаціям залежить від умінь матері пристосувати зовнішнє середовище дитини до її індивідуальних особливостей. А рецидивуючі випадки стресу здійснюють негативний вплив на розвиток стресостійкості. Ста-

білізацію дитини у стресі обумовлює стабільність матері [11; 12].

Згідно з ідеями етологічної концепції К.Лоренца, головним у розвитку дитини є формування якісного емоційного зв'язку, підсвідомо керуючись яким і мати, і дитина прагнуть фізичного спілкування один з одним. Це явище пояснюється терміном імпринтинг – вродженою здатністю тварин слідувати за об'єктом.

Для розвитку дитини особливо важливими є такі елементи спілкування з матір'ю: фізичні пестощі, контакт очей, особлива інтонація мовлення, стійка прихильність матері до дитини, навчання орієнтуванню у ситуаціях довіри, забезпечення здорового фізичного, психічного, емоційного, соціального розвитку, часте тримання на руках, позитивне ставлення до дитини [5; 6]. Є. Алексєєнкова вказує, що емоційна та сенсорна депривація негативно впливає на розвиток людини.

В. Орел і І.Добряків вказують на існування фактори негативного впливу на встановлення емоційної близькості між матір'ю і дитиною, що у свою чергу перешкоджає коректному розвитку дитини. Серед таких факторів автори виділяють емоційну незрілість та неврівноваженість жінки, психологічно-соціальну неготовність до ролі матері.

Значний вплив на розвиток дитини здійснює батько. О. Алексєєнкова, Г. Скобло, А. Северний, Т. Баландіна прояви турботи, доброти, ніжності батька до дитини інтерпретували як імітацію поведінки жінки-матері, і що ці прояви від батька ніяк не впливають на дитячий розвиток. Проте, І. Добряків вказує, що і батьківство, і материнство є важливими для дитини в плані передачі емоційного досвіду, адже вони передають опосередкований продукт обміну почуттями з їх власними батьками.

Г. Крайг відзначає, що батько впливає на дитину як прямо, так і опосередковано – через матір і створення сприятливого мікроклімату у родині. Крім того, для хлопчиків батько має стати провідником у чоловіче життя, а дівчатам – забезпечує безумовну любов і прийняття [6].

Також існують загальносімейні фактори впливу на розвиток дитини. До них належать

такі несприятливі значущі ситуації: виховання дитини одним із батьків, прийомними батьками, родичами, ситуативне проживання дитини з батьками [6].

З. Матейчик зазначає, що не сам факт не проживання дитини з батьками (або одним із них) негативно впливає на її розвиток, неефективність людини у батьківській ролі. Людина, що відчуває себе нещасною або неповноцінною через зруйнованість стосунків із партнером, має менше можливостей забезпечити дитині якісну емоційну атмосферу у порівнянні з учасниками реальних подружніх діад. Так само і діти з повних сімей не отримують цієї атмосфери у випадку неефективної, деструктивної взаємодії у батьківській діаді.

О. Алексєєнкова, Г. Фігдор ризикованою для дитячого розвитку вбачають соціальну ізоляцію, так як оточення у варіанті коректної з ним взаємодії, забезпечує особистості дитини підтримку, формування гармонійних і довірливих відносин поза родиною. А як зазначає Г. Бреслав, дитина може ефективно увійти до світу дорослих не через взаємодію з батьками, а через спілкування з однолітками.

Батьківська гіперопіка заважає дитині підтримувати відносини з оточуючими людьми, та формуванню вміння самостійно приймати рішення, стає перешкодою для розвитку незалежної поведінки, та підтримує інфантилізацію особистості. Для дітей таких батьків характерними є підвищена небезпека невротичних зривів та психосоматичних розладів [4].

Ю. Гіппенрейтер відмічає, що дратівливість батьків може позбавляти дитину спокою, почуття впевненості. А страхи батьків, за В. Єсенковим, можуть стати фактором обмеження активності дитини [4].

Таким чином, аналіз літератури з тематики ролі сім'ї у розвитку дитини дає на змогу констатувати, що існують як фактори здійснення позитивного, так і негативного впливу на дитячий розвиток. Більш детальний розгляд негативних факторів вказує на те, що жо-

рстоке поводження з дитиною, фізичне катування батьками, сексуальне насилля, психологічне насилля, вплутування у сімейні конфлікти – надзвичайно небезпечні явища для психіки дитини. Біль, соматичні страждання, образа, страх, обурення, безсилля, безпорадність, відсутність тепла та підтримки, розчарування – всі ці фактори можуть призвести до психічних та соматичних захворювань. Отже, можна зробити висновок, що сім'я загалом та кожен її компонент спричиняє значний вплив на психічне здоров'я і формування організму дитини.

Список використаних джерел

1. Браун Дж. Теория и практика семейной психотерапии: [учебное пособие] / Дж. Браун, Д. Кристенсен. — СПб.: Питер, 2001. — 248 с.
2. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия: [краткий лекционный курс] / А. Я. Варга. — СПб.: Речь, 2001. — 144 с.
3. Гурко Т.А. Теоретические подходы к изучению семьи: [монография] / Т. А. Гурко. — М.: Институт социологии РАН, 2015. — 176 с.
4. Єсенков В.А. Стійкість шлюбу: проблеми, чинники та умови: [навчальний посібник] / В. А. Єсенков. — М.: Бостон, 1999. — 210 с.
5. Клауд Г. Фактор матери: [научно-популярная литература] / Генри Клауд, Джон Таунсенд; [пер. с англ. Л. Б. Сумм]. — 6-е изд. испр. и перераб. — М.: Триада, 2013. — 120 с.
6. Лисина М. Спілкування з дорослими у дітей перших семи років життя [стаття] / М. Лисина // Хрестоматія дитячої психології: від немовля до підлітка. — М.: МПСИ, 2005. — С. 148—168.
7. Мінухін С. Техніки сімейної терапії: [навчальний посібник] / С. Мінухін, Ч. Фішман; [пер. з англ. А. Іорданського]. — М.: Незалежна фірма «Класс», 1998. — 304 с.
8. Нартова-Бочавер С. К. Жизненное пространство семьи. Объединение и разделение: [научно-популярная литература] / С. К. Нартова-Бочавер, К. А. Бочавер, С. Ю. Бочавер. — М.: Генезис, 2011. — 320 с.
9. Олифинович Н.И. Психология семейных кризисов: [учебник] / Н. И. Олифинович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. — СПб.: Речь, 2008. — 360 с.
10. Эйдемиллер Э. Г. Семейная психотерапия: [хрестоматия] / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — Л.: Медицина, 1989. — 192 с.
11. Эриксон Э. Детство и общество: [монография] / Э. Эриксон; [пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеев]. — СПб.: Летний сад, 2000. — 415 с.
12. Bowen M. Family therapy in clinical practice / M. Bowen. — N.Y.: Jason Aronson, 1978. — 584 p.

HANNA ESCHENKO
Mykolaiv

FEATURES OF FAMILY INFLUENCE ON CHILD DEVELOPMENT

The article describes the features of the relationship in married dyad during a crisis after the birth of a child. The emotional processes faced by a man and a woman after the appearance of a child are described.

Particular attention is paid to the influence on the development of the child's emotional state and behavior of each parent, the intra-family atmosphere as a whole. The main directions of research on the influence of family factors on the development of the child are described, and a few aspects of the influence of parents on him are listed. The features of maternal, parent and family influence on the child are revealed.

Key words: child development, crisis, parental-child relations, married dyad, family subsystem, marriage, personality formation.

АННА ЕЩЕНКО

г. Николаев

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СЕМЬИ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

В статье описано особенности взаимоотношений в супружеской диаде во время кризиса после рождения ребенка. Рассмотрено эмоциональные процессы, с которыми сталкиваются мужчина и женщина после появления в семье ребенка. Особое внимание уделено влиянию на развитие ребенка эмоционального состояния и поведения каждого из родителей, внутрисемейной атмосферы в целом. Описано основные направления исследований влияния семейных факторов на развитие ребенка, перечислено малоизученные аспекты на него родителей. Раскрыто особенности материнского, отцовского и общесемейного влияния на ребенка.

Ключевые слова: развитие ребенка, кризис, детско-родительские отношения, супружеская диада, семейная подсистема, супруги, формирование личности.

Стаття надійшла до редколегії 24.10.2017

УДК 615.851

ЕКАТЕРИНА ЗУРИЛОВА, ИННА БРУНАРСКАЯ

KattyZ@meta.ua, innabbbru@gmail.com

г. Николаев

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОКОРРЕКЦИИ

С малых лет сказка подсознательно является для ребёнка путеводителем к дальнейшей жизни и её моральным нормам. Именно через неё ребёнок осознаёт, что такое хорошо, а что такое плохо, видит конкретные модели поведения героев, которые могут привести как к счастливой развязке, так и к неудаче. Сказкотерапия – метод арт-терапии, который позволяет открыть в себе творческую личность и помочь найти выход из самой трудной жизненной ситуации. По сказкам можно определить то, как человек заглядывает в будущее в отношении определенного поведения и учится предсказывать, как всё закончится, если он будет действовать так или иначе. В статье представлены практический опыт в проведении мастер-класса по сказкотерапии.

Ключевые слова: сказкотерапия, арт-терапия, психокоррекция, проецирование будущего, саморегуляция, гармонизация, самоанализ, рефлексия.

Что такое сказка и зачем нам читали их в детстве? Читая ребёнку сказку, притчу, былину, передаётся мораль, благодаря которой проходит более успешный уровень социализации и выстраивается особое отношение к миру. Ведь сказка включает в себя как психологию, так педагогику и философию.

К сказкам обращались в своем творчестве известные зарубежные и отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, И. Вачков, М. Осорина, Е. Лисина, Т. Зинкевич-Евстигнеева и другие.

Сказки – интересная тема на многих уровнях. Они важны, потому что в культурном плане ими говорят маленькие дети, у которых еще нет фильтров, которые заставили бы взрослого отвергнуть противоправную или явно нелогичную идею. Дети «поглощают» сказки, а с помощью сказок они поглощают верования, ценности, «нравы» и «уроки», скрытые в сказке.

Скрытые «уроки» в сказках могут вызывать долговременное, разрушительное, бессознательное программирование, которое затем

проявляется как внутренние конфликты, неспособность к процветанию и всевозможные энергетические и психологические проблемы, непосредственно вызванные структурой и содержанием сказок.

Сказкотерапия включает в себя:

- переписывание сказок, оказавших негативное влияние на человека;
- создание новой сказки, которая является противоядием от ущерба, нанесенного старыми сказками;
- эволюционирующие сказки, чтобы создать пороговый сдвиг;
- подбор под свой контроль компоненты сказки, такие как артефакты и архетипы.

Каждый из этих подходов является чрезвычайно сильным и преобразующим для человека, который берет на себя этот опыт, опыт сказок, который делает сказочную терапию очень целенаправленной, конкретной и эффективной.

Одним из основных преимуществ этого метода является возможность понять или изменить аспекты, касающиеся понятия времени. Сказкотерапия фактически позволяет человеку любого возраста перемещаться по линии времени, делая множество вещей возможными.

Благодаря этим «умственным шагам» открывается окно в прошлое, позволяющее клиентам сосредоточиться на проблемах и решениях, которые сильно отличаются от нынешних, тем самым создавая инструмент противостояния существующим и понимающим различиям между определенными привычками и современным стилем жизни. Это сравнение очень важно, поскольку благодаря осознанию и пониманию методов временных рамок, связанных с прошлыми проблемами, человек учится развивать терпение и отсрочку, когнитивно-эмоциональные навыки, которые трудно совершенствовать в реальных социальных ситуациях из-за скорости общения и транзакций между людьми.

Сказкотерапия также позволяет клиентам отражать настоящее время через сказки, которые очень близки к текущей реальности, и это показывает людям, что некоторые личные проблемы также являются универсальными проблемами, снимая чувство одиночества, которое ощущается при решении слож-

ных проблем. Она также предоставляет различные перспективы по проблеме, возможные мысли и различные, более полезные реакции, чтобы помочь найти решение.

С чисто терапевтической точки зрения, а также для поддержки поведенческих и психологических проблем, сказочная терапия является мощным ресурсом для:

- позволения людям говорить безлично или по-разному о личных проблемах, тем самым медленно снижая защиту;
- лучшего распознавания и выражения репрессированных и невыраженных эмоций, которые они ощущали;
- предоставление альтернативных мыслей, эмоций и поведения в неудобных или неадекватных ситуациях.

В более общем плане, сказкотерапия позволяет людям использовать свое воображение в позитивном ключе, превращая искажения реальности в инструменты, которые способны генерировать новые переживания, умственные образы, поведение и создавать позитивные и более подходящие альтернативы по отношению к реальности.

Когнитивные исследования современных психологических исследователей, такие как А. Бандура в Стенфордском университете, подтверждают, что в случаях, когда люди подходят к сложным обстоятельствам, как к трудностям, которые могут быть освоены, – их устойчивость укрепляется [1]. Аналогичным образом, классические сказки учат, что нельзя уклоняться от сложных личных проблем, ведь через их встречу человек растет эмоционально и духовно. Дух триумфа и оптимизм проходит через те сказки, которые несут положительную систему отсчета.

Для клиентов, охваченных внутренними потрясениями, важно видеть героя сказки, который борется, но в итоге добивается успеха. Поскольку они отвечают каждой сложной задаче, их упорство становится основной силой, из-за которой они в конечном итоге становятся богато вознаграждены.

Основной принцип сказки состоит в том, что она раскрывает человеческие надежды, страхи и условия. Опираясь на историю, терапевт может начать добираться до клиента очень глубоко на эмоциональном уровне. Как заявил Х. Дикманн, где-то в коллективном

бессознательном, за пределами наших личных воспоминаний, существует слой общей психической энергии, который имеет потенциал для развития человека. Сказки раннего детства символически начинают формировать ступени своего рода психической решетки, которые можно рассматривать как этапы маркировки процесса индивидуализации; таким образом, человек испытывает возможность учиться и приобретать опыт неизвестного и часто сказочного, внутреннего мира, а также внешнего мира. В сказках рассказывается о способах восприятия возможностей психического функционирования, которые выходят за рамки личного опыта [3].

С точки зрения представителей трансактного анализа, особого внимания заслуживает изучение ролевого взаимодействия героев сказок. В соответствии с данной концепцией каждый персонаж сказки символизирует определенную роль, которую человек может играть в жизни или даже класть в основу своего жизненного сценария.

Мало того, что сказочная история повествует о взаимоотношениях и сложных ситуациях, но также рассматривает возможные решения основных человеческих проблем. Связь с коллективным бессознательным человека позволяет сказке стать средством, создающим безопасное пространство для решения многих чувствительных вопросов без необходимости неудобного самораскрытия. Являясь внешней структурой, сказка может предложить возможные решения проблем и проблем переходного периода. Клиент может проецировать свою личность в историю и поэтому может косвенно решать основные проблемы. В безопасных пределах рассказа клиент может начать распознавать себя, создавать проблемы, использовать историю как способ моделирования различных стилей общения, снижения сопротивления и предложить возможные решения их проблем.

Сказка может стать эффективным инструментом решения сложных вопросов, а также развития чувства собственного достоинства. Это может дать возможность озвучить и выразить сложные и абстрактные проблемы. История, выбранная клиентом, становится зеркалом, отражающим поведение, понятное

клиенту. Сказка становится переходным языком и моделью потенциальной трансформации. Концентрируясь на сходстве между историей жизни пациента и мотивом сказки, терапевт может пролить свет на вопрос, представленный клиентом. На ранних стадиях консультации это может быть очень полезным инструментом для ориентации клиента. Поскольку сказки говорят о человеческих проблемах, дилеммах и ситуациях, которые универсальны, используемая в качестве терапевтического инструмента, история может затрагивать важные личные проблемы.

Особое значение имеют сказки в юнгианской психологии. Как предполагает К. Юнг, метафоры в сказках хорошо подходят для процесса консультирования. Он описал народные сказки как символические представления конфликтов жизни, борьбы и решений. К. Юнг указал, что личные мифы, которые являются архетипическими узорами, найденными в мифологии и сказках, могут регулировать жизненный путь людей, в большинстве случаев бессознательно [7]. Функциональные структуры коллективного бессознательного – архетипы – К. Юнг сравнил со стереометрической структурой кристалла. Это первичные формы, организующие психические содержания, схемы, согласно которым образуются мысли и чувства всего человечества. Результатом актуализации архетипов становятся архетипические идеи, являющиеся основным содержанием мифологических представлений. Сказка в концепции Юнга выступает средством встречи ее читателя с самим собой. Сказочный сюжет рассматривается как отражение внутреннего мира читателя, в сказке описывается индивидуация, как процесс своеобразного внутреннего путешествия. Поиск и выявление изначальной, первозданной, архетипической «самости» составляет отличительную черту многочисленных исследований сказки юнгианского толка. Цель терапии – довести бессознательное до сознания. Используя метафору и сказку, части бессознательного могут начать раскрываться клиенту [2].

Терапевт, использует образ из сказки, а затем тщательно наблюдает роль, которую клиент играет в связи с историей. Для клиента его

проблема, отраженная в персонажах сказки, является мощным терапевтическим вмешательством. Это не только дает клиенту ощущение нормальности, чтобы иметь возможность идентифицировать себя с объектом вне себя, но также дает ему ощущение, что он является частью более широкого, универсального человеческого состояния. Как внешний объект, сказка становится зеркалом, отражающим выбор и варианты, которые клиент может исследовать в своей собственной ситуации.

Как метафора, сказка – очень эффективный инструмент, помогающий разгадать бессознательное и вывести его на поверхность.

Существует значительный объем исследований, который был сделан в отношении использования сказок в качестве терапевтического вмешательства. Результаты исследования показывают положительные результаты.

Основываясь на исследованиях значения сказки в психотерапии и психокоррекции в психологической службе Николаевского национального университета имени В. А. Сухолинского был проведен мастер-класс по сказкотерапии для волонтеров психологической службы с целью развития навыков применения данного метода в их будущей профессиональной деятельности. В ходе мастер-класса была проведена знакомство с истоками сказкотерапии: что это за метод и каким образом он может влиять на ближайшую жизнь и эмоциональное состояние человека, а так же практическая часть, где участники могли на себе испытать упражнения сказкотерапии, проанализировать механизм действия сказки на бессознательное человека и его последствия, отражающиеся в сознании.

В одном из упражнений, где участники разбирали свои любимые и нелюбимые сказки, проявились те факты, которые были на подсознательном уровне вытеснены и оставляли след на протяжении всей последующей жизни. Именно в таком разборе сказок и их персонажей, можно определить свою привычную модель поведения. Так, одна из участниц, при разборе своей любимой сказки «Снежная Королева», сказала, что больше всего она не любила снежную королеву за то, что та вмешалась в отношения Кая и Герды и

увела Кая за собой, оставив Герду одну. Именно такая неосознанная модель поведения в отношениях может быть присуща участнице, когда в распадае отношений делает виновными не самих влюбленных, а только того, кто внезапно появился третьим в их диаде.

А другая участница рассматривала сказку «Красавица и Чудовище», в которой акцентировала внимание на том, что чудовище вызывало в ней такое чувство жалости, что она осталась бы с ним именно из-за этого чувства. Но почти все участники сошлись во едином мнении, что менее всего им нравится сказка «Золушка». Одна из девушек аргументировала это тем, что никогда не понимала, как можно быть такой глупой и исполнительницей, как Золушка. В ходе разговора, участница рассказала о том, что сама с детства не слушалась родителей и всё было так, как она сама того захочет, а родители только шли на поводу у дочери. Именно поэтому этот персонаж её настолько отталкивал в детстве и она не любит эту сказку до сих пор.

Подводя итоги мастер-класса, участники поделились мыслями о том, что не ожидали насколько упражнения по сказкотерапии глубоко могут помочь узнать себя другой стороны, выявить те моменты, о которых они даже не задумывались и найти новые пути решения в волнующих их ситуациях через сотворение новой собственной сказки.

В целом, сказочная терапия подчеркивает тот факт, что, хотя персонажи страдают, есть надежда и способ проективно внести позитивные изменения в их жизнь. В сказке нет различия между мужскими и женскими героями – их почти всех преследуют сложности, но все они находят свое решение. Сказки, используемые в качестве терапевтического инструмента, могут стимулировать воображение, помочь выявлять основные проблемы, указывать на возможные решения и предоставлять модель поведения, которая может помочь повысить уверенность.

Они предлагают персональную идентификацию для всеобщего человеческого состояния. Сказка дает читателю чувство автономии – общую картину, в которой другие испытывали подобные чувства к своим

собственным. Это само по себе дает клиенту ощущение нормальности. Человек способный прожить ситуации через персонажей в истории и использовать их в качестве зеркала своей жизни, может стать мощным терапевтическим вмешательством.

Итак, при всем многообразии трактовок происхождения сказки и многочисленности ее источников вполне очевидно, что сказки удовлетворяли какую-то чрезвычайно важную потребность человека. По всей видимости, они продолжают удовлетворять эту потребность и сейчас – ведь народные сказки почему-то продолжают сохраняться в культуре. С нашей точки зрения, архетипические образы и сюжеты сказок направлены на удовлетворение важнейшей потребности человека – потребности быть субъектом – создателем своего мира и его активным преобразователем. Поэтому именно с позиций психологии субъектности можно объяснить механизмы

воздействия и возможности применения сказок в работе практического психолога.

Список использованных источников

1. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. — М.: Ось-89, 2007. — 144 с.
2. Вачков И. В. Введение в сказкотерапию / И. В. Вачков. — М.: Генезис, 2011. — 288 с.
3. Дикманн Х. Сказание и иносказание: Юнгианский анализ волшебных сказок / Х. Дикманн. — СПб.: Академический проект, 2000. — 256 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб.: Речь, 2008. — 240 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Мастер сказок: 50 сюжетов в помощь размышления о жизни, людям и себе / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб.: Речь, 2012. — 214 с.
6. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. — СПб.: Речь, 2006. — 160 с.
7. Юнг К. Г. Практика психотерапии / Пер. с нем. — М.: Издательство АСТ; СПб.: Университетская книга, 1998. — 416 с.

EKATERINA ZURILOVA, INNA BRUNARSKAYA
Nikolaev

FAIRYTALE THERAPY AS A METHOD OF PSYCHOCORRECTION

Beginning from a small age, a fairy tale subconsciously is a guide for the child to further life and its moral norms. The child realizes what is good and what is bad, sees specific patterns of behavior of the characters that can lead to both a happy ending and failure. Tale therapy is a method of art therapy that allows you to discover a creative personality and help you find a way out of the most difficult life situation. Thanks to tales, you can determine how a person looks in the future with respect to a certain behavior and learns to predict how things will end if he acts anyway. The article presents practical experience in conducting a master class on fairy tale therapy.

Key words: fairytaletotherapy, arttherapy, psychocorrection, projection of the future, self-regulation, harmonization, introspection, reflection.

КАТЕРИНА ЗУРІЛОВА, ІННА БРУНАРСЬКА
м. Миколаїв

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПСИХОКОРЕКЦІЇ

З малих років казка підсвідомо є для дитини путівником до подальшого життя та її моральних норм. Саме через неї дитина усвідомлює, що таке добре, а що таке погано, бачить конкретні моделі поведінки героїв, які можуть привести як до щасливої розв'язки, так і до невдачі. Казкотерапія – метод арт-терапії, який дозволяє відкрити в собі творчу особистість і допомогти знайти вихід із самої важкої життєвої ситуації. За казками можна визначити те, як людина заглядає в майбутнє щодо певної поведінки та вчиться передбачати, як все закінчиться, якщо вона буде діяти так чи інакше. У статті представлений практичний досвід у проведенні майстер-класу із казкотерапії.

Ключові слова: казкотерапія, арт-терапія, психокорекція, проектування майбутнього, саморегуляція, гармонізація, самоаналіз, рефлексія.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 159.93

ІГОР ЗУЄВ, АННА ЛИМАРЕНКО

м. Харків

zuev_ia@ukr.net, anna.lymarenko@gmail.com

ЗВ'ЯЗОК РЕПРЕЗЕНТАТИВНИХ СИСТЕМ З ІНТЕЛЕКТОМ У ПІДЛІТКІВ

У статті досліджено зв'язок репрезентативних систем з інтелектом в підлітків. Процес репрезентації інформації є одним з механізмів, що позитивно впливають на процес навчання в аспекті оволодіння знаннями. Саме вивчення цього процесу дозволить значно підвищити ефективність навчального процесу. Виявлено, що рівень інтелекту спряжений з розвитком певних репрезентативних систем, зокрема, прямим чином з візуальною й зворотнім з кінестетичною системою. Також, визначено, що підлітки з різним рівнем розвитку інтелекту мають певні особливості розвитку репрезентативних систем.

Ключові слова: репрезентативні системи, репрезентація, види репрезентативних систем, інтелект, рівень інтелекту, розвиток, підлітки, школярі середніх класів.

Важливе завдання для сучасної психолого-педагогічної теорії та практики – індивідуалізація навчання. Вирішенню цього питання сприяє вивчення індивідуально-типологічних способів представлення і переробки навчальної інформації суб'єктом, який навчається. Способи репрезентації інформації, якими володіє учень, задають способи розуміння, осмислення, запам'ятовування і відтворення знань і служать важливим чинником у формуванні індивідуального когнітивного стилю. Індивідуальний підхід у навчальні з використанням психологічних особливостей репрезентативних систем сприяє вирішенню проблеми становлення учня як суб'єкта навчальної діяльності.

Вивчення репрезентативних систем, способів репрезентації актуальне в сучасних умовах змін у розвитку і співвідношенні пізнавальних функцій дітей під впливом комп'ютеризації. Певні когнітивні функції стають все більш затребуваними у навчальній діяльності. Зокрема, навчання з використанням комп'ютерних технологій потребує від учнів уміння здійснювати різноманітні візуальні способи представлення інформації на достатньо високому рівні.

До цього часу бракує досліджень способів представлення навчальної інформації (репрезентації) в підлітковому віці – саме коли відбувається інтенсивний розвиток пізнавальної сфери в цілому і її певних когнітивних функцій та структур.

Розвиток пізнавальної сфери передбачає формування в суб'єкта здатності здійснювати переходи від однієї «мови» представлення інформації до іншої – «перепредставляти» (Ж. Піаже, Дж. Брунер, М. О. Холодна та інші).

Деякі дослідники розглядають репрезентацію як один із принципів когнітивної психології (Н. І. Чуприкова, О. Є. Баксанський і О. М. Кучер). Дж. Брунер визначив основні способи репрезентації інформації: дія, образ і слово. У ранніх дослідженнях (Дж. Брунер, Р. Солсо, А. Пайвіо, Р. Хетвіл) репрезентація тлумачилась як специфічна здатність скласти інформацію в певні психічні форми, упорядковувати та зберігати її. Пізніше дослідники звернули увагу на функціональний аспект представлення інформації. Зараз поширеним є концептуальний підхід, згідно з яким загальним механізмом репрезентації інформації визнається кодування (Дж. Брунер, Р. Солсо, К. Шорт, М. О. Холодна та інші).

М. О. Холодна розглядає репрезентативні системи як пізнавальні стилі представлення і перетворення інформації в межах використання когнітивних модальностей: візуальної, слухової і т. д. Науковець називає їх стилями кодування інформації. О. Є. Баксанський і О. М. Кучер описують РС як своєрідні перцептивні фільтри, що визначають спектр сприйняття реального світу. Низка авторів визначає репрезентативну систему як спосіб представлення інформації свідомості в межах певної когнітивної модальності (Б. Бодихаммер, М. Гриндер).

У дослідженнях І. О. Зуєва виявлено зв'язок домінування певних типів РС із: видами мислення, видами пам'яті, креативним мисленням школярів. Найбільш високий рівень розвитку пізнавальних процесів мають учні з домінуючою візуальною РС, а порівняно низький – з домінуючою кінестетичною РС. Зокрема, розвиток словесно-логічного мислення в найбільшій мірі притаманний учням-візуалам та дигіталам, а в найменшій – кінестетикам. Також виявлені відмінності у навчальних досягненнях із «інтелектуально насичених» навчальних дисциплін в учнів із різними домінуючими РС, зокрема – найвищу навчальну успішність мають учні з домінуючою візуальною РС.

Проте все ще недостатньо вивчено зв'язок репрезентативних систем із різними аспектами пізнавальної діяльності школярів: їхніми пізнавальними процесами та інтелектом. Це є особливо актуальним, зважаючи на те, що саме шкільне навчання виступає важливим чинником розвитку як інтелекту, такі репрезентативних систем як пізнавальної структури. Результати такого вивчення дозволять більш ефективно проводити навчання з урахуванням індивідуальнотипологічних особливостей школярів.

Мета дослідження – дослідити зв'язок репрезентативних систем із інтелектом у школярів підліткового віку.

Вибірку склали школярі 7–9 класів Безлюдівського юридичного ліцею № 1 Харківської області у кількості 48 осіб. Були використані наступні методи: ДРС (діагностика репрезентативних систем), БіАС-тест, культурно-вільний тест інтелекту Р. Кеттелла, короткий орієнтовний тест Вандерліка (КОТ). Усі досліджувані підлітки були розподілені у 3 окремі групи в залежності від показника рівня інтелекту: низький, середній та високий.

Спочатку було вивчено кореляції між рівнем розвитку інтелекту (загального та невербального) з одного боку та рівнем розвитку кожної з репрезентативних систем. При проведенні кореляційного аналізу з використанням критерію Кенделла для отриманих показників РС та інтелекту було виявлено два негативних та один позитивний зв'язок. Значимі кореляції представлені у таблиці 1.

Таблиця 1
Кореляції між інтелектом та розвитком репрезентативної системи

	КОТ	Кеттел
Візуальність	0,251 (p<0,05)	
Дигітальність	-0,203 (p<0,05)	
Кінестетичність		-0,239 (p<0,05)

Виявлено, що існують певні негативні кореляційні зв'язки між рівнем домінування репрезентативної системи та рівнем розвитку інтелекту. Так, більш високий розвиток візуальної РС та знижений рівень кінестетичної та дигітальної РС спряжений з розвитком інтелекту. Тим самим розвиток візуальної РС спряжений з інтелектом. Загалом учні з розвинутою візуальністю мають розвинутий інтелект. І навпаки, розвиток кінестетичної РС негативно спряжена з інтелектом. Ці дані загалом було нами очікувані. Але виявлено також і тенденцію до негативного взаємозв'язку між інтелектом та дигітальною РС. Даний результат потребує подальшого осмислення.

З отриманих результатів витікає можливість подальшого розвитку інтелекту учнів в процесі розвитку візуальних здібностей школярів, зокрема, середніх класів. Це може бути одним із завдань розвивальних тренінгових завдань з боку практичних психологів.

Були вивчені кореляції з розвитком тієї чи іншої репрезентативної системи кожної з двох груп – з високим та низьким рівнем інтелекту. Результати вивчення кореляцій подані в табл. 2.

Таблиця 2
Кореляції між інтелектом та розвитком репрезентативної системи

	Високий рівень інтелекту	Низький рівень інтелекту
Візуальність	0,287 (p < 0,05)	-0,181
Дигітальність	0,188	-0,145
Аудіальність	0,096	0,056
Кінестетичність	-0,174	0,263 (p<0,05)

Для групи з високим рівнем інтелекту характерно позитивний взаємозв'язок із розвитком візуальної РС. Для групи з низьким рівнем інтелекту характерно позитивний взаємозв'язок із розвитком кінестетичної РС.

Отримані дані погоджуються з результатами інших досліджень. Разом із тим різні рівні розвитку інтелекту не пов'язані з розвитком аудіальної та дигитальної РС.

Далі було порівняно групи учнів з високим та низьким інтелектом за рівнем розвитку окремих РС. Це вивчення непрямым чином проявляє певні взаємні залежності між репрезентативними системами та інтелектом. Результати виявлення відмінностей за тестом КОТ містяться в табл. 3, а за тестом Кеттела в табл. 4.

Таблиця 3
Відмінності в розвитку видів репрезентативних систем учнів з різним рівнем інтелекту за КОТ (відносно низький – відносно високий)

N	Рівні розвитку інтелекту (вид РС)	U емп. (U крит.)	Значимість
1	Низький – високий (візуальна РС)	65 (91)	при $p \leq 0,05$
2	Низький – високий (аудіальна РС)	64 (91)	при $p \leq 0,05$
3	Низький – високий (кінестетична РС)	23 (47)	при $p \leq 0,05$
4	Низький – високий (дигитальна РС)	62 (91)	при $p \leq 0,05$

Виявлено, що за всіма чотирма репрезентативними системами є відмінності у розвитку інтелекту за тестом КОТ між учнями з високим та низьким рівнем розвитку кожної РС. Тим самим, вірогідно, інтелект і репрезентативні системи розвиваються в єдності як важливі аспекти цілісної когнітивної сфери особистості.

Виявлено, що між групами учнів з високим та низьким рівнем розвитку невербального інтелекту існують відмінності в розвитку

Таблиця 4
Відмінності в розвитку видів репрезентативних систем учнів з різним рівнем невербального інтелекту за тестом Кеттела (відносно низький – відносно високий)

N	Рівні розвитку інтелекту (вид РС)	U емп. (U крит.)	Значимість
1	Низький – високий (візуальна РС)	71 (91)	при $p \leq 0,05$
2	Низький – високий (аудіальна РС)	97 (91)	не значимі
3	Низький – високий (кінестетична РС)	65 (47)	не значимі
4	Низький – високий (дигитальна РС)	79 (91)	при $p \leq 0,05$

візуальної та дигитальної систем. Для учнів з більш високим інтелектом характерний більш високий розвиток візуальної та дигитальної РС. Для учнів з різним розвитком інтелекту не характерні відмінності в розвитку їхніх аудіальної та кінестетичної РС.

Далі були сформовані чотири групи досліджуваних підлітків в залежності від того, яка саме репрезентативна система є домінуючою. Визначено розвиток інтелекту за результатами діагностики двох тестів в цих групах для визначення відмінності між групами, які непрямым чином характеризують взаємозв'язки між інтелектом та РС.

В таблиці 5 містяться порівняно результати діагностики інтелекту підлітків з різними видами домінуючої РС (окремо за тестами КОТ та тестом Кеттелу) – в середніх значеннях.

Таблиця 5
Порівняння рівня розвитку інтелекту за методиками КОТ та тест Кеттела між групами з різним рівнем домінуючих репрезентативних систем (середні бали)

N	Вид домінуючої репрезентативної системи	КОТ Вандерліка	Кеттел
1	Візуальна РС	23,52	32,77
2	Аудіальна РС	21,13	27,4
3	Кінестетична РС	19,37	26,28
4	Дигитальна РС	22,6	30,88

З даних таблиці видно, що найбільш високі бали як за коротким тестом інтелекту, так і за тестом невербального інтелекту проявили учні з домінуючою візуальною РС, а найнижчі бали за обома тестами проявили учні з домінуючою кінестетичною РС. Підлітки з аудіальною та дигитальною РС проявили порівняно середній рівень розвитку інтелекту.

В таблиці 6 містяться дані про відмінності між групами з різними домінуючими РС за

Таблиця 6
Відмінності в розвитку інтелекту між учнями з різними домінуючими репрезентативними системами за КОТ

N	Види домінуючих репрезентативних систем	U емп. (U крит.)	Значимість
1	візуальна РС – кінестетична РС	29 (31)	при $p \leq 0,05$
2	дигитальна РС – кінестетична РС	30 (35)	при $p \leq 0,05$

Таблиця 7
Відмінності в розвитку невербального інтелекту між учнями з різними домінуючими репрезентативними системами за тестом Кеттела

N	Рівні розвитку інтелекту (вид РС)	U емп. (U крит.)	Значимість
1	візуальна РС – кінестетична РС	28 (31)	при $p \leq 0,05$
2	дигітальна РС – кінестетична РС	26 (35)	при $p \leq 0,05$
3	візуальна РС – аудіальна РС	23 (26)	при $p \leq 0,05$

результатами тесту КОТ, а в таблиці 7 – за результатами тесту Кеттела.

Виявлено, що в учнів з домінуючою візуальною РС інтелект більш високий, ніж в учнів з домінуючою кінестетичною РС в обох випадках, в учнів з домінуючою дигітальною РС інтелект більш високий, ніж в учнів з домінуючою кінестетичною РС також в обох випадках, а в учнів з домінуючою візуальною РС інтелект більш високий, ніж в учнів з домінуючою аудіальною РС для невербального інтелекту.

Прямий зв'язок виявлено між інтелектом та візуальною репрезентативною системою та негативний між інтелектом та кінестетичною репрезентативною системою. Вивчення того – які саме чинники впливають на формування цих зв'язків – завдання наступних досліджень.

IGOR ZUEV ANNA LYMARENKO
Kharkiv

THE CONNECTION OF REPRESENTATIVE SYSTEMS WITH INTELLIGENCE IN ADOLESCENTS

The connection of representative systems with intelligence in adolescents is investigated in the article. The process of representation of information is one of the mechanisms that positively influence the learning process in the aspect of mastering knowledge. It is the study of this process that will significantly improve the effectiveness of the learning process. It was found that the level of intelligence is connected with the development of certain representative systems, in particular, directly with the visual and inverse with the kinesthetic system. Also established is that adolescents with different levels of intelligence development have certain characteristics of the development of representative systems.

Key words: representative systems, representation, types of representative systems, intelligence, level of intelligence, development, teenagers, middle school students.

ИГОРЬ ЗУЕВ, АННА ЛЫМАРЕНКО
г. Харьков

СВЯЗЬ РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫХ СИСТЕМ С ИНТЕЛЛЕКТОМ У ПОДРОСТКОВ

В статье исследована связь репрезентативных систем с интеллектом у подростков. Процесс репрезентации информации является одним из механизмов, которые положительно влияют на процесс обучения в аспекте овладения знаниями. Именно изучение этого процесса позволит значительно повысить эффективность учебного процесса. Выявлено, что уровень интеллекта сопряжен с развитием определенных репрезентативных систем, в частности, прямым образом с визуальной и обратным с кинестетической системой. Также определено, что подростки с разным уровнем развития интеллекта имеют определенные особенности развития репрезентативных систем.

Ключевые слова: репрезентативные системы, репрезентация, виды репрезентативных систем, интеллект, уровень интеллекта, развитие, подростки, школьники средних классов.

Список використаних джерел

1. Баксанский О. Е. Нейролингвистическое программирование как практическая область когнитивных наук / О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер // Вопросы философии. — 2005. — № 1. — С. 23—32.
2. Гриндер М. Исправление школьного конвейера или НЛП в педагогике / Майкл Гриндер. — М. : Независимая ассоциация психологов-практиков, 1995. — 84 с.
3. Зуев И. О. Репрезентативные системы школьников: содержание, диагностика, развитие. — LAP Lambert, Саарбрюкен. 2015. — 198 с.
4. Зуев И. О. Вивчення типів представленості інформації та креативного мислення учнів / І. О. Зуев // Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова М. П. — Серія 12. — Випуск 6 (30). — Част. 2. — 2005. — С. 274—280.
5. Зуев И. О. Методика диагностики репрезентативных систем в освіті / І. О. Зуев // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. — Психологія. — Харків : ХНПУ, 2007. — Вип. 22. — С. 84—91.
6. Репрезентативна система [Електроний ресурс] // Сайт Факультету Психолого-педагогічного менеджменту — Режим доступу: <http://centercep.ru/psihologicheskij-slovar/218-reprezentativnaya-sistema.html>.
7. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. — СПб. ; М., 2002. — 264 с.
8. Юсупова Н. И. Репрезентативные системы и психологический тип личности / Н. И. Юсупова, Т. Д. Тарасова, М. В. Суханова // Интеллектуальный подход к разработке системы психолого-педагогической поддержки обучаемого. — Уфа : УНУРАН, 2001. — 56 с.

Стаття надійшла до редколегії 08.11.2017

УДК 159.9.01

ІГОР ЗУЄВ, КАТЕРИНА МОШЕНЬКА

м. Харків

zuev_ia@ukr.net

ЖИТТЄВІ УСТАНОВКИ У СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМ СТАВЛЕННЯМ ДО ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті наведені дані дослідження раціональних та ірраціональних життєвих установок студентів, які по-різному ставляться до вищої освіти. Виявлено позитивний зв'язок між позитивним ставленням до навчальної діяльності та внутрішньої мотивації у студентів. В студентів з негативним ставленням до навчання виявлена пасивно-незацікавлена позиція людини, байдужої до власної освіти як сфери життя. Загалом в групах студентів з різним ставленням до вищої освіти виявлені різні взаємозв'язки між показниками такого ставлення та певними негативними установками.

Ключові слова: життєві установки, негативні установки, ставлення до вищої освіти, внутрішня й зовнішня мотивація, студенти.

Дані сучасних досліджень констатують постійне збільшення кількості людей, які отримують вищу освіту при загальній тенденції до знецінення сутності навчального процесу у вищих навчальних закладах. В сучасному суспільстві достатньо поширеним є уявлення про освіту в українському вищому навчальному закладі як «навчання заради диплому», а не «навчання заради знань». Цьому процесу можуть передувати безліч економічних, політичних, соціальних та психологічних чинників, останній із яких і складає предмет вивчення в нашому дослідженні. Розуміння детермінації навчальної діяльності (зокрема, якщо ця детермінація має негативний характер та формується у ранньому віці у вигляді батьківських директив), є ключем до здійснення заходів з підвищення загальної якості освітнього процесу. Наша мета полягає в дослідженні зв'язку між ставленням студентів вищих навчальних закладів до освіти та їхніми життєвими установками.

Вивчення проблеми установок розпочалося у психології достатньо давно. До вчених, які з різних теоретичних позицій розглядали поняття установки, належать Г. Олпорт, Д. М. Узнадзе, А. Еліс, Е. Берн, С. В. Максимова та інші дослідники [2, 3, 7, 8].

О. Г. Асмолов звертає увагу на те, що розуміння поняття «установка» дуже варіативне, що, насамперед, пов'язане з різноманітністю психологічних теорій, які ним користу-

ються: атитюд (соціальна установка), батьківська установка, установка свідомості, моторна, сенсорна установка, цільова установка, квазіпотреба, ціннісна орієнтація, риса, інтроєкт, бар'єр тощо [2].

Г. Олпорт дає наступне визначення установки – стан розумової та нервової готовності, що засновується на досвіді та спрямовує реакції індивіда по відношенню до всіх об'єктів та ситуацій, із якими він пов'язаний [2, 6].

Д. М. Узнадзе, який розробив цілісну розгорнуту концепцію установки відмічав, що жодна дія не виникає із нічого, а є наслідком цього психологічного утворення особистості – готовності суб'єкта до сприйняття майбутніх подій і дій у певному напрямку. Він відніс поняття установки до загальнопсихологічної категорії, завдяки якій можна пояснити непрямий вплив зовнішнього середовища на психічні реакції індивіда [7].

Поняття установки відстежується в теорії трансактного аналізу Е. Берна, а саме – в теорії життєвих сценаріїв. Е. Берн на основі позицій людей, які вони прийняли в дитинстві, виділяв три можливі життєві сценарії – переможець, переможений та не-переможець.

Близькою до цієї теорії є підхід з позицій раціонально-емотивної психотерапії А. Еліса, яка покладена в теоретичний фундамент нашого дослідження. Згідно з його поглядами, в основі установок лежать механізми, які забезпечують раціональне пізнання оточення і

адаптації до нього. Оскільки установка є тенденцією до здійснення будь-яких дій, а отже, і до певної інтерпретації та осмислення того, що відбувається навколо суб'єкта, від якості цієї інтерпретації залежить якість адаптації, а значить, і якість життя людини. Ця тенденція розділяє життєві установки на раціональні та ірраціональні, що залежить не тільки від біологічних факторів, а й від впливу психологічного та соціального середовища, у якому суб'єкт розвивався [8].

Стійкий характер такий тип установок носить через те, що дитина «ковтає» їх в період несформованого критичного мислення. А. Еліс виділяє наступні групи ірраціональних установок: катастрофічні установки, установки обов'язкової повинності, установки обов'язкової реалізації своїх потреб, глобальні оцінні установки [8].

Згідно А. Еліс установка є направляючим та орієнтуючим фактором реагування особистості, який є наслідком набуття особистістю досвіду, починаючи із дитинства. Якщо вектор такої установки спрямований у бік раціональності, то вона слугує засобом адаптації або компенсації, а якщо ірраціональності – стає бар'єром до активного, діяльнісного життя людини, включаючи рівень пізнання, до якого відноситься навчання у вищому навчальному закладі [8].

У нашому дослідженні під життєвою установкою згідно підходу С. В. Максимовою розуміється стиль психологічного реагування на різні аспекти життєдіяльності людини, який формується внаслідок засвоєння індивідом у дитинстві батьківських приписів та директив, та може мати форму бар'єру до самореалізації, або, навпаки, нести компенсаторний характер та сприяти продуктивній життєвій активності людини [6].

Позитивне ставлення до навчальної діяльності, внутрішня мотивація студента до навчання сприяють успішному оволодінню знаннями [1, 4, 5].

Позитивне ставлення до навчальної діяльності, ініціативність студентів, задоволеність собою і результатами власного навчання забезпечують переживання особистісної значимості і є основою для подальшого саморозвитку й самореалізації людини. Разом із

тим переживання відчуженості, пасивності й незадоволеності можуть привести до уникнення діяльності, а також до деструктивних форм поведінки.

Сьогодні значну базу досліджень ставлення студентів до вищої освіти становлять соціологічні роботи. Так, у 2011 році соціологами Ю. А. Зубок та В. І. Чупровим було проведено дослідження щодо ставлення молоді до освіти як фактору підвищення ефективності підготовки висококваліфікованих кадрів. Разом з підвищенням потреб суспільства у якісних спеціалістах відмічається формування у молоді негативного ставлення до освіти, яке пояснюється невірою в те, що випускник зможе працювати за спеціальністю та неактуальністю застарілих знань, які викладаються студентам у якості лекційного матеріалу. Наслідки цього є прямо пропорційними: чим гірше ставлення студентів до обраної спеціальності, тим менше зі стін ВНЗів виходить дійсно корисних спеціалістів [5].

Одним з досліджень в цьому напрямку є робота І. Г. Антипової, яка відмічає, що увага психологів повинна бути повернена не стільки на «застиглі» форми суб'єктності, тобто вміння, знання та навички, а більше на внутрішній світ суб'єкта – мотиви навчання, які несуть відбиток активності особистості. Автор підтвердила гіпотези про зв'язок свідомого ставлення до навчальної діяльності та відкритості, контролю як цінності та приєднання. Був помічений зв'язок між даними критеріями та мотивами навчальної діяльності [1].

На дану роботу спирається й О. А. Вороніна, автор методики «Мое навчання у ВНЗ». У якості показників-шкал, які найбільшим чином характеризують ставлення студента до вищої освіти вона виділяє емоційно-оцінне ставлення до навчальної діяльності, емоційно-оцінне ставлення до вибраної спеціальності та внутрішня/зовнішня мотивація. Вони дають змогу діагностувати високе або низьке (добре або погане) ставлення до освітнього процесу та виявити характеристики, які лежать в основі даного механізму [4].

Нашу вибірку складають 60 студентів (32 дівчини та 28 хлопців) 3 курсу вищих навчальних закладів віком від 19 до 21 року: 23 студенти факультету психології ХНУ

Таблиця 1

Середні бали та відсоткове співвідношення низьких, середніх і високих показників ставлення студентів до вищої освіти

Шкала	Середні бали	%		
		Низькі	Серед.	Високі
Емоційно-оцінне ставлення до навчальної діяльності	13,2	68,3%	31,7%	0%
Емоційно-оцінне ставлення до обраної спеціальності	12,25	35%	65%	0%
Внутрішня/зовнішня мотивація	17,75	50%	45%	5%

ім. В. Н. Каразіна, 20 студентів факультету радіоелектроніки ХНУ імені В. Н. Каразіна, 7 студентів факультету психології та соціології ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 10 студентів факультету інтегрованих технологій та хімічної техніки НТУ «ХПІ».

У дослідженні використані наступні діагностичні методики: діагностика ставлення студентів до навчальної діяльності «Моє навчання у ВНЗі» О. В. Вороніної; дослідження життєвих установок особистості С. В. Максимової; діагностики ірраціональних установок А. Еліса.

У ході емпіричного дослідження нами було виявлено показники ставлення студентів до вищої освіти за трьома шкалами: емоційно-оцінне ставлення до навчальної діяльності, емоційно-оцінне ставлення до обраної спеціальності та вектор мотивації у навчальній діяльності – внутрішній або зовнішній. У таблиці 1 представлені середні показники та відсоткове співвідношення низьких, середніх і високих показників серед досліджуваних.

Можна бачити, що 68,3% студентів відмічають незначну зацікавленість у навчальній діяльності, небажання вчитися та працювати на заняттях, відчуття апатії та безглуздості вивчення наявних в університеті дисциплін. Середню оцінку своєму ставленню до навчальної діяльності надали 31,7% досліджуваних. Це може свідчити про нейтральне ставлення до вищої освіти. Високого балу за даною шкалою виявлено не було. 65% студентів оцінили своє емоційно-оцінне ставлення до обраного фаху як середнє, що може свідчить про невпевненість студента у правильності обраної спеціальності, однак вірогідну наявність бажання розвиватися та працювати саме в цьому напрямку. Решта 35% студентів розуміють, що обрана спеціальність не для них, що вона не здатна задовольнити їхні потреби та самореалізуватися.

Такі результати можуть бути пов'язані з тим, що всі досліджувані є студентами третього курсу, а отже, знаходяться у віці схильності до так званої кризи професійних експектацій [9], яка виражається: у страхах перед труднощами у професійній адаптації, засвоєнні нової ведучої діяльності; у розбіжності професійних очікувань та реальної дійсності. Звідси виникає внутрішній конфлікт студента між бажанням і далі розвиватися в обраному напрямку та численними «але», які стають на шляху цього розвитку: нездійснені очікування, соціальний тиск, страхи, переживання, стереотипи та забобони, батьківські приписи та директиви тощо.

Половина досліджуваних відмічає перевалювання зовнішніх мотивів у їхній навчальній діяльності. Це означає, що для них освоєння навчального матеріалу не є метою навчання, а є засобом досягнення інших цілей. Це може бути отримання гарних оцінок, диплома, підпорядкування вимогам викладачів або батьків, отримання похвали, признання друзів тощо. Наявність зовнішнього вектору мотивації характерна для відчуженості від процесу пізнання, студент виявляє пасивність, переживає безглуздість того, що відбувається, або його активність носить вимушений характер.

Було проведено кореляційний аналіз між шкалами емоційно-оцінного ставлення до навчальної діяльності й обраної професії та мотивацією. Значимі зв'язки представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Кореляція емоційно-оцінного ставлення до навчальної діяльності та внутрішньої/зовнішньої мотивації студентів

	Внутрішня/зовнішня мотивація
Емоційно-оцінне ставлення до навчальної діяльності	0,307*

* $p \leq 0,05$.

Таблиця 3

Статистичні розбіжності за установками за методикою А. Еліса між групами різного ставлення до вищої освіти

Назва шкали	Негативне ставлення	Нейтральне ставлення	Значення	
	Середній бал	Середній бал	U	P
«Намагайся»	24,83	34,34	66	030
Катастрофізація	24,23	35,10	47	013
Повинність щодо інших	24,75	34,44	64	028
Самооцінка та раціональність мислення	24,16	35,20	45	012

Таким чином, емоційно-оцінне ставлення до навчальної діяльності прямо пропорційно пов'язане з вектором мотивації. Чим гіршим є ставлення до освіти, тим більш виразна зовнішня мотивація студента, та навпаки, що дозволяє спостерігати в наших досліджуваних знецінення вищої освіти в залежності від зовнішніх факторів, які впливають на їхню діяльність.

Далі було сформовано 2 групи досліджуваних з різним ставленням до вищої освіти. Оскільки високих показників за шкалами методики (окрім 5% високих показників за третьою шкалою), виявлено не було, поділ досліджуваних на групи відбувався з урахуванням того, більшість шкал або всі три виражено чи на середньому чи на низькому рівні. Першу групу склали студенти з загальним низьким рівнем ставлення до навчальної діяльності (негативне ставлення) – 32 особи, а другу групу – з середнім рівнем (позитивно-нейтральне ставлення) – 25 осіб. Виявлені значимі відмінності між цими групами за емоційно-оцінним ставленням до обраної спеціальності ($U = 255$ при $p = 0,02$). Після цього було зроблено порівняння результатів дослідження у сфері життєвих установок студентів з різним ставленням до освіти – за ме-

тодиками дослідження установок С. В. Максимової та А. Еліса. Виявлено розбіжність за установкою «намагайся». Також виявлені розбіжності за шкалами «катастрофізації», «повинність щодо інших», «самооцінка та раціональність мислення». Ці дані представлені у таблиці 3.

Група з позитивно-нейтральним ставленням до вищої освіти має меншу виразність виділених установок порівняно з групою з негативним ставленням до освіти значно менша орієнтація на те, що треба прикладати зусилля, старатися краще виконувати свої обов'язки. Також вони в більшій мірі орієнтуються на результат, а не на процес.

У студентів з негативним ставленням до освіти менші вимоги до інших людей, критичність оцінок знижена, а життєві події сприймаються менш раціонально, менш аналізуються ними. Тим самим в студентів з негативним ставленням до освіти проглядається така пасивно-незацікавлена позиція людини, байдужої до власної освіти як сфери життя. З цим узгоджується й факт меншої виразності катастрофізації – їхня схильність не сприймати труднощі й проблеми (в тому числі навчальні) як щось серйозне.

Таблиця 4

Кореляційні зв'язки між показниками ставлення до вищої освіти та їх життєвими установками у студентів з негативним ставленням до освіти

	Емоц.-оцінне ставл. до навчал. діяльності	Емоц.-оцінне ставл. до обраної спеціальності	Зовнішня/внутрішня мотивація
«Не будь дорослим»		,359*	
«Не будь близьким»	,443*		
«Не будь здоровим»		,457*	
«Не будь собою»		,464*	
«Не відчувай»			,397*
«Будь досконалістю»			-,455**

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

Таблиця 5
Кореляційні зв'язки між показниками ставлення до вищої освіти та їх життєвими установками у студентів з позитивно-нейтральним ставленням до освіти

	Емоц.-оцінне ставл. до навчал. діяльності	Емоц.-оцінне ставл. до обраної спеціальності
«Не думай»	-,508**	
«Не відчувай»		-,590**
«Будь досконалістю»		-,419*
«Будь сильним»		-,450*
«Намагайся»		-,521**
«Не твори»		-,442*

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

Далі розглянуто взаємозв'язки між результатами за окремими шкалами ставлення до вищої освіти та шкалами виразності життєвих установок в двох групах окремо. Ці дані містяться в табл. 4 і 5.

Встановлено пряму кореляцію між емоційно-оцінним ставленням до навчальної діяльності та установкою «не будь близьким». У свідомості цих студентів навчальна діяльність не сприяє встановленню близьких відношень. Ці досліджувані розводять відношення до навчання та близькі міжособистісні стосунки. Також прямий кореляційний зв'язок було встановлено між шкалою емоційно-оцінного ставлення до обраної спеціальності та установками «не будь дорослим», «не будь здоровим» та «не будь собою». В свідомості цих студентів сприйняття своєї майбутньої спеціальності спряжене з орієнтацією на те, що людина не проявляє притаманні їй якості, залишається інфантильною та ще й хворою. Також було виявлено прямий та зворотній зв'язки між шкалами внутрішньої/зовнішньої мотивації та установками «не відчувай» і «будь досконалістю» відповідно. Перший зв'язок очікувано відображає різну спрямованість пізнавальної мотивації, яка виражає інтерес людини до навчального матеріалу та прояви почуттів. Другий зв'язок відображає те, що при внутрішній пізнавальній мотивації може не спрацювати установка на те, щоб не прагнути бути досконалим.

У групі з позитивно-нейтральним ставленням до освіти виявлені лише зворотні ко-

реляційні зв'язки, що можна трактувати як порівняно більш сприятливу ситуацію з точки зору запобігання формуванню негативних установок та їх впливу на ставлення до навчання й майбутньої спеціальності. Високий рівень емоційно-оціночного ставлення до навчальної діяльності відповідає низькому прояву установки «не думай». Думаюча людина з власним критичним мисленням виробляє в себе емоційно-оцінне ставлення до своєї навчальної діяльності.

Емоційно-оцінне ставлення до вибраної спеціальності має зворотні зв'язки з установками «не відчувай», «будь досконалістю», «будь сильним», «намагайся» та «не твори». Чим краще у людини ставлення до обраної нею спеціальності, тим менше виражена установка «не відчувай». Дана установка проявляється як загальна заборона на відчуття, тому в разі відсутності такої заборони в досліджуваних емоційне ставлення до спеціальності є позитивним, взагалі роль раціональної сфери більш важлива, а сама спеціальність сприймається перспективною та бажаною. Зворотній зв'язок спостерігається між установкою «будь досконалістю» та ставленням до спеціальності. Якщо батьки не вдавалися до нераціональної критики дитини, в наслідок чого така установка не була сформована, то у дорослому віці у студента відмічається позитивний образ обраної спеціальності незалежно від того – чи вважає людина себе доскональною. Установка «будь сильним» апелює к сильній особистості, а не к «сильному» фахівцю, тому тут спостерігається негативний взаємозв'язок. Те ж саме стосується установки «намагайся», яка зосереджує людину не на змісті роботи, а на вольових зусиллях, які особливо потрібні при відсутності інтересу до певної діяльності чи професії. Вірогідно, якщо в дитинстві людину хвалили «за участь, а не за перемогу», тим самим підкріплювали інтерес до змісту праці. Установка «не твори» формується внаслідок батьківського припису, який звучить як «Що ти наробив?» або «Займись чимось корисним», внаслідок чого людина перестає проявляти активність, бути творчою та ініціативною. Тому природно, що добре ставлення до обраної спеціальності спостерігається в тих студентів, у яких дана установка слабко сформована.

Виявлене переважно негативне та нейтральне емоційно-оцінне ставлення до навчальної діяльності. У групі з негативним ставленням до вищої освіти виявлені більш виразні негативні життєві установки. Негативне ставлення до обраної спеціальності спряжене із низькою виразністю установок «не будь дорослим», «не будь здоровим» та «не будь собою». Чим гірше ставлення до навчальної діяльності, тим більше виражена установка «не будь близьким». Зовнішній мотивації відповідає високий прояв установок «не відчувай» та «будь досконалістю».

Позитивно-нейтральному ставленню до навчальної діяльності відповідає низька виразність установки «не думай», а позитивно-нейтральному ставленню до обраної спеціальності – низька виразність установок «не відчувай», «будь досконалістю», «будь сильним», «намагайся» та «не твори».

IGOR ZUEV, KATERYNA MOSHENSKA
Kharkiv

VITAL ATTITUDES OF STUDENTS WITH DIFFERENT UNDERSTANDING TO HIGHER EDUCATION

In the article there is a research data given of rational and irrational life settings of students, who have different attitudes towards higher education. There is a positive connection detected between the positive attitude to the educational and internal motivation of students. A passive-uninterested position of a person, who is indifferent to self-education as a sphere of life was detected in students with negative attitude to education. In general, there are different connections between indicators of this attitude and certain negative attitudes were discovered in groups of students with different attitudes to the higher education.

Key words: vital attitudes, negative attitudes, higher education, internal and external motivation, students.

ИГОРЬ ЗУЕВ, ЕКАТЕРИНА МОШЕНСКАЯ
г. Харьков

ЖИЗНЕННЫЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ

В статье приведены данные исследования рациональных и иррациональных жизненных установок студентов, которые по-разному относятся к высшему образованию. Выявлено положительную связь между положительным отношением к учебной деятельности и внутренней мотивации у студентов. У студентов с негативным отношением к учебе обнаружена пассивно-заинтересованная позиция человека, равнодушного к собственному образованию как сферы жизни. Всего в группах студентов с разным отношением к высшему образованию выявлены различные взаимосвязи между показателями такого отношения и определенными негативными установками.

Ключевые слова: жизненные установки, негативные установки, отношение к высшему образованию, внутренняя и внешняя мотивация, студенты.

Перспективою подальшого дослідження є вивчення вікових та гендерних особливостей життєвих установок студентів.

Список використаних джерел

1. Антипова И. Г. Отношение к учебной деятельности старшеклассников и студентов как субъективная реальность: дис. ... канд. психол. наук / И. Г. Антипова. — Ростов н/Д, 2000. — 192 с.
2. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 150 с.
3. Берн Э. Транзакционный анализ в психотерапии / пер. с англ. А. Грузберга. — М.: Эксмо, 2009. — 416 с.
4. Воронина О. А. Диагностика отношения студентов к учебной деятельности: статья / О. А. Воронина // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2008. — С. 159—163.
5. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Отношение к образованию как фактор повышения эффективности подготовки высококвалифицированных кадров / Ю. А. Зубок — 2012. — № 8. — С. 103—111.
6. Максимова С. В. Творчество: созидание или деструкция?: монография / С. В. Максимова. — М.: Академический проект, 2006. — 224 с.
7. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. — СПб.: Питер, 2001. — 416 с.
8. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / Пер. с англ. Т. Савушкиной. — СПб.: Речь, 2002. — 352 с.

Стаття надійшла до редколегії 10.11.2017

УДК. 159. 992.6

ОЛЕКСАНДР ЗІНЧЕНКО

м. Глухів

zi85@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЄВОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ ПРОЕКТУВАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ

У статті проаналізовано основні аспекти стратегії формування поняттєвого мислення підлітків, що ґрунтуються на базових положеннях проектувально-технологічної парадигми розвитку інтелекту. Розкрито основні теоретичні положення означеного методологічного напрямку. Запропоновано модель розвитку поняттєвого мислення в підлітковому віці, що розкривається через демонстрування зв'язку його внутрішньої структури (операцій, когнітивних форм) з іншими пізнавальними процесами, а також навчанням та спілкуванням. Проаналізовано базові компоненти моделі учня в контексті підліткового віку. Розроблено модель формувального впливу поняттєвого мислення підлітків на основі технології комбінованого навчання.

Ключові слова: поняттєве мислення, підлітковий вік, проектувально-технологічна парадигма розвитку інтелекту, модель учня, комбінований тренінг.

Наріжним каменем сучасної науки є філософський принцип зв'язку теорії та практики, проте його реалізація часто супроводжується низкою труднощів, що особливо помітно в психолого-педагогічній галузі. Формування особистості вимагає підвищеної відповідальності, що, у свою чергу, передбачає ґрунтовну методологічну підготовку науковця. Тому однією з основних проблем, з якою стикається психолог або педагог у своєму науковому пошуку, є вибір найбільш прийнятної теоретичної конструкції для вирішення актуальних практичних завдань. При цьому на підвищену увагу заслуговують відносно нові методологічні позиції, науково-практичний потенціал яких ще повністю не розкрито, наприклад, проектувально-технологічна парадигма розвитку інтелекту – особливо актуальна в організації формувальних впливів на когнітивну сферу особистості. Варто зазначити, що, незважаючи на досить вагомий досягнення у вивченні вікової динаміки психічних пізнавальних процесів, наявні наукові дані мають переважно констатувальний характер, водночас питання щодо створення ефективних стратегій розвитку інтелектуальної сфери є недостатньо висвітленим у теоретичних джерелах. Зокрема, проблему становлення поняттєвого мислення в підлітковому віці ґрунтовно розкрито ще в працях Л. С. Виготського

та Ж. П'яже, але з'ясування шляхів його формування в сучасних умовах представлено епізодичними розвідками. На нашу думку, застосування базових положень проектувально-технологічної парадигми розвитку інтелекту є перспективним шляхом створення програм формування словесно-логічних когнітивних структур підлітків.

Проектувально-технологічна парадигма розвитку інтелекту є відносно новим явищем у сучасній психологічній науці. Основні ідеї цього теоретичного напрямку розробила М. Л. Смульсон на початку 2000-х років. Його основу становлять два поняття: «проектування» і «технологія». Розглянемо їх докладніше.

Терміни «проект» і «проектування» є досить специфічними: при першому сприйманні створюється ілюзія їх зрозумілості й навіть очевидності, але за більш ґрунтовного підходу виявляється їх неоднозначність і складність. У найбільш загальному вигляді проектування визначають як думку про бажаний стан певної системи [1]. П. П. Дітюк наголошує на обов'язковій участі мислення в цьому процесі й спрямованості на відсутні в реальності об'єкти [3]. Дослідник також проводить ретельний аналіз історичного розвитку цього феномену і доходить висновку, що

проектування еволюціонувало від фіксації на об'єктах матеріального світу (архітектура, інженерна галузь) до спрямованості на суто мисленнєві контрукції (наприклад, розроблення моделей соціальних стосунків) [2].

Проектування розглядають як вид діяльності, визначаючи низку його типових ознак: наявність методології; проблемність як обов'язкова умова створення проекту; початкова спрямованість на критерії ефективності, а не істинності; цінність продукту (проекту) навіть за відсутності його втілення в життя. Для кращого розуміння специфіки застосування проектування в освітній галузі доцільно звернутися до наукового доробку Ю. І. Машбиця. Учений виокремлює три рівні цієї діяльності: концептуальний (розроблення моделі бажаних змін), технологічний (визначення системи дій) і практичний (безпосередня реалізація плану). Також важливим теоретичним і методологічним аспектом є виділення типових характеристик проекту: опис неіснуючих об'єктів, можливість практичної реалізації, доступність.

Поняття «технологія» прийшло до психолого-педагогічної науки з виробництва і теж зазнало суттєвих трансформацій. Так, раніше навчальну технологію визначали як використання технічних засобів у навчальній діяльності, проте з часом зміст цього терміна значно розширився. На нашу думку, найбільш повним є тлумачення Ю. І. Машбиця, який розглядав навчальну технологію у двох аспектах: 1) діяльність педагога, що містить систему засобів і специфіку їх здійснення; 2) галузь знань про освітню систему. У контексті нашого дослідження орієнтуємося на перший варіант визначення [3].

Підсумовуючи вищезазначену інформацію, можна сказати, що проектувально-технологічна парадигма розвитку інтелекту спрямована на корегування проблемних структур пізнавальної сфери за допомогою чітко спланованої системи впливів. Проте, способи її практичного застосування до розвитку пізнавальних процесів потребують детального аналізу.

Отже, завданням статті є теоретичне обґрунтування стратегії формування поняттєвого мислення підлітків у контексті основних

положень проектувально-технологічної парадигми розвитку інтелекту.

Звернемося до поглядів науковців, які висвітлювали специфіку проектування інтелектуальних процесів. Показовим у цьому плані є дослідження М. Л. Смульсон [5], яка, вивчаючи проблему розвитку інтелекту в юнацькому віці, запропонувала перелік обов'язкових складових його проектування: 1) створення проекту об'єкта, що ґрунтується на усуненні проблемності; 2) створення проекту управління діяльністю особистості або групи осіб; 3) розроблення моделі впливів (навчальних, тренінгових), що забезпечує досягнення бажаної мети.

Отже, відправною точкою проектування є створення нормативної моделі «ідеального» об'єкта, у нашому випадку – поняттєвого мислення (рис. 1). Центром модельованого психічного процесу є дії з науковими поняттями, що відбуваються за участі системи мисленнєвих операцій – аналізу, синтезу, абстрагування, класифікації, узагальнення, порівняння. Результатом такого оперування є словесно-логічні форми – судження та умовиводи. У графічній моделі відображено, що розумові операції не є ізольованими, а ефективність їх реалізації залежить від рівня інтегрованості в єдиний інтелектуальний комплекс, регульований рефлексією.

Нарешті, якісне поняттєве мислення неможливе без його тісного взаємозв'язку з основними інтелектуальними процесами – сприйманням, пам'яттю, уявою, що беруть безпосередню участь в утворенні понять. Також необхідно враховувати тісний зв'язок ефективного поняттєвого мислення підлітків із соціальними чинниками, де найбільш вагомими є навчання та особистісне спілкування. Продуктивність словесно-логічного пізнання спричиняє позитивні зрушення в діяльності особистості, що, у свою чергу, стимулюють розвиток поняттєвого мислення.

Проектування керувального впливу на особистість передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей. З огляду на це важливим аспектом є конструювання моделі учня, що передбачає опис найбільш типових особливостей учіннєвої діяльності, специфіки поведінкових проявів, що залежить від

особистісного досвіду. У теоретичних джерелах пропонують такі основні види можливих моделей учня: 1) оверлейна – диференціація структури предметної сфери на елементарні одиниці знань, причому основну увагу звертають на рівень їх засвоєння; 2) різнична – узагальнення соціально-психологічних та поведінкових аспектів особистості й порівняння цієї інформації з експертним висновком про ситуацію; 3) пертурбаційна – оцінювання помилок і пошук їх причин [2].

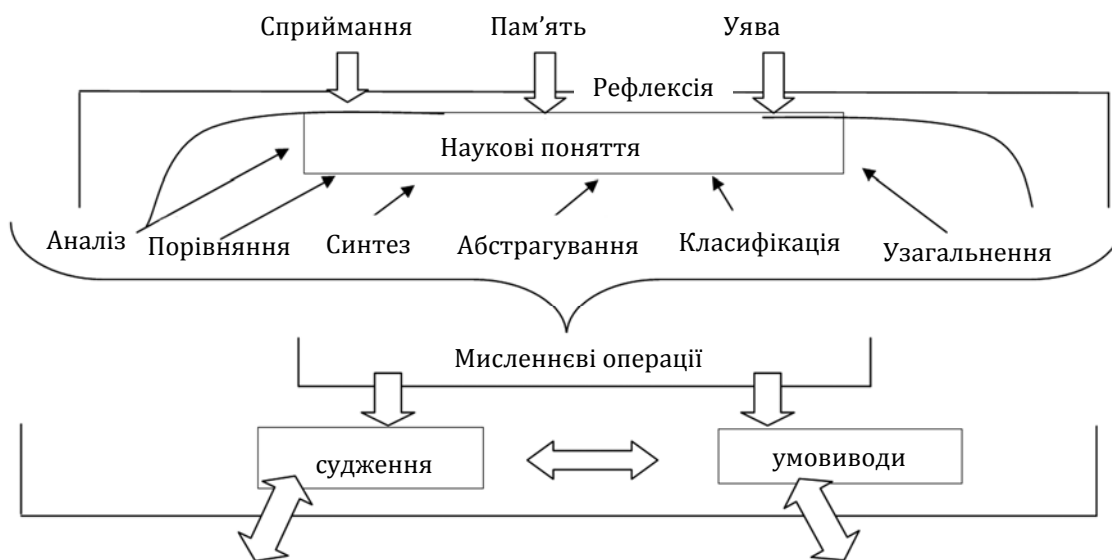
Жодна з перерахованих моделей не є достатньо вичерпною для проектування навчально-розвивального впливу: їх застосування обумовлено конкретними педагогічними обставинами. Тому доцільно запропонувати загальну структуру моделі учня, що складається з таких компонентів: 1) загальна інформація – характеристика навчальної програми, основний зміст дисципліни тощо; 2) особливості знань, умінь і навичок; 3) поточна робота, що складається з навчальної інформації (специфіка педагогічного впливу, тривалість вивчення матеріалу) та практичних завдань диференційованих рівнів складності;

4) методи навчання; 5) психологічна характеристика пізнавальних процесів, мотиваційної та комунікативної сфер [2].

На практиці попереднє уявлення про членів тренінгової групи формувалося в таких аспектах (основні методи отримання інформації про особистість – спостереження, бесіда, тестування):

1. Загальні вікові особливості – основні психологічні та біологічні новоутворення, що в підлітковому віці набувають особливого значення. Тож необхідно обережно ставитися до інформації з теоретичних джерел, оскільки розвиток особистості, а підлітка особливо, жорстко детермінований соціально-історичними умовами. Оскільки віковий склад групи є неоднорідним (від 13 до 15 років), потрібно диференційовано підходити до роботи з молодшими й старшими дітьми.

2. Рівень успішності – зміст цього положення недоцільно обмежувати інформацією лише про оцінки учнів, особливо в контексті основної мети нашої роботи. Тому необхідно звернути увагу на розподіл інтересів, активність на різних заняттях, позашкільні успіхи підлітка.



- Навчальна діяльність:**
- розуміння навчальної термінології;
 - розуміння метафоричності висловів;
 - ефективний аналіз пропонованих схем і таблиць;
 - чіткість і логічність у висловленні власної думки на уроках;
 - уміння логічно міркувати.

- Особистісне спілкування:**
- адекватне розуміння висловлювань співрозмовників (метафори, іронія тощо);
 - чіткість і логічність у висловленні;
 - власної думки в спілкуванні;
 - уміння правильно інтерпретувати поведінку співрозмовника.

Рис. 1. Структурно-функціональна модель поняттєвого мислення підлітків

3. Індивідуальні відмінності – тип темпераменту, риси характеру, структура здібностей.

4. Соціально-психологічні характеристики – рівень комунікативності, авторитет в однолітків, бар'єри спілкування, співвідношення офіційного та неофіційного статусів.

5. Специфіка емоційно-вольової й потребнісно-мотиваційної сфер – особливо доцільно зосередитися на домінантному настрої (пригнічений, радісний, задумливий тощо), наявності стресових та афективних реакцій, рівні емоційного контролю, спрямованості особистості (переконання, ідеали, інтереси, бажання, установки).

6. Рівень розвитку основних пізнавальних процесів: пам'яті, уяви, сприймання. Особливо актуальним є визначення переважання механічності чи осмисленості в мнемічній сфері.

7. Рівень розвитку поняттєвого мислення, що надає інформацію щодо основних розумових операцій і словесно-логічних форм. Отримання таких даних можливе лише за умови проведення психолого-педагогічної діагностики під час констатувального експерименту.

Проектування системи впливів передбачає вибір найбільш оптимальних методів і конструювання відповідного розвивального середовища. В якості інструменту розвитку поняттєвого мислення вирішено обрати інтелектуальний тренінг, що відповідає віковим особливостям підлітка. Оскільки в наукових джерелах згадана технологія висвітлена достатньо глибоко, то описувати загальновідомі положення недоцільно, однак варто зупинитися на деяких важливих моментах.

Специфіка використання тренінгу залежить від вибору методологічного підходу, що визначає тлумачення базових понять. У нашому дослідженні дотримуємося поглядів М. Л. Смульсон, яка розглядає тренінг як вид навчання. В основі такого трактування – розуміння навчання як управління учінневою діяльністю, що є джерелом змін у суб'єкті (Ю. І. Машбиць) [2].

Спираючись на наведені вище теоретичні положення, інтелектуальний тренінг можна охарактеризувати як вид тренінгу, специфічне групове навчання з використанням ефектів

фасилітації та наданням більшої особистісної свободи учасникам, що формує пізнавальні структури згідно із заданою моделлю.

Наступним важливим теоретичним моментом є проектування навчального середовища, що передбачає розроблення його базових характеристик і їх реалізацію. Для нашого дослідження найбільш доцільним є опис тренінгового середовища як системи, що забезпечує безперервність навчальних впливів. При цьому термін «навчальний вплив» отожднюється з поняттям навчальної задачі. Важливо зазначити, що тренінгове середовище лише забезпечує можливість досягнення бажаних результатів, але не є гарантом позитивних змін. Тому важливими умовами ефективності розвивального впливу є ґрунтовна мотивація й позитивна емоційна спрямованість.

Формою реалізації тренінгового впливу було обрано комбіноване, або «змішане» навчання (blended learning), що передбачає поєднання традиційного викладання і мережевого. У якості його теоретичного обґрунтування доцільно проаналізувати психологічні механізми дистанційного навчання, виокремлені Ю. І. Машбицем:

1. Механізм зворотного зв'язку передбачає організацію ефективної комунікації, що є основою управлінського процесу. Цей механізм проявляється в постановці й поясненні задачі, керуванні учінневою діяльністю. При цьому реалізація зворотного зв'язку є більш ефективною за умови використання відео- та аудіозв'язку, хоча можливим є і знаково-текстовий тип спілкування. Найчастіше проблеми здійснення цього механізму проявляються в неадекватності допомоги учню: дитина повинна самостійно визначити міру і характер підказки, а педагог має дотримуватися цих побажань. Занадто активна участь учителя у виконанні навчальних завдань може негативно вплинути на самооцінку дитини. Особливо це стосується підліткового віку, коли структура самосвідомості є досить уразливою. Тому під час проведення тренінгу допомогу учасникам потрібно надавати лише за умови відповідного прохання або під час виконання занадто складного завдання. При цьому порядок надання підказок у віртуальній взаємодії

необхідно узгоджувати при безпосередньому спілкуванні.

2. Довизначення поставленої вчителем задачі: дуже важливий механізм дистанційного навчання, суть якого полягає в трансформації педагогічних завдань в учінневу задачу дитини, що інтегрується в суб'єктивний простір особистості. Тобто учень має пов'язати поставлені вимоги і умови з власними цілями. У ситуації мережевого тренінгу цей механізм реалізується шляхом детального пояснення змісту завдання та через постановку аналогічних задач у безпосередній взаємодії. У цьому контексті актуальним є з'ясування змісту спонукальної сфери учасників і організація впливу, спрямованого на корекцію деструктивної мотивації до занять.

3. Механізм динамічного розподілу функцій управління між учителем (комп'ютером) і учнем: перехід від зовнішнього керування учінням (оцінювання, контроль) до внутрішнього (самооцінювання, самоконтроль). Йдеться про суб'єкт-суб'єктний підхід до розуміння навчання: учень позиціонується не як об'єкт впливу, а як рівноправний учасник процесу. Можливості цього механізму значно

розширюються в умовах використання нових інформаційних технологій, особливо коли мова йде про гіпертекстові системи, що забезпечують учням більш якісне управління власною діяльністю (можливість вибору рівня складності задачі й маршрут вивчення навчального матеріалу). Цей механізм стосується також використання соціальних мереж як навчального засобу. При цьому необхідно враховувати небезпеку занадто близьких стосунків – дистанція між педагогом (тренером) й учнем повинна зберігатися [2].

Варто також згадати, що нині активно досліджують психологічні аспекти використання інформаційних технологій в освітньому процесі (зокрема, дистанційне та комбіноване навчання). Група науковців під керівництвом М. Л. Смульсон, вивчаючи цю проблему, дійшла таких висновків: 1) групова навчальна і психологічна робота, що здійснюється через Інтернет, є можливою і може бути ефективною при дотриманні певних умов; 2) необхідною умовою такої роботи є створення віртуального освітнього середовища – спеціально створеного контенту інформаційного простору Інтернету, що забезпечує



Рис. 2. Модель комбінованого тренінгу поняттєвого мислення

активне, ініціативне та суб'єктне здійснення різних форм дистанційного навчання та психологічної роботи з учасниками; 3) ефективність групової роботи через Інтернет підвищується у зв'язку із застосуванням інтерактивно-мультимедійних технологій спілкування та взаємодії з її учасниками [4].

Отже, здійснення тренінгу поняттєвого мислення підлітків у контексті проектувально-технологічної парадигми може бути ефективним за умови дотримання базових позицій цього методологічного напрямку.

Розроблений нами тренінг можна охарактеризувати як своєрідну «гойдалку», де реальна взаємодія підкріплена віртуальною. Ці міркування відображені в моделі комбінованого тренінгу поняттєвого мислення (рис. 2). При цьому було враховано результати констатувального дослідження, зокрема дані про динаміку поняттєвого мислення і його зв'язок з компонентами інтернет-комунікації.

Окремо зазначимо, що перевірка ефективності системи розвивальних впливів у проектувально-технологічній парадигмі має свої особливості порівняно з класичною методологією. Так, крім діагностичної процедури та обчислення статистичних критеріїв значущості відмінностей, використовуються критеріальні задачі – завдання, виконання яких можливе лише за умови достатнього рівня розвитку пізнавальних структур, у нашому випадку – операцій поняттєвого мислення. Отже, формування контрольної вибірки не є обов'язковим, оскільки сам факт успішного розв'язання такої задачі є показником ефективності здійсненого формувального впливу.

OLEXANDR ZINCHENKO

Glukhiv

FEATURES OF FORMATION OF THE TEENAGERS' CONCEPTUAL THINKING IN THE CONTEXT OF DESIGNING AND TECHNOLOGICAL PARADIGM OF INTELLIGENCE DEVELOPMENT

The main aspects of the strategy of forming the conceptual thinking of adolescents are analyzed in the article, which is based on the basic statements of the design-technological paradigm of the development of intelligence. The basic theoretical statements of the indicated methodological direction are revealed. The model of development of conceptual thinking in adolescence is offered, which is revealed through demonstration of connection with its internal structure (operations, cognitive forms) with other cognitive processes, as well as studying and communication. The basic components of a student model in the context of adolescence are analyzed. The model of forming influence of conceptual thinking of adolescents on the basis of combined training technology is developed.

Key words: conceptual thinking, adolescence, designing and technological paradigm of the intelligence development, the model of a student, combined training.

Отже, основою стратегії формування поняттєвого мислення в підлітковому віці можуть бути положення проектувально-технологічної парадигми, що передбачають розроблення нормативної моделі поняттєвого мислення підлітків, моделі суб'єкта розвитку й системи розвивальних впливів (тренінгу), а також перевірку отриманих результатів за допомогою критеріальних задач, успішне розв'язання яких передбачає високий рівень сформованості відповідних когнітивних структур. При цьому ми орієнтуємося на розуміння інтелектуального тренінгу як виду навчання. У контексті нашого дослідження перспективним є обґрунтування організації розвитку когнітивної сфери підлітків у комбінованій формі (поєднання безпосередньої та он-лайн взаємодії).

Список використаних джерел

1. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. — 2002. — № 2. — С. 85—103.
2. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / М. Л. Смульсон, Ю. І. Машбиць, М. І. Жалдак [та ін.] ; [за ред. М. Л. Смульсон]. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. — 240 с.
3. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : монографія / М. Л. Смульсон, Ю. М. Лотоцька, М. М. Назар, П. П. Дітюк, І. Г. Коваленко-Кобилянська та ін. ; за ред. М. Л. Смульсон. — К. : Педагогічна думка, 2015. — 221 с.
4. Смульсон М. Л. Психологічні особливості віртуальних навчальних середовищ [Електронний ресурс] / М. Л. Смульсон // Технології розвитку інтелекту. — К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2012. — Режим доступу: http://psytir.org.ua/upload/journals/3/authors/2012/Smulson_Maryna_Lazarivna_-_Psychologichni_osoblyvosti_virtualnyh_navchalnyh_seredovysh.doc.
5. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія. / М. Л. Смульсон. — К. : Нора-Друк, 2003. — 298 с.

АЛЕКСАНДР ЗИНЧЕНКО
г. Глухов

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье проанализированы основные аспекты стратегии формирования понятийного мышления подростков, которая основывается на базовых постулатах проектно-технологической парадигмы развития интеллекта. Раскрыты основные теоретические аспекты указанного методологического направления. Предложена модель развития понятийного мышления в подростковом возрасте, которая раскрывается через демонстрацию связи его внутренней структуры (операций, когнитивных форм) с другими познавательными процессами, а также обучением и общением. Проанализированы базовые компоненты модели ученика в контексте подросткового возраста. Разработана модель формирующего влияния понятийного мышления подростков на основе технологии комбинированного обучения.

Ключевые слова: понятийное мышление, подростковый возраст, проектно-технологическая парадигма развития интеллекта, модель ученика, комбинированный тренинг.

Стаття надійшла до редколегії 08.11.2017

УДК 159.964

НАТАЛІЯ ІВАНОВА

м. Черкаси

natalivanova92@gmail.com

ЕДИПАЛЬНА ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОЯВІВ МАЗОХІЗМУ

У статті дано загальний аналіз феномену мазохізму як предмету психологічних досліджень, представлено основні характеристики проблеми мазохізму з позицій психодинамічної теорії. Акцент ставиться на дослідженні внутрішніх детермінант (неусвідомлюваних), які обумовлюють виникнення мазохістичних нахилів, пов'язаних з едіпальним періодом розвитку суб'єкта. Розкрито глибинно-психологічні витoki сутності феномену едіпової залежності. Висвітлено вплив едіпальної залежності на формування у суб'єкта дезадаптаційних та деструктивних тенденцій, до яких належить мазохізм.

Ключові слова: активне соціально-психологічне пізнання (АСПП), глибинне пізнання, едіпальна залежність, комплекс, мазохізм, почуття провини, психодинамічна теорія, самопокарання.

Сучасна психодинамічна парадигма (Т. С. Яценко) включає вивчення суперечливості психіки, що стабілізується та обумовлює особистісні проблеми суб'єкта. Особистісна проблема пов'язана з домінуванням енергії «мортідо» (руйнівної) над «лібідо» (конструктивною), що призводить до приглушення інстинкту самозбереження та обумовлює прояви мазохізму. Внутрішні суперечності задаються тенденцією «до життя» та «до психологічної смерті» та індивідуалізуються через умовні та глибинні цінності, що детермінують систему психологічних захистів. Останні мають емотивну складову, яка вказує на зв'язок суб'єкта з первинними лібідними об'єктами (батьками).

У науковий обіг поняття «мазохізм» введено віденським психіатром Р. фон Крафт-Ебінгом [15] відповідно імені австрійського письменника Л. фон Захер-Мазоха, у якого було діагностовано даний феномен [3]. У своїх дослідженнях вчений дану категорію трактує як сексуальне порушення, при якому пацієнт відчуває статеве збудження і задоволення, коли партнер заподіює йому фізичні та моральні страждання» [15, 190]. Це обумовило соціальну усталеність поняття «мазохізм»: статеве (сексуальне) порушення, розлад (перверсія, збочення, девіація), при якому сексуальне збудження і задоволення пов'язується з фізичними чи психічними стражданнями

(наси́льство, фізичний біль, образа, прини́ження, психологічний дискомфорт) [1, 5, 9, 12, 21].

Аналіз наукових джерел дає можливість стверджувати, що термін мазохізм розглядається як форма агресії, яка зорієнтована, повернута на самого себе (самопокарання, знедолення, обмеження можливостей задоволення власних потреб), схильність отримувати задоволення, відчуваючи приниження, насилля [5, 6, 8, 11, 16].

Дана робота виконується в ракурсі психодинамічної теорії, яка бере до уваги цілісність пізнання психіки суб'єкта в свідомих і несвідомих виявах, з урахуванням внутрішніх (неусвідомлюваних) передумов виникнення особистісної проблеми [23–27]. Пізнання психіки не може обійти увагою наявність суперечливих її тенденцій, дослідженню яких сприяє глибинно-психологічне пізнання психіки, що має реалізацію в методі активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). Прийоми, які використовуються в психокорекційній практиці груп АСПП спрямовані на об'єктивування глибинних детермінант психіки.

Психодинамічна теорія вивчає психіку в її цілісності (свідоме/несвідоме), що сприяє пізнанню глибинних (неусвідомлюваних) чинників формування мазохістичних тенденцій. З. Фрейд вказував на мазохістичні схильності як несвідомо сформовані у дитячій період життя суб'єкта [19].

На важливість феномена «мазохізм» через близькі за змістом категорії вказувало багато вчених. Зокрема в рамках наукової школи професора Т. С. Яценко захищені кандидатські та докторські дисертації, що розкривають деструктивні тенденції психіки і їх глибинно-психологічні витoki: едіпальна залежність (Сірик І. В.); ідентифікація (Раджабова С. Ш.), внутрішні суперечності (С. М. Аврамченко), дезадаптація (Кононова М. М.); аутоагресія (Мелоян А. Е.); тенденція до психологічної смерті (Калашник І. В.); самодепривація (Максименко Е. Г.); тенденція «до психологічної імпотенції» (Нодзельская А. С.), особистісні протиріччя (Т. В. Некрут) і ін.

Мета статті – розглянути основні механізми формування мазохістичних тенденцій в контексті едіпальних залежностей суб'єкта.

Уточнимо поняття «едіпів комплекс». Термін «комплекс» у філософському словнику трактується як: «Зв'язок; сполучення; відносно стійка послідовність асоціативних ланцюгів; група асоційованих або співвіднесених чинників (наприклад, симптомокомплекс – група симптомів); сукупність тісно пов'язаних спогадів; група емоційних уявлень; частково впорядкована сукупність різноманітних особистісних рис; спосіб і механізм несвідомого самовизначення індивіда в структурі міжособистісних відносин» [10, 672]. У словнику В. М. Лейбіна поняття «комплекс» застосовується «для позначення сукупності несвідомих уявлень, афективно забарвлених спогадів, пов'язаних між собою асоціацій, різноманітних особистісних рис, специфічних та загальнозначущих переживань, що виникають у людини на підґрунті міжособистісних відносин» [8, 247].

У дослідженнях З. Фрейда, комплекс розглядається як «група уявлень, пов'язаних єдиним афектом; сукупність взаємозалежних елементів – емоційно забарвлена група уявлень, найчастіше за все витіснена до підсвідомості та несвідомої сфери яка і впливає на поведінку особи» [17, 226]. Подібне бачення даної категорії висвітлено у роботах К. Г. Юнга, де термін комплекс – це «система рис, образів і переживань, які розташовуються навколо певного центрального переживання та існують несвідомо й автономно, подібно до самостійної особистості, незалежної від свідомості й інших комплексів» [22, 204]. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що у психоаналізі поняття «комплекс» розглядається як сукупність несвідомо взаємопов'язаних, афективно забарвлених елементів (імпульсів, ідей, почуттів, спогадів), які впливають на психіку та поведінку суб'єкта» [6, 86]. Комплекс формується на основі міжособистісних стосунків суб'єкта, а також може здійснювати вплив на всі рівні психіки – установки, емоції, поведінку [8]. Узагальнюючи, можна ствердити, що для категорії «комплекс» характерна впорядкована сукупність рис, група емоційних зв'язків, сукупність взаємопов'язаних спогадів, образів, думок, ідей, що впливають на тенденції поведінки суб'єкта.

Психоаналітичний словник категорію «едіпів комплекс» трактує як упорядковану сукупність любовних та ворожих бажань дитини, які спрямовані на батьків [2, 125]. У психоаналізі наголошується на властивій дитині потребі у батьківському захисті, любові, єдності з батьками. У науковій літературі представлені поняття позитивної і негативної форми едіпового комплексу. Позитивна форма розглядається як бажання смерті супернику – одному з батьків тієї ж самої статі – і лібідне притягання до протилежної статі. Пізніше З. Фрейд описував більш складний характер цього феномену – негативну форму, що виявляється у любові до батька однієї з дитиною статі та ворожості до батька протилежної статі [17]. Згідно з позицією З. Фрейда, у процесі психосексуального розвитку особистості виявляються обидві форми, утворюючи повний едіпів комплекс: у результаті змішування представлених форм у дитини виникає амбівалентне ставлення до батьків [18].

У рамках психодинамічної парадигми, Т. С. Яценко ставить акцент на тому, що недоцільно обмежуватися стандартним поглядом на едіпальний комплекс, який декларує персоналізовану залежність (до батька чи матері). Психіка суб'єкта інтроектуює вплив обох батьків, де генеральний механізм захистів «від слабкості до сили» є пріоритетним у процесі інтроекційного зв'язку з первинними лібідними об'єктами. Вибірковість ідентифікацій (певних рис) суб'єкта в сім'ї залежить від психологічної сили та її пріоритетів у взаємовпливах членів родини. Виходячи з цього Т. С. Яценко вносить уточнення у поняття «едіпів комплекс» замінивши слово «комплекс» на «залежність», що обумовило конкретизацію розуміння об'єкта едіпальної залежності – чуттєво-емоційна залежність (тягіння) дитини стосується не лише окремої батьківської персони (протилежної статі), а обох батьків [26, 53].

В едіпальний період розвитку відбувається блокування лібідної енергії у задоволенні первинних лібідних тяжінь суб'єкта у єднанні з лібідними об'єктами через «Табу на інцест» (заборони, обмеження на задоволення його потреб). Едіпальна залежність

пов'язана з з неусвідомлюваним почуттям провини, якому супутнім є самопокарання. Виходячи з цього, можна висловити гіпотезу, що в мазохізм криються глибинні витоки едіпального походження, які пов'язані з несвідомими почуттями провини і супутнім йому тенденцією до самопокарання. У своїх дослідженнях З. Фрейд зазначав, що приєднання почуття провини до жіночої форми мазохізму переводить його в категорію морального мазохізму. Сутність морального мазохізму полягає в тому, що завдяки йому мораль знову сексуалізується та відкривається шлях від моралі до едіпового комплексу [14].

Аналіз емпіричного матеріалу груп АСПП, дозволяє констатувати, що до деструкцій психіки, детермінованих едіпальною залежністю, відносяться: амбівалентність почуттів до первинних лібідних об'єктів (батьків, сиблінгів, родичів, значимих людей); відчуття неповноцінності; почуття провини; тенденція до самопокарання та імпотування власної активності. Це знаходить свій прояв в авторських малюнках, зміст яких нерідко дисонує із зображенням. Презентуємо авторські малюнки учасників груп АСПП, що ілюструють тенденцію нанесення фізичних пошкоджень власній персоні, про що свідчить зображення крові (рис. 1–9). Малюнки засвідчують можливість відображати страждання, до яких причетні не тільки первинні лібідні об'єкти, але і муки архетипічно обумовлені релігійними мотивами страждальця, що без вини винний та спокутує гріхи інших (образ Ісуса Христа). Почуття провини обумовлює виникнення неусвідомлюваного прагнення до самопокарання, яке передається за допомогою образу розп'яття на хресті, або проявляється в особливих символічних позах: колінопрекльоніння; в молитовному складанні рук; в зігнутий спині під вагою хреста; в розп'ятому прицвяхованому тілі, обумовленому смертю у спокуті (рис. 4–9).

Тематика малюнків (рис. 1–7) вказує на те, що мазохізм первинно детермінований відносинами з батьками. У своїх роботах В. Райх [13], К. Хорні [20] акцентували увагу на важливості впливу сім'ї на суб'єкта, особливостей взаємостосунків. Зокрема, в рамках концепції В. Райха, форма едіпового комплексу

Добірка авторських малюнків учасників психокорекційних груп



Рис. 1. Я-реальне

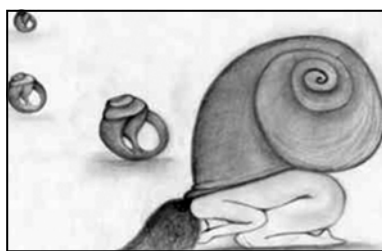


Рис. 2. Проблеми з якими
важко впоратись

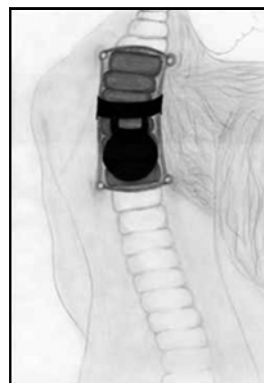


Рис. 3. Моє тіло



Рис. 4. Я в родині
батьків

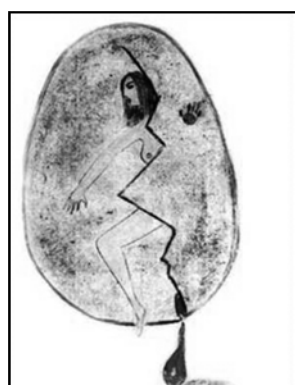


Рис. 5. Драматична
подія мого життя



Рис. 6. Моє самовідчуття



Рис. 7. Минуле, яке
неможливо виправити

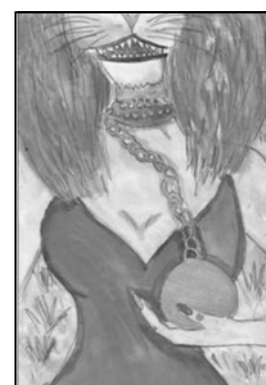


Рис. 8. Я серед
чоловіків

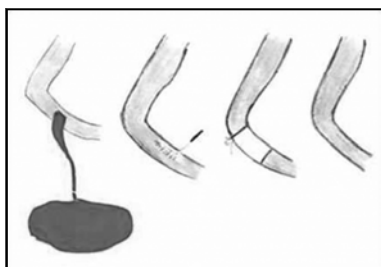


Рис. 9. Криза та етапи виходу
з неї



Рис. 10. Відчуття самотності

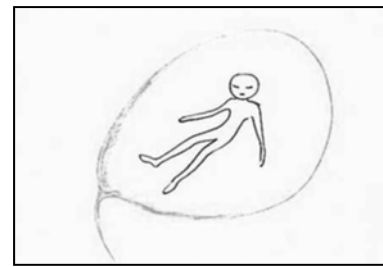


Рис. 11. Моє неіснування

може змінюватися залежно від міжособистісних взаємин в сім'ї і структури сімейних стосунків [13]. К. Хорні, яка ставила акцент на об'єктивуванні значення сімейних стосунків у виникненні едіпової залежності, окреслювала дві умови: «перша полягала у сексуальній стимуляції з боку батьків, а друга – у конфлікті між потребою дитини в залежності та її жорсткому ставленні до батьків» [20, с. 230]. Згідно з твердженнями дослідниці, «відчуття дитиною загрози від батьків, що детермінована виявом ворожості

відносно них, зумовлює в неї появу почуття тривоги» [20, 235]. Виникнення почуття амбівалентності у дитини (до любові, єдності, відчуженості, самостійності) зумовлює появу почуття провини та водночас агресивності стосовно батьків. Це обумовлює зростання неприємної для суб'єкта напруги, яка знаходить свій вихід у мазохістичних тенденціях.

З позиції психодинамічного підходу феномен мазохізму перетворює самопокарання в форму парадоксального контакту з іншою

людиною, наближуючи її активність до функцій карателя, що знаходить свій вияв у таких поведінкових формах як: підкорення, служіння, відданість заради кінцевого підсумку – отримання почуття блаженства. Саме парадоксальна причетність іншої людини до такого типу досягнення мазохістського вказує на едіпальний слід у формуванні даної деструкції [27].

Розглядаючи впливу едіпальної залежності на формування мазохістичних тенденцій, особливий інтерес представляють роботи О. Ранка [14] та С. Грофа [4], які пов'язували виникнення несвідомих сексуальних потягів суб'єкта з травмою народження. Материнське тіло від народження є джерелом страху, оскільки в утробі дитина органічно з'єднана з матір'ю. Порушення такого єжання відбувається під час народження, породжуючи в дитини почуття тривоги та страху. «Дитина несвідомо прагне трансформувати джерело болю в джерело насолоди, однак такі спроби несуть у собі невдачі, оскільки присутня підвищена тривога, яка пов'язана з родовою травмою» [14, 240]. Отже, на розвиток едіпальної залежності впливають не лише стосунки в сім'ї, а й значення акту народження та відокремлення дитини від «материнського лона» (утроби). Звідси можна зробити висновок, що у формуванні мазохістичних тенденцій відіграє роль перинатальний розвиток дитини.

Представник трансперсональної психології С. Гроф вважає, що мазохістські тенденції суб'єкта відображають суміш агресії, якій піддається плід з боку жіночої репродуктивної системи, і його біологічної реакції на задуху, біль і тривогу під час пологів. Тому для таких людей є характерним чергування ролей жертви і жорстокого мучителя, потреба у фізичній затислості і відчутті болю, наявність екстазу, тобто суміші агонії та інтенсивної сексуальної насолоди (поєднання приємного із стражданням) [4].

Т. С. Яценко, завдяки науковим пошукам приходиться до висновку, що деструкції, які породжують особистісні проблеми суб'єкта, беруть свій початок в перинатальному (внутрішньоутробний стан і акт народження) [26]. Особливу роль в психічному житті

суб'єкта «грає сам по собі акт народження» [26, 84]. Акт народження обумовлює як втрату біологічної захищеності, властивої внутрішньоутробному стану, так і драму втрати «гармонії» внутрішньоутробного стану, що створює передумови зародження деструкції. Це свідчить про те, що саме по собі відокремленні (акт народження) від матері, перехід дитини в інше середовище породжують деструкції психіки. Травма, хвороба посилюють переживання суб'єктом непорушного закону розставання з утробою, переживання акту народження, породжуючи відчуття психологічної незахищеності, що обумовлює тенденцію «повернення в утробу», яка омертвляє, імпотує його активність. Відчуття знаходження в утробі і бажання зануритися в утробу, як спосіб придбати захищеність, є для суб'єкта деструктивними, тому що обумовлюють стан пасивності, безініціативності [27].

Слід перинатального розвитку на формування мазохістичних тенденцій у психодинамічній теорії досліджується шляхом аналізу авторських малюнків. Виявилось, що поняття «едіпальна довершеність» підтверджується повздовжнім аналізом фактажу малюнків, які вказують на тенденцію «повернення в утробу». Учасники груп АСПП, виконуючи авторські тематичні малюнки, використовували символи: яйця, мушлі, спіралі, закриті простори (рис. 1–2, 4–5, 10–11). Варто зазначити, що тематика малюнків не була націлена на зображення перинатальних аспектів.

Психоаналіз малюнків допомагає діагностувати особливості прояву едіпальної залежності та деструкції психіки, які вона задає. Однією із характеристик едіпальної залежності є амбівалентне відношення до первинних лібідних об'єктів. Амбівалентність почуттів у суб'єкта до значущих людей виявляється у таких протилежностях: почутті любові і ненависті, бажанні автономії і водночас – залежності від них, що входить в показники мазохістичних проявів. Витіснення інцестуозних потягів породжує виникнення у особи внутрішньої суперечності, що виявляється у прагненні суб'єкта з одного боку, бути дитиною («до єднання»), а з іншого – дорослим («до роз'єднання»). На поведінковому рівні тенденція «до роз'єднання»

характеризується через бажання особи бути самостійною, незалежною, тенденція «до єднання» – в потребі суб'єкта у любові, підтримці. Прагнення суб'єкта до єднання з первинними лібідним об'єктом виявляється в інтроєктуванні тих рис батьків, які обумовили його емотивний дискомфорт – маніпуляцію, авторитаризм, почуття самотності, що пов'язано з блокуванням та відчуженням лібідом [25–27].

Узагальнюючи вище викладене, можна сформулювати висновок про те, що першопрчиною виникнення феномена «мазохізм» в психіці людини є її едіпальна залежність. Прийняття психікою едіпальних обмежень (табу на інцест), породжує виникнення неусвідомлюваного почуття провини, яке пов'язане з тенденцією до самопокарання – покаранню за заборонені бажання (тобто кровозмішення). Нанесення фізичних (і психічних) страждань власній персоні обумовлено неможливістю реалізувати чуттєве тяжіння, що знаходить вияв у феномені «мазохізм» знаходить, який об'єднує покарання із задоволенням. Емпіричний матеріал дозволяє діагностувати едіпальну залежність, яка маскується під аутоагресивні тенденції, що пов'язані з внутрішніми протиріччями («люблю-не люблю», «тенденція до єднання – до автономії»). Відсутність можливості вираження чуттєвої сфери у зв'язку із корективами, що декларує соціум, призводить до активізації енергії мортідо, яку суб'єкт спрямовує на власну персону, що обумовлює саморуйнування. В такому випадку сформована едіпальна залежність має руйнівний ефект та обумовлює формування мазохістичних тенденцій.

Перспективи наукових досліджень вбачаються в подальшому вивченні представленості мазохізму в художніх творах, суспільних та релігійних течіях, архетипних можливостей візуалізації латентних рівнів психіки в малюнках.

Список використаних джерел

1. Блейхер В. М. Толковый словарь психиатрических терминов / В. М. Блейхер, И. В. Крук. — Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. — 640 с.
2. Борнесс Э. Психоаналитические термины и понятия / Э. Борнесс. — М. : Класс, 2000. — 637 с.
3. Венера в мехах. Л. фон Захер-Мазох. Венера в мехах. Ж. Делёз. Представление Захер-Мазоха. Фрейд. З. Работы о мазохизме / Сост., пер. с нем. и

- франц. и комментарии А. В. Гараджи. — М. : РИК «Культура», 1992. — 380 с.
4. Гроф С. За пределами мозга / С. Гроф. — 2-е изд. — М. : Изд-во Трансперсонального ин-та, 1993. — 504 с.
5. Катыльмов Л. Л. Словарь по сексологии / Л. Л. Катыльмов. — М. : Дрофа, 2007. — 112 с.
6. Лапланш Ж., Понталис Ж. Б. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж. Б. Понталис. — 2-е изд. — СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2010. — 751 с.
7. Лейбин В. М. Психоанализ: Учебник / В. М. Лейбин. — СПб. : Питер, 2002. — 576 с.
8. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу / В. М. Лейбин. — М. : Питер, 2010. — 642 с.
9. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — 4-е изд. — М. : АСТ МОСКВА ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. — 811 с.
10. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. — Мн. : изд. В. М. Скакун, 1998. — 896 с.
11. Оксфордский толковый словарь по психологии [под ред. А. Ребера]. — М. : 2002. — 384 с.
12. Психологическая энциклопедия / [под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха]. — 2-е изд., — СПб. : Питер, 2006. — 1096 с.
13. Райх В. Психология масс и фашизм / В. Райх. — СПб., 1997. — 380 с.
14. Ранк О. Травма рождения / Отто Ранк. — М. : Аграф, 2004. — 398 с.
15. Рихард фон Крафт-Эбинг Половая психопатия / Р. фон Крафт-Эбинг. — М. : Книжный Клуб «Книговек», 2013. — 624 с.
16. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. — Минск : Харвест, 1998. — 800 с.
17. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. — СПб. : Питер, 2002. — 384 с.
18. Фрейд З. Влечения и их судьба / З. Фрейд. — М. : ЭКСМО—ПРЕСС, 1999. — 432 с.
19. Фрейд З. Экономическая проблема мазохизма / З. Фрейд // Психоанализ. — К. : Міжнародний інститут глибинної психології, 2011. — № 1 (15). — С. 8—19.
20. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. — М. : Прогресс-Универс, 1993. — 480 с.
21. Шапар В. Психологичний тлумачний словник. Близько 2500 термінів / В. Шапар. — Харків : Прапор, 2004. — 460 с.
22. Юнг К. Г. Либидо, его метаморфозы и символы / К. Г. Юнг. — СПб. : Вост.-европ. ин-т психоанализа, 1994. — 414 с.
23. Яценко Т. С. Теория і практика групової психокорекції: активнее соціально-психологічне навчання : [навч. посіб.] / Т. С. Яценко. — К. : Вища шк., 2004. — 679 с.
24. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : [навч. посіб.] / Т. Яценко. — К. : Вища шк., 2006. — 382 с.
25. Яценко Т. С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. — Днепропетровск : Инновация, 2015. — 394 с.
26. Яценко Т. С. Самодепривация психіки та дезадаптація суб'єкта: монографія / Т. С. Яценко, В. І. Бондар, І. В. Євтушенко, М. М. Кононова, О. Г. Максименко. — К. : Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. — 280 с.
27. Т. С. Яценко Глибинне пізнання самодепривації психіки майбутнього психолога / Т. С. Яценко, В. І. Бондар. — К. : Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2016. — 384 с.

NATALIYA IVANOVA
Cherkasy

SINGLE DEPENDENCE AS A FACTOR OF FORMATION OF MAZOCHEISM MANIFESTATIONS

The article gives a general analysis of the phenomenon of masochism as a subject of psychological research, the main characteristics of the problem of masochism from the standpoint of the simulation theory are presented. The emphasis is placed on the study of internal determinants (unconscious) that cause the emergence of masochistic inclinations associated with the edipal period of the subject's development. The depth-psychological origins of the phenomenon of edipole dependence are revealed. The influence of the edipal dependence on the formation of a subject of maladaptation and destructive tendencies, which includes masochism, is described.

Key words: active social-psychological knowledge (АСПП), deep knowledge, edipal addiction, complex, masochism, sense of guilt, psychodynamic theory, self-torture.

НАТАЛИЯ ИВАНОВА
г. Черкассы

ЭДИПАЛЬНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ МАЗОХИЗМА

В статье дан общий анализ феномена мазохизм как предмета психологических исследований, представлены основные характеристики проблемы мазохизма с позиций психодинамической теории. Акцент ставится на исследовании внутренних детерминант (неосознаваемых), которые обуславливают возникновение мазохистических наклонностей, связанных с эдипальным периодом развития субъекта. Раскрыто глубинно-психологические истоки сущности феномена эдиповой зависимости. Освещено влияние эдипальной зависимости на формирование у субъекта дезадаптационных и деструктивных тенденций, к которым относится мазохизм.

Ключевые слова: активное социально-психологическое познания (АСПП), глубинное познание, эдипальная зависимость, комплекс, мазохизм, чувство вины, психодинамическая теория, самонаказание.

Стаття надійшла до редколегії 09.11.2017

УДК 159.923+159.928 (043)

КОСТЯНТИН КИСЕЛЬОВ

м. Слов'янськ

xxxtommy1987xxxx@gmail.com

ІНТЕЛЕКТ ТА КРЕАТИВНІСТЬ РІЗНИХ МОДАЛЬНОСТЕЙ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті аналізуються теоретико-методологічні підстави дослідження креативності майбутніх вчителів початкової школи. Закладаються передумови подальшого повноцінного емпіричного дослідження психологічної динаміки креативності майбутніх вчителів початкової школи впродовж терміну навчання у виші, йдеться про психолого-педагогічні умови її становлення, визначаються напрямки можливого розвивального впливу з метою оптимізації рівня представленості інтелекту та креативності у структурі особистості майбутнього фахівця. Стверджується, що хоча інтелект та креативність різних модальностей і виступають рівноправними чинниками успішності навчальної діяльності студента та його подальшого професійного зростання, втім не утворюють між собою статистично достовірних кореляцій. Водночас, вербальна та образна креативність майбутнього вчителя початкових класів тісно пов'язані між собою, утворюючи креативну підсистему особистості педагога.

Ключові слова: креативність, інтелект, майбутній вчитель, студент, початкова школа, структура, показник, аналіз, компонент, рівень.

Співвідношення характеристик інтелекту та креативності особистості є, напевне, однією з найбільш дискусійних проблем у теорії загальних здібностей. Втім, однозначного та вичерпного трактування цієї наукової проблеми не існує і понині. Особливу цікавість вона викликає стосовно специфіки професійної педагогічної діяльності та професійної підготовки майбутніх фахівців галузі освіти. Але на сьогодні у доступній нам літературі відкритим залишилося питання системного погляду на співвідношення показників вербальної та образної креативності і показників інтелекту, як невід'ємних компонентів структури особистості та професіоналізму майбутнього вчителя початкової школи на різних етапах його фахової підготовки.

Д. Б. Богоявленська вважає, що креативність виступає як глибинна особистісна властивість, сутність якої полягає в оригінальній постановці проблеми, наповненою особистісним змістом, також авторка підкреслює, що креативність є загальною особливістю особистості і впливає на творчу продуктивність незалежно від сфери прояву особистісної активності [1, 14]. Є. І. Ніколаєва розуміє креативність як творчі можливості (здібності)

людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, окремих видах діяльності [6, 18].

В. Д. Шадріков розглядає креативність як сукупність властивостей творчого мислення: продуктивність психічних процесів (швидкість, гнучкість мислення, чутливість до проблем, оригінальність мислення), інтегральні властивості мислення (самостійність, глибина, широта мислення) і функціональні властивості мислення (дисциплінованість, технологічність мислення) [11, 76–77].

Аналізуючи результати досліджень Ф. Баррона та Д. Харрінгтона, К. Горшина робить наступні висновки: креативність розглядається як здатність та здібність адаптивно реагувати на необхідність появи нових продуктів. Дана здібність дозволяє усвідомити нове в бутті, хоча сам процес може реалізовуватися як на свідомому, так і на несвідомому рівні; створення нового продукту багато в чому залежить від характеристик особистості творця і сили його внутрішньої мотивації; специфічними особливостями креативного процесу є оригінальність, самостійність, валідність, адекватність завданню [10].

А. Маслоу визначаючи основні умови, що стимулюють розвиток креативного мислення,

зазначає що необхідним є: 1) наявність ситуації незавершеності, на відміну від чітко заданих і суворо контрольованих умов; 2) створення та використання іноваційних прийомів, стратегій і інструментів для подальшої діяльності; 3) розгортання відповідальності і незалежності; 4) зосередження на самостійних розробках, спостереженнях, узагальненнях [5, 109].

Метою нашого дослідження є аналіз як теоретичних, так і методологічних підстав дослідження креативності майбутніх педагогів в процесі їх професійної підготовки. Для цього вважаємо за необхідне розв'язати наступні завдання дослідження: 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз психологічної проблеми співвідношення креативності та інших особистостісних показників майбутніх педагогів; 2) виділити та описати основні емпіричні закономірності взаємозв'язку показників креативності та інтелекту майбутніх вчителів початкової школи.

В якості методів та методик емпіричного дослідження нами використані процедура кореляційного аналізу за Пірсоном, тест образної креативності Торренса (в модифікації О. Є. Туник), тест вербальної креативності Медніка (в модифікації Т. В. Галкіної) та тест інтелекту Амтхауера. До складу емпіричної виборки увійшли студенти 2–5 оків навчання факультету підготовки вчителів початкових класів ДВНЗ «ДДПУ» (м. Слов'янськ) загальною кількістю 70 осіб.

І. Гриненко розуміє креативність особистості вчителя гуманітарного профілю як духовну здібність культурної особистості створювати новий навчальний продукт, що супроводжується мотивацією успіху, збагаченням ментального досвіду та станом психофізіологічної когерентності [2]. При цьому професійна креативність учителя мови розглядається як здатність до реалізації творчої інтенції особистості, та створенням певних навчально-виховних продуктів, які характеризуються оригінальністю, та новизною тощо.

На думку С. Смірнова, креативність вчителя можна сформулювати лише шляхом створення умов для самовиховання тому, що креативний потенціал є однією з найглибших характеристик особистості [9, 46]. О. Яковлева

зазначає, що процесуальними характеристиками креативності майбутнього педагога виступає її розкриття в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії та адресність креативності у певній формі іншій людині [12].

На думку С. О. Сисоевої, в якості ознак педагогічної креативності та її змістовних характеристики виступають: розвинена соціальна і моральна свідомість; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності; розвинене бачення проблеми; розвинена уява; специфічні особистісні якості педагога; специфічні мотиви; творчий інтерес; захопленість своєю працею; прагнення досягти високої результативності в певних умовах педагогічної діяльності; комунікативні здібності; здатність до самкерування; високий рівень загальної культури вчителя [8, 98–99].

І. Раченко в якості моделі професійного зростання педагога пропонує розглядати наступну ієрархію його особистісних властивостей: мотивація на самовдосконалення в плані професійного зростання [7, 32]; професійне становлення; особистісні пошуки у професійній діяльності; орієнтація творчої діяльності педагога на розширення базових ЗУНів; раціоналізація творчої діяльності; несистемне використанні власних новацій у професійній діяльності; оптимізація процесу і результатів професійної діяльності.

Здібність до творчості розглядається О. Козловою як умова реалізації вищих духовних особистісних потреб вчителя, умова становлення власних творчих характеристик, зростання і збагачення внутрішньособистісних можливостей, підвищення якості та результативності своєї професійної діяльності, орієнтація на вищі загальнолюдські цінності тощо [4].

У результаті здійсненого нами кореляційного аналізу показників вербальної та невербальної креативності вчителів початкової школи (Див. Таблицю 1) нами зафіксовано статистично достовірні позитивні кореляції (на рівні $p < 0,05$) між показником гнучкості вербальної креативності та показником спротиву замкненню образної креативності ($r = 0,31$); показником оригінальності вербальної креативності та показником оригінальності образної креативності ($r = 0,33$),

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу показників вербальної креативності та показників невербальної креативності майбутніх вчителів початкової школи

	Біглисть	Гнучкість	Оригінальність	Розробленість
Біглисть	0,26	-0,14	0,02	-0,15
Оригінальність	0,06	0,22	0,33*	0,28*
Абстрактність назви	-0,01	0,22	0,54*	0,48*
Спротив замкненню	0,18	0,31*	0,66*	0,33*
Розробленість	0,12	0,08	0,39*	0,27

Позначкою * відмічені достовірні значення коефіцієнту кореляції на рівні $p < 0,05$.

показником оригінальності вербальної креативності та показником абстрактності назви образної креативності ($r = 0,54$), показником оригінальності вербальної креативності та показником спротиву замкненню образної креативності ($r = 0,66$), показником оригінальності вербальної креативності та показником розробленості образної креативності ($r = 0,39$); показником розробленості вербальної креативності та показником оригінальності образної креативності ($r = 0,28$), показником розробленості вербальної креативності та показником абстрактності назви образної креативності ($r = 0,48$), показником розробленості вербальної креативності та показником спротиву замкненню образної креативності ($r = 0,33$). Очевидно, що в структурі креативності майбутнього вчителя початкової школи, незалежно від її модальності, системоутворюючими компонентами виступають показники оригінальності вербальної креативності, розробленості вербальної креативності, оригінальності образної креативності, абстрактності назви образної креати-

вості та спротиву замкненню образної креативності.

У результаті здійсненого кореляційного аналізу показників вербальної креативності та показників інтелекту майбутніх вчителів початкової школи (Див. Таблицю 2) нами зафіксовано статистично достовірний негативний зв'язок (на рівні $p < 0,05$) між показником біглості вербальної креативності та показником аналогій за тестом інтелекту Амтхауера ($r = -0,35$); статистично достовірні позитивний зв'язок між показником гнучкості вербальної креативності та показником пам'яті за тестом інтелекту Амтхауера ($r = 0,48$); статистично достовірні позитивний зв'язок між показником оригінальності вербальної креативності та показником пам'яті за тестом інтелекту Амтхауера ($r = 0,56$); статистично достовірні позитивні зв'язки між показником розробленості вербальної креативності та показниками доповнення речень ($r = 0,48$), виключення зайвого ($r = 0,4$), аналогій ($r = 0,39$) та рядів чисел ($r = 0,3$) за тестом інтелекту Амтхауера.

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу показників вербальної креативності та показників інтелекту майбутніх вчителів початкової школи

	Біглисть	Гнучкість	Оригінальність	Розробленість
Доповнення речень	-0,23	0,11	0,16	0,48*
Виключення зайвого	-0,22	0,17	0,13	0,40*
Аналогії	-0,35*	-0,03	0,07	0,39*
Узагальнення	0,07	-0,27	-0,10	0,07
Завдання на рахунок	-0,05	0,07	0,12	0,16
Ряди чисел	-0,18	0,00	0,02	0,30*
Вибір фігури	0,01	-0,10	-0,16	0,10
Завдання з кубиками	-0,16	-0,22	-0,14	0,24
Пам'ять	0,13	0,48*	0,56*	0,24

Позначкою * відмічені значення коефіцієнту кореляції, достовірні на рівні $p < 0,05$.

Таблиця 3

Результати кореляційного аналізу показників образної креативності та показників інтелекту майбутніх вчителів початкової школи

	Біглисть	Оригінальність	Абстрактність назви	Спротив замкненню	Розробленість
Доповнення речень	-0,35*	0,05	-0,01	0,08	0,33*
Виключення зайвого	-0,11	0,05	0,24	0,24	0,10
Аналогії	-0,38*	0,07	0,15	0,05	0,31*
Узагальнення	-0,29*	0,02	-0,06	-0,09	0,26
Завдання на рахунок	-0,09	0,09	0,21	0,07	0,20
Ряди чисел	-0,17	0,06	0,00	-0,03	0,07
Вибір фігури	-0,28*	-0,16	-0,19	-0,17	0,18
Завдання з кубиками	-0,14	0,12	-0,04	-0,01	0,28*
Пам'ять	-0,13	0,16	0,10	0,45*	0,20

Позначкою * відмічені значення коефіцієнту кореляції, достовірні на рівні $p < 0,05$.

Як бачимо, в структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи, показники вербальної креативності утворюють лише епізодичні різнонаправлені зв'язки із показниками інтелекту, в той же час найбільш наближеними за психологічним змістом до показників інтелекту є показник розробленості вербальної креативності, а найбільш зв'язаним із показниками вербальної креативності майбутніх вчителів початкової школи є показник їх пам'яті.

У результаті здійсненого кореляційного аналізу показників вербальної креативності та показників інтелекту майбутніх вчителів початкової школи (Див. Таблицю 3) нами зафіксовано статистично достовірні негативні зв'язки (на рівні $p < 0,05$) між показником біглості образної креативності та показниками доповнення речень ($r = -0,35$), аналогій ($r = -0,38$), узагальнення ($r = -0,29$), вибору фігури ($r = -0,28$) за тестом інтелекту Амтхауера; статистично достовірні позитивний зв'язок між показником спротиву замкненню образної креативності та показником пам'яті за тестом інтелекту Амтхауера ($r = 0,45$); статистично достовірні позитивні зв'язки між показником розробленості образної креативності та показниками доповнення речень ($r = 0,33$), аналогій ($r = 0,31$) та завдання з кубиками ($r = 0,28$) за тестом інтелекту Амтхауера.

Констатуємо, що в структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи показники образної креативності утворюють лише епізодичні, причому різнонаправлені

зв'язки із показниками інтелекту. Відмітимо, що найбільш наближеними за психологічним змістом до показників інтелекту є показник розробленості образної креативності.

За результатами проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки: 1) у теоретико-методологічному аспекті креативність особистості майбутнього педагога найчастіше пов'язують із пошуково-перетворюючий стиль мислення, інтелектуально-логічними здібностями, творчим інтересом, комунікативними здібностями, мотивацією на самовдосконалення, раціоналізацією творчої діяльності тощо; 2) системоутворюючими компонентами в структурі креативності майбутнього вчителя початкової школи виступають показники оригінальності вербальної креативності, розробленості вербальної креативності, оригінальності образної креативності, абстрактності назви та спротиву замкненню образної креативності; 3) в структурі цілісної особистості майбутнього вчителя початкової школи показники креативності утворюють лише епізодичні різнонаправлені зв'язки із показниками інтелекту.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — М. : Academia, 2002. — 316 с.
2. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / І. В. Гриненко. — Хмельницький, 2008. — 20 с.
3. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Креативна педагогіка. — 2011. — № 4. — С. 23—28.

4. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / О. Г. Козлова. — К., 1999. — 21 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Питер, 2003. — 352 с.
6. Николаева Е. И. Психология детского творчества / Е. И. Николаева. — Санкт-Петербург : Слово, 2006. — 219 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
8. Сисоева С. О. Основы педагогической творчости: підручник / Сисоева С. О. — К. : Міленіум, 2006. — 346 с.
9. Смирнов С. Д. Психология и педагогика высшей школы / С. Д. Смирнов. — М. : Изд. центр «Академия», 2001. — 304 с.
10. Торшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К. А. Торшина // Вопросы психологии. — 1998. — № 4. — С. 124—133.
11. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. — М. : Изд. Корпорации «Логос», 1994. — 320 с.
12. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы творческого потенциала / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 152—160.

KOSTIANTYN KISEL'OV

Slavyansk

THE INTELLIGENCE AND CREATIVITY OF DIFFERENT MODALITIES IN THE STRUCTURE OF PERSONALITY OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

The theoretical and methodological grounds for researching the creativity of future primary school teachers are analyzed. The prerequisites for further full-fledged empirical research of the psychological dynamics of the creativity of future teachers of the primary school during the period of study at the university are laid, the psychological and pedagogical conditions of its formation are determined, and the directions of possible developmental influence are determined in order to optimize the level of intellectual and creative representations in the personality structure of the future specialist. It is asserted that although the intellect and creativity of different modalities act as equivalent factors for the success of the student's academic activity and its further professional development, nevertheless they do not form statistically reliable correlations among themselves. At the same time, the verbal and imaginative creativity of the future primary school teacher is closely related, forming a creative subsystem of the teacher's personality.

Key words: creativity, intellect, future teacher, student, primary school, structure, index, analysis, component, level.

КОНСТАНТИН КИСЕЛЁВ

г. Славянск

ИНТЕЛЕКТ И КРЕАТИВНОСТЬ РАЗНЫХ МОДАЛЬНОСТЕЙ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Анализируются теоретико-методологические основания исследования креативности будущих учителей начальной школы. Закладываются предпосылки дальнейшего полноценного эмпирического исследования психологической динамики креативности будущих учителей начальной школы на протяжении периода обучения в ВУЗе, речь идёт о психолого-педагогических условиях ее становления, определяются направления возможного развивающего влияния с целью оптимизации уровня представленности интеллекта и креативности в структуре личности будущего специалиста. Утверждается, что хотя интеллект и креативность разных модальностей выступают равнозначными факторами успешности учебной деятельности студента и его дальнейшего профессионального становления, тем не менее не образуют между собой статистически достоверных корреляций. В то же время вербальная и образная креативность будущего учителя начальной школы тесно связаны между собой, образуя креативную подсистему личности педагога.

Ключевые слова: креативность, интеллект, будущий учитель, студент, начальная школа, структура, показатель, анализ, компонент, уровень.

Стаття надійшла до редколегії 10.11.2017

УДК 37.091.12:35.035

ЛІЛІЯ КЛОЧЕК

м. Кропивницький

klochekl55@i.ua

ДОСЛІДЖЕННЯ СПІВТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛІВ І УЧНІВ ЯК ЗОВНІШНЬОГО ЧИННИКА СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

У статті обґрунтовується один із зовнішніх чинників соціальної справедливості у педагогічній взаємодії – співтворчість учителя й учнів. Презентується модифікована до специфіки дослідження автора методика А. Я. Варги, В. В. Століна «Рівень співпраці в дитячому колективі», де суттєво видозмінений зміст тверджень. Їх аналіз дає можливість виявити особливості співпраці педагога з учнівською групою. Описуються результати застосування модифікованої методики. Наводиться кількісний та якісний аналіз даних емпіричного дослідження. Пояснюється, як співтворчість учасників навчально-виховного процесу детермінує справедливість їх взаємодії, виступає соціальною умовою справедливого розподілу вчителем заохочень, винагород і покарань учнів для оптимізації їх діяльності.

Ключові слова: соціальна справедливість, спільна діяльність, співтворчість, детермінанти.

Проблема соціальної справедливості у педагогічній взаємодії та чинників цього явища в сучасній вітчизняній педагогічній психології є актуальною, оскільки психологічний аспект визначення вчителем міри винагороди чи покарання учнів за результати їх діяльності є маловивченим і потребує досконалого теоретичного та емпіричного дослідження. Зовнішніми чинниками, які виступають як соціально значущі явища, що детермінують виникнення соціальної справедливості у взаємодії вчителів і учнів, є полісуб'єктність зв'язків у навчально-виховному процесі, демократичний стиль педагогічного спілкування вчителя, співтворчість педагога й учнів. Щодо останнього чинника, то його емпірично вивчити можна завдяки методам спостереження, бесіди, аналізу продуктів діяльності учасників педагогічної взаємодії. Проте, окрім вказаних дослідницьких методів, доцільно застосувати психодіагностичні методики, які б могли виявити рівень співпраці учасників навчально-виховного процесу, встановити, яку роль відіграє їх співтворчість у досягненні справедливості у педагогічній взаємодії. Зважаючи на таку необхідність, серед методик, що досліджували соціальні процеси в учнівському середовищі, ми обрали таку, яка після модифікації дала можливість виявити, якими цінностями керується педагог, взаємодіючи з учнями, за яких умов співпраця учасників навчально-виховного процесу набуває ознак співтворчості.

У ряду соціальних детермінант соціальної справедливості у педагогічній взаємодії ми виділили співтворчість учителів і учнів, яку вони досягають під час виконання спільної діяльності, спрямованої на інтелектуальний та особистісний розвиток останніх. Спільна діяльність учителів і учнів охоплює їх соціальні взаємодії в процесах навчання і виховання. В. В. Рубцов вивчав соціальні взаємодії учасників навчального процесу. Він обґрунтував парадигму навчання, згідно якої концепція освіти ґрунтується на ідеї створення системи розвивальних взаємодій і співробітництва учнів з педагогами. Вчений наголошував на тому, що вирішення завдань навчання і учіння забезпечується такою співпрацею, а дії, спрямовані на їх реалізацію, обумовлюють рівноправні стосунки між членами учнівської групи та сприяють встановленню конструктивних відносин між вчителем і спільнотою школярів.

Про орієнтування педагога на учнів у спільній діяльності з ними як з активними учасниками взаємодії висловлювалися Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, А. О. Реан та ін. В. Я. Ляудіс належить концепція спільної навчальної діяльності педагога й учнів. Вчена обґрунтувала

психологічний механізм співробітництва суб'єкта учіння з його наставником і актуалізувала проблеми особистісної позиції педагога, добору прийомів його співробітництва з групою учнів та організації співробітництва школярів між собою. Взаємодії, які виділяла науковець, – від максимальної допомоги учням зі сторони педагога до надання їм можливості виявити активність у вирішенні учбових задач – передбачають не тільки підвищення суб'єктності учнів у процесі учіння, а й спонукають педагога розглядати їх як реального чи потенційного партнера у спільній діяльності.

Схожих поглядів дотримувалася дослідниця Г. П. Чернявська. Позицію педагога щодо школярів вона визначала як партнерську, що характеризується особистісною взаємодією вчителя й учнів; їхньою взаємозалежністю і виявляється у розподіленні їх функцій, виходячи з цілей освіти; побудовою взаємин між обома учасниками навчально-виховного процесу на основі взаємоповаги, відповідальності, пошуку спільних позицій та утвердження ідеї свободи вибору. Партнерство визначалося як одна із форм спільної діяльності вчителів та учнів, під час якої налагоджується співробітництво між педагогом і дітьми, встановлюється взаєморозуміння і проводиться спільний аналіз взаємодії та її результату. Це обумовлює процеси, пов'язані з активізацією соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Партнерські стосунки обох її учасників підтверджують набуття ними рівнозначних позицій щодо обговорення і вирішення проблем, які в ситуації взаємодії їх об'єднують. З точки зору вченої, освітній процес здійснюється, виходячи з потреб та інтересів обох сторін. Виокремлені типи партнерської педагогічної позиції – позиція, центрована на передачі знань; позиція, центрована на спілкуванні та встановленні взаємодії; позиція, центрована на особистісному становленні дитини – забезпечують розвиток, удосконалення, можливості реалізації учнів і педагогів. Партнерські (дводомінантні) взаємини сторін педагогічної взаємодії обумовлюють встановлення їх ціннісно-сислової рівності.

Організована спільна діяльність учителів і учнів розгортається також у площині вихо-

вання. Згідно поглядів О. Б. Орлова, головна стратегія виховання має зводитися до такої ідеї: процес виховання не варто розглядати як формування дорослими особистості дитини чи навпаки автономний її саморозвиток. Взаємини вихователя і вихованця мають ґрунтуватися на децентрації позиції дорослого, сприяти його порозумінню з дитиною. Це створює умови для прийняття індивідуальних особливостей дитини, які під час педагогічних взаємодій враховуються при винесенні щодо неї справедливого рішення. Вчений сформулював принципи нових стосунків між світом дорослих і світом дітей. Серед них – принцип рівності, згідно якого ці два світи абсолютно рівноправні, й недоліки одного компенсуються чеснотами іншого; принцип діалогізму, який спонукає через діалог пізнавати світ дитинства, що має власний зміст і цінність для дорослих; принцип співіснування – це правило дотримання обопільного суверенітету обох світів, коли кожна сторона не наносить шкоди одна одній (діти не повинні страждати від дій дорослих, навіть за наявності їх найкращих спонукань); принцип свободи, дотримання якого передбачає виключення тотального контролю зі сторони дорослих; принцип співрозвитку – паралельного розвитку дітей і дорослих, кінцевою метою якого є самоактуалізація обох учасників взаємодії; принцип єдності, що означає об'єднання світу дорослих і дітей в єдиний світ людей, у якому кожен має рівні права, свої обов'язки; принцип прийняття, який визнає особливості особистості будь-якої дитини безвідносно до еталонів, норм, оцінок дорослих.

Отже, у процесі спільної діяльності учителів і учнів у сферах навчання і виховання обидва її суб'єкта стають партнерами, оскільки працюють на реалізацію спільної мети. За таких умов досягається ціннісно-сислова рівність у системі «вчитель-учні», що обумовлює соціальну справедливість як явище, яке виникає у педагогічній взаємодії. Окрім того, формат і зміст спільної діяльності сприяють досягненню зрозумілості кожною стороною своїх завдань. Відтак учні адекватно реагують на поставлені перед ними навчально-виховні вимоги і виконують їх, а вчителі за таких обставин мають можливість максимально

об'єктивно оцінити результативність дій школярів.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні методики, спрямованої на вивчення особливостей співпраці вчителів і учнів, яка за умови встановлення рівнопартнерських стосунків набуває ознак співтворчості.

Для вивчення співтворчості вчителів і учнів як зовнішнього чинника соціальної справедливості у педагогічній взаємодії ми модифікували методику «Рівень співпраці в дитячому колективі» А. Я. Варги, В. В. Століна [6]. Наш вибір обумовлювався тим, що завдяки цій методиці при дослідженні взаємодії членів спільноти виявлялися цінності, якими вони керуються у цьому процесі. Згідно позиції авторів методики, повноцінна співпраця передбачає орієнтування суб'єктів на творчість, діалог і рефлексію. Тому співпраця учасників взаємодії має бути організована таким чином, щоб реалізувати вказані цінності. Цінність творчості виявляється у здатності суб'єкта «відкривати» в іншій стороні взаємодії нові, раніше невідомі особливості, які сприяють реалізації його можливостей. Цінність діалогу полягає в тому, що суб'єкт у взаємодії з іншим визнає наявність його потреб, інтересів, переживань, водночас орієнтуючись і на власні. Завдяки активізації цінності рефлексії суб'єкт взаємодії співвідносить свої здібності та потреби із загальними і відповідно до цього корегує взаємодію.

Презентовані в методиці твердження ми суттєво видозмінили, зміст яких відображав особливості співпраці вчителя зі школярами. Нижче наводиться модифікований їх варіант.

1. Учні під моїм керівництвом намагаються добре виконувати справи, корисні для всієї школи.

2. Коли ми збираємося з учнями разом, то обов'язково обговорюємо загальні справи класу.

3. Для мене важливо, щоб кожен учень міг висловити свою думку.

4. Результат моєї діяльності кращий, якщо до вирішення своїх професійних завдань я залучаю учнів.

5. Після уроків ми з учнями не поспішаємо розходитися і продовжуємо спілкуватися один з одним.

6. Ми з учнями разом приймаємо рішення про участь у заходах, розраховуючи на винагороду чи успіх.

7. Мені, як класному керівнику (чи вчителю-предметнику) цікаво з учнями.

8. Якщо я, як класний керівник (чи вчитель-предметник), пропоную учнями щось робити, то враховую їх думки і бажання.

9. Я прагну, щоб кожен учень в класі розумів, навіщо він долучається до тієї чи іншої справи.

10. Коли ми разом працюємо, мої учні добре себе поводять.

11. Зазвичай учні погоджуються на складну роботу, якщо вона потрібна школі.

12. Я, як класний керівник, і мої учнів переймаються, щоб клас був самим дружнім у школі.

13. Я вважаю, що лідером класу може бути той, хто виражає думки інших учнів.

14. Якщо справа цікава, то ми разом з усіма учнями в ній беремо участь.

15. У спільних справах класу мені подобається допомагати учням, і вони віддячують тим самим.

16. Мені легко долучити до справи учнів, якщо вдається довести її користь для кожного.

17. Справи в класі йдуть краще, якщо я супроводжую дії учнів, не залишаюся осторонь.

18. Коли моїм учням складно щось робити, вони звертаються до мене.

18. Якщо якась виконувана класом справа невдала, я поділяю відповідальність разом з учнями.

20. Я прислухаюся до думки учнів, тому що часто вона буває правильною.

Запропоновані у модифікованому нами варіанті методики 20 тверджень презентують 10 шкал, що відповідають певним цінностям педагогів (від № 1 до № 10 та від № 11 до № 20). Це наступні шкали.

1. Цінність школи як закладу, в якому працює вчитель. При високих значеннях: орієнтація на школу, активність педагога у спільних справах та залучення до цього учнів.

2. Цінність класу, з яким взаємодіє вчитель. При високих значеннях: орієнтація на клас як на центр шкільного життя, включеність педагога в справи класу, акцентування групових (внутрішньогрупових) інтересів.

3. Цінність особистості учня. При високих значеннях: орієнтація на особистість учня, його індивідуальність, пріоритет його самостійності, вільного самовираження, особистої позиції.

4. Цінність творчості. При високих значеннях: орієнтація на творчу участь, цікаву справу, спільну продуктивну діяльність.

5. Цінність діалогу. При високих значеннях: орієнтація на спілкування, дружнє ставлення, емпатія, піклування про інтереси учнів.

6. Цінність рефлексії. При високих значеннях: орієнтація на самоаналіз, оцінювання і рефлексивне розуміння інтересів і потреб учнів.

7. Оцінка власної креативності. При високих значеннях: позиціонування себе як творчого лідера, активного учасника спільних з учнями справ.

8. Оцінка своєї діалогічності як класного керівника (чи вчителя-предметника). При високих значеннях: самосприймання себе як емоційного лідера, авторитетного дорослого, здатного зрозуміти і допомогти.

9. Оцінка своєї рефлексивності як класного керівника (чи вчителя-предметника). При високих значеннях: самосприймання себе як інтелектуального лідера, аналітика ситуації в класі, який приймає відповідальні рішення.

10. Відвертість. Оцінка достовірності результатів. Низька відвертість відповідей (низька самокритичність) може свідчити, незважаючи на високі оцінки за іншими шкалами, про проблеми у взаєминах з учнями.

При обробці результатів нараховується по 1 балу за позитивну відповідь за усіма твердженнями, окрім № 10 і № 20. За цими твердженнями нараховується по 1 балу за негативну відповідь. За відповідь «не знаю» досліджувані отримують по 0,5 бали. По кожній шкалі бали підсумовуються і переводяться у

відсотки (від 0 до 100%). Також вираховується середнє арифметичне усіх десяти шкал, яке відповідає одному з рівнів співпраці: низький – нижче 60%; середній – від 61% до 80%; високий – від 81% до 100%.

Описаний модифікований варіант методики ми застосували при проведенні емпіричного дослідження, в якому було задіяно 503 вчителя. З них – учителі, які мають педагогічний стаж до 5-ти років – 147; учителі, які мають педагогічний стаж від 6-ти до 20-ти років – 170; учителі, які мають педагогічний стаж більше 21 року – 186. Виокремлення вказаних категорій ми здійснювали з огляду на те, що у перші п'ять років педагогічної діяльності вчитель набуває вміння і навички навчати, оцінювати, виховувати школярів, будувати з ними стосунки. Набування професійного досвіду, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, досягнення професійної зрілості приходить до орієнтовно на період від 6-ти до 20-ти років. Вчителі зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року, маючи великий життєвий і професійний досвід, як правило, досягають професійної майстерності, високого рівня професіоналізму не тільки відносно своїх дидактичних можливостей, але й здатностей до якісних педагогічних взаємодій з учнями. Отримані результати зведені у презентованій нижче таблиці.

Як видно з таблиці, найвищі результати співпраці з учнями показали вчителі, педагогічний стаж яких від 6-ти до 20-ти років, – 55,8%. Це означає, що такі досліджувані здійснюють співпрацю повноцінно, як суб'єкти, які орієнтуються у цьому процесі однаковою мірою на творчість, діалог і рефлексію. Творчий підхід у взаємодії з учнями реалізується, якщо педагог виявляє у них нові здатності й активізує їх розвиток. Через діалогічні стосунки зважає на потреби учнів, враховує їх і,

Таблиця 1

**Кількісні показники розвитку співпраці педагогів з учнями
n = 503**

Рівень розвитку співпраці	Педагоги, які мають стаж 0–5 років (n = 81)		Педагоги, які мають стаж 6–20 років (n = 104)		Педагоги, які мають стаж більше 21 року (n = 120)	
	Абс.	У%	Абс.	У%	Абс.	У%
Низький	17	21,0	20	19,2	11	55,8
Середній	48	59,2	26	25,0	42	35,0
Високий	16	19,8	58	55,8	67	9,2

рефлексує, співвідносить з власними й відповідно корегує взаємодію в цілому. Вказані особливості властиві значно меншому відсотку досліджуваних, педагогічний стаж яких не перевищує 5-ти років (19,8%) і вчителів, які мають професійний стаж більше 21 року (9,2%). Очевидно, що вчителі-початківці ще не мають достатньо розвинених якостей і вмій для налагодження повноцінної співпраці з учнями, а досвідчені педагоги не ставляться ціннісно до творчого компоненту стосунків з учнями, надаючи перевагу стандартним прийомам педагогічної взаємодії.

Підтвердженням тому є показники за нижчими рівнями співпраці досліджуваних з учнями. Так, 59,2% вчителів зі стажем до 5-ти років мають середній рівень досліджуваної якості. Майже вдвічі менший результат показали педагоги зі стажем від 6-ти до 20-ти років – 25,0%. 35%-кам учителів з педагогічним стажем від 21 року властивий середній рівень співпраці з учнями. Досліджувані, які показали такі результати, хоча й ціннісно ставляться до школи як закладу, в якому вони працюють, до класу, з яким взаємодіють, та до особистості кожного учня, все ж недостатньо мірою орієнтуються на спільну продуктивну діяльність з ними й ведення діалогу.

Найвищий відсоток досліджуваних (55,8%), яким властивий низький рівень співпраці з учнями, показала категорія вчителів, педагогічний стаж яких перевищує 21 рік. На наш погляд, такий результат зумовлений не стільки нівелюванням педагогами інтересів і потреб учнів та небажанням їх враховувати під час виконання спільних справ, скільки, з огляду на свій досвід, впевненістю у необхідності застосовувати перевірені ефективні прийоми співпраці, але такі, що психологічно дистанціюють сторони взаємодії. На протизначеному результаті, педагоги двох інших категорій продемонстрували відчутно відмінні дані. Так, низький рівень співпраці з учнями мають 21,0% учителів, стаж яких не перевищує 5-ти років, і 19,2% учителів зі стажем від 6-ти до 20 років. Ці досліджувані недостатньо виявляють активність у питаннях реалізації творчого підходу у виконанні з учнями спільних справ.

Відтак цінність діалогічності нівелюється, і учасники педагогічного процесу відособлено один від одного досягають результатів формально спільної діяльності (на уроці чи під час виховного заходу тощо).

Отже, дослідження співтворчості вчителя й учнів як зовнішнього чинника соціальної справедливості у їх педагогічній взаємодії показало, що високого рівня розвитку вона досягла у вчителів з чималим педагогічним стажем – від 6-ти до 20-ти років. Досліджувані цієї категорії у співпраці зі школярами творчо підходять до вирішення різних проблем, у тому числі соціального характеру, рефлексують на свої прояви і прояви учнів, через ведення діалогу спонукають учнів працювати на спільну справу.

Модифікована нами методика А. Я. Варги, В. В. Століна «Рівень співпраці в дитячому колективі» дозволила нам емпірично вивчити один із зовнішніх чинників соціальної справедливості у педагогічній взаємодії – співтворчість учасників навчально-виховного процесу. Видозмінюючи методику, ми виходили з того, що повноцінна співпраця учасників навчально-виховного процесу забезпечується орієнтуванням у першу чергу вчителя на творчий підхід у вирішенні педагогічних проблем, його діалог з учнями, рефлексію на їх потреби й особливості. Вчитель, організуючи співпрацю з учнями, має, по-перше, сам реалізувати вказані вище цінності, по-друге, створити умови для розвитку творчості, діалогічності, рефлексивності в учнів. В результаті застосування модифікованої методики ми виявили, що цінностями творчості, діалогу, рефлексивності більшою мірою керуються досвідчені вчителі, аніж вчителі-початківці. Співпрацю з учнями вони схильні виводити на рівень співтворчості, що психологічно зближує учасників педагогічної взаємодії, сприяє виникненню позитивного емоційного тла і зменшує можливість виникнення ситуацій, пов'язаних з виявами несправедливості щодо школярів зі сторони педагога.

Список використаних джерел

1. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. — Изд-во МГУ, 1984. — 182 с.
2. Орлов А. Б. Две стратегии воспитания / А. Б. Орлов // Человек в мире диалога. — Л. : АН СССР, 1990. — С. 134—136.

3. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — С. 49—58.
4. Уровень сотрудничества в детском коллективе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psylist.net/praktikum/00259.htm>.
5. Чернявская А. П. Партнерская позиция как основа организации субъект-субъектного взаимодействия в школе / А. П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. — № 3. — 2007. — С. 3—8.

LILIYA KLOCHEK

Кропуньський

INVESTIGATING TEACHER AND STUDENTS' CO-CREATIVITY AS AN EXTERNAL FACTOR OF SOCIAL JUSTICE IN THE PEDAGOGICAL INTERACTION

The article substantiates one of the external factors of social justice in the pedagogical interaction, namely teacher and students' co-creativity. The author presents a modification of psychodiagnostic technique by A. Ya. Varga and V. V. Stolin "Cooperation standard in a children's group", which statements were essentially changed according to the specific character of study. The analyses of the answers to the statements gives the opportunity to disclose features of cooperation between the pedagogue and students' group. The results of the technique application are described. Quantitative and qualitative analysis of the empirical study data is presented. It is made clear how co-creativity of the educational process participants determines justice in their cooperation, becomes a social condition of fair distribution of the rewards and punishment by the teacher in order to optimize their activity.

Key words: social justice, cooperation, co-creativity, determinants.

ЛИЛИЯ КЛОЧЕК

г. Кропивницький

ИССЛЕДОВАНИЕ СОТВОРЧЕСТВА УЧИТЕЛЕЙ И УЧЕНИКОВ КАК ВНЕШНЕГО ФАКТОРА СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В статье обосновывается один из внешних факторов социальной справедливости в педагогическом взаимодействии – сотворчество учителя и учеников. Представляется модифицированная относительно специфики исследования автора методика А. Я. Варги, В. В. Столина «Уровень сотрудничества в детском коллективе», в которой существенно видоизменено содержание утверждений. Их анализ дает возможность определить особенности сотрудничества педагога с ученической группой. Описываются результаты применения модифицированной методики. Приводится количественный и качественный анализ данных эмпирического исследования. Объясняется, как сотворчество участников учебно-воспитательного процесса детерминирует справедливость их взаимодействия, выступает социальным условием справедливого распределения учителем поощрения, наград и наказаний учеников для оптимизации их деятельности.

Ключевые слова: социальная справедливость, совместная деятельность, сотворчество, детерминанты.

Стаття надійшла до редакції 11.11.2017

УДК 159.922.63:128

ІРИНА КОВАЛЕНКО-КОБИЛЯНСЬКА

м. Київ

iringkk@gmail.com

ВПЛИВ ІНТЕНЦІОНАЛЬНОГО ДОСВІДУ НА РЕАЛІЗАЦІЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ГЕРОНТОГЕНЕЗІ

У статті представлено матеріали емпіричного дослідження впливу інтенціонального досвіду на реалізацію інтелектуального потенціалу в період геронтогенезу. Наголошено на актуальності проблеми у зв'язку зі збільшенням частки людей постпенсійного віку в загальній популяції. Охарактеризовано компоненти інтенціонального досвіду (переваги, переконання, умонастрої і т. ін.) і наголошено на їхній біологічній і соціальній детермінованості. Результати дослідження дають можливість зробити висновок про наявність інтелектуального резерву людини в пізньому віці, складність реалізації якого зумовлена її інтенціональним досвідом, який становить собою відображення норм соціокультурного оточення. Відзначено, що дослідження специфіки інтелектуального розвитку в геронтогенезі є важливим позитивним фактором для трансформації існуючих соціальних норм у відношенні до людей постпенсійного віку і, як наслідок, гармонізації міжпоколінневих відносин.

Ключові слова: геронтогенез, інтелектуальний потенціал, саморегуляція, інтенціональний досвід, ціннісні орієнтації.

Для з'ясування закономірних і специфічних процесів інтелектуального розвитку людини в онтогенезі дослідники розробляли і продовжують розробляти численні гіпотези і теорії, що сприяє активізації наукових дискусій. Незважаючи на те, що проблема інтелектуального розвитку в онтогенезі досліджується досить широко, водночас найменш розробленими залишаються аспекти, пов'язані з розвитком інтелекту в період геронтогенезу і, зокрема, здатності людини до реалізації свого інтелектуального потенціалу в пізньому віці.

Важливим елементом інтелектуального розвитку є інтенціональний досвід, структура якого представлена такими компонентами: переконання, наміри, бажання, задуми та ін [2; 3; 12]. Детермінований соціальними і генетичними факторами інтенціональний досвід формується в результаті селективності існуючих цінностей і трансформації їх у ціннісні орієнтації суб'єкта, визначаючи вектор його розвитку і демонструючи контекст суб'єктності.

У контексті досліджуваної проблеми переконання можна загалом класифікувати таким чином: вони обмежують інтелектуальний потенціал людини в пізньому віці або підтримують його. До числа переконань, що обмежують потенційні можливості висхідного інтеле-

ктуального розвитку, належать, наприклад, ті, що констатують безумовність конвенціональної моделі соціуму щодо старіючих членів суспільства, яка (на сучасному етапі розвитку соціуму) сприяє проявам ейджизму і геронтофобії. Підтримуючі переконання демонструють цінність для конкретної людини реалізації її інтелектуального потенціалу, вони є результатом власного позитивного досвіду і наявності відповідних прикладів висхідного інтелектуального розвитку соціально значущих людей [1; 4; 6; 8; 9; 11; 13].

Проблема дослідження інтелектуального розвитку специфіки інтенціонального досвіду в контексті реалізації інтелектуального потенціалу в період геронтогенезу набуває актуальності в сучасних соціальних умовах у зв'язку з демографічними змінами, пов'язаними з тенденцією до значного збільшення частки людей постпенсійного віку і необхідністю, в перспективі, задіяння їхнього інтелектуального потенціалу в житті соціуму [5; 7; 10].

Проводячи аналіз літератури із розглядуваної теми, необхідно відзначити різноманітність шкіл і напрямів, які представляють різні точки зору. У науковому середовищі немає єдиних критеріїв для визначення специфіки цього періоду онтогенезу й існують різні

погляди на проблему їх вирішення. Потреба переосмислення та впорядкування знань щодо інтелектуального розвитку людини збільшує кількість робіт, присвячених зазначеній проблемі. Найменш дослідженим залишається аспект проблеми, пов'язаний зі специфікою детермінант інтелектуального розвитку в період геронтогенезу, що ускладнює побудову теоретичної концепції інтелектуального розвитку людини протягом усього онтогенезу. У різні періоди розвитку психологічної науки дослідженням цієї проблеми займалися Дж. Флейвелл, А. Ефклідес, А. Н. Шюенфельд, Н. Дж. Хартман, Д. Дж. Хакер, М. Л. Смульсон, Л. І. Анциферова, М. О. Холодна, П. Б. Балтес, Є. Голдберг та інші.

Мета статті – схарактеризувати специфіку інтенціонального досвіду суб'єкта у період геронтогенезу, як структурного елементу інтелектуальної сфери.

Враховуючи актуальність проблеми інтелектуального розвитку в період геронтогенезу, у лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 257 респондентів віком від 56 до 97 років, різного соціального статусу, освіти і сімейного стану. 58% досліджуваних – жінки, 42% – чоловіки. Учасники експерименту – жителі пансіонату для ветеранів праці та клієнти відділень денного перебування територіальних центрів соціального обслуговування пенсіонерів.

Суб'єктне формування уявлень про доцільність і способи реалізації інтелектуальної діяльності здійснюється в метакогнітивних структурах, де відбувається осмислення попереднього інтенціонального досвіду і здійснюється регуляція поведінки. Важливим завданням для дослідження можливості реалізації інтелектуального потенціалу в пізньому віці було визначення його місця в ієрархії ціннісних орієнтацій учасників проекту. У таблиці 1 представлено ранжир ціннісних орієнтацій за рівнем зменшення їх важливості. Результати, представлені в наведеній таблиці, демонструють, що адаптаційні цінності є домінуючими у 75,5% досліджуваних, цінності соціалізації – у 18,7%, цінності інди-

відуалізації, що мають на увазі спрямованість на інтелектуальну актуалізацію, – у 5,8% від загальної кількості досліджуваних.

Таблиця 1

**Ранжир ціннісних орієнтацій досліджуваних
(на початку проекту)**

№ п/п	Цінності	Ціннісний вибір (%)
1	Здоров'я	50,2
2	Матеріальне благополуччя	25,3
3	Міжособистісні відносини	18,7
4	Підтримка когнітивних функцій	4,2
5	Реалізація своїх здібностей	1,6

Для дослідження специфіки переконань (елемента інтенціонального досвіду) щодо можливості і необхідності інтелектуального висхідного розвитку в період старіння і старості, учасникам проекту було запропоновано низку тестів, результати яких показали, що 98% досліджуваних навіть гіпотетично не допускали можливості висхідного інтелектуального розвитку в пізньому віці. 2% респондентів вказали на можливість, за сприятливих умов, збереження інтелектуального потенціалу, відзначаючи при цьому його беззастережне зниження зі збільшенням віку.

М. Холодна розглядає інтелектуальні пріоритети людини в якості ментального компаса, який допомагає максимально реалізувати інтелектуальний потенціал людини [12]. На відміну від періодів онтогенезу, які передують геронтогенезу, інтенціональний досвід людини пізнього віку, про що свідчать результати дослідження, може виступати як деструктивний фактор у вирішенні проблеми висхідного інтелектуального розвитку, який алегорично можна асоціювати не з компасом, а скоріше з якорем, що сприяє зниженню рівня інтелектуальної активності в тому випадку, коли в ієрархії цінностей реалізація свого інтелектуального потенціалу не є актуальною проблемою.

Під час проведення досліджень ми відзначили наявність конфлікту в структурі інтенціонального досвіду у частини досліджуваних, коли їх переконання, бажання і наміри були неузгоджені. Зазначена проблема може бути результатом невирішеного внутрішньо-особистісного конфлікту, зумовленого як

нездатністю людини прийняти період старіння, так і дисонансом між «Я-концепцією» та ідеальним «Я», що особливо яскраво може проявлятися саме в період пізнього віку і не завжди вирішується конструктивно. Внутрішньоособистісний конфлікт у період старіння може бути результатом ноогенного неврозу в результаті неможливості знайти шляхи вирішення екзистенційних проблем, що може бути актуальним у період пізнього віку.

Оптимальна реалізація інтелектуального потенціалу неможлива без формування підтримуючих переконань, які могли б сприяти трансформації системи цінностей. Алгоритм формування підтримуючих переконань передбачає здобуття нового, позитивного досвіду, який може виступити як контраргумент для обмежувальних переконань. Для отримання необхідного досвіду учасникам проекту було запропоновано низку тренінгових занять, під час яких ми використовували також методику позитивного підкріплення для активізації інтелектуальної роботи учасників проекту, що мало особливо важливе значення для тих учасників, які постійно проживають у пансіонаті для ветеранів праці. Зазначена методика сприяла створенню ресурсного стану у учасників проект щодо виконання запропонованих завдань. Особливе значення ми приділили методу індивідуалізації навчання, що, як засвідчують результати дослідження, є важливим у період геронтогенезу.

У результаті проведеної роботи у досліджуваних, які брали активну участь у проекті, відбулися певні зміни в ієрархії цінностей, що стало результатом усвідомлення ними наявності здібностей, про які вони раніше не підозрювали. Досліджувані змогли реалізувати свій потенціал, що сприяло трансформації інтенціонального досвіду і, як наслідок, спонукало до давнішої активізації інтелектуальної діяльності.

Результати нашого дослідження доводять, що актуалізація інтелектуальної діяльності дає можливість зменшити розрив між прагненням людини до самоактуалізації і її реальним результатом, що є одним із способів вирішення внутрішньоособистісних конфліктів.

Внаслідок активної участі досліджуваних у коригувальній частині проекту слід відзна-

Таблиця 2

**Ранжир ціннісних орієнтацій досліджуваних
(наприкінці проекту)**

№ п/п	Цінності	Ціннісний вибір (%)
1	Здоров'я	50,2
2	Міжособистісні відносини	21,5
3	Матеріальне благополуччя	21,4
4	Реалізація своїх здібностей	4,7
5	Підтримка когнітивних функцій	2,2

чити позитивну динаміку цінності індивідуалізації (5,6% і 6,9%), що є результатом активізації їх роботи щодо розкриття свого інтелектуального потенціалу, про наявність якого ряд досліджуваних не здогадувалися до участі в дослідженні. Відзначимо, що важливим фактором висхідного інтелектуального розвитку учасників проекту є ментальні моделі як прояв інтенціонального досвіду. Досліджуючи особливості інтенціонального досвіду в період геронтогенезу, ми відзначили, що мотиваційна сфера може зазнавати трансформації залежно від конкретної ситуації, фактори якої сприяють його ревізії. У процесі дослідження в учасників проекту було відзначено випадки самокорекції інтенціонального досвіду, що свідчить про можливість його успішної трансформації з метою актуалізації інтелектуального потенціалу в період геронтогенезу, включаючи пізній.

Значна частина дослідників, відзначаючи тенденцію до зниження інтелектуальних здібностей в онтогенезі, недостатньо враховує соціальну детермінанту в реалізації людиною свого інтелектуального потенціалу в період старіння і старості, яка в сучасному суспільстві проявляється у вигляді соціальної депривації людей пізнього віку, що може справляти вирішальний вплив на висхідний інтелектуальний розвиток. Результати емпіричного дослідження дають можливість зробити висновок про те, що складність актуалізації інтелектуального потенціалу людини в період геронтогенезу зумовлена її інтенціональним досвідом, який значною мірою є відображенням ієрархії цінностей конкретного соціокультурного оточення. Будучи інструментом зберігання групової ідеології, соціальні стереотипи поступово зазнають трансформації в

зв'язку з новими демографічними умовами соціуму. Інтелектуальний розвиток особистості відбувається в певному культурному середовищі, яке може сприяти формуванню екзистенційного вакууму для старіючої людини або сприяти її ресоціалізації. Зміна існуючих соціальних норм і стереотипів у відношенні до людей постпенсійного віку сприятиме реалізації інтелектуального потенціалу людини в завершальному періоді онтогенезу. Важливість оптимізації психологічного стану людей в період геронтогенезу полягає і в тому, що позитивні патерни старіння дозволять людям молодого і середнього віку не розглядати майбутній для них завершальний період життя як депресивний.

Експериментально доведено, що оптимізація роботи метакогніцій дає можливість продовжити старіючій і старій людині інтелектуально активне, соціально орієнтоване життя. Подальша дослідна робота у вивченні специфіки інтелектуального розвитку в період геронтогенезу є додатковим фактором для трансформації існуючих соціальних норм у відношенні до людей постпенсійного віку, що може опосередковано сприяти гармонізації міжособистісних міжпоколінневих соціальних відносин.

Список використаних джерел

1. Голдберг Э. Парадокс мудрости. Научное опровержение «старческого слабоумия» / Э. Голдберг. — М.: Смысл, 2003. — 384 с.
2. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : монографія [Електронний ресурс] / М. Л. Смульсон, Ю. М. Лотоцька, М. М. Назар, П. П. Дітюк, І. Г. Коваленко-Кобилянська [та ін.] ; за ред. М. Л. Смульсон. — К.: Педагогічна думка, 2015. — 221 с. — Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10064/>.
3. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. — 352 с.

IRINA KOVALENKO-KOBYLANSKA
Kiev

INFLUENCE OF THE INTENSITIVE EXPERIENCE ON IMPLEMENTATION OF INTELLECTUAL POTENTIAL IN GERONTOGENESIS

The article contains the materials of the empirical study of the intentional experience influence on implementation of intellectual potential in the period of gerontogenesis. The urgency of the problem is indicated in connection with increase in the proportion of people of post-retirement age in the general population. The components of intentional experience (preferences, beliefs, moods, etc.) are characterized and their biological and social determinacy is indicated. The results of the study allow us to conclude that a person in the late age has an intellectual reserve, complexity in implementation of which is due to his intentional experience, which is a reflection of the norms of sociocultural environment. It is noted that the study of the intellectual development specifics in gerontogenesis is an important positive factor for transformation of

4. Коваленко-Кобилянська І. Г. Суб'єктна активність людини в період геронтогенезу в умовах освітнього простору Інтернет [Електронний ресурс] // Технології розвитку інтелекту. — Т.2, №2 (13). — 2016. — Режим доступу http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18.
5. Коваленко-Кобилянська І. Г. Інтелектуальний розвиток у старості / І.Г.Коваленко-Кобилянська // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. — 2015. — Т. II: Психологічна герменевтика. — Випуск 9. — С. 119—129.
6. Корнилов Ю. К. О различиях метакогнитивной учебной и профессиональной деятельности / Ю. К. Корнилов // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т. Галкиной и Э. Лоурера. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. — С. 191—200.
7. Лотоцька Ю. М. Психологічна якість життя як наслідок наших виборів [Електронний ресурс] / Ю. М. Лотоцька // Технології розвитку інтелекту. — Т. 2, № 5 (16). — 2017. — Режим доступу: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/10.
8. Пьянкова С. Д. Нелинейность развития как психологический феномен и литературный мотив [Электронный ресурс] / С. Д. Пьянкова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. — 2009. — N. 1(3). — URL: <http://psystudy.ru>.
9. Смульсон М. Л. Развитие интеллекта та суб'єктності дорослих у віртуальному просторі [Електронний ресурс] / Технології розвитку інтелекту. — Т. 2, № 2(13). — 2016. — Режим доступу: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18.
10. Смульсон М. Л. Интеллект і ментальні моделі світу / М. Л. Смульсон // Наукові дослідження когнітивної психології. — Острог: Вид-во Національного університету «Острог», 2009. — Вип. 12. — С. 38—49.
11. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія / М. Л. Смульсон. — К.: Нора-Друк, 2003. — 298 с.
12. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. / М. А. Холодная. — Москва — Томск: Изд-во Том. ун-та, 1997. — 392 с.
13. Чепелева Н. В. Дискурсивні засоби самопроєктування особистості / Н. В. Чепелева // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». — Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. — Вип. 24. — С. 7—11.

existing social norms towards people of post-retirement age and, as a result, harmonization of intergenerational relations.

Key words: gerontogenesis, intellectual potential, self-regulation, intensive experience, value orientations.

ИРИНА КОВАЛЕНКО-КОБЫЛЯНСКАЯ
г. Киев

ВЛИЯНИЕ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА НА РЕАЛИЗАЦИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ГЕРОНТОГЕНЕЗЕ

В статье представлены материалы эмпирического исследования влияния интенционального опыта на реализацию интеллектуального потенциала в период геронтогенеза. Указана актуальность проблемы в связи с увеличением доли людей постпенсионного возраста в общей популяции. Охарактеризованы компоненты интенционального опыта (предпочтения, убеждения, умонастроения и т.п.) и указана их биологическая и социальная детерминированность. Результаты исследования позволяют сделать вывод о наличии интеллектуального резерва человека в позднем возрасте, сложность реализации которого обусловлена его интенциональным опытом, который является отражением норм социокультурного окружения. Отмечено, что исследование специфики интеллектуального развития в геронтогенезе является важным позитивным фактором для трансформации существующих социальных норм в отношении людей постпенсионного возраста и, как следствие, гармонизации межпоколенных отношений.

Ключевые слова: геронтогенез, интеллектуальный потенциал, саморегуляция, интенциональный опыт, ценностные ориентации.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 37.014:005.21

ПАВЛО КОЗУБ, СВІТЛАНА КОЗУБ

м. Харків

pkozub@pkozub.com

НЕВІДВОРОТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕХОДУ ІЗ СТРАТЕГІЇ КОНКУРЕНЦІЇ НА СТРАТЕГІЮ СПІВРОБІТНИЦТВА У ОСВІТІ

Проаналізовано зміни у суспільстві в період його інформатизації. Показано, що основним наслідком збільшення швидкості інформаційних потоків є підвищення доступності всіх видів інформації, що невідворотньо призведе до зміни стратегії суспільної поведінки із стратегії конкурентної боротьби на стратегію співробітництва. Проаналізовано особливості сучасного стану освітньої галузі. Визначено основні вимоги до майбутнього освітнього процесу. Показано основні складнощі перехідного періоду та можливі вимоги до викладачів у майбутньому освітньому процесі.

Ключові слова: інформатизація, освіта, стратегія, зміни, конкуренція, співробітництво.

Останні десятиріччя характеризуються прискореною інформатизацією суспільства, розвитку нових комунікаційних технологій, що докорінним чином змінює цілі області діяльності людини [1, 3, 8, 13]. Сучасний стан розвитку суспільства можна порівняти із станом на початок 19 сторіччя, який характеризувався переходом до індустріальної епохи розвитку виробництва.

Як і тоді, спостерігаються різкі зміни в структурі професійної діяльності, відмирання та поява цілого ряду професій і навіть

очікування тотального безробіття за рахунок автоматизації та роботизації цілих галузей промисловості [4]. Як і тоді, більшість галузей намагаються зберегти свої позиції за рахунок оптимізації діяльності та різного роду законодавчих обмежень. Це в деякій мірі покращує ситуацію, але не дає змоги змінити її радикально, бо немає чіткої відповіді щодо суті нової ситуації у суспільному житті.

Як один із варіантів такої відповіді можна розглядати як корінну зміну правил гри (взаємних відносин) між гравцями (членами

суспільства), сутність яких є перехід від стратегії боротьби між собою до стратегії співробітництва. Як було показано у роботі нобелівського лауреату Джона Форбса Неша, основною відмінністю стратегії співробітництва є відмова від одноосібного порушення загальних правил гри, що по суті є відмова боротьби за ресурси на користь спільної співпраці. Основою цього підходу є не конкуренція за робоче місце, не отримання грошей за свою роботу, а усвідомлення необхідності виконання необхідної для інших діяльності, та усвідомлення іншими необхідності підтримки такої діяльності [6].

Відповідно у освітній галузі це усвідомлення того, що зміни у структурі навчальних курсів, підвищення якості викладання, використання нових інструментальних методів необхідні в першу чергу для підвищення самого процесу освіти, а не як метод отримання грошей від суспільства за свою роботу. Така перебудова свідомості потребує перебудови всієї системи освіти – профорієнтаційної діяльності, методик викладання, набору знань і викладачів у вищій школі, підходів до наукової діяльності і підготовки нових кадрів для цієї сфери.

Усвідомлення невідворотності таких змін та оцінка кінцевого стану освіти після таких перетворень дає шанс працювати на випередження, що дасть можливість Україні, яка ще не досягла рівня розвинених країн, перейти до нового стану суспільства значно швидше та з меншими втратами порівняно навіть з більш розвинутими країнами.

Хоча аналізу сучасного стану суспільства присвячено достатньо багато публікацій, більшість із них є констатацією змін що відбуваються у різних галузях діяльності людини. Але загальний аналіз джерел вказує на те, що такі зміни є наслідком одного головного процесу – значного пришвидшення обміну інформацією на всіх рівнях суспільної діяльності [2, 9].

Першим і основним наслідком на рівні суспільства стало підвищення доступності інформації. Можливість швидкої передачі інформації дозволила передавати її зі швидкістю що перевищує швидкість її видалення або заборони, дублювати її, повторювати у різних варіантах або шифрувати.

Це в свою чергу призвело до глобалізації інформаційних ресурсів. На відміну від попе-

редніх років, майже вся нова інформація стає відома всім, хто долучений до глобальної інформаційної мережі, а відірваність від неї вказує або на відсталість у розвитку, або на агресивний характер дій (бажання отримати вигоду за рахунок інших).

Негативними моментами підвищення швидкості обміну інформації стали процеси появи так званого інформаційного шуму, який закономірно виникає за рахунок дублювання інформаційних джерел, їх спеціального або неспеціального спотворення, неправильного аналізу фактів та ін.

Все це призвело до появи нових інструментів, які почали виконувати складні дії в залежності від зовнішньої ситуації, з'явилося нове явище – штучний інтелект, який дозволив виключити участь людини у багатьох технологічних процесах, значно пришвидшити їх, підвищити їх точність, що в свою чергу зменшило їх розміри та енерговитрати. Використання систем штучного інтелекту для моделювання реальних процесів дозволило знизити час наукових досліджень, а використання таких систем у технологіях та суспільстві – підвищило рівень безпеки.

У той же час це також призвело і до негативних наслідків у вигляді складності контролю систем із штучним інтелектом людиною, втратою робочих місць у технологічно-розвинутих суспільствах, розподілом суспільства за умовами доступності до штучного інтелекту (розвинуті та відсталі країни), залежності людини від нових інструментів, необхідність мати граничні знання для роботи з ними.

Підвищення швидкості передачі інформації на всіх рівнях призвело також к підвищенню кількості та складності інформації. Тенденцією останніх десятиріч є оцифрування літературних джерел, отримання відеоінформації майже з усіх місць землі, космічного простору, приватних джерел, соціальних мереж, офіційних установ. Це значно збільшило можливості участі людей у розвитку суспільства (науці, мистецтві). Стали можливими відкриття дітьми, людьми офіційно не пов'язаних з наукою, з'явилося багато програм з відкритим кодом, створено нові механізми та пристрої непрофесіоналами.

Але збільшення загальної кількості інформації призвело к збільшенню невірної

інформації, значному відставанню методів перевірки та обробки інформації. У результаті велика кількість інформації знаходиться у вигляді недоступного для використання, а частина інформації використовується для цілеспрямованої згубної діяльності [5].

Таким чином, аналізуючи загальні тенденції розвитку суспільства та зв'язок технологічних та суспільних змін подальші зміни розвитку суспільства можна визначити як перехід від системи гравців з невизначеним станом (передбаченням дій інших гравців) до системи гравців з визначеним станом (майже повне знання їх стану). По суті тенденцією розвитку останніх років є спроба грати в покер при повністю відкритому доступі до карт всіх учасників гри. Звісно деякий час будуть спроби блефу та закриття доступу до інформації, але процес відкриття взаємного доступу є невідворотним і кінцевим його пунктом є повне усвідомлення необхідності зміни правил гри, а, можливо, і зміна самої гри.

Слід відзначити, що навіть при невизначеності стану гравців оптимальною стратегією гри є дотримання спільних правил, за математичне доведення чого Джон Неш отримав Нобелівську премію. При визначенні стану гравців перебачення їх дій стає майже повним, що значно збільшує ризики від дій не за правилами. Таким чином перехід від стратегії конкуренції (відбору частини ресурсів іншого гравця) до стратегії співробітництва (доповнення використання його результатів та надання йому своїх ресурсів) є невідворотним.

В економіці такий перехід вже відзначається процесами глобалізації та узгодженням дій між галузями. В техніці він стає помітним у вигляді створення замкнених технологічних циклів з великою часткою енергозбереження та екологічної безпеки, в політиці це – підвищення толерантності до інших думок, вірувань, людей з обмеженими можливостями, та нетолерантності до корупції та обману, в повсякденному житті в захисті тварин, дітей, збереженню природи, зменшенню сміття та промислових викидів.

Але ці процеси є ще скоріше рефлексорними, не до кінця усвідомленими, а тому не системними і не завжди ефективними. Це стосується всіх сфер діяльності і в першу чергу освіти, оскільки саме вона формує майбутні правила гри у суспільстві [7, 10, 12].

Зазначені глобальні зміни у суспільстві не можуть не відзначатись на освітній діяльності і чітко проявляються у вигляді конкретних змін, тому дуже важливим є визначення сучасної ситуації в цій галузі для прийняття оптимальних рішень не тільки сьогодні, а й у найближчій перспективі.

Так, підвищення доступності інформації призвело до більшої прозорості у діяльності освітніх установ. Оцінювання знань учнів, абітурієнтів, студентів, випускників вишів, рейтинги навчальних закладів стають все більш об'єктивними та публічними. Дані щодо педагогів, структури навчальних закладів майже неможливо закрити із за постійного спілкування у соціальних мережах.

Це є тенденцією, яка в кінцевому рахунку призведе до повної відкритості освітніх організацій включно з планами навчання, посібниками та методичними вказівками. В якості першого кроку у цьому процесі можна привести дії МІТ, який виклав на загал свої методичні розробки.

Таким чином доступність інформації призводить до того, що в майбутньому унікальність методів роботи перестане бути ареною конкуренції між різними учбовими організаціями.

Цей процес відкритості в свою чергу призводить до глобалізації інформаційних ресурсів. На зміну численним посібникам, які передрукуюють ліву частку інформації з попередніх джерел, приходять більш глобальні інформаційні ресурси (такі як Wikipedia, PubChem та ін.), які постійно доповнюються і корегуються.

Додатковим результатом цієї глобалізації буде постійна класифікація та уніфікація знань, створення методик впровадження їх у практичну діяльність, перевірка нових експериментальних даних на достовірність та встановлення рейтингів надійності джерел експериментальної інформації.

У результаті кінцевим пунктом цього процесу постає єдиний реєстр знань з відкритим доступом, в якому роль навчального закладу, педагогу стає вторинною, а різниця між обсягами знань різних навчальних закладів майже нівелюється.

Таким чином, наявність доступу до загальних джерел інформації, великі бібліотеки, каталоги, навіть знаменитості не будуть також викликати конкурентної боротьби між різними організаціями.

Ще одним наслідком інформаційного розвитку суспільства стає неможливість обмеження інформаційних потоків, що призведе до відсутності необхідності законодавчого встановлення таких понять як авторські права та ноу-хау, оскільки їх перевірка буде проводитись в автоматичному режимі за об'єктивними критеріями, а плагіат буде швидко і невідворотно призводити до негативних наслідків, значно серйозніших ніж законодавчі дії.

Як перший крок в цьому напрямку можна привести систем перевірки наукових робіт на плагіат, проведення відкритих конкурсів серед викладачів та електронних тендерів наукових робіт, громадській моніторинг посадовців та науковців.

У той же час доступність до інформаційних джерел і неможливість обмеження випуску недостовірної інформації буде призводити до появи великої кількості можливо недостовірної інформації (інформаційного шуму), що у галузі освіти буде відображатися у появі «нових» методів, закладів освіти, експериментальних даних, теорій, та систем знань [5].

Таким чином, одним із основних принципів особливостей розвитку освіти є розвиток системи оцінки достовірності інформації, яка на цей час майже повністю основана на експертній оцінці створеній ще в доінформаційну епоху.

Вказані вище зміни тісно пов'язані із змінами технологічного характеру, що дозволяє ще більш чітко спрогнозувати тенденції розвитку освітньої галузі.

Так, вже сьогодні, є тенденція до максимально можливого залучення нових технологій у освіті. Інтерактивні, дистанційні, комунікаційні методи навчання дозволяють підвищити ефективність навчання, роблять освіту екстериторіальною, дозволяють охопити аудиторію з різним рівнем підготовки, дають можливість впровадити індивідуальні методики навчання.

Використання систем штучного інтелекту, як у вигляді програмних продуктів, так і у вигляді пристроїв вже сьогодні дозволяє значно пришвидшити аналіз текстової інформації, зробити переклад текстів з іншої мови, відмовитись від великої частини рутинної роботи. І це тільки начало використання штучного інтелекту у освіті. Вже сьогодні ви-

дно, що такі речі як оцінка інформації на достовірність, питання первинної обробки даних, підготовка методичних матеріалів, аналіз та узагальнення, класифікація є майбутніми предметами роботи штучного інтелекту.

Таким чином, навіть наявна на цей час інформація вказує на неминучість змін та їх корінний характер, та розробити стратегію переходу до нового стану освіти в епоху інформаційного суспільства.

По-перше, оскільки в епоху інформаційної відкритості будь яке спотворення або обмеження інформації буде вважатись порушенням загальних правил, конкуренція між педагогами або освітніми організаціями (спроби відібрати ресурси у інших без надання повноцінної заміни і без згоди інших) буде призводити до їх суспільного осуду. Таким чином, більшості освітніх закладів доведеться відмовитись від закликів неінформаційного характеру, основаних на психологічних особливостях людини, а інформація про освітню діяльність буде ставати все більш об'єктивною.

По-друге, використання нових засобів комунікації знівелює різницю у доступі до інформації з різних кутків планети і зробить значну частину навчання екстериторіальним. Це зробить розширить можливості вибору закладу освіти, а також дозволить проводити навчання за дуже рідкими напрямками. Таким чином, вже зараз потрібно закладати екстериторіальний принцип освіти.

По-третє, об'єктивна інформація і екстериторіальність повинні призвести до співпраці між різними освітніми організаціями. Недостовірною інформацією майбутньому учню щодо його можливостей буде все одно відкрита (через соцмережі, експертів, статистику тощо), що нанесе значної шкоди організації, яка буде використовувати принцип конкуренції для залучення нових учнів. У той же час сприяння вступу абітурієнтів в інший освітній заклад на іншій території, буде розширювати географію можливих учнів за рахунок екстериторіального обміну.

По-четверте, слід враховувати неминучі зміни у методах та інструментах навчання [11]. Оскільки майбутні учні зможуть вибирати освіту в будь-якому регіоні, а інформація про реальні можливості будь-яких закладів буде доступною, то освітні заклади з недоста-

тнім рівнем забезпеченості просто не зможуть існувати.

По-п'яте, швидкий розвиток технологій призведе до постійних швидких змін як у методах навчання, так і наборі предметів, тому вже сьогодні потрібно враховувати, короткостроковість будь якої сфери діяльності. Викладачі повинні розуміти, що вже через 2–5 років його знання можуть стати застарілими, тому одночасно з початком викладання готових курсів повинна починатись робота над новими курсами.

По-шосте, швидкий розвиток штучного інтелекту вже сьогодні призводить до витіснення рутинної роботи, тому потрібно бути готовим до зникнення цілого ряду знань з освітнього процесу, і навпаки, потрібно бути готовим до появи наступної групи професій – посередників між людьми та штучним інтелектом, аналітиків інформаційних потоків, розробників систем штучного інтелекту.

По-сьоме, реалізація всіх цих принципів призведе до нівелювання самого поняття професіонал, оскільки зміна професії стане звичайною річчю, а сама професія буде існувати досить обмежений термін. Тому потрібно готуватись до нових стандартів в освітній діяльності, причому завдяки процесам глобалізації скоріш за все будуть більш загальними і менш формальними (наприклад із залученням даних соціальних мереж та використанням штучного інтелекту).

Але усвідомлення того, що всі ці особливості майбутньої освітньої системи повинні будуть здійснюватись реальними людьми, які мають сучасні погляди, є представниками сучасної освітньої системи, а тому будуть перешкоджати впровадженню будь-яких нових форм роботи (незалежно від країни) дозволяють оцінити додаткові особливості переходу до нового стану в освіті.

Основним мотивом роботи зараз є викладання майже не змінного навчального матеріалу, а у майбутньому освітньому процесі додатковою функцією викладача буде викладання матеріалу, необхідного для реальної діяльності. Це означає, що викладач повинен буде бути обізнаним з галуззю використання цього матеріалу. На відміну від сучасного викладача, викладач майбутнього повинен буде постійно відслідковувати тенденції розвитку

науки, техніки, запитів споживачів, мати зв'язки з виробництвом, інакше його знання будуть відірваними від контексту навчання, а тому будуть незрозумілі та даремні для учня.

Викладач майбутнього починаючи викладати навчальний матеріал повинен бути усвідомлювати його недовговічність і тому займатись розробкою нових курсів, які можуть виникнути вже через декілька років. Він повинен розуміти, що він більше ніж інструмент для передачі загальних знань учню (це вже можна зробити самостійно за допомогою різних інтерактивних дистанційних курсів), він є джерелом унікальних практичних знань необхідних на момент закінчення навчання.

Таким чином, процеси уніфікації та глобалізації будуть підвищувати роль контекстних знань викладачів – знань конкретних виробничих ситуацій, регіональних особливостей, людей з різних суміжних галузей, досвіду роботи. Тому ще однією до викладача майбутнього буде досвід роботи, або тісного спілкування з представниками реальних виробництв.

З іншого боку суспільство повинно буде усвідомити і прийняти такий періодичний характер освітньої діяльності і вважати розробку нових освітніх курсів такою ж необхідною частиною освітньої роботи як і викладання.

Швидкоплинність змін майбутніх технологій буде також призводити до того, що будь який набутий досвід навіть на момент викладання вже буде дещо застарілим, а на момент закінчення навчання він може бути навіть непотрібним. Тому ще однією особливістю майбутніх викладачів має бути вміння передбачати майбутній розвиток технологій, що потребує від них більш ширших знань у суміжних галузях.

У свою чергу це буде вимагати від них постійного навчання, та підвищення рівня своєї кваліфікації. Саме тому вони будуть зацікавлені не стільки у конкуренції між собою, а у співробітництві з метою отримання нових подібних знань від колег. Обмін знаннями дозволить їм постійно створювати сфери нової діяльності, які будуть зв'язувати вже існуючі технології, будуть ліквідовувати недоліки, створювати нові продукти, покращувати вже існуючі речі, а не створювати речі тільки заради заробітку грошей.

Таким чином, проведений аналіз сучасного стану та тенденцій розвитку суспільства та освітньої сфери дозволив спрогнозувати основні характеристики майбутньої системи освіти та показав невідворотність змін стратегії конкуренції на стратегію співробітництва.

Співставлення сучасного стану освіти з прогнозованим дозволив виявити основні складнощі перехідного періоду та можливі вимоги до викладачів у майбутньому освітньому процесі. Навіть враховуючи швидкість розвитку інформаційних технологій вони все одно будуть визначатися готовністю суспільства прийняти їх.

Тому потрібно вже зараз готувати суспільну думку щодо таких змін, проводити активну підготовку майбутніх викладачів, змінювати методи навчання з урахуванням бачення не стільки сучасного, скільки перспективного стану освіти.

Список використаних джерел

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Пер. с англ. — М.: Academia, 1999.
2. Брайчевский С. М., Ландэ Д. В. Современные информационные потоки: актуальная проблематика // Научно-техническая информация. — Сер. 1. — 2005. — № 11. — С. 21—33.

PAVLO KOZUB, SVITLANA KOZUB
Kharkiv

UNAVOIDABILITY AND FEATURES OF CHANGES FROM POLICY OF COMPETITION TO POLICY OF COOPERATION IN EDUCATION

Changes in society in the period of its informatization are analyzed. It is shown that the main consequence of increasing the speed of information flows is to increase the availability of all types of information, which will unavoidably lead to a changes in policy of the social behavior from policy of competition to policy of cooperation. The features of the current state of educational branch are analyzed. The basic requirements for the future educational process are determined. The main difficulties of the transition period and the possible requirements for teachers in the future educational process are shown.

Key words: informatization, education, policy, changes, competition, cooperation.

ПАВЕЛ КОЗУБ, СВЕТЛАНА КОЗУБ
г. Харьков

НЕОБРАТИМОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕХОДА СО СТРАТЕГИИ КОНКУРЕНЦИИ НА СТРАТЕГИЮ СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ

Проанализированы изменения в обществе в период его информатизации. Показано, что основным следствием увеличения скорости информационных потоков является повышение доступности всех видов информации, неизбежно приведет к изменению стратегии общественного поведения по стратегии конкурентной борьбы на стратегию сотрудничества. Проанализированы особенности современного состояния в образовательной сфере. Определены основные требования к будущему образовательного процесса. Показаны основные сложности переходного периода и возможные требования к преподавателям в будущем образовательном процессе.

Ключевые слова: информатизация, образование, стратегия, изменения, конкуренция, сотрудничество.

3. Геєць В. М. Інституційні перетворення і суспільний розвиток // Економіка і прогнозування. — 2005. — № 2. — С. 9—36.
4. Геєць, В. М. Пріоритети національного економічного розвитку в контексті глобалізаційних викликів [Текст]: монографія / за ред. В. М. Геєця, А. А. Мазараки. — К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2008. — 273 с.
5. Грабар Н. І. Інформаційний шум в процесі комунікації / Н. Грабар // Світ соціальних комунікацій: наук. журн. [за ред. О. М. Холода]. — Т. 7. — К.: КиМУ, ДонНУ, 2012. — С. 22—24.
6. Губко М.В., Новиков Д.А. Теория игр в управлении организационными системами. — М.: ИПУ, 2005. — 138 с.
7. Драйден Г. Вос Дж. Революция в навчання / Г. Вос Дж. Драйден. — Львів, 2005.
8. Мельник Л. Г. Информационная экономика. — Сумы: ИТД «Университетская книга», 2003.
9. Назаров М. М. Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований / М. М. Назаров. — М.: УРСС, 2006 — 311 с.
10. Носкова Н.В. Информатизация системы освіти та проблеми впровадження педагогічних програмних засобів у навчальний процес / Н. В. Носкова // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2006. — № 5.
11. Сиротенко К. Інформаційні технології – фактор формування Школи майбутнього / К. Сиротенко // Директор школи. — 2010. — № 6.
12. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. — К.: Вид-во «К.І.С.», 2003. — С. 25—26.
13. Ходжсон Дж. Социально-экономические последствия прогресса знаний и нарастания стоимости // Вопросы экономики. — 2001. — № 8.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 159.923

ОЛЕНА КОХАНОВА

м. Київ

o.kokhanova@kubg.edu.ua

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ДОРОСЛІШАННЯ

Проблема становлення особистості на всіх етапах онтогенезу знаходиться в центрі уваги як вітчизняних, так і закордонних психологів. У статті представлено аналіз наукового вивчення проблеми становлення особистості в період дорослішання; розкрито сутність поняття «дорослішання», його особливості та специфіку розгортання в сучасних умовах. У статті окреслено основні проблеми дорослішання підлітків, їх причини та шляхи вирішення; представлено аналіз результатів дослідження процесу соціалізації сучасних українських та американських підлітків; виокремлені види підліткових захоплень та їх вплив на становлення особистості підлітка.

Ключові слова: становлення особистості, дорослішання, почуття дорослості, самоствердження, підлітки, захоплення.

Проблема дорослішання особистості була і залишається однією з важливих проблем для наукового вивчення. Особливо актуальною вона є нині, коли змінюються традиційні уявлення про дитинство та умови дорослішання підростаючого покоління. «Багатопланова та багаторівнева проблема особистісного розвитку сучасного підлітка набуває нового осмислення в контексті принципових змін культурно-історичної ситуації розвитку людини епохи постмодернізму» [4, 6].

На думку В. В. Терещенка, в останні роки спостерігається помилкова трансформація соціальних і культурних просторів, що проявляється в руйнуванні інституту сім'ї, інфантилізмі значної частини молоді, її соціальній апатії, агресії тощо.

У психолого-педагогічних реаліях нашого часу феномен дорослішання часто залишає простір соціалізації, навчання і розвитку сучасної молоді. Крім того, сьогодні проблема дорослішання в науковій спільноті визначається одиничними педагогічними, соціологічними і психологічними дослідженнями.

Враховуючи вищесказане, вважаємо проблему становлення особистості в період дорослішання актуальною і такою, що потребує ґрунтовного вивчення. До того ж, проблема дорослішання особистості має серйозний прикладний характер, а її значущість суттєво зростає в сучасних умовах українського суспільства. Насамперед вважаємо за потрібне звернути увагу на сутність поняття «дорослішання», його особливості та специфіку розгортання в сучасних умовах. Нашим завданням також є

окреслення основних проблем дорослішання підлітків, їх причин та шляхів вирішення.

Д. Й. Фельдштейн визначає дорослішання як процес постійної зміни об'єктивно спрямованого структурування певних якостей і властивостей, що утворюють дорослість (не фізіологічну, а соціальну, психологічну дорослість) шляхом формування «тих відношень і зв'язків, які вже є в дорослому світі й, засвоївши й присвоївши які, зростаюча людина набуває дорослої цілісності». Для психології розвитку і виховання в просторі дорослішання важливо зрозуміти актуалізатори, етапи й форми дорослішання.

У поглядах на дорослішання в науці не існує однозначного підходу. Визначення сутності дорослішання представлено:

- когнітивними теоріями (Ж. Піаже: «між 11 і 15 роками відбувається перехід до абстрактного і формального мислення», Л. Колберг: «дорослішання як розвиток моральних суджень»),
- теоріями ідентичності (Е. Еріксон, Д. Левіта: «від мораторію до набуття ідентичності»),
- теорією поля (К. Левін: «дорослішання як структурування і диференціація життєвого простору»),
- теорією ролей (Е. Хофштеттер: «дорослішання як засвоєння ролей і нова конфігурація статусу»),
- етнографічними, культурологічними теоріями (М. Мід, В. Тернер: «дорослішання як становлення стійкості до невизначеності шляхом набуття компетентності в культурі»).

Дорослішання є етапом онтогенезу людини, який триває від 11–12 до 20 років і охоплює підлітковий вік, ранню та зрілу юність. Головною його особливістю є перехід від дитинства до дорослості. Період дорослішання характеризується якісними і кількісними змінами у біологічній, психологічній, особистісній і соціальній сферах.

Підліток і юнак відкривають для себе свій внутрішній світ, ідентифікують себе в соціумі, обирають життєвий шлях на основі ціннісного і професійного самовизначення. Особливо актуальними в період дорослішання є потреби особистості у самоствердженні, самовираженні, самовизначенні, саморозвитку і самореалізації. Саме з підліткового періоду починається процес розгортання дорослішання, коли виникають необхідні новоутворення для «засвоєння, присвоєння та реалізації дорослості».

Проблеми підліткового віку знаходяться у центрі уваги не тільки вітчизняних, але й зарубіжних психологів. Н. М. Макаренко, звернувшись до аналізу англomовних публікацій щодо проблем підліткового віку та шляхів їх вирішення, виявила, що всі проблеми, які з'являються за межами України, через невеликий проміжок часу мігрують до нас. Крім того, існують різні можливості у проведенні наукових досліджень за кордоном і в нашій країні. Так, приміром, американські видання містять безліч посилань на численні експерименти [1, 368–367].

Значний інтерес викликають у дослідників проблеми, пов'язані з перехідним періодом підліткового віку, який прийнято називати «дорослішання». Всі проаналізовані інтернет-публікації Н. М. Макаренко умовно розподіляє на три групи:

- 1) дослідження ділянок головного мозку підлітка, їх вплив на поведінку та афективну сферу;
- 2) сучасні проблеми періоду дорослішання;
- 3) шляхи вирішення підліткових проблем [1].

Серед сучасних проблем періоду дорослішання, які виокремлюються і вивчаються закордонними дослідниками, є такі: стан афективної сфери, депресія у підлітків, проблема взаємодії підлітка та ЗМІ, харчові розлади (більше притаманні дівчатам-підліткам), інфантильність або відстрочка у періоді дорослішання, проблема «батьки-діти»,

«раннє статеве життя», залякування «bulling» (агресивна поведінка, злісне переслідування, приниження тощо); найбільш несприятливим є так званий сендвич-мобінг – неприйняття дитини колективом як учителів, так і однолітків [1, 375].

Будучи соціально-психологічним явищем, обумовленим конкретно-історичними умовами розвитку суспільства, підлітковий період, з одного боку, відрізняється стабільністю глибинно-психологічної сутності основних характеристик (наприклад, розвиток самосвідомості так само визначає обличчя сучасного підлітка, як це було кілька десятків років тому); з іншого боку, зміни в соціально-економічному житті обумовлюють якісні відмінності соціальної складової процесів формування свідомості, самосвідомості, особистісного становлення зростаючих людей [6, 248].

На думку Д. Й. Фельдштейна, проявляючи підвищений інтерес до сучасності, підліток шукає своє місце в оточуючому світі, як барометр, найбільш тонко сприймаючи всі відхилення і недоліки в діяльності, поведінці конкретних людей і суспільних інститутів. Науковець наголошує на тому, що сучасний підліток бачить перспективу своєї корисності для інших, суспільства у збагаченні власної індивідуальності, що становить основу для його особистісного зростання. Але при цьому йому, по-перше, бракує довіри і поваги з боку дорослих, по-друге, не завжди створюються можливості для його самореалізації [6, 248–249].

Дане положення ускладнюється тим, що наявний серйозний дефіцит позитивного впливу на дітей всіх інститутів соціалізації; зруйновано позицію відповідального ставлення дорослої спільноти до дитинства (заперечуються колишні ідеали, проте відсутні також значущі суспільні сили, які відповідально стверджують нові норми і принципи, відтак виник вакуум духовності).

Д. Й. Фельдштейн звертає увагу також на те що дорослий світ і наблизився (підлітки стали більш розкутими по відношенню до дорослих, впевненішими, а нерідко й поблажливо-презирливими, що пов'язано зі значною доступністю інформації, можливістю заробляння грошей, з тим, що майже все раніше заборонене стало доступним і дозволеним), але одночасно дорослий світ віддалився від дитячого, оскільки дорослі все менше часу

почали приділяти своїм дітям, не постають перед ними в чіткій позиції своїх вимог. Наслідком цього є втрата зростаючими людьми почуття відповідальності, інфантилізм, егоїзм, духовна спустошеність. Саме ці нові негативні надбання, на думку вченого, призводять до деформації мотиваційно-потребової сфери особистості, коли реальною є загроза конфліктності поколінь, за якою прихована небезпека свого роду деструктування всієї системи наслідування культурно-історичного досвіду [6, 249–250].

Сучасний погляд на проблеми українських та американських підлітків представила Н. М. Макаренко. Науковець пропонує результати дослідження процесу соціалізації особистості та етапі дорослішання, порівнюючи проблеми українських підлітків з проблемами закордонних однолітків. Так, визнаючи найбільш цінне у підлітковому віці, переважна більшість опитаних українців (81%) тягнє до загальнолюдських цінностей: друзі, батьки, рідні, здоров'я, навчання, спілкування. У даному ряду зустрічаються також вільний час, молодість, улюблена справа, спорт. Деякі підлітки (5,8%) вважають основними цінностями гроші, матеріальний достаток, комп'ютер, планшет тощо. Свобода, свобода думки, щирість, вірність, відповідальність, потреба зайняти місце у суспільстві, цнотливість згадується в 11,1%. Науковець відзначає, що отримані відповіді повністю відрізняються від відповідей американських підлітків, для яких найбільш цінним у цьому віці є зустрічі з протилежною статтю, гуляння, задоволення від життя, зменшення рівня обмежень з боку батьків [2, 283–284].

Серед того, що викликає найбільші переживання у підлітковому періоді, досліджувані українці відповідали схожим із попереднім питанням чином. 72,4% підлітків переживає за близьких і рідних, здоров'я, стосунки з друзями, навчання, іспити, майбутнє, гроші. При цьому Н. М. Макаренко відзначається, що у контексті «навчання» практично не згадується поняття «знання», яке підміняється поняттям «оцінки, щоб не тривожити батьків», що є свідченням зовнішньої мотивації. Отримані відповіді відрізняються від відповідей американських однолітків деяким примітивізмом. Більша розкутість американців дає їм привід хвилюватися за «схожість на інших»,

«соціальне несприйняття», «думки оточуючих про них», «конкуренцію у навчанні, «кількість стресів у житті підлітка» [2, 284].

Щодо порад, які діти могли б дати своїм батькам, науковець звертає увагу на те, що відповіді на дане питання практично повторюють поради батькам, які хочуть зробити американські однолітки. Таким чином, відзначається схожість помилок виховання, яких припускаються батьки різних національностей. Підлітки бажають, щоб до них «не чіплялися постійно», «більше спілкувалися», «не вказували, що робити», «дослухалися до моєї думки», «не кричали», «занадто не опікувалися» тощо. Отже, підлітки потребують більше поваги, свободи, доброго ставлення, зменшення нещирості у стосунках [2, 285].

Як видно, деякі проблеми та цінності представників різних національностей кардинально відмінні, проте є й схожі думки, які є типовими для осіб підліткового віку.

Підлітки завжди відчували гостру потребу в самоствердженні та самоідентифікації з такими ж, як і вони самі. Інша справа, що сьогодні змінилися інтереси, смаки, уподобання. Однак потреба перевірити, спробувати себе, відчутти себе дорослим, випробувати гострі відчуття була властива підліткам завжди. Певною мірою змінилися форми самоствердження підлітка. Нині реалізація його потреби відчутти себе значущим і важливим залежить вже не від сутнісних особливостей цього віку, а від оточуючих підлітка умов, які багато в чому створюють дорослі і які не цілком сприятливі для повноцінного розвитку.

В останні десятиріччя широкого розповсюдження набуло використання інтернету як у професійному, так і в буденному житті. Безперечно, такі реалії сьогодення особливо впливають на становлення особистості підлітка, а саме на виникнення і розвиток його захоплень. Для багатьох підлітків захоплення – це засіб самовираження, досягнення престижного статусу у своєму середовищі, або ж спосіб відійти від дійсності, конфліктних взаємовідносин у родині, школі.

Властивий підліткам егоцентризм часто виявляється в переоцінці своїх здібностей і можливостей, надлишковому честолюбстві, відчутті власної унікальності й особливості. Підлітки думають, що з ними, не може трапитися нічого поганого й що вони житимуть вічно. Ці

відчуття невразливості й безсмертності, які Д. Елкінд назвав «персональним міфом», можуть лежати в основі доволі поширеної в підлітковому віці ризикованої поведінки. До того ж, через неправильне розуміння частиною підлітків сили волі, вони схильні до впертості, негативізму, нерозумних перевірок власного самовладання. У зв'язку із цим, варто відзначити сучасні підліткові захоплення, в яких підлітки виявляють свою самостійність, здійснюють пошуки способів і сфер самоствердження.

Поширення інтернету спричинило появу в підлітків захоплення комп'ютерними іграми, мережевим спілкуванням, переглядом та (або) викладанням відео на YouTube тощо. Причому останнє тісно пов'язане із захопленнями підлітків активними способами проведення дозвілля, які стають дедалі екстремальнішими. На відміну від дорослих, які при цьому все ж вдаються до підстраховок, підлітки, наслідуючи світові тенденції, переходять від просто ризикованих занять до відверто самогубних, серед яких:

- руфінг (або руферство) полягає в проникненні і перебуванні людини на дахах різних будівель і споруд;
- зачеперство – катання на дахах електричок, що дає підліткам можливість отримати суспільне визнання, відчути себе крутими. У цьому середовищі підліток, що зумів зробити ефектне селфі на даху поїзда, отримує славу і шану;
- боулдеринг – різновид спортивного скелелазання, що полягає в проходженні серії коротких, але дуже складних трас. Здійснюється без використання мотузок, карабінів та інших страхувальних пристосувань;
- роуп-джампінг – відносно молодий напрямок екстремального спорту, який полягає у здійсненні стрибка з висотних об'єктів природного та промислового походження з використанням професійного альпіністичного спорядження.

Властиве підліткам випробування себе актуалізується в умовах поширення можливостей доступу до інформації. Підліток з легкістю може дізнаватися про «новинки» і «досягнення» таких самих, як він, з різних куточків планети, але при цьому він сам може презентувати себе всьому світу.

Підліткові захоплення різного роду флешмобами також ґрунтуються і відображають

особливості осіб даної вікової категорії. Учасники флешмобів (моббери) часто шукають розваги, відчуття свободи від суспільних стереотипів поведінки, здійснення враження на оточуючих, самоствердження, отримання гострих відчуттів, почуття причетності до спільної справи, емоційної підзарядки, відходу від буденності й одноманітності життя, отримання нових друзів тощо. Проблемою при цьому є те, що цілі подібних флешмобів можуть бути далекими від таких, що є корисними, або принаймні, таких, що не шкодять здоров'ю і життю підлітка.

Так, доволі поширеним в інтернеті є флешмоб, який прийшов до України з Америки, 24 Challenge. Суть його полягає в тому, що впродовж 24 годин людині потрібно сховатися так, щоб ніхто її не знайшов. Особливо заохочуються незвичайні місця для переховування й ночівлі (торгівельні центри, промислові об'єкти, доступ до яких обмежений). Флешмоб «Біжи або помри» спрямований на те, щоб особа перебігла дорогу якомога ближче до транспортного засобу, який у цей час рухається. Паралельно відбувається зйомка відео, яке потім викладається в мережу. Безперечно, існують і корисні флешмоби, які стимулюють підлітків до пізнання, надання допомоги іншим людям. Проблема полягає в тому, що сам підліток не завжди здатен належним чином оцінити їх зміст і цільову спрямованість, часто орієнтуючись на думку однолітків, або намагаючись відійти від стереотипів і заперечити норми й принципи, прийняті дорослими.

Слід відзначити, що підліткове захоплення інтернетом підкріплюється відповідними моделями поведінки, що пропонуються дорослими. Багатогадинне проведення часу батьками у мережі за потребою і без неї так чи інакше постає в якості зразка для наслідування. Проте підліток виявляється поглиненим не лише мережевим спілкуванням, а й відвідуванням різноманітних сайтів, переглядом, створенням і викладанням відео в інтернет. Стати ютубером – бажання багатьох підлітків, причому не особливо важливо, в якій ролі і з якою метою те чи інше відео розміщується. Подібну сучасну тенденцію також можна охарактеризувати з різних боків. Так, деякі підлітки можуть задовольнити потребу у самостверженні й самоаналізі; реалізувати

прагнення до автономності та самостійності, відчуття впевненості у собі; задовольнити потребу в пізнанні, реалізації та розвитку інтелектуальних і творчих здібностей; сформувавши здатність до саморозвитку і самовиховання; реалізувати прагнення бути значущим (авторитетним) у колі однолітків; сформулювати відносно стійкі цілі і набути здатності довільно приймати рішення тощо.

Проте, поряд із позитивними наслідками впливу ютуберства на становлення особистості підлітка, слід відзначити й негативні: формування залежності від інтернету і від оцінювання себе і своєї діяльності іншими; переймання захоплень примітивного змісту і несприятливих зразків поведінки для наслідування; формування викривлених уявлень щодо самопрезентації; відхід від суспільно-корисних видів діяльності; послаблення навичок реальної взаємодії з ровесниками тощо.

Узагальнюючи вищесказане, варто відзначити, що на етапі дорослішання виявляються як типові проблеми, пов'язані зі спілкуванням з однолітками і дорослими, так, і нові, зумовлені сучасними умовами. Врахування психологічних особливостей віку та реалій сьогодення допоможе дорослим забезпечити належний психолого-педагогічний супровід дорослішання. Процес самоствер-

дження підлітка в системі людських взаємин нерозривно пов'язаний з процесами самопізнання і самоідентифікації. В яких формах буде втілено ці потреби, багато в чому залежить від середовища, що оточує підлітка, від тієї спільноти, з якою він себе ідентифікує, і від тієї дійсності, до якої він включений. Все це створює широкий простір для його самоствердження як особистості.

Список використаних джерел

1. Макаренко Н. М. Проблеми сучасного підлітка на етапі дорослішання (adolescence) (на основі матеріалів зарубіжних інтернет-публікацій) / Н. М. Макаренко // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України — 2013. — Випуск 19. — С. 368—378.
2. Макаренко Н. М. Сучасний погляд на основні проблеми українських та американських підлітків / Н. М. Макаренко // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України — 2015. — Випуск 17. — С. 280—291.
3. Терещенко В. В. Проблема взросления подростков в современных семьях / В. В. Терещенко // Смоленский медицинский альманах. — 2015. — № 3. — С. 70—72.
4. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. — Кривий Ріг : ТОВ НВП Інтерсервіс, 2014. — 312 с.
5. Хрестоматія по возрастній психології. Учебное пособие для студентов / Сост. Л. М. Семенюк [Под ред. Д. И. Фельдштейна]. — Издание 2-е, дополненное. — М. : Институт практической психологии, 1996. — 304 с.

OLENA KOKHANOVA

Kyiv

THE PROBLEM OF FORMATION OF PERSONALITY IN THE ADOLESCENCE

The problem of formation of personality at all stages of ontogenesis is at the center of attention of both domestic and foreign psychologists. The article presents the analysis of the scientific study of the problem of the formation of personality in the adolescence; the essence of the concept of adolescence is revealed, its features and specificity of deployment in modern conditions. The article outlines the main problems of teenagers face while becoming adults (growing up), their causes and solutions; introduces the research results concerning socialization of modern Ukrainian and American teenagers. The article presents types of adolescent hobbies, their influence on the formation of the teenager's personality.

Key words: formation of personality, adolescence, sense of adulthood, self-affirmation, teenager, hobbies.

ЕЛЕНА КОХАНОВА

г. Киев

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ВЗРОСЛЕНИЯ

Проблема становления личности на всех этапах онтогенеза находится в центре внимания как отечественных, так и зарубежных психологов. В статье представлен анализ научного изучения проблемы становления личности в период взросления; раскрыто содержание понятия «взросление», его особенности и специфика развертывания в современных условиях. В статье выделены основные проблемы взросления подростков, их причины и пути решения; представлен анализ результатов исследования процесса социализации современных украинских и американских подростков; выделены типы подростковых увлечений и их влияние на становление личности подростка.

Ключевые слова: становление личности, взросление, чувство взрослости, самоутверждение, подростки, увлечения.

Стаття надійшла до редколегії 11.11.2017

УДК 159.923:159.0.07

ОКСАНА КУЗНЕЦОВА

м. Одеса

o.v.kuznetsova@live.com

РЕЗУЛЬТАТИ РОЗРОБКИ МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ ДИНАМІЧНИХ ТА ЯКІСНИХ ПАРАМЕТРІВ ІННОВАЦІЙНОСТІ

У роботі висвітлені теоретичні передумови та прикладні аспекти розробки оригінальної психодіагностичної методики, призначеної для вимірювання ступеню розвитку інноваційності за динамічними та якісними параметрами. Надано теоретичне обґрунтування предмету оцінки, представлено опис досліджуваних показників. Описано процедуру розробки та апробації методики «Діагностика динамічних та якісних параметрів інноваційності», наведено результати перевірки її надійності, валідності та дискримінативності. Доведено, що створена методика відповідає психометричним вимогам та може бути рекомендована до використання як в наукових, так і в практичних цілях.

Ключові слова: інноваційність особистості, структура інноваційності, динамічні та якісні параметри інноваційності, методика діагностики інноваційності, психометричні показники.

В умовах швидкоплинних змін, що стають найважливішою ознакою сучасності, висуваються все більше вимог до особистості, яка є суб'єктом постійної взаємодії з новизною у найрізноманітніших її проявах. В цій взаємодії особистість виявляє інноваційність як самостійну властивість, що є внутрішнім підґрунтям, передумовою стійкого та універсального опанування нововведень у будь-якій сфері діяльності. Саме дослідження психологічних закономірностей інноваційності, зокрема, її структури, визначальних параметрів, компонентів і ознак сьогодні є важливим і перспективним заданням для психологічної науки. Воно набуває особливої актуальності в умовах розбудови та модернізації української держави, трансформації суспільної свідомості, інтенсифікації інноваційних процесів в освіті, управлінні, економіці, виробництві тощо. Їх результативність безпосередньо залежить від здатності особистості приймати, поширювати та впроваджувати нововведення. Наукова розробка проблеми інноваційності є важливою також для розвитку психологічної практики, що потребує обґрунтованих, перевірених засобів діагностики цієї властивості для вирішення широкого кола питань: від цілеспрямованого формування команд інноваційних проектів в організаціях та підприємствах до впровадження технологій індивідуального розвитку інноваційності та подолання інноваційних бар'єрів.

Поняття «інноваційність» в психології має кілька трактовок. Більшість з них акцентує увагу на здібностях суб'єкта інноваційної діяльності сприймати, оцінювати та впроваджувати нові ідеї та технології, тобто продуктивно взаємодіяти з новаціями на різних етапах їх життєвого циклу [9, 11]. Інша позиція представлена в роботах науковців, які досліджують в більш широкому контексті психологічні характеристики, що є основою для ініціювання інноваційної поведінки. Такий вид поведінки не пов'язаний з виконанням конкретної діяльності, а розкриває форми взаємодії людини зі світом в процесі її саморозвитку [3, 6].

На нашу думку, інноваційність можна розглядати як психологічну властивість, що має своє самостійне значення у системі відносин особистості з мінливим світом (зовнішнім і внутрішнім), де людина не тільки сприймає зміни як необхідність, даність, але й є активним творцем цих змін, примножуючи їх. Вона виявляється не лише в узькому, прикладному аспекті – як здатність особистості сприймати, оцінювати та впроваджувати в певній діяльності нові ідеї та технології, а й в широкому – як здатність приймати та корисно перероблювати новизну, ще більш оновлюючи світ.

Інноваційність в загальнопсихологічному контексті можна розглядати як схильність до

корисних перетворень середовища від стану звичної (хабітуальної) дійсності до оновленої (модернізованої) через пошук та впровадження нововведень (ідей, сенсів, технологій тощо); це здатність до конструктивного переструктурування взаємодії зі світом в умовах швидкоплинних змін.

У низці наукових досліджень, зосереджених переважно на аналізі інноваційного потенціалу особистості, сформовано уявлення про певний комплекс соціально-антропологічних якостей, що ініціюють нададаптивну активність людини та забезпечують психологічну готовність генерувати, сприймати, реалізовувати нововведення, а також вчасно відмовлятися від застарілих недоцільних способів діяльності [8]. Як правило, ці якості за своєю психологічною сутністю достатньо різні та презентують спектр властивостей особистості, пов'язаних певним чином з інноваційністю, але не відтворюючих її природу [5, 6]. Тому питання про структуру інноваційності як самостійного феномена, її ключові ознаки, що дозволяли би комплексно охарактеризувати різні аспекти цілісної властивості, залишається відкритим. Втім саме такий аналіз відкриває шлях до створення психодіагностичного інструментарію, що дозволяє визначати індивідуальний профіль інноваційності, виявляти її специфіку на основі розуміння внутрішнього співвідношення ознак.

Зважаючи на універсальний характер вияву інноваційності в ситуаціях «зіткнення» особистості з новизною, можна стверджувати про її неодномірність та складну структурну організацію, де задіяні основні форми вияву психічної активності. З цих позицій, спираючись на положення континуально-ієрархічного підходу до розгляду структури властивостей особистості, сформульованого О. П. Санніковою [10], маємо розрізняти формально-динамічні та якісні аспекти інноваційності, що у сукупності відображають базис цієї властивості, її психологічну природу та характеристики формовиявів.

До *формально-динамічних характеристик* інноваційності належать ознаки, що відображають особливості виникнення та динаміку її проявів, появи та розгортання внутрішніх інноваційних інтенцій (потреба у

пошуку новизни; сила напруження, інтенсивність інтенцій до змінювання середовища; широта, різноманітність інноваційних інтенцій; легкість контакту з новацією, нововведенням; стійкість інноваційних інтенцій). *Якісні аспекти* інноваційності містять ознаки, що розкривають психологічну сутність цієї властивості у основних формах психічної активності: в інтелектуальній, емоційній та руховій сферах. Відповідно, *когнітивний* компонент інноваційності відображає сприйняття, розрізнення та розуміння новизни, що передбачає розпізнавання нового змісту, виходу за межі існуючих (звичайних) уявлень, виявлення конфлікту нового (сучасного) та застарілого змістів; когнітивну оцінку конструктивності та модернізаційного потенціалу новизни; схильність до генерування задуму потенційно корисного перетворення, що відповідає викликам сучасності. *Емоційний* компонент інноваційності охоплює реакції, пов'язані зі стійким ставленням до нововведення, а саме прийняття новизни, відкритість до змін, їх позитивна оцінка, відсутність страху новизни, довіра у ставленні до нововведення; позитивні переживання щодо наслідків оновлення; емоційний підйом під впливом нововведень, наснага, небайдужість до нових ідей, рішень; нудьга від приривчання, нетерпіння в стабільних умовах. *Поведінковий* компонент інноваційності висвітлює схильність до конструктивних дій з опанування нововведення та його поширення, що передбачає поведінку, спрямовану на зміни різних параметрів середовища задля впровадження нових ідей, технологій.

Висвітлені характеристики інноваційності можна використовувати як параметри для емпіричної оцінки цієї властивості в процесі психологічної діагностики. Саме розробка та апробація такої психодіагностичної методики стала метою нашого дослідження.

Основою для створення методики «Діагностика динамічних та якісних параметрів інноваційності» стали теоретичні уявлення про інноваційність та її ключові ознаки, уточнення їх змісту за даними контент-аналізу творів психологів-експертів та модерації з учасниками інноваційних проектів. На підготовчому етапі було розроблено інструкцію, стимульний

матеріал методики, сформульовано твердження та визначено процедуру тестування. Перевірка змістової валідності з метою встановлення зрозумілості завдань, уточнення семантики тверджень, доступності та коректності їх змісту здійснювалась за допомогою експертів-науковців та представників можливих груп обстеження, різних за віком, фахом, рівнем освіти, видами діяльності (всього 67 осіб). За результатами такої роботи певні твердження були вилучені або переформульовані. В кінцевому варіанті методика містить 64 твердження, що розподілені за 8-ю шкалами: потреба у пошуку новизни (ППН); сила, інтенсивність інноваційних інтенцій (СІ); широта інноваційних інтенцій (ШІ); легкість контакту з новацією (ЛК); стійкість інноваційних інтенцій (СтІ); когнітивний компонент інноваційності (ККІ), емоційний компонент (ЕКІ), поведінковий компонент (ПКІ). За їх сумою обчислюється загальний показник інноваційності (ЗПІ), що сукупно відображає ступінь схильності особистості до оновлення та вияву перетворювальної активності. Також був розроблений бланк з передбаченими варіантами відповідей на твердження, ключ та процедура обробки даних.

Апробація розробленої методики стала завданням наступного етапу і передбачала перевірку надійності, валідності, дискримінативності. У якості вибірки стандартизації на різних етапах створення методики було залу-

чено 370 осіб. Остання вибірка стандартизації – 290 осіб, у перевірці тест-ретесту прийняло участь 147 осіб. До вибірки стандартизації увійшли слухачі відділення перепідготовки кадрів за спеціальністю «Психологія», студенти та магістри різних напрямків навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Одеського педагогічного училища, доценти та викладачі різних університетів м. Одеси, практичні психологи та ІТ-спеціалісти. У статті наведено останні результати психометричної перевірки. В цілому, процес створення та перевірки методики тривав протягом року.

Для визначення діагностичної цінності створеної методики ми перевіряли: по-перше, надійність частин тесту з метою встановлення міри внутрішньої узгодженості змісту тесту; по-друге, тест-ретестову надійність для виявлення стійкості результатів тесту в часі; по-третє, надійність паралельних форм з метою перевірки узгодженості відповідей випробовуваних на різні вибірки завдань [1; 2]. Зроблено оцінку конструктивної (факторної) валідності методики для перевірки її відповідності раніше сформульованому теоретичному конструкту. Також нами розраховувалася дискримінативність завдань для оцінки здатності тесту диференціювати досліджуваних щодо «максимального» і «мінімального» результату [4].

Таблиця 1

Значення коефіцієнтів кореляцій при перевірці надійності і валідності методики діагностики динамічних та якісних параметрів інноваційності (методи ділення навпіл та тест-ретесту)

Шкали розробленої методики	Способи перевірки надійності і валідності психодіагностичної методики	
	Надійність еквівалентних половин тесту ($x_I - x_{II}$) (n=290)	Тест-ретестова надійність ($y_I - y_{II}$) (n=147)
ППН	519**	448**
СІ	524**	521**
ШІ	530**	394**
ЛК	603**	499**
СтІ	502**	489**
ККІ	430**	470**
ЕКІ	273**	418**
ПКІ	365**	358**

Примітка. Тут і далі: 1. Позначення $x_I - x_{II}$ вказує на значення кореляції між двома частинами однойменних показників тесту. 2. Позначення $y_I - y_{II}$ вказує на значення кореляції між результатами першого та повторного тестування. 3. Нулі і коми відсутні. 4. * - $r \leq 0.05$; ** - $r \leq 0.01$.

Обчислення проводилися за допомогою комп'ютерної програми статистичної обробки SPSS 17.0. Результати перевірки надійності та валідності за різними методами представлені в табл. 1–2.

Як видно з табл.1, співставлення даних, отриманих за половинами тесту, показало високу однорідність завдань. За результатами кореляційного аналізу у всіх шкалах між частинами тесту відмічаються статистично значущі зв'язки на рівні $r \leq 0.01$. Також встановлено наявність кореляційних зв'язків між загальним показником інноваційності та всіма показниками динамічних і якісних параметрів: ППН ($r=0.661$; $r \leq 0.01$), СІ ($r=0.636$; $r \leq 0.01$), ШІ ($r=0.569$; $r \leq 0.01$), ЛК ($r=0.553$; $r \leq 0.01$), СтІ ($r=0.751$; $r \leq 0.01$), ККІ ($r=0.639$; $r \leq 0.01$), ЕКІ ($r=0.610$; $r \leq 0.01$), ПКІ ($r=0.613$; $r \leq 0.01$). Всі ці факти вказують на високу внутрішню узгодженість завдань тесту, належність шкал до єдиного предмету оцінку, що свідчить про надійність та конструктну валідність методики.

Перевірка тест-ретестової надійності засвідчила високу стійкість результатів діагностики у часі. Повторне тестування відбувалось в тих самих підвибірках через 5–6 місяців. Співставлення результатів першого та повторного зрізів методом кореляційного аналізу показало наявність статистично значущих зв'язків за всіма шкалами, що відображено у табл. 1.

Для перевірки надійності розробленої методики «Діагностика динамічних та якіс-

них параметрів інноваційності» методом паралельних форм було обрано низку існуючих опитувальників: Тест Кіртона [12], Шкала самооцінки інновативних якостей особистості (Н. М. Лебедева і А. Н. Татарко) [7], Методика дослідження особливостей прояву інноваційного потенціалу особистості (В. К. Калін, Ю. О. Власенко) [3]. В табл.2 показані результати кореляційного аналізу шкал із загальними показниками вказаних методик.

Результати перевірки показали, що всі шкали створеної методики на високому 1% рівні корелюють з загальними показниками паралельних тестів, а також з переважною більшістю їх первинних показників. Наявність таких зв'язків вказує на високу узгодженість результатів оцінки досліджуваного предмету, отриманих за допомогою різних діагностичних інструментів, що підтверджує надійність та валідність презентованої методики.

Конструктну валідність опитувальника було перевірено також способом факторного аналізу первинних індикаторів (за допомогою Varimax-обертання), що дозволило встановити логіко-структурні зв'язки, які організують створений ознаковий простір. Оскільки методика дозволяє виявляти два класи характеристик (динамічні та якісні), які взаємно підсилюють один одного, але не є тотожними, нами побудовано факторні моделі для кожного з них.

Аналіз групування показників динамічних параметрів інноваційності у заданій 5-факторній моделі засвідчив такий розподіл:

Таблиця 2

Значення коефіцієнтів кореляції при перевірці надійності і валідності методики діагностики динамічних та якісних параметрів інноваційності (метод паралельного тесту)

Шкали розробленої методики	Надійність паралельних форм (n=370)		
	Тест Кіртона	Шкала самооцінки іновативних якостей особистості (Н. М. Лебедева і А. Н. Татарко) (загальний показник)	Методика дослідження особливостей прояву інноваційного потенціалу особистості (В. К. Калін, Ю. А. Власенко) (загальний показник)
ППН	432**	516**	386**
СІ	357**	398**	358**
ШІ	371**	381**	386**
ЛК	309**	344**	380**
СтІ	464**	486**	350**
ККІ	363**	384**	284**
ЕКІ	474**	426**	320**
ПКІ	366**	460**	360**

перший фактор об'єднав всі показники шкали СтІ (стійкість інноваційних інтенцій); *другий фактор* зібрав показники шкал ППН (потреба у пошуку новизни) та СІ (сила, інтенсивність інноваційних інтенцій), що вказує на їх спорідненість; у *третьому факторі* виокремились показники шкали ШІ (широта інноваційних інтенцій); у *четвертому факторі* з найвищою факторною вагою увійшли всі показники шкали ЛК (легкість контакту з новацією); *п'ятий фактор* виявився неоднорідним за сукупністю показників, що належать до різних шкал та увійшли в попередньо названі фактори. Розподіл показників якісних параметрів інноваційності у 3-факторній моделі відбувся наступним чином: *перший фактор* об'єднав всі показники емоційного компоненту з високою факторною вагою та низку показників когнітивного; *другий* – більшість показників когнітивного компоненту; *третій фактор* виокремився більш чітко як простір показників поведінкового компоненту. Таким чином, результати факторного аналізу демонструють розподіл емпіричних показників, максимально наближений до теоретичного конструкту, що дозволяє нам вважати його підтвердженням і високо оцінити конструктну валідність тесту.

Додатково нами була перевірена дискримінативність завдань тесту. Основний показник коефіцієнта дискримінативності d Фергюсона ми розраховували окремо для кожної шкали тесту. Результати обрахування показують високий рівень дискримінативності за всіма шкалами (0,96-0,99), що свідчить про достатню здатність завдань тесту диференціювати досліджуваних. Це вказує на високу діагностичну цінність методики для виявлення індивідуальних розбіжностей в інноваційності.

Отже, теоретичний аналіз проблеми інноваційності як стійкої властивості особистості дозволив виокремити її формально-динамічні та якісні параметри. Як необхідні та достатні динамічні параметри розглядаються: потреба у пошуку новизни; сила напруження, інтенсивність інтенцій до змінювання середовища; широта, різноманітність інноваційних інтенцій; легкість контакту з новацією, нововведенням; стійкість іннова-

ційних інтенцій. Якісні характеристики інноваційності утворюють когнітивний, емоційний, поведінковий компоненти.

На основі висловлених теоретичних уявлень розроблено методику «Діагностика динамічних та якісних параметрів інноваційності», що не має аналогів серед існуючих психодіагностичних засобів з досліджуваного напрямку. Проведена стандартизація методики показала достатній рівень її надійності, валідності, дискримінативності. Результати апробації засвідчили відповідність психометричним вимогам, що дозволяє використовувати їх як в наукових, так і в практичних цілях.

Розроблений опитувальник має самостійну діагностичну цінність – він дає можливість диференційовано оцінити показники різних компонентів та формовиявів інноваційності, що проявляються у регуляції взаємодії особистості з середовищем в ситуації новизни та змін. Діагностика динамічних та якісних параметрів інноваційності відкриває нові можливості у вивченні цієї властивості, постановці психологічного діагнозу в ситуації оцінки інноваційного потенціалу особистості і розробці на цій основі науково обґрунтованих рекомендацій.

Список використаних джерел

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. — СПб. : Питер, 2001. — 688 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. — СПб. : Питер, 2000. — 462 с.
3. Власенко Ю. А. Психологичний аналіз інноваційного потенціалу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" / Ю. А. Власенко. — Одеса : ОНУ ім. Мечникова, 2003. — 19 с.
4. Клайн П. Справочник по конструированию тестов / П. Клайн. — К., 1994. — 283 с.
5. Ким Т. Д. Психологические компоненты инновационного потенциала профессионала : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. Д. Ким. — Челябинск : ЮУрГУ, 2013. — 137 с.
6. Клочко В. Е. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст / Клочко В. Е., Галажинский Э. В. // Вестник Томского государственного университета. — 2009. — № 325. — С. 146—151.
7. Лебедева А. Н. Методика исследования отношения личности к инновациям [Электронный ресурс] / А. Н. Лебедева, А. Н. Татарко. — Режим доступа: scjournals.ru/articles/issn_1993-5552_2009_4-2_29.pdf.
8. Михайлова О. Б. Структура инновационного потенциала / О. Б. Михайлова // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия Психология. — 2012. — Т. 6, вып. 1. — С. 26—31.

9. Пахно И. В. Инновационный потенциал личности как междисциплинарная категория / И. В. Пахно // Известия Иркутской государственной экономической академии. — 2013. — № 4.
10. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности / О. П. Санникова. — Одесса : Хорс, 1995. — 334 с.
11. Яголковский С. Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы : монография / С. Р. Яголковский. — М. : НИУ ВШЭ, 2010. — 272 с.
12. Kirton, M. J. Adaptors and innovators / M. J. Kirton. — London: Routledge, 1994.

OKSANA KUZNIETSOVA

Odessa

RESULTS OF THE DEVELOPMENT OF THE METHOD OF DIAGNOSTICS OF DYNAMIC AND QUALITATIVE PARAMETERS OF INNOVATIVENESS

The work presents the theoretical background and applied aspects of the development of the original psychodiagnostic technique, designed to measure innovation based on dynamic and qualitative parameters. The theoretical substantiation of the subject of evaluation is given, the description of diagnosed indicators is presented. The procedure of development and approbation of the method "Diagnostics of dynamic and qualitative parameters of innovation" is described, the results of verification of its reliability, validity and discrimination are presented. It is proved that the developed methodology corresponds to psychometric requirements and can be recommended for use both for scientific and practical purposes.

Key words: innovativeness of personality, structure of innovativeness, dynamic and qualitative parameters of innovativeness, methods of diagnosing innovativeness, psychometric indicators.

ОКСАНА КУЗНЕЦОВА

г. Одесса

РЕЗУЛЬТАТЫ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ДИНАМИЧЕСКИХ И КАЧЕСТВЕННЫХ ПАРАМЕТРОВ ИННОВАЦИОННОСТИ

У работе представлены теоретические предпосылки и прикладные аспекты разработки оригинальной психодиагностической методики, предназначенной для измерения инновационности по динамическим и качественным параметрам. Дано теоретическое обоснование предмету оценки, представлено описание диагностируемых показателей. Описана процедура разработки и апробации методики «Диагностика динамических и качественных параметров инновационности», приведены результаты проверки ее надежности, валидности и дискриминативности. Доказано, что созданная методика соответствует психометрическим требованиям и может быть рекомендована к использованию как в научных, так и в практических целях.

Ключевые слова: инновационность личности, структура инновационности, динамические и качественные параметры инновационности, методики диагностики инновационности, психометрические показатели.

Стаття надійшла до редколегії 30.10.2017

УДК 159.99

ДМИТРО ЛАРІН

м. Київ

larin-89@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ ТЕОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ РЕЛІГІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ ПРОТЕСТАНТІВ

У статті здійснюється психологічний аналіз впливу теологічного навчання у формуванні релігійного світогляду людей, які відносять себе до протестантського руху та відвідують церковне помісне зібрання. Актуальність освіти та навчання набувають особливого значення у здійсненні формуючого впливу в духовному розвитку особистості. Протестантизм, як релігійна течія, особливо за часи незалежності України, все більше привертає до себе нових adeptів. Тому, необхідність у якісному навчанні пояснюється зростанням кількості вищих теологічних навчальних закладів як відповідь на сучасні вимоги суспільства, як світського так і представників інших релігійних течій (православних, католиків). Автор здійснює спробу дослідити, яким чином вплив теологічного навчання (або духовної освіти) формує релігійний світогляд представників протестантської релігії.

Ключові слова: психологічний аналіз, теологічне навчання, релігійний світогляд, протестантизм, adeptи.

Живучи сьогодні в сучасному інформаційному світі, що зазнає постійних змін, необхідною вимогою постає освіченість особистості та здатність аналізувати, узагальнювати та відсіювати інформацію, яка доходить через різні засоби масової інформації. Знання стає компетенцією, яку все частіше вимагає суспільство від представників будь-якої сфери знання чи практики.

Україна чітко окреслила орієнтир на входження до освітнього простору Європи та активно здійснює модернізацію освітньої політики в контексті європейських вимог для практичної реалізації цієї мети. У межах Болонського процесу було сформульовано шість ключових принципів: впровадження двоциклового навчання, запровадження кредитної системи, контроль якості освіти, підвищення мобільності студентів, забезпечення працевлаштування випускників, забезпечення привабливості європейської системи освіти. Болонський процес відкриває можливості для інтернаціоналізації вищої освіти, формами якої є мобільність слухачів, викладачів, інтернаціоналізація навчальних планів та транснаціоналізація вищої освіти.

Важливість та актуальність у безперервній освіті важко переоцінити. Але постає актуальна проблема у здобутті якісної духовної

освіти, яка б здійснювала формуючий вплив на духовний розвиток особистості, особливо тих, хто відчуває належність до церковних зібрань або сповідує релігійний світогляд.

Виникнення і розвиток релігійної освіти (навчання) пов'язані з історією формування релігії в давніх державах Сходу (Вавилонія, Єгипет та інші), з ускладненням богословських систем, знання яких вимагало спеціальної підготовки священнослужителів і систематичного тлумачення релігійного вчення населенню.

Основним акцентом в релігійній освіті є вивчення священних, канонічних книг: у буддизмі – Тіпітака та, ув ісламі – Корану, у християнстві – Біблії, в юдаїзмі – біблейського Старого Завіту і Талмуду. У них викладаються учення Яхве, Будди, Ісуса Христа, Мухаммеда (Магомета) та інших, що вважаються засновниками релігії, або їх послідовників, учнів (апостолів) та пророків; система догматів певного віровчення, вироблених і затверджених вищими церковними інстанціями (соборами, папськими енцикліками тощо) [3; 5].

Огляд публікацій із запропонованої теми показує, що дослідження впливу теологічного знання у формуванні релігійного світогляду протестантів майже не проводилось, обмежуючись питаннями релігійної свободи, релігійних

прав та викладання релігійних дисциплін у школах, що висвітлювались у роботах В. Бондаренка, В. Єленського, В. Климова, О. Сагана, О. Самійленка, М. Штокала, Ю. Кальниша (розвиток духовних шкіл в Україні), Т. Нагорної (релігійна освіта в процесі формування творчості), та ін. Розвиток релігійних течій за останні 20 років в Україні різних конфесій лише підтверджує актуальність здійснення психологічного аналізу у формуванні релігійного світогляду протестантів, особливо тих, хто відносить себе до віри євангельської [2; 4].

Завданням наукової статті є здійснення спроби дослідити, яким чином вплив теологічного навчання (або духовної освіти) формує релігійний світогляд представників протестантської релігії.

Метою статті постає психологічний аналіз впливу теологічного навчання на формуванні релігійного світогляду adeptів протестантської течії.

Все життя особистості проходить у безпосередньому чи в опосередкованому процесі навчання. Завдяки цьому особистість постійно збагачується науковими й теологічними знаннями, пізнає та осмислює світ. З часом у людини формується власна, самобутня інформаційна сфера у вигляді особистісних концептуальних схем, які дозволяють їй вдосконалювати процес самоосвіти, ефективніше оволодівати необхідними навичками та вміннями.

Для того, аби краще зрозуміти вплив теологічного навчання на формування релігійного світогляду протестантів, наведемо визначення поняття «теологія» та «протестантизм».

Теологія (від грец. «теос» – Бог і «логос» – вчення) – це систематизований виклад віровчення, що обґрунтовує як незаперечну його істинність і доконечну потребу для людини [6].

Теологія намагається осмислити релігію «зсередини» на основі відповідного релігійного досвіду. Релігія трактується переважно як зв'язок людини з Богом, Абсолютом або з якоюсь надприродною силою чи трансценденцією тощо. Вона виступає системою релігійно-догматичних доказів буття Бога й обґрунтування надприродного характеру релігійних цінностей [8].

Теологія має, зазвичай, конфесійне апологетичне спрямування, захищає віровчення і

культ певної конфесії від інших релігійних впливів, впливу на релігію наукового світогляду. Значне місце в теології посідають соціально-економічні та політичні доктрини, за допомогою яких богослови формують суспільну позицію церкви і пристосовують релігійну ідеологію до конкретно-історичних умов [7].

Протестантизм — один із найпоширеніших напрямів у християнстві, що відокремився від католицизму в період Реформації у 16-му столітті (лютеранство, кальвінізм тощо) та внаслідок подальшого внутрішнього поділу утворив такі течії як адвентизм, баптизм, методизм, євангелізм, п'ятидесятництво, течію харизматів тощо. Своєю ціллю вони вбачали в поверненні до ідеалів раннього християнства. Церкви й спільноти протестантів національного чи місцевого характеру є в усьому світі і їхнє поширення триває.

Теологічне навчання постає необхідною умовою у пізнанні Божої Волі та ствердженні у вірі тих, хто вважає себе приналежним до помісного церковного зібрання. Релігійний світогляд – предмет низки розділів теології, перш за все, догматики й апологетики. Предметом теології в цілому є Бог. Відомий сучасний теолог В. Лосський писав про це: «Бог – не предмет науки, і богослов'я радикальним чином відрізняється від філософського мислення: богослов не шукає Бога, як шукають будь-який предмет, але Бог Сам оволодіває богословом, як може оволодівати нами чиясь особистість. І саме тому, що Бог перший знайшов його, саме тому, що Бог, так би мовити, вийшов йому назустріч у Своєму одкровенні, для богослова стає можливим шукати Бога...» [3, 200].

Світогляд, за В. Б. Шапарем – система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини, на савлення людини до навколишньої дійсності і до самої себе, а також зумовлені цими поглядами основні життєві позиції людей, їхні переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації. Зміст свідомості перетворюється у світогляд тоді, коли набуває характеру переконань. Світогляд формується як у результаті узагальнення природничо-наукових, соціально-історичних, технічних, релігійних (теологічних) і філософських знань, так і під впливом безпосередніх умов життя [9, 478].

Основою релігійного світогляду, на думку В. Кудрявцева-Платонова, є понаддосвідне знання, розумне знання про Бога. Істина міститься не в матеріальному світі, а в ідеї про світ М. Тареев у своїх працях висунув уявлення про релігійну філософію як вищу форму морального вчення у християнстві. Він підкреслював, що суто християнський світогляд формується на основі духовного досвіду, який тлумачиться як пізнання й переживання релігійних цінностей [3; 8].

Релігія – займає в житті людини одне з основних місць і мало що може зрівнятися з нею за значимістю. Дослідження релігії займають важливе місце у вітчизняній науці, Велику роль ці дослідження мають в зв'язку з поширенням діяльності так званих «тоталітарних сект» і напрямків, які використовують методи психологічного впливу на свідомість людей. Феномени масової свідомості своїм корінням сягають у походження релігійного світогляду. У загальному плані вивчення релігійного світогляду допомагає краще зрозуміти наукову парадигму і позначити подальші шляхи розвитку науки, як людської діяльності, і що є на сьогоднішній день найбільш адекватним способом взаємодії з навколишнім світом.

Релігія як особливий тип світогляду виникає з посиленням у людському житті уваги до духовних проблем: щастя, добра і зла, справедливості, совісті тощо. Розмірковуючи про них, люди природно шукали їх джерела у «вищих матеріях». Так, згідно з Біблією, закони людської духовно освяченої поведінки продиктовані Мойсею Богом і записані на скрижалях (Старий Завіт) або виголошені Ісусом у своїй Нагірній промові (Новий Завіт). У священній книзі мусульман Корані містяться настанови Аллаха щодо відповідальності кожної людини перед Богом, що повинно забезпечити праведне життя і подолання існуючої в суспільстві несправедливості [3].

Розумне знання про Бога можливо сформувати лише за допомогою якісної теологічної освіти. Сьогодні в Україні дуже багато вищих теологічних навчальних закладів (Українська Євангельська Теологічна Семінарія (УЕТС), Інститут релігійних наук св. Томи Аквінського, Волинська православна Бого-

словська Академія) і це далеко не весь перелік вищих духовних навчальних закладів.

Релігія існує у вигляді інститутів (церква, костюл, кірха і т. д.) і літературних джерел – теологічних вчень, які проповідують та утримують певне релігійне спрямування і виступають результатом колективної свідомості. Віра, Життя у Вірі притаманні конкретній особистості і репрезентують її неповторну індивідуальність, неповторність її духовного світу. Вони можуть і не співпадати з конкретним релігійним спрямуванням, а створювати своєрідне поєднання уявлень, де є елементи різних теологічних апологій. Це пояснюється тим, що в сучасному суспільстві співіснує чимало релігій.

Релігійний світогляд спирається не на знання і логічні наукові аргументи, хоч у сучасних релігійних вченнях, зокрема в неотоїзмі, це широко використовується («принцип гармонії науки і релігії»), а на віру, надприродне (трансцендентне), що обґрунтовується релігійною догматикою. Це забезпечує усталеність релігійно-світоглядних настанов і віровчень, які мають тисячолітню історію. Сприяє релігія і солідарності віруючих: священні ідеали, що відтворюються постійними обрядами, забезпечують певну соборність індивідів. Виконуючи компенсативну терапевтичну (морально – «лікувальну»), комунікативну функції, релігія сприяє безконфліктному зв'язку, певній злагоді, солідарності конфесійних груп, етносів. Її ритуали істотно збагачують палітру людського мистецтва (живопис, музика, скульптура, архітектура, література тощо) [3].

Професійні теологи, які пройшли шлях навчання у релігійних навчальних закладах вважають, що особистість може бути вільною у спілкуванні з Богом у процесі молитви до Нього, оскільки там вона відкрита і щира, бо знає, що ніхто із смертних не почує її і не заподіє їй лиха. Спілкування з Богом, молитва до Нього відкриває особистості новий психологічний простір, задає психічні ритми, що впливають на розширення її суб'єктивно-теперішнього психічного часу і дозволяють людині поринути у своїх почуттях та уявленнях у глибину психічного простору, де створюється можливість для утворення нових

психічних образів у психічному просторі та психічному часі, що детермінує життєдіяльність особистості у багатовимірному, багатофакторному образному психічному світі [2].

У процесі спілкування з Богом під час молитви створюються нові концептуальні схеми, що пройшли через трансформаційні процеси емоцій і наповнилися почуттями, які стимулюють створення нових значущих зв'язків та взаємовідношень у свідомості особистості. Кожен момент молитви розширює людині її особистісний простір, і на основі процесу створення нових концептуальних схем у процесі самоосвіти відбувається саморозвиток особистості, її вихід за межі суспільних (ті, що створені культурою) знань і утворення індивідуальних знань. Таким чином, у процесі релігійних переживань відбувається саморозвиток та самоосвіта особистості [5, 107–113].

Отже, здійснивши психологічний аналіз впливу теологічного навчання у формуванні релігійного світогляду протестантів ми дійшли висновки про те, що зміст релігійної свідомості формується завдяки оволодінню знаннями (в даному випадку – теологічними) та досвіду (релігійного), який впливає на норми поведінки та на характер життєвих прагнень особистості.

DMYTRO LARIN

Kyiv

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF THEOLOGICAL TRAINING IN THE FORMATION OF THE RELIGIOUS OVERVIEW OF PROTESTANTS

The article deals with the psychological analysis of the influence of theological teaching on the formation of the religious outlook of people who attribute themselves to the Protestant movement and attend church church meetings.

The actuality of education and training is of particular importance in the implementation of the formative influence in the spiritual development of the individual. Protestantism, as a religious trend, especially in the times of Ukraine's independence, is attracting new adherents more and more. Therefore, the need for qualitative study is explained by the growth in the number of higher theological schools as a response to the modern demands of society, both secular and representatives of other religious movements (Orthodox, Catholic).

The author attempts to investigate how the influence of theological studies (or spiritual education) forms the religious outlook of representatives of the Protestant religion.

Key words: psychological analysis, theological study, religious outlook, Protestantism, adherents.

ДМИТРИЙ ЛАРИН

г. Киев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ТЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЛИГИОЗНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ПРОТЕСТАНТОВ

В статье осуществляется психологический анализ влияния теологического обучения в формировании религиозного мировоззрения людей, которые относят себя к протестантскому движению и посещают церковное поместное собрание.

Дослідження релігійних поглядів та переконань протестантів є малодослідженим напрямом як релігійної психології загалом, так і предмету теології зокрема. Тому, подальші дослідження в царині релігійної психології можуть матимуть надзвичайну актуальність.

Список використаних джерел

1. Каліна Н. Ф. Психотерапія: підручник / Н. Ф. Каліна. — К.: Академвидав, 2010. — 288 с.
2. Кальниш Ю. Духовні школи в Україні: загальний огляд // Людина і світ. — 2001. — Квітень. — С. 32–37.
3. Лосский В. Н. Очерки мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие. — М.: Прогресс, 1991. — 288 с.
4. Нагорна Т. В. Релігійний чинник у процесі формування творчої особистості в сучасному навчальному закладі // Наук. Релігія. Суспільство. — 2005. — № 2. — С. 125–129.
5. Музичук С. Вірування та самоосвіта особистості // Соціальна психологія. - 2005. — № 1 (9). — С. 107–113.
6. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. — Х.: Прапор, 2009. — С. 478.
7. Соловій Р. Феномен Виникаючої церкви у контексті теологічних та еклесіологічних трансформацій у сучасному західному протестантизмі / Р. Соловій. — 2-ге вид, доповнене. — К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2016. — 352 с.
8. Тареев М. М. Цель и смысл жизни // Смысл жизни: Антология. — М.: Республика, 1994. — 431 с.
9. Філософія: Підручник / І. В. Бичко, І. В. Бойченко, В. Г. Табачковський та ін. — 2-ге вид, стереотип. — К.: Либідь, 2002 — 408 с.

Актуальность образования и обучения приобретают особое значение в осуществлении формирующего влияния в духовном развитии личности. Протестантизм, как религиозное течение, особенно за время независимости Украины, все больше привлекает к себе новых адептов. Поэтому, необходимость в качественном обучении объясняется ростом числа высших теологических учебных заведений как ответ на современные требования общества, как светского, так и представителей других религиозных течений (православных, католиков).

Автор делает попытку исследовать, каким образом влияние теологического обучения (или духовного образования) формирует религиозное мировоззрение представителей протестантской религии.

Ключевые слова: психологический анализ, теологическое обучение, религиозное мировоззрение, протестантизм, адепты.

Стаття надійшла до редколегії 10.11.2017

УДК 159.923.2

ІРИНА ЛИТВИНЕНКО, ІГОР ХОТЄНОВ

м. Миколаїв

lis28062561@gmail.com

ДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З МОЛОДИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ СХОДУ УКРАЇНИ

У статті розглядається проблема професійної підготовки майбутніх психологів до роботи з молодшими школярами, які пережили психотравмуючу ситуацію, пов'язану із військовими діями на Сході країни, і переселилися до безпечних регіонів з батьками. Розглядається стан підготовки студентів-психологів для роботи з таким контингентом школярів, висвітлені «слабкі» місця у навчальному процесі. Представлені шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх психологів з акцентом на практико-орієнтоване навчання, враховуючи умови, в яких функціонує українська держава, запити суспільства, системи освіти, зокрема початкової.

Ключові слова: діти війни, психотравма, дитинство, молодший школяр, психологічна допомога, життєва ситуація, професійна підготовка, майбутні психологи, навчальний процес, ситуативні методи.

Україна сьогодні переживає непрості часи, враховуючи надскладні перехідні умови нашої держави на новий якісний рівень розвитку – європейський, коли практично одночасно здійснюються економічні, освітні, державні, національні перетворення, коли революційні демократичні досягнення супроводжуються величезними економічними витратами. Ускладнюється цей процес і подіями на сході країни, які за своїм акустичним складом звучать в мінорній тональності – бойові дії. Держава практично знаходиться в стані війни, яка, образно кажучи, як снайпер влучила в саме серце українського народу, кожній людині і, що нажахливіше – дітям східного регіону (діти – одна з найнезахищеніших, найвразливіших категорій населення), які знаходяться у першому (дошкільному) і

другому (молодшому шкільному) періодах свого Дитинства, а значить, які тільки-но «стають на крило» у своєму житті. Це час, коли відбувається становлення особистості, «позитивно-гармонійної Я – концепції» [13, 182], світогляду, системи цінностей, вироблення власної точки зору на себе, світ, вибудовуються соціальні взаємини, розширюється словниковий запас слів тощо.

На жаль, в активний словниковий запас дітей із сходу країни входять слова просякнуті болем як у фізичному так і психологічному сенсах, витратами: «обстріли», «руйнування», «війна», «поранені», «загиблі», «вибухи» тощо. За кожним з цих слів стоять реальні картини, звуки, запахи війни, які діти відчули на собі. Вони – діти війни! Страшне словосполучення сьогодні «оживає» і складається

враження, що історія відмотала свою плівку назад і ми переживаємо події сорокових років минулого століття. Це означає, що нами ДОРΟΣЛИМИ, забирається право дитини на щасливе дитинство! Іншими словами, порушується ціла низка важливих міжнародних, державних документів про охорону дитинства, зміцнення його статусу в суспільстві. Основні їх положення відбито у Конвенції ООН про права дитини, Національній доктрині «Діти України», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України «Про освіту», «Про охорону дитинства» та ін.. Державна політика нашої країни одним із своїх пріоритетних завдань вбачає збереження та зміцнення здоров'я кожної підростаючої особистості, забезпечення психологічно «комфортних умов розвитку на всіх вікових сходинках Дитинства, від немовляти до випускника школи» [4, 88].

На жаль, для українських дітей зі сходу країни, надто «рано оголюються таємниці життя, надто рано відкривається його темний бік» [7, 46] – найстрашніший – війна, яка є надважкою психотравмуючою ситуацією, яка негативно впливає на весь подальший хід психічного розвитку дитини, її життя в цілому, суттєво порушує здоров'я (усі складові), позитивне сприйняття реальності, світу, себе в ньому.

Так, ми сьогодні змушені констатувати жахливий факт – діти стали свідками війни. Це означає існування в державі дітей війни – складного соціально-психологічного явища, які пережили тяжку психотравму, наслідки якої проявляються в різних сферах їхнього функціонування: на емоційній, соматичній, поведінковій, когнітивній сферах. Це красномовно вказує в яких надскладних, драматичних умовах відбувається становлення «молодих пагонів» (А. М. Богуш) держави – нового молодого покоління.

Саме тому, місія дорослих – *навчити* дитину сприймати життя з позиції добра, правди, краси, любові, не дивлячись на пережите, його складність, часто драматичність, *розвинути* здатність до цілісного сприйняття світу, людей у єдності протилежностей (синергія, наприклад, добро-зло), *розкрити*, на доступному рівні, враховуючи індивідуальні характеристики дитини, сурову правду жит-

тя, оскільки «душа людини схиляється, перш за все, перед правдою» [7, 225], значення самопізнання, як творчого, цікавого процесу, який збагачує, розвиває потенціал людини, *донести* до свідомості зростаючої особистості думку про те, що особистість збагачується через власний життєвий досвід.

Зрозуміло, що без психологічної допомоги практикуючого психолога дитині не обійтися в силу свого віку, маленького життєвого досвіду. Сьогодні така освітня інституція, як загальноосвітня школа, для багатьох дітей – переселенців молодшого шкільного віку, які переїхали з батьками або дорослими, які ними опікуються, із зони бойових дій у безпечні регіони країни, може стати тим оазисом, де вони відчуватимуть себе психологічно захищеними, отримують відповіді на свої «непрості запитання» [6, 18], якісну психологічну допомогу. І в цьому процесі «перша скрипка» – психолог школи (представник психологічної служби). Для дитини надто важливо, щоб був «хтось старший, мудрий, хто має багатий життєвий досвід, узяв на себе не тільки відповідальність за неї, не тільки турботу про її благо, радощі, а й про її хвилювання» [11, 270], особливо у важкі періоди її життя. Сьогодні маємо невтішну статистику – 580 000 дітей постраждали через конфлікт на сході країни, а понад 230 000 дітей за своїм статусом є переселенцями, які залишили свої домівки і переїхали з батьками або тими, хто ними опікується, в безпечні регіони, сотні дітей отримали поранення і стали інвалідами! Варто зазначити, що на сьогодні в Україні офіційного статусу «діти війни» немає! На теперішній час, за статистикою, на Миколаївщині проживає понад 8.5 тис. вимушених внутрішніх переселенців. Серед них виокремлюються сім'ї, в яких виховуються діти молодшого шкільного віку. Це досить значна вікова група дітей, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах міста та області.

Зрозуміло, що молодший школяр ще не спроможний подолати наслідки пережитого самостійно, а тому, для дитини таким старшим, мудрим дорослим, який візьме на себе відповідальність за її тривоги, страхи, хвилювання, забезпечить психологічно комфортні умови для розвитку, є практикуючий психолог школи. Саме він сьогодні є однією з

центральної й необхідної фігур для усіх суб'єктів навчально-виховного процесу і особливо для наймолодших. Особливістю його роботи (як і вчителя початкових класів) на сьогодні, є те, що в одному класі навчаються діти, які зростали(-ють) в мирі і ті, хто не з чуток знають, що таке війна, це стикання з проблемами цієї категорії дітей (адаптація до нових умов проживання, навчання, навчитися повноцінно жити без руки, ноги або з протезом тощо). Від професіоналізму, компетентності психолога в цьому питанні, залежить наскільки швидко кожна дитина, яка пережила психотравмуючу ситуацію – війну, повернеться до нормального життя, відновиться її почуття безпеки, упорядкується картина світу. Саме він допоможе вчителю початкових класів ефективно взаємодіяти з різним контингентом дітей, які навчаються в одному класі, з їхніми батьками. Саме він допоможе батькам – переселенцям розширити знання про реакції дітей на посттравматичний стрес тощо.

Як бачимо, сучасна українська школа (дошкільна освіта) висувають досить високі вимоги до психолога, його функціональних обов'язків (наприклад, психологічний супровід кризових періодів розвитку, психологічна допомога в кризовій ситуації тощо). Зрозуміло, що це напряму привертає увагу до професійної підготовки майбутніх психологів – практиків, які самовизначилися із своїм майбутнім місцем роботи – освітою (дошкільною, середньою) і які, як професіонали «народжуються» в стінах університету. Забезпечуючи освітні заклади психологічними кадрами, на виші покладено величезну відповідальність за якість їхньої професійної підготовки, відповідність викликам часу, потребам суспільства.

Свого часу, ще М. І. Пірогов наголошував, що саме університети відображають сучасне суспільство більш, ніж усі інші заклади, оскільки вони завжди є «найкращими барометрами суспільства». Таке порівняння університетів з барометром, вказує на те, що виші швидко, своєчасно, гнучко реагують на всі зміни, події, які відбуваються у суспільстві і задовольняють його потреби. Образно кажучи, університети і суспільство живуть одним – єдиним життям. Враховуючи актуальність вищезазначеної проблеми – надання психологічної допомоги молодшим школярам, які зазна-

ли психологічної травми (війна), особливо потужно і владно звучить питання якісних змін у системі «людина – суспільство – професія». Відштовхуючись від останнього терміну, наголосимо, що сьогодні активно формується запит на нову генерацію психологів системи освіти, оскільки нові виклики диктують нові вимоги до цих професіоналів. Проте, дивлячись правді в очі, зазначимо, що сучасна система професійної підготовки психологів-практиків, не відповідає повною мірою, як словам М. І. Пірогова так і викликам часу, сьогодні, вимогам роботодавців, суспільства. Аргументацією слугує наступне. Україна завжди цінувала, прагнула миру. Довгий час жила в мирі, а тому факультети психології, кафедри психології, які є випусковними, не готували практикуючих психологів до роботи з дітьми які, постраждали у воєнному конфлікті. Проте, сьогодні, як ми вже зазначали, маємо величезну «армію» дітей війни. У результаті діючі практикуючі психологи, які працюють в такій соціальній практиці, як освіта, не готові до роботи з цією категорією дітей (молодшими школярами), до надання їм (їхнім батькам, які до речі, не переживали цих подій у своєму дитинстві) якісної психологічної допомоги.

Якщо проаналізувати навчальний план студентів – психологів, які зараз отримують психологічну освіту, то можна побачити цілу низку «слабких» ланок, з-поміж яких виокремимо, наприклад, такі:

- відмічається дефіцит практичної спрямованості в організації навчання на цей конкретний вид роботи – психологічна допомога дітям війни, що не відповідає значущості, нагальності цієї проблеми;
- недостатньо вивчаються наслідки посттравматичного стресу у прив'язці до вікових, індивідуальних особливостей дітей, кризових періодів їхнього розвитку;
- епізодично використовуються ситуативні методи навчання, моделювання життєвих ситуацій максимально наближених до реальних;
- недостатня увага приділяється практичним умінням розв'язувати проблемні ситуації. (Здатність розв'язувати ситуації, за словами І. Д. Бега, є «важливою професійною якістю, яка тією чи іншою мірою має виявлятися у всіх видах кваліфікованої праці»)[1, 413];

- під час вивчення наслідків психотравми (зокрема, пов'язаною з війною), в практичній роботі з її подолання, дітям (молодший школяр) приділяється значно менше уваги ніж при вивченні, вирішенні цієї ж проблеми у дорослих;
- недостатньо вивчається іноземний досвід окресленої проблеми;
- бракує навчально-методичної літератури.

Наголосимо, що на сьогодні не вистачає розроблених конкретних програм, тренінгів, тематичних зустрічей як для практикуючих психологів так і для студентів – психологів, які мали б допомогти в роботі, навчанні. Більшість публікацій носить загальний характер.

Хоча, варто підкреслити, що вже з'являються цікаві, глибокі публікації, присвячені вивченню такого соціально-психологічного явища, як «діти війни», особливостям роботи з цією категорією [3], [5], [6], [10], [12], [14] та ін., що є суттєвою допомогою, як для практикуючих психологів так і для студентів психологів у їхньому професійному удосконаленні, професійному становленні.

З огляду на сказане, ми бачимо – сучасна соціальна практика – освіта (зокрема початкова), вимагає відповідних змін у системі навчання психологів, у модернізації структури, змісту та потужного навчально-методичного забезпечення, що в свою чергу, допоможе «озброїти» студентів психологів, а не тільки поглибленими теоретичними знаннями, а й практичними вміннями, які допоможуть відновити у дитині почуття безпеки, довіру, відчуття психологічного комфорту, цілісну картину світу, сприйняття життя, людського життя, як найвищих цінностей.

Саме тому, питання підвищення якості професійної підготовки майбутніх психологів для системи освіти, з урахуванням тих умов, в яких зростають діти в сучасній Україні (Донецька, Луганська обл.), є актуальним і нагальним, адже війна, як психотравмуюча ситуація (середовище руйнування, насильства, агресії) формує особистість з певними вадами (викривлена картина світу, негативна «Я – концепція», труднощі емоційного розвитку, переживання емоційного відторгнення, почуття самотності, стресові стани, ворожість до оточуючих, відчай, паніка, утруднення адекватного сприйняття дійсності, прави-

льно оцінити ситуацію тощо), що потребує вивчення цих проблем з подальшим їх розв'язанням і спрямованих на збереження, зміцнення здоров'я учнів. Головна роль в цьому відводиться психологічній службі установи освіти, тобто її представнику – практикуючому психологу.

Як бачимо, перед професорсько-викладацьким складом кафедр, які здійснюють підготовку психологів для освіти, стоїть надвідповідальне завдання – підготувати компетентних психологів «вищого пілотажу».

Саме тому, пошук ефективних методів підготовки майбутніх психологів, які могли б надати психологічну допомогу молодшим школярам, які пережили психотравму – війну, у ситуаціях переживання ними гострих стресових ситуацій є необхідним і особливо актуальним.

Для кафедри психології факультету педагогіки та психології Миколаївського Національного університету імені В. О. Сухомлинського це завдання є пріоритетним, оскільки торкається дітей, а значить майбутнього. Студенти-випускники кафедри працюватимуть в школах міста та області, де навчаються діти війни (вимушені внутрішні переселенці із зони бойових дій), а значить повинні буди психологічно, професійно готовими до цього виду роботи. Враховуючи вищезазначені недоліки професійної підготовки студентів-психологів, ми розробили практичні кроки їх усунення.

Висвітливо деякі з них. Так, наприклад, під час вивчення навчальної дисципліни «Вікова та педагогічна психологія» (аудиторний час), ми додатково ввели модуль «Життєві ситуації в житті дітей дошкільного та молодшого шкільного віку». Мета – навчити студентів детально аналізувати ситуації (психотравмуючі), в яких опинилася дитина, за тих, чи інших обставин, вибудовувати «глибинний» діалог з дитиною (наприклад, розпитати саму дитину про симптоматику посттравматичного стресового розпаду, зрозуміло на доступному для неї рівні, пояснити їй, що її реакція на психотравму – нормальна реакція на пережите), покроковій роботі з психотравмою (точніше, з почуттями дитини) відповідно до віку, індивідуальності школяра, показати відмінності в роботі з дошкільнятами та молодшими школярами. У поза-

навчальний час, який є логічним продовженням навчального процесу, який має додатковий могутній ресурс, ми організували роботу гуртка «Психологічні стожари» (організатор і керівник Литвиненко І. С.), в рамках якого студенти вивчають, обговорюють наукові праці, статті провідних зарубіжних та вітчизняних науковців (Т. М. Титаренко, Т. С. Кириленко, К. Л. Мілютіна, О. П. Саннікова, С. І. Яковенко, А. Ален, С. Блум, Д. Джонсон та ін.), вивчають практичні нароби фахівців-практиків (О. Романчук, О. Попова, О. Залеська, Вільям Юль, Елін Хордвік та ін.), які присвячені вищезазначеній тематиці. Для самостійного опрацювання, студентам було запропоновано ознайомитися із навчально-методичним посібником «Підводні рифи життєвих ситуацій» [8]. кожна ситуація, яка представлена в посібнику розглядається таким чином:

1. Теоретична частина (теоретичні «стежки»).

2. Практична частина (практичні поради «як можна діяти», надання дитині психологічної допомоги).

3. Тематична додаткова література.

Посібник має практико-орієнтовний характер. Кожна ситуація обговорювалася, аналізувалася, розігрувалася студентами із зміною рольової позиції.

Для студентів-психологів, практикуючих психологів була написана програма «Знаю і розумію» [9], в якій представлені поетапні кроки надання психологічної допомоги молодшим школярам, які пережили психотравмуючу ситуацію – війну. Кожна ситуація представлена наочно-схематично. Так, наприклад, аналіз ситуації включає:

1. блок – спресований теоретичний тематичний матеріал (схема).

2. блок – практичні кроки роботи з учнем.

3. блок – слова-дороговкази для дорослих суб'єктів навчально-виховного процесу, які допоможуть їм зробити практичні кроки на зустріч дитині, змінити своє ставлення, погляд на ситуацію.

4. блок – рекомендована література, окремо для батьків і педагога, враховуючи, що у вчителя, вже є певний запас психологічних знань.

Програма має практико-орієнтований характер. Спрямована на індивідуальну роботу з учнем.

Так, наприклад, аналізуючи ситуацію «А я й досі чую вибухи, стрілянину, бачу зруйновані будинки, свою вулицю! Я бачив ВІЙНУ! Страшно!» (автори Литвиненко І. С., Хотєнов І. М.), ми із студентами детально обговорювали питання травматичної пам'яті (одна з причин розвитку посттравматичного стрессового розладу (ПТСР) є пам'ять. Пам'ять – це добре організована система відтворення минулих подій). Акцентувалася увага студентів на тому, що механізм травматичної пам'яті необхідний для виживання індивіда, стає головною причиною посттравматичних розладів, викликає нав'язливі спогади (інтрузії), які складаються із сенсорних вражень, емоцій. В такій роботі згадували знання з загальної психології.

Програма «Знаю і розумію» впроваджена в школи міста та області, отримала схвалення педагогічних колективів, практикуючих психологів, обговорювалася на науково-практичному семінарі Будинку вчителя (Науково-методичний центр управління освіти міської ради), в якому активну участь брали студенти-психологи. Студенти-психологи є частими гостями в школах, де організують цікаві заходи із молодшими школярами, серед яких є діти із Сходу країни. Це дає можливість майбутнім психологам спостерігати, спілкуватись з цією категорією дітей, краще розуміти їхні емоції, «читати» поведінкові маркери тощо.

У рамках роботи гуртка «Психологічні стожари», активно використовувався метод аналізу конкретних ситуацій. Лейтмотивом цієї роботи стали слова П. Я. Гальперіна, який наголошував: «В людському житті немає нічого більш складного, ніж правильно орієнтуватися в конкретній ситуації. Вивченням цієї ситуації і займається наука психологія» [2, 64].

Особливу увагу приділяли вивченню наукових праць, присвячених такому соціальному феномену, як ситуація (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Я. В. Васильєв, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, Е. Г. Силяєва, І. М. Стариков, В. А. Семиченко, Н. В. Чепелева, Л. Росс, Р. Нісбетт та ін.).

Така робота поєднувалася з вивченням та обговоренням реакцій дітей, що пережили психотравму, в тому числі і таку, як війна.

Спланована, організована та проведена таким чином робота, дозволяла кожному

студенту сформувати активну, відповідальну позицію, як суб'єкта власної навчальної діяльності, розвинути професійні компетенції, практично підготуватися до цього конкретного виду діяльності, а значить бути психологічно готовим до роботи з молодшими школярами із Сходу країни.

Ще раз наголосимо, що для нас було важливим вибудувати конструктивний діалог з кожним студентом таким чином, щоб це допомогло психологічно осмислити події, які вирують в країні і в які включені діти, тому що це є передумовою відповідального ставлення студентів до цього виду роботи з дитиною, адекватно реагувати на сучасні виклики, усвідомлення необхідності, важливості поглибленого вивчення впливу психотравми на зростаючу особистість – молодшого школяра.

Отже, враховуючи те, що на Миколаївщині живуть сім'ї переселенців із Сходу країни, в яких виховуються молодші школяри, які навчаються в початковій школі, професорсько-викладацькій склад кафедри психології усвідомлюючи свою відповідальність за якість професійної підготовки майбутніх психологів для школи, зокрема, початкової – працює над удосконаленням навчального процесу, адже на практикуючих психологів Миколаївщини лежить величезна відповідальність – повернути кожному дитину війни до нормального мирного життя.

Перспектива подальшого дослідження: розробка програми надання психологічної допомоги дітям війни молодшого шкільного віку з практичними рекомендаціями для їхніх батьків та вчителів початкових класів з наступним впровадженням в роботу практикуючих психологів міста та області.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 1 / І. Д. Бех. — Чернівці : Букрек, 2015. — 840 с.

2. Гальперин П. Я. Лекції по психології / П. Я. Гальперин. — М. : Книжний дом «Університет»; Высшая школа, 2002. — 400 с.
3. Діти і війна : навчання технік зцілення // Психолог. — 2015. — № 11—12 (563—564) червень. — С. 39—48.
4. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А. М. Богущ, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін. ; наук. ред. А. М. Богущ ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. — Луганськ : Альма-матер, 2006. — 368 с.
5. Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту / Н. В. Пророк, С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. — Слав'янськ : ПП «Канцлер», 2015. — 84 с.
6. Дубровинський Г. Р. Діти війни: дослідження явища психотравми під час військової агресії в Україні / Г. Р. Дубровинський // Український психологічний журнал. — 2016. — № 1. — С. 16—25.
7. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. — Клин : Фонд «Христианская жизнь», 2002. — 271 с.
8. Литвиненко І. С. Вікова та педагогічна психологія. Модуль: ситуації в житті дітей дошкільного віку або підводні рифи життєвих ситуацій / І. С. Литвиненко. — Миколаїв : Артєкс, 2017. — 471 с.
9. Литвиненко І. С. Вікова та педагогічна психологія. Модуль: ситуації в житті дітей молодшого шкільного віку. Програма «Знаю і розумію»/ І. С. Литвиненко. — Миколаїв : Артєкс, 2017. — 471 с.
10. Макаруч Н. Психологічна допомога дітям з особливостями психофізичного розвитку у подоланні наслідків перебування у зоні військового конфлікту / Н. Макаруч, О. Хованова, Т. Хирна // Особлива дитина: навчання і виховання. — 2014. — № 4. — С. 68—74.
11. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. — Изд. 5-е. — М. : Политиздат, 1985. — 270 с.
12. Удовенко Ю. М. Організація соціально-психологічної допомоги дітям, які перенесли втрати внаслідок військових дій / Ю. М. Удовенко // Український психологічний журнал. — 2017. — № 1 (3). — С. 165—177.
13. Фурман А. В. Психологія Я – концепції / А. В. Фурман, О. Є. Гуменюк. — Львів : Новий Світ — 2000, 2006. — 360 с.
14. Чуйко О. В. Зарубіжні моделі психосоціальної реабілітації дітей, травмованих війною / О. В. Чуйко // Український психологічний журнал. — 2017. — № 1 (3). — С. 192—204.

IRINA LITVINENKO, IGOR KHOTENOV
Mykolayiv

FOR THE PROBLEM OF TRAINING OF THE FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE SYSTEM OF EDUCATION FOR THE WORK WITH JUNIOR SCHOOL CHILDREN FROM THE EAST OF UKRAINE

In the article there is discussed the problem of professional training of future psychologists for work with junior school children who have outlived a psychotraumatic situation. This situation concerns the fights in the East of the country and the children have moved to safer regions with their parents. There is examined category of school children, there are found some "weak" section in the educational process. There

are presented the ways of the improvement of the professional training of future psychologists with the accent on the practically-orientated study considering the conditions in which the state of Ukraine, the defense of the society, the system of education, especially the system of primary school, are functioning.

Key words: children of war, psychotrauma, childhood, junior school child, forced migrants, psychological help, life situation, professional training, future psychologists, educational process.

ИРИНА ЛИТВИНЕНКО, ИГОРЬ ХОТЕНОВ

г. Николаев

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПО РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ВОСТОКА УКРАИНЫ

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих психологов для работы с младшими школьниками, которые пережили психотравмирующую ситуацию связанную с военными действиями на Востоке страны, и переехали в безопасные регионы с родителями. Рассматривается состояние подготовки студентов-психологов для работы с таким контингентом школьников, освещены «слабые» места в учебном процессе. Представлены пути усовершенствования профессиональной подготовки будущих психологов с акцентом на практико-ориентированное обучение, учитывая условия, в которых функционирует украинское государство, потребности общества, системы образования, в частности начального.

Ключевые слова: дети войны, психотравма, детство, младший школьник, психологическая помощь, жизненная ситуация, профессиональная подготовка, будущие психологи, учебный процесс, ситуативные методы.

Стаття надійшла до редколегії 10.11.2017

УДК 159.923.2:[373.2.015.31:17.022.1

ЛЮБОВ ЛОХВИЦЬКА

м. Переяслав-Хмельницький

liubovalo@bigmir.net

ПСИХОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ЕТАПІВ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті представлено теоретико-методологічне обґрунтування етапності процесу морального виховання дітей дошкільного віку у контексті реалізації положень психологічної парадигми. Характеризовано наукове підґрунтя логіки побудови вертикально-лінійної концепції стадіальності процесу морального виховання дошкільників. Визначено сутнісний зміст кожного етапу: нормативно-морального усвідомлення, емоційно-ціннісного ставлення, осмислено-вольового поведження. Окреслено вплив стадіальності морального виховання на формування базового морального утворення – моральної самосвідомості особистості дошкільника, та мети його здійснення – ефективності моральної вихованості дитини дошкільного віку.

Ключові слова: психологічна парадигма морального виховання, особистість дошкільника, стадіальність морального виховання, етап нормативно-морального усвідомлення, етап емоційно-ціннісного ставлення, етап осмислено-вольового поведження, моральна самосвідомість, моральна вихованість дитини.

Сучасний світ у його глобальному вимірі все більше потерпає від проблем, що зумовлені прорахунками та недоліками забезпечення повноцінного зростання особистості на різних етапах онтогенезу. У структурі такого зростання моральний складник вирізняється пріоритетним. Це підкреслюється безперечним фактом, що стан будь-якого суспільства визначається рівнем розвитку моралі

в ньому, дотриманням загально визнаних моральних приписів. Світова наукова спільнота постійно намагається знайти оптимальні шляхи і ефективні способи яким чином поліпшити моральність громадян, забезпечивши їх дієвий моральний розвиток.

Сьогодні українське суспільство, зважаючи на потребу часу, виставляє запит на формування морально спрямованої особистості з

розвиненими «вміннями соціального та громадського характеру», як зазначено в нині чинному документі – Рекомендації Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року [1]. Актуальність окресленого питання визначається як формування моральної компетенції особистості і передбачає культивування моральних форм поведінки, здатності до співпереживання, прояву толерантності тощо, тобто визначає моральне зростання кожної людини.

Зміни в освітній політиці нашої держави базуються на нових вимогах до розвитку, виховання і навчання дітей, починаючи з дошкільного дитинства. Дошкільний вік є самоцінним періодом розвитку, в якому формується дитяча особистість, закладаються основи правил відповідної нормативної поведінки. Дитина отримує від виховного мікросоціуму позитивні моральні зразки, моральні цінності, інтеріоризуючи їх через усвідомлення, відчуття і переживання, набуває первинного морального досвіду. З огляду на зазначене, визначення шляхів забезпечення і покращення морального розвитку дошкільника в даний час набуває особливої уваги.

Визначення психологічного підґрунтя процесу виховання задля забезпечення становлення і розвитку особистості на різних вікових етапах онтогенезу було здійснено в ряді досліджень вітчизняної вікової і педагогічної психології (І. Бех, Г. Костюк, Д. Ніколенко, О. Скрипченко та ін.) [2; 3]. «Виховання веде за собою розвиток..., – зазначав Г. Костюк, – якщо педагоги... стежать за тим, що і як діти сприймають, що думають, переживають, які тенденції у них складаються й закріплюються, то відповідно вдосконалюють способи своєї виховної роботи» [3, 409]. Сам процес морального виховання передбачає спрямування особистості вихованця на визнання моральних цінностей, формування системи моральних суджень щодо них, оскільки він приймає ці цінності як дороговкази для власної життєдіяльності. Поступлюючи Г. Костюка відмічаємо, що «провідна роль виховання в процесі зростання особистості не дана сама собою, а задана» [там само, 191]. Він детермінував склад-

ність зв'язку між цими процесами залежністю розвитку від виховання, оскільки від того, як проходить процес виховання особистості, яким чином складаються взаємини між педагогом і дитиною та серед однолітків буде залежати її особистісний розвиток. Ця методологічне положення є засадничим для окреслення етапів морального виховання дошкільників, оскільки соціальні запити підвищення рівня морального розвитку особистості втілюються через здійснення виховання.

Доводиться констатувати, що психолого-педагогічних досліджень, в яких представлено етапи морального виховання особистості не так і багато. Це поодинокі роботи, виконані переважно наприкінці ХХ ст., де висвітлюються стадії морального виховання дорослої людини або школярів (Л. Рувинський), що ж до періоду дошкільного віку, то це питання було в полі зору Л. Артемової, С. Козлової, Т. Поніманської та ін. і вивчалось лише в педагогічному аспекті [7; 1]. Проте, щоб зреалізувати мету морального виховання потрібно обов'язково визначити його психологічний базис.

Описуючи етапи морального виховання, Л. Рувинський відштовхувався від створеної ним концепції ціннісного усвідомлено-емоційного засвоєння моральності і виділив початковий, основний і заключний. Перший – початковий етап, на думку Л. Рувинського, стимулює виникнення передумов для морального зростання особистості і полягає в оточенні вихованців моральними зразками, які слугують зовнішніми стимулами та створюють підґрунтя для розвитку їх активності. Цей етап закладає базові умови для накопичення досвіду моральної поведінки. Наступний (другий) етап – основний, розглядався вченим як такий, на якому з'являється мотивація, зовнішні зразки збуджують особистість до дії. Моральні звички і стосунки переходять у площину особистісних. На третьому, заключному етапі, як зауважив Л. Рувинський, повинні бути створені всі умови для можливості здійснення особистістю морального вибору доцільної форми поведінки. Зовнішні впливи визнаються і внутрішніми зусиллями продукуються у моральній поведінці. Якщо мотив, яким керується вихованець

у виборі, моральний, то він стимулює його до морального вчинку. Системне здійснення моральних вчинків призводить до формування моральних якостей особистості, що й реалізується у процесі морального виховання [7, 18–22].

Така концепція етапності морального виховання вбачається радше як проектування морального зростання особистості, і може бути визначена як горизонтально-лінійна. Спираючись на позиції психологічної парадигми, у колі питань щодо визначення етапності процесу морального виховання дошкільників науковий інтерес складає логічність і послідовність розкриття внутрішніх рушійних сил, які забезпечують моральний розвиток.

З огляду на зазначене, вважаємо за необхідне схарактеризувати вертикально-лінійну концепцію стадіальності морального виховання особистості дошкільного віку в основу якої будуть покладені етапи становлення особистості та етапи її морального розвитку. Деталізованого розкриття потребує сутнісний зміст кожного з етапів морального виховання та з'ясування стадіальності морального виховання щодо формування базового морального утворення – моральної самосвідомості особистості дошкільника у контексті реалізації його мети – ефективності моральної вихованості дитини дошкільного віку.

Процес морального виховання як цілісна ієрархічна система має свої етапи протікання. Окреслення їх здійснюємо відштовхуючись наукового постулату нашої концепції: моральне виховання скеровує моральний розвиток дитини, організуючи її життя й діяльність, регулюючи взаємозв'язки з іншими людьми та соціумом вцілому, що розкриватиме визначення стадій морального виховання через об'єктивні специфіку морального розвитку особистості у дошкільному віці (від піаже-кольбергівської теорії до позицій сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідників).

Для потреб нашого дослідження вагомим є з'ясування особливостей морального розвитку дитини в дошкільному віці, щоб конкретизувати перебіг морального становлення особистості на кожному етапі морального виховання. Базовою теорією морального розвитку особистості є стадіальна концепція,

розробником якої був швейцарський психолог Ж. Піаже. Вихідним постулатом його теорії стало положення про те, що рівень розвитку мислення визначає рівень розвитку моральних суджень дитини. Учений запропонував вікову періодизацію розвитку моральної свідомості дитини, що дозволяє виділити вікову специфіку моральної орієнтації і розв'язання моральних дилем [4]. Ж. Піаже схарактеризував дві стадії морального розвитку особистості дитини – гетерономну (коли моральні судження формуються на основі регуляції нею як об'єктом з боку дорослих) і автономну (коли дитина є рівноправною з дорослими і виступає як суб'єкт моральної саморегуляції) мораль. Продовжувачем цієї когнітивної теорії Л. Кольбергом окреслені моральні стадії (по дві) на кожному із визначених ним рівнів: доморальному, умовно-рольової комфортності та постконвенціональному. На думку ученого, відповідність перебування на певній стадії вирізняє особливості морального розвитку особистості, форми її морального судження, моральні дії і моральні функції [10]. За піаже-кольбергівською теорією початковим виступає когнітивний компонент у моральному розвитку дитини.

Представниками емпатійного підходу (К. Гілліган (C. Gilligan), У. Деймон (W. Damon), М. Хоффман (M. Hoffman) та ін.) обстоювалась позиція про визначальну роль емоцій у моральному розвитку особистості [8]. За їх концепцією, вплив емпатійних орієнтацій на моральні потреби, почуття та переживання іншої людини слугує основним регулятором моральних суджень і поведінки людини.

Наукові позиції вчених соціально-когнітивної теорії У. Бронфенбреннер (U. Bronfenbrenner), Дж. Гарбаріно (J. Garbarino), Е. Туріель (E. Turiel), Н. Айзенберг (N. Eisenberg) ґрунтуються на визнанні провідним у моральному розвитку поведінкового аспекту. Характерною думкою представників цього наукового напрямку було окреслення сутнісного смислу мотивації моральної поведінки особистості та значення моральної орієнтації. Біхевіоральність визначалась представниками соціально-когнітивної теорії основоположною, і саме в процесі формування потреби морального поведіння, за їх

розумінням, прогресує моральний розвиток особистості.

У руслі нашого наукового осмислення ближчими до істини є положення інтегративного підходу про єдність у розвитку всіх складових морального становлення особистості. Така думка підкреслюється у дослідженнях Е. Еріксона (E. Erikson), Дж. Реста (J. Rest), Д. Нарваез (D. Narvaez) [8; 12; 11]. Учені стверджували, що вивчення морального розвитку особистості має здійснюватися на основі цілісного структурного розгляду функціональних зв'язків усіх компонентів. Ці компоненти розвиваються поступово і плановірно відповідно до реалізації завдань морального виховання дітей дошкільного віку.

Таким чином, наукове підґрунтя логіки побудови вертикально-лінійної концепції стадіальності процесу морального виховання дошкільників складають теорії морального розвитку особистості в оттогенезі. Визначені у них сутнісні характеристики особливостей морального розвитку зумовили обґрунтування таких етапів морального виховання дітей дошкільного віку:

- нормативно-морального усвідомлення;
- емоційно-ціннісного ставлення;
- осмислено-вольового поведіння.

Встановлення послідовності етапів викристалізоване на основі сповідування рубінштейнівської філософсько-психологічної теорії про такі новоутворення зв'язків особистості з дійсністю: пізнання, ставлення, діяльність [6]. Коротко окреслимо сутнісний зміст кожного етапу морального виховання у контексті морального розвитку особистості дошкільника.

Етап нормативно-морального усвідомлення. Обґрунтування і визначення першочерговості зазначеного етапу обумовлено передусім послуговуванням на науковий доробок Ж. Піаже [4]. Він зазначав, що в розвитку моральної свідомості необхідно вирізняти наявність вертикальних і горизонтальних декаляжів (зрушень). Вертикальний – свідчить про розрив між теоретичними знаннями про моральні норми і їх практичним втіленням (у реальному житті і в моральних судженнях ступінь об'єктивної відповідальності за власні вчинки вже зникає, а у вербаль-

них судженнях і думках про чужі вчинки вона зберігається); горизонтальний – характеризується тим, що суб'єктивна моральна відповідальність з'являється спочатку в реальному житті, в афективному моральному мисленні і лише згодом, – у теоретичному мисленні. Теоретичні судження, на думку Ж. Піаже, є усвідомленням практичного морального мислення або його свідомої реалізації.

За Ж. Піаже, моральні норми спочатку розуміються зовні як приписи чи покарання з негативними, конкретними наслідками для себе, але зростаючи, діти починають їх інтерналізувати і розуміти як корисні для суспільного устрою [там само, 36, 45–69]. Остаточний етап досягається, коли діти усвідомлюють їх значення [там само, 40].

Таким чином, за логікою нашої вертикально-лінійної концепції, на цьому етапі головним є визначити своєрідний еталон усвідомленості, що буде доступним для кожної вікової групи дітей (від молодшого – до старшого дошкільного віку) і розкрити вікову своєрідність внутрішніх спонукальних сил у сприйнятті ними моральних норм. Таку функцію виконують потреби, які виникають на ранніх етапах онтогенетичного розвитку дитини (Л. Божович, М. Лісіна та ін.), і хоча вони ще є неусвідомленими, але починають регулювати її особистісну позицію «поводитися як треба».

Грунтовні дослідження процесу усвідомлення дітьми дошкільного віку нормативно-морального мають місце в науковому доробку С. Якобсон [9]. Ученою встановлено градацію моральних суджень дітей: 1) судження про виникнення правил, звідки вони беруться і чому необхідно їм підкорюватися, тобто обґрунтування нормативних вимог, що є важливою умовою їх усвідомлення; 2) судження про санкції за порушення норм і про їх значення та призначення; 3) судження про справедливість вчинків і відповідальність за власні дії [там само, 15]. Отже, у висловлюваннях дітей на моральні теми відбивається ступінь усвідомленості ними моральних норм.

Підкреслюємо, що процеси осмислення й подальшої регуляції у своїх витоках спираються на когнітивно-емоційну єдність. При цьому актуальним є положення І. Беха про

«оволодіння» емоцією, яка стимулює розвиток мислення, спрямованого на усвідомлення моральних норм. Водночас ним сформульоване й дуальне твердження: процес морального зростання особистості ґрунтується на трансформації емоційного переживання в осмислене, а надалі у вольове [2, Т. 1, 53]. Зазначені постулати покладені у висвітленні сутності двох наступних етапів морального виховання особистості дошкільника.

Етап емоційно-ціннісного ставлення. Визначення вказаного етапу базується на аксіомі С. Рубінштейна, про формування ставлення до світу, що оточує особистість [6]. Не вдаючись до деталізації опису потреби у довірі та розвитку прихильності, зауважимо, що важливою для дітей є потреба саме емоційного контактування. У руслі зазначеного напрацьований значний науковий ресурс про феномен ставлення в процесі спілкування дошкільників (Л. Божович, М. Лісіна та ін.). Уже в трирічному віці дитина починає виділяти себе із ситуації спілкування, в неї виникає уявлення про себе та іншого як об'єктах контактування і суб'єктах переживання в такому спілкуванні, що й стає основою формування в дитини готовності діяти на користь іншого. Для дитини дошкільного віку характерним є бурхливий розвиток емоційних процесів, які вона проявляє контактуючи з іншими. Кожний етап діяльності дошкільників має емоційне забарвлення і регулюється певними мотивами. Тобто, емоції дошкільника часто відіграють роль мотиву його поведінки (С. Рубінштейн), чим підкреслюється зв'язок емоційного і морального розвитку: «морально вихованою і зрілою людиною буде не та, яка знає норми і правила поведінки, а та, у якої знання пов'язані з почуттям, з певним емоційним ставленням і складають переконання, серцевину її особистості» [6, 382].

Поділяємо думку, що розвиток моральних почуттів визначає поведінку дитини в різних життєвих ситуаціях, оскільки моральні почуття за своєю природою мають яскраво виражений соціальний характер і створюють якісно нові комплекси – моральні переживання [1; 2]. Такі переживання виникають на тлі усвідомлення дітьми моральних норм як ціннісних установок і обумовлюють її ставлення

(ставлення завжди виникає і розвивається як переживання чогось). Звідси виникає питання про взаємозалежність і взаємообумовленість між когнітивною і емоційною сторонами у моральному вихованні дитини.

Обґрунтовуючи сутність етапу емоційно-ціннісного ставлення, спираємось на динамічну структуру когнітивно-емоційних взаємозв'язків, яка розкрита у вчені І. Беха, про співвідношення між когніціями і емоціями: «спочатку інтелектуальний компонент «крокує» за емоцією, яка своєю силою блокує його. Вирішальні зміни у цій системі, що ведуть до перебудови, відбуваються тоді, коли мислення починає супроводжувати емоційне переживання, а потім випереджає його. Таке зміщення означає не лише часовий момент, а й зміну функціонального центру всієї системи. У процесі онтогенетичного розвитку первинний механізм стримування трансформується у самостійну внутрішню роботу щодо свідомого регулювання поведінки й діяльності і виявляється в оволодінні суб'єктом психологічними функціями» [2, Т. 1, 177]. Переконливими щодо зазначеного є наукові позиції про те, що в дошкільному віці питома вага належить розвитку емоційності дитини. Нам імпонує думка про визначення когнітивно-емоційної єдності у моральному розвитку особистості дошкільника.

Проте, знання дітьми моральних норм (зразків поведінки) ще не вирішують, яку реальну мету будуть переслідувати вони як спонуки до дії, які з них стануть превалюючими, найбільш сильними і визначать спрямованість особистості. Останнє залежить від «реальної життєвої ситуації, де діють актуальні для дитини переживання і потреби, що визначають справжню долю спонук, які виникають у дитини, – перетворення їх у мотиви, дієвість і сила цих мотивів» [1, 63]. Таким чином, підкреслюємо, що емоційний розвиток є невід'ємним від морального розвитку особистості. Емоційний резонанс, що виникає від переживання тотожності зі «значущим іншим» продукує, з одного боку, зростання автономії, а з іншого, усвідомлення стану другого, не схожого на себе і «задіює» моральне підґрунтя для формування взаємин між ними. Відсутність емоційного досвіду стає

причиною неспроможності дошкільника визначити моральний зміст ситуації і спроектувати можливі варіанти пошуку шляхів вирішення конфлікту. У результаті сформованого особистісного смислу об'єктивних значень моральних норм, які усвідомлюються дитиною, у неї розвивається ціннісне ставлення до їх виконання іншими та самою.

Отже, на етапі емоційно-ціннісного ставлення здійснюється «оволодіння» дошкільником ситуаціями морального змісту внаслідок надання їм потребової спрямованості. За теорією Ж. Піаже [4], який визначив два типи стосунків – примус і кооперація, саме ціннісне ставлення визначатиме приналежність до першого чи другого з них. У дошкільному віці ставлення набуває форми здатності бачити і розуміти емоційний стан інших людей, надавати їм допомогу, зважати на їх інтереси у поставці та досягненні власної мети. Дошкільник як особистість морально зростатиме, якщо систему суджень про моральні цінності він прийняв за основу для власної життєдіяльності.

З огляду на це, зазначений етап передбачає створення таких психолого-педагогічних умов, за яких діти могли би «відкривати» стан іншої людини, на основі чого в них формуватиметься адекватне ставлення до довколишніх. Отже, розглянутий етап морального виховання дошкільників визначається таким змістовим наповненням: когнітивно-емоційною злитістю – «емоційним усвідомленням», що схарактеризовує формування і виявлення дітьми ціннісного ставлення до інших та до себе на основі визнання моральних норм як засадничих цінностей регулювання взаємин.

Етап осмислено-вольового поведіння. Для визначення його сутності знову послуговуємося науковим доробком С. Рубінштейна, який виділивши дві форми сенсу: свідоме ставлення і переживання значущого, визначив функцію сенсу – надання поведінці спрямованості, вибірковості та оцінки дій [6]. Спрямованість моральної поведінки визначається завдяки моральній мотивації, яка можлива за умови її осмислення і «включення» вольових зусиль. Це є чи не найскладнішим у здійсненні морального ви-

ховання дошкільників, оскільки осмислено-вольове поведіння передбачає специфічне співвідношення між зовнішніми і внутрішніми умовами. Обґрунтування цього етапу неминуче потребує звернення до концепції спрямованості особистості, що розвинена в роботах Л. Божович і визначається як поведінка, що пов'язана з виявленням моральної позиції та із сукупністю моральних вчинків (Б. Бітінас, І. Мар'єнко та ін.). Тому першочерговим у розвитку позиції особистості дитини є формування у неї «належного» як провідної соціальної ідеї. Конкретним змістом таке «належне» заповнюється дитиною в реальних життєвих ситуаціях, в результаті співвіднесення конкретних моральних норм і правил поведінки з уже накопиченим досвідом морального поведіння.

Засвоєння моральних норм, окрім їх знання і розуміння потреби виконання, передбачає формування умінь оцінити на основі принципів моралі дії інших, висунути до них відповідні вимоги, а також здатність сповідувати ці норми у власній практиці поведінки. Як було зазначено С. Якобсон, вагомим складником у моральному розвитку особистості дошкільника є формування індивідуальних форм нормативної регуляції. Вказуючи на останнє як на особливий аспект, дослідниця розглядає нормативну регуляцію через призму етичного розвитку дитини [9, 33].

Що ж до вольового компонента, то воля діє як осмислена цінність, яка забезпечує відповідний рівень свідомої саморегуляції поведінки і безпосередньо співвідноситься з розвитком моральної самосвідомості (І. Бех, Л. Божович, В. Котирло, В. Мухіна та ін.). Воля розвивається як здібність управляти власною моральною поведінкою, своїми зовнішніми і внутрішніми діями. Для дошкільників, як вказував І. Бех, позиції якого нам імпонують, вольова поведінка пов'язана із силою спонукань – «сильніша емоція перемагає слабшу» [2, Т. 2, 500]. Вченим запропоновано виокремлення етапів розвитку волі: початковий – виникнення емоційного відображення індивідом самого себе, що з'являється у віці 3–4 років, коли зароджується нове ставлення його до особистісних емоційних переживань; наступний – перетворення власного інтелек-

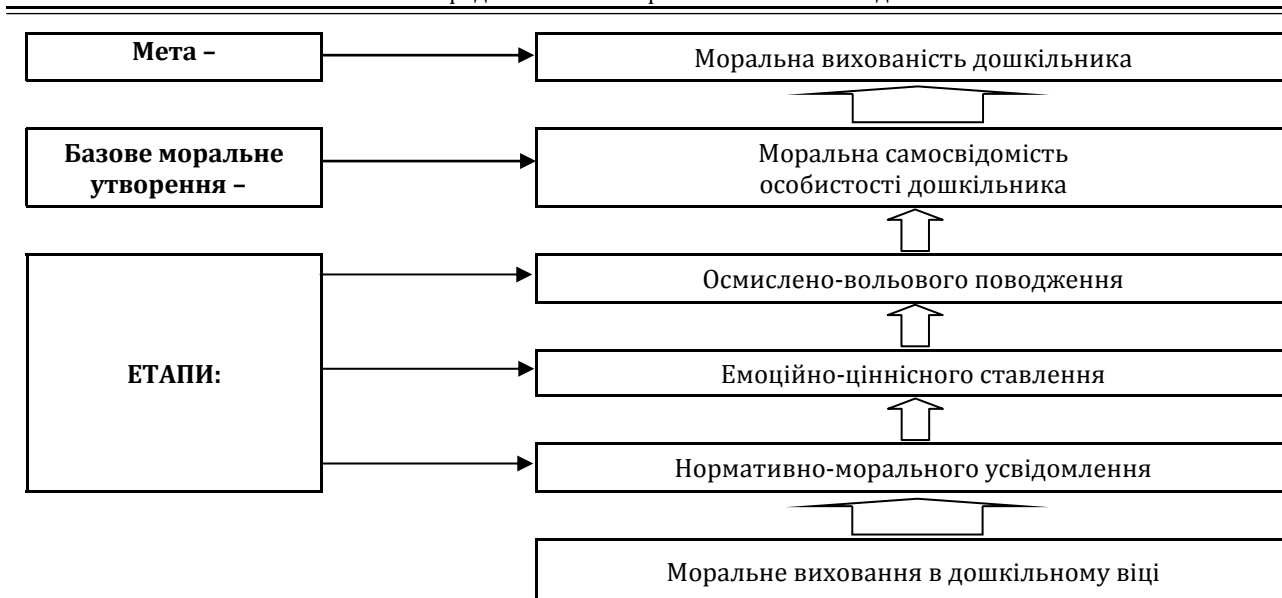


Рис. 1. Стадіальність морального виховання дошкільників

туального плану дій на регулятивний засіб, що дає змогу прогнозувати наслідки власних учинків в сенсі особистісних та групових інтересів, узгоджувати їх та приймати рішення, тобто відбувається опанування своєї поведінки [там само, 501–503]. Тому довільна моральна поведінка особистості зумовлена розвитком її моральної самосвідомості. Така поведінка визначається застосуванням регулятивних засобів.

Цінними щодо зазначеного є дослідження проведені С. Якобсон і її колегами, в яких схарактеризовані три типи регуляції поведінки дошкільниками: егоцентричний (спрямованість на себе); соціоцентричний (спрямованість на задоволення потреб, захист інтересів інших, переважання мети соціальної групи); альтруїстичний (відмова від особистих цілей заради виконання чужих; когнітивно-афективний (оцінна складова – «Я-концепція», оцінка уявлень про себе і переживання результатів діяльності, що лежать в основі ставлення до себе [9]. Таким чином, вольові зусилля, що здійснює особистість, регулюючи власну моральну поведінку, стимулюють її активність і виступають похідною величиною для становлення образу «Я».

Відповідно до архітекτονіки дослідження репрезентовані етапи морального виховання особистості в дошкільному віці наочно можна подати у вигляді такої схеми (див. рис. 1. Стадіальність морального виховання у дошкільному віці).

Етапи ми розглядаємо як обов'язковий елемент оскільки вони визначають організацію процесу морального виховання, його цілісність і системність. Однак такий поділ та етапи є умовним, оскільки перебіг морального розвитку на кожному з них, що визначається процесом морального виховання, є інтегрованим (за теорією ТЕТ Д. Нарваез [11]), а, отже, взаємозалежним і взаємообумовленим.

Таким чином, розгортання стадій залежить певною мірою від того, наскільки в процесі виховання були сформовані основні орієнтири діяльності особистості щодо виконання нею моральних норм (приписів) і формування нормативного «Я» у структурі моральної самосвідомості. Мета морального виховання реальна, якщо їй надано практичного втілення – застосування форм і методів взаємодії з дітьми. Саме це визначає подальшу сходинку дослідження у сенсі перспектив подальших наукових розвідок питання психологічних засад морального виховання дошкільників.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Формирование общественной направленности ребенка-дошкольника в игре : [монограф.] / Любовь Викторовна Артемова. — К. : Выща школа, 1988. — 160 с.
2. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості / Іван Дмитрович Бех. — Чернівці : Букрек, 2015. — Т. 1. — 840 с.; Т. 2. — 640 с.
3. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. — М. : Педагогика, 1988. — 304 с.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже ; пер. с англ. и фр.: А. М. Пятигорский, Л. С. Ильинская, В.Ф. Пустарнакова (с фр.);

- Н. Г. Алексеева (с англ.) ; вступ. ст. В. А. Лекторского, В. Н. Садовского, Е.Г. Юдина. — М. : Международная педагогическая академия, 1994. — 680 с.
5. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_975.
 6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с. — (Серия «Мастера психологии»).
 7. Рувинский Л. И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников / Л. И. Рувинский. — М. : Педагогика, 1981. — 128 с.
 8. Хьелл Л. Теории личности / Хьелл Л., Зиглер Д. — СПб. : Питер-пресс, 1997. — 608 с.
 9. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей : [монограф.] / Софья Густавовна Якобсон. — М. : Педагогика, 1984. — 144 с.
 10. Kohlberg L. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages / Lawrence Kohlberg. — Vol. 2. Essays on Moral Development. — New York : Harper & Row, 1984. — 768 p.
 11. Narvaez D. Triune ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities / Darcia Narvaez // New Ideas in Psychology. An International Journal of Innovative Theory in Psychology. — 2008. — Vol. 26. — N 1 (March). — P. 95-119.
 12. Rest J.R. Moral development: Advances in research and theory / James Rest. — New York : Praeger, 1986. — 241 p.

LIUBOV LOKHVIYTSKA

Pereiaslav-Khmelnytskyi

PSYCHOLOGICAL PARADIGM OF PHASES OF MORAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS

There is a theoretical-methodological reasoning about phases of process of moral education of children of preschool age in the context of implementation of theses of psychological paradigm in this article. The scientific reasoning of logical edification of vertical-linear concept of stadiality of process of moral education of preschoolers is characterized there. The essentiality of each phase such as a normative-moral recognition, an emotive-important attitude, a meaningful-willing behavior is defined there. Author emphasizes an influence of stadiality of moral education on modeling the basic moral formation-moral apperception of personality of preschoolers and a purpose of its realization – efficiency of moral behavior of child of preschool age.

Key words: psychological paradigm of moral education, personality of preschooler, stadiality of moral education, phase of normative-moral recognition, phase of emotive-important attitude, phase of meaningful-willing behavior, moral apperception, moral behavior of child.

ЛЮБОВЬ ЛОХВИЦКАЯ

г. Переяслав-Хмельницкий

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ЭТАПОВ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены теоретико-методологические обоснования этапов процесса нравственного воспитания детей дошкольного возраста в контексте реализации положений психологической парадигмы. Дана характеристика научной основы логики построения вертикально-линейной концепции стадильности процесса нравственного воспитания дошкольников. Рассматривается сущностное содержание каждого из этапов: нормативно-нравственного сознания, эмоционально-ценностного отношения, осмысленно-волевого поведения. Определены влияния стадильности нравственного воспитания на формирование базисного морального образования – нравственного самосознания личности дошкольника и цели его осуществления – эффективности нравственной воспитанности ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: психологическая парадигма нравственного воспитания, личность дошкольника, стадильность нравственного воспитания, этап нормативно-нравственного осознания, этап эмоционально-ценностного отношения, этап осмысленно-волевого поведения, нравственное самосознание, нравственная воспитанность ребенка.

Стаття надійшла до редколегії 20.10.2017

УДК 159.9:364.65

ТЕТЯНА МАЛАНЬІНА

м. Київ

t.malanina@kubg.edu.ua

СОЦІАЛЬНІ ПОЧУТТЯ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена вивченню психологічного благополуччя студентів та його корелятивів. Під психологічним благополуччям розуміється комбінація позитивної емоційності з оптимальною ефективністю в індивідуальному та соціальному житті. Виявлено, що психологічне благополуччя студентів взаємопов'язано із самооцінками соціальних почуттів, які виникають у процесі взаємодії між людьми та відображають соціальні потреби. Найчастіше з параметрами психологічного благополуччя корелюють почуття, пов'язані з підтримкою інших людей та сприйняттям себе надійною людиною, якій можна довіряти. Не виявлено зв'язку із зацікавленістю в інших людях та довірою до них.

Ключові слова: студент, психологічне благополуччя, соціальні почуття, емоційне благополуччя, задоволеність.

Проблема позитивного функціонування особистості, її благополуччя є однією з актуальних у психології. Аби людина жила щасливим життям недостатньо допомогти їй звільнитися від неприємних симптомів, не менш важливим є актуалізація її особистісних ресурсів і потенціалу. Саме психологічне благополуччя відображає, з однієї сторони, розкриття природного потенціалу особистості, з іншої – відчуття цілісності і душевного комфорту.

Питомої ваги переживання благополуччя набуває у період студентства, коли молода людина знаходиться на початку свого життєвого шляху, а структура благополуччя продовжує формуватися і ускладнюватися. Переживання благополуччя виступає тут не тільки результатом, а й потенціалом особистісного становлення. Важливим напрямком досліджень є пошук і вивчення основних компонентів, детермінант і передумов психологічного благополуччя, до яких можна віднести і соціальні почуття. Це дозволить розширити розуміння феномену психологічного благополуччя, а також сприяти збереженню оптимального психоемоційного комфорту студентів через надання відповідної психологічної допомоги.

Поняття «благополуччя» у психології визначається, як багатофакторний конструкт, який представляє собою складний взаємозв'язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних і духовних чин-

ників. Благополуччя й відчуття благополуччя досить значущі для будь-якої людини, вони посідають центральне місце в самосвідомості та всьому суб'єктивному світі особистості.

Психологічні підходи до розуміння і вивчення психічного самопочуття і благополуччя зводяться до двох основних напрямків: гедоністичного і евдемоністичного [1; 4; 5]. В рамках гедоністичного підходу благополуччя визначається як досягнення задоволення в широкому контексті: від особистісно значущих цілей до тілесного задоволення. Прихильники даного підходу вважали головним критерієм благополуччя «відчуття того, що у мене все добре» або «суб'єктивне благополуччя». До гедоністичних теорій були віднесені ті концепції, в яких благополуччя описується в термінах задоволеності – незадоволеності (Д. Канеман, Н. Бредбурн, Е. Дінер). Також його часто називають емоційним благополуччям. Так, Н. Бредбурн запропонував модель психологічного благополуччя як щастя, яке визначається співвідношенням позитивних та негативних емоцій [6]. Вищий рівень задоволеності життям показують люди із перевагою позитивного афекту над негативним.

В даному психологічному підході найбільш ваговою є триєдина модель суб'єктивного благополуччя Е. Дінера. На думку автора суб'єктивне благополуччя базується на ідеї того, що кожна людина думає про важливість свого життя [8]. Згідно Е. Дінеру формула

суб'єктивного благополуччя включає оцінку задоволеності життям і баланс позитивного та негативного афекту. Пізніше Е. Дінер включив у структуру суб'єктивного благополуччя задоволеність життям в різних сферах життя. Задоволеність життям вважається когнітивним утворенням, оскільки базується на оціночних поглядах на життя та її сфери. Судження про задоволеність життям, власний добробут ґрунтуються на ставленні особистості до явищ та подій. Афективна складова виводиться з балансу позитивних та негативних афектів. Означена формула суб'єктивного благополуччя є загально визнаною з тими чи іншими незначними варіаціями.

Евдемоністичний підхід акцентує увагу на цілеспрямованому та змістовному аспекті благополуччя, психологічному та соціальному функціонуванні людини. Передбачається що психологічне благополуччя є результатом розкриття природного потенціалу особистості.

Одна з перших спроб означити вимір психологічного благополуччя зроблена М. Яходою [9]. Було виділено наступні параметри: відношення до себе; стиль і ступінь особистісного зростання; рівень особистісної інтегрованості; автономність; соціальну сприйнятливність (точність сприйняття реальності); ступінь оволодіння середовищем (здатність до соціальної адаптації та ефективного вирішення проблем).

Найбільш поширеною на сьогодні вважається шестифакторна модель психологічного благополуччя К. Ріфф [10]. Багато в чому ця модель спирається на роботу М. Яходи, а також ґрунтується на аналізі концепцій різних авторів. Узагальнивши теоретичні положення у сфері психологічного здоров'я, самореалізації, оптимального функціонування, зрілості, розвитку життя, самодетермінації особистості, К. Ріфф визначено основні конструкти психологічного благополуччя, створила інструмент їх виміру. Дослідивши численні напрацювання в даній області, автором виокремлено наступні параметри психологічного благополуччя: позитивні відносини з оточуючими; автономію; управління навколишнім середовищем; особистісне зростання; наявність мети у житті; самоприйняття. Мова йде про різну ступінь розвинутості певних здатностей

та якостей. Так, позитивні відносини з оточуючими відображають здатність співпереживати, бути відкритим для спілкування, комунікативні навички, які сприяють налагодженню контактів з іншими людьми. Людина, яка володіє високою автономією здатна бути незалежною, вона не боїться протиставити свою думку думці більшості, може дозволити собі нестандартне мислення і поведінку. Управління навколишнім середовищем пов'язано з почуттям контролю над ним, наявністю здатності створювати умови досягання цілей та задоволення потреб, долати труднощі на шляху їх реалізації. Особистісне зростання передбачає прагнення до самонавчання та саморозвитку, бажання оволодівати новою інформацією, а також відчуття власного прогресу. Наявність мети у житті пов'язано з відчуттям осмисленості існування, відчуттям цінності того, що було в минулому, відбувається в теперішньому і буде відбуватися у майбутньому. Самоприйняття відображає позитивну самооцінку себе і свого життя в цілому, усвідомлення й прийняття не лише своїх позитивних якостей, але й своїх недоліків. У подальшому, на основі результатів власних досліджень, К. Ріфф було створено оригінальний метод психотерапії (well-being therapy) [10].

Важливою для нашого дослідження є концепція самодетермінації особистості Р. Райна і Е. Десі [7]. Автори зв'язують психологічне благополуччя з реалізацією трьох базових психологічних потреб: потребою в автономії, як прагненні самостійно контролювати свою поведінку та відчувати себе ініціатором власних дій; потребою в компетентності, як бажанні суб'єкта бути ефективним, досягти певних результатів; потребою у взаємозв'язку з іншими людьми. Якщо особистість самодетермінована, то рівень її психологічного благополуччя буде високим, якщо ж ні – рівень благополуччя буде зниженим. Р. Райан і Е. Десі наголошують на зв'язку між фізичним здоров'ям і психологічним благополуччям, адже хвороба часто викликає функціональні обмеження, які зменшують можливості для задоволеності життя.

Аналізуючи підходи до поняття психологічного благополуччя П. Фесенко та Т. Шевеленкова визначають його як складне

переживання задоволеності власним життям, відчуття щастя, яке пов'язано з базовими цінностями та потребами [5]. Психологічне благополуччя описується також як конструкт, що відображає потенційні та актуальні аспекти життя особистості. Для актуального психологічного благополуччя першочергової вагомості набувають «особистісний ріст», «позитивні взаємини з навколишніми» та «мета в житті».

Підсумовуючи зазначимо, що психологічне благополуччя не має сталого визначення. Найбільш загально його можна означити як стан позитивної емоційності у поєднанні з оптимальною ефективністю в індивідуальному та соціальному житті. Психологічне благополуччя є наслідком взаємопов'язаних об'єктивних та суб'єктивних факторів, відображає сталі характеристики особистості. Благополуччя виступає не тільки результатом, а й ресурсом особистісного становлення та критерієм емоційного комфорту, виконуючи мотиваційну та підтримуючу функції.

Сучасні трансформаційні процеси в системі вищої освіти, підвищення інформаційних навантажень, ускладнення системи міжособистісних стосунків певним чином позначаються на благополуччі студентської молоді. Разом з тим психологічне благополуччя, його ресурсний потенціал набувають суттєвого значення у процесі становлення молодої людини. Адже це період активного професійного становлення, ціннісного формування особистості, що впливатимуть та визначатимуть подальші життєві цілі та сенси.

У контексті психологічного благополуччя студентів вивчались: ціннісно-сміслові сфери, які найбільше впливають на благополуччя та адаптивні стратегії поведінки (О. Бочарова), особливості рольової самооцінки (С. Русіна), креативність (Я. Павлоцька), показники адаптаційного потенціалу (А. Замятіна) тощо. Так, з'ясовано, що із суб'єктивним благополуччям студентів найбільше пов'язані сфера особистісних взаємин, матеріальних цінностей, міжособистісної активності. Студенти з високим рівнем суб'єктивного благополуччя демонструють переважно адаптивні стратегії поведінки при вирішенні різних ситуацій (як важких, так і тих, що приносять

задоволення), а особи з низьким рівнем суб'єктивного благополуччя – переважно дезадаптивні [2]. Доведено, що психологічне благополуччя студентів прямо пов'язано із рівнем адаптаційного потенціалу [3].

Враховуючи, що психологічне благополуччя відображає реалізацію потреб, то однією з прогностичних ознак психологічного благополуччя може виступати розвинутість соціальних почуттів.

Завданнями дослідження передбачалося дослідити специфіку взаємозв'язків між параметрами психологічного благополуччя студентів та самооцінками соціальних почуттів стосовно інших людей. Зазвичай почуття визначаються як узагальнені переживання ставлення до людських потреб, задоволення або незадоволення яких викликає різні емоції. Соціальні почуття виникають в процесі взаємодії між людьми, відображають соціальні потреби: у прийнятті, підтримці, довірі тощо. Ці почуття мають виражену об'єктну прив'язку.

Для вивчення психологічного благополуччя обрано Шкалу психологічного благополуччя К. Ріфф (адаптація Т. Шевеленкової та П. Фесенко). Методика спрямована на дослідження таких параметрів психологічного благополуччя як: позитивні стосунки, автономія, управління середовищем, особистісне зростання, цілі в житті та самоприйняття. Також вираховується загальний індекс психологічного благополуччя.

Соціальні почуття вивчались за допомогою оціночних шкал. Досліджуваному пропонувалося оцінити за 7 бальною шкалою, наскільки йому притаманно:

- 1) цікавитись іншими людьми та подіями, приділяти їм увагу;
- 2) приймати інших, розуміти їх, прощати;
- 3) підтримувати інших;
- 4) турбуватися, опікуватися іншими, обережувати;
- 5) відчувати близькість до інших, встановлювати тісні стосунки;
- 6) довіряти іншим, відчувати впевненість стосунках;
- 7) відчувати себе надійним, тим, кому можна довіряти.

Таким чином досліджувались почуття цікавості, прийняття, підтримки, турботливості,

близькості, довіри, надійності. Додатково було впроваджено ще дві шкали, які не входили в основну групу, однак були означені нами як важливі для психологічного благополуччя:

8) самостійність, незалежність

9) чуттєво-тілесне благополуччя (бути здоровим і живим).

У дослідженні брало участь 49 студентів різних спеціальностей, сер. вік 20,2. Для математичної обробки даних застосовувався кореляційний аналіз.

Після обробки результатів та проведеного кореляційного аналізу між досліджуваними показниками було отримано наступні результати (табл. 1).

Як видно з результатів аналізу встановлено кореляційні зв'язки між усіма параметрами психологічного благополуччя та певними соціальними почуттями. Так, з підвищенням рівня позитивних стосунків, коли людина турбується про благополуччя інших, передбачувано підвищуються оцінки почуття власної турботливості та опіки, а також почуття близькості. Людина яка бажає автономії відчуває у собі більше прийняття до інших та відчуває себе більш надійною особистістю. Сенс та цілі життя виявилася сильно пов'язаними з відчуттям себе, як вартого довіри та несильно, але статистично значимо — із прийняттям та підтримкою. З підвищенням самоприйняття також підвищується відчуття близькості до інших та власної надійності.

Отже, незважаючи на соціальну спрямованість почуттів вони тою чи іншою мірою позитивно впливають на досліджувані аспекти

психологічного благополуччя студентів, навіть ті, які потребують самодостатності та умовно «несоціальних» компетентностей в управлінні власним середовищем. Найбільш вагомими соціальними почуттями, які пов'язані із більшістю параметрів психологічного благополуччя виявилися: почуття підтримки інших та відчуття себе таким, що заслуговує на довіру. Ці почуття виявилися найбільш значущими для психологічного благополуччя студентів. Не виключено, що в цих кореляціях відображено власні інтенції та побажання стосовно себе. Зацікавленість іншими людьми та довіра до них виявилися змінними, незалежними від рівня психологічного благополуччя.

У зв'язку із психологічними благополуччям нами було також досліджено відчуття незалежності та емоційно-тілесного здоров'я. Відчуття життєвості та здоров'я позитивно корелює з переважною більшістю критеріїв психологічного здоров'я: позитивними стосунками ($p \leq 0,01$), управлінням середовищем ($p \leq 0,01$), особистісним зростанням ($p \leq 0,01$), наявністю цілей життя ($p \leq 0,01$) та загальним показником психологічного благополуччя ($p \leq 0,01$). Цим ще раз підтверджено важливість вітальності, життєвої енергії для почуття благополуччя. З підвищенням оцінок власної незалежності і самодостатності підвищуються показники контролю за зовнішніми діями в досягненні цілей та відчуття життєвої спрямованості, наявності цілей в житті.

Підсумовуючи результати проведеного дослідження зазначимо, що психологічне

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між самооцінками соціальних почуттів та параметрами психологічного благополуччя студентів

	Зацікавленість	Прийняття інших	Підтримка інших	Турбота, опіка	Близькість	Довіра до інших	Власна надійність
Позитивні стосунки	-	-	-	0,38*	0,65**	-	-
Автономія	-	0,32*	-	-	-	-	0,41**
Управління середовищем	-	0,39**	-	-	-	-	-
Особистісне зростання	-	0,49**	0,35*	-	-	-	-
Цілі в житті	-	0,29*	0,29*	-	-	-	0,59**
Самоприйняття	-	-	-	-	0,37**	-	0,42**
Індекс психологічн. благополуччя	-	0,43**	-	-	0,43**	-	0,54**

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$.

благополуччя визначається нами як стан позитивної емоційності у поєднанні з оптимальною ефективністю в індивідуальному та соціальному житті. Виявлено, що психологічне благополуччя студентської молоді взаємопов'язано із самооцінками соціальних почуттів, які виникають в процесі взаємодії між людьми та відображають соціальні потреби. Найчастіше з параметрами психологічного благополуччя корелюють почуття, пов'язані з підтримкою інших людей та сприйняттям себе надійною людиною, що заслуговує на довіру. Означені соціальні почуття можуть слугувати предикторами психологічного благополуччя студентів. Не виявлено зв'язку параметрів психологічного благополуччя із зацікавленістю студентів в інших людях та довірою до них.

Вивчення проблеми благополуччя студентів є актуальним і перспективним. В подальшому планується приділити увагу вивченню співвідношення психологічного благополуччя та соціального інтересу. Також потребує уваги вивчення співвідношення складових психологічного благополуччя та особливостей особистості студентської молоді.

ТЕТІАНА МАЛАНІНА
Київ

SOCIAL FEELINGS IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS

The article deals with the psychological well-being of students and its correlates. Psychological well-being is a combination of positive emotionality and optimal efficiency in individual and social life. The study revealed sufficiently high correlation between psychological well-being of students and self-esteem of social feelings that become apparent in the process of person's interaction and reflects social needs. Most commonly the parameters of psychological well-being correlates with the willingness to support other people and the perception of a oneself as a person who deserves trust. There was no correlation between psychological well-being and interest in other people and trust in them.

Key words: student, psychological well-being, social feelings, emotional well-being, complacency.

ТАТЬЯНА МАЛАНЬИНА
г. Киев

СОЦИАЛЬНЫЕ ЧУВСТВА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена изучению психологического благополучия студентов и его коррелятов. Психологическое благополучие понимается как комбинация позитивной эмоциональности с оптимальным функционированием в индивидуальной и социальной жизни. Выявлено, что психологическое благополучие взаимосвязано с самооценками социальных чувств, которые возникают в процессе взаимодействия между людьми и отображают социальные потребности. Наиболее часто с параметрами психологического благополучия коррелируют чувства, связанные с поддержкой других людей и восприятием себя заслуживающим доверия. Не выявлено связей с заинтересованностью в других людях и доверием к ним.

Ключевые слова: студент, психологическое благополучие, социальные чувства, эмоциональное благополучие, удовлетворенность.

Список використаних джерел

1. Бенко Е. В. Обзор современных публикаций посвященных исследованию благополучия / Е. В. Бенко // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». — 2015. — Т. 8. — № 2. — С. 5—13.
2. Бочарова Е. Е. Психология субъективного благополучия молодежи / Е. Е. Бочарова. — Саратов : Изд-во СГУ, 2012. — 200 с.
3. Замятина А. А. Взаимосвязь показателей адаптационного потенциала и психологического благополучия студентов / А. Замятина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Т. 13. — С. 4101—4105. — URL: <http://e-koncept.ru/2015/85821.htm>.
4. Кашлюк Ю. І. Феномен психологічного благополуччя особистості як об'єкт наукового дослідження / Ю. І. Кашлюк // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». — 2016. — Випуск 2. — Т. 1. — С. 70—74.
5. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Шевеленкова, П. Фесенко // Психологическая диагностика. — 2005. — № 3. — С. 95—123.
6. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being. / N. Bradburn. — Chicago : Aldine Pub. Co. — 1969. — 320 p.
7. Deci E. L., Ryan R. M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: / E. Deci, R. Ryan // An introduction. Journal of Happiness Studies. — 2008. — no. 9. — P. 1—11.
8. Diner E. Subjective well-being: Three decades of progress. / E. Diner // Psychological Bulletin. — 1999. — Vol 12(2). — P. 276—301.
9. Jahoda M. Current concepts of positive mental health. / M. Jahoda. — New York: Basic Books. — 1958. — 136 p.
10. Ryff C. D. Psychological well-being in adult life / C. D. Ryff // Current Direction in Psychological Science. — 1995. — № 4. — P. 99—104.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 159.93-056.34

АЛЕКСАНДРА МАТУТИНА, АЛИНА СМОЛЯНЕЦ

г. Николаев

alexandramatutina@gmail.com

ПРОБЛЕМА СЕНСОРНОГО НАСЫЩЕНИЯ ДЕТЕЙ-АУТИСТОВ

В статье представлены основные гипотезы научных исследований сенсорного восприятия у аутичных людей, рассмотрены особенности сенсорного восприятия при аутизме, метод сенсорной интеграции и его польза при работе с детьми аутистами.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, сенсорная чувствительность, сенсорная терапия, сенсорная интеграция, проприоцепция, гипочувствительность, гиперчувствительность, эрготерапия.

Аутизм – это общее расстройство развития, которое характеризуется непереносимостью обычных человеческих нагрузок (которые воспринимается сверх ярко и сильно), особенно близкого контакта с другим человеком, и слабостью чувства Я.

Для людей, страдающих от расстройств аутистического спектра, характерным является наличие триады признаков данного нарушения: трудности восприятия нового и неизвестного в сочетании с четко ограниченными интересами; повторяющиеся стереотипы поведения и сложности в общении с другими людьми.

Наше взаимодействие с внешним миром осуществляется через сенсорные источники с помощью слуха, зрения, вкуса, осязания, обоняния и вестибулярной системы – это порождает необходимость в фильтрации поступающей информации путем различия полезных сигналов от бесполезных. Подобная фильтрация обеспечивает адекватные реакции нервной системы на внешние раздражители. Именно с этой способностью испытывают трудности аутисты, что закономерно приводит к высокой чувствительности к сенсорной информации. Часто наблюдаемые у детей с аутизмом стереотипные действия могут быть способом регулирования получаемых сенсорных сигналов, который помогает избавиться от раздражающих ощущений. Подобное поведение проявляется через прыжки, битье головой, кусание, жевание несъедобных предметов, хлопанья и размахивания руками.

И. И. Савенкова в своих работах отмечает, что важным элементом при работе с такими особенными детьми является учет их индивидуально-типологических особенностей личности [13].

Необычные реакции на сенсорные раздражители были замечены с самого начала официальной истории аутизма. И Каннер и Аспергер описывали странные реакции своих пациентов на звуки, прикосновения, зрительные образы, вкусы и запахи [1]. Опираясь на свои клинические наблюдения, Бергман и Эскалона выдвинули гипотезу о сенсорном восприятии, при этом объясняя развитие аутизма так: аутичные дети с самого начала своей жизни живут с более высокой степенью сенсорной чувствительности, что заставляет их приобретать некие защитные стратегии, ограждая себя от перегрузки, что, в свою очередь, приводит к нарушениям в развитии, которые отражаются в синдроме аутизма [3]. Эвеллофф описал трудности сенсорного восприятия, с которыми сталкиваются дети с аутизмом [6]. Крик включила необычное сенсорное восприятие в список основных симптомов аутизма [4]. Римланд подчеркнул важность изучения способности к сенсорному восприятию у детей с аутизмом [10]. Лорна Винг показала, что аутичные дети имеют значительно больше проблем с сенсорным восприятием, чем обычно развивающиеся дети и дети с синдромом Дауна, и включила характеристики сенсорного восприятия в «основные нарушения при аутизме» [12].

Орниц изучал нарушения восприятия, характерные при аутизме, и расширил понятие патологии процесса сенсорного восприятия, включив его в понятие нарушения сенсорного и информационного восприятия. Такой подход позволил ему уточнить и определить отдельные этапы и функции сенсорного восприятия и рассмотреть информационное восприятие с точки зрения более дискретных функций, таких как внимание, память и изучение. Было высказано мнение о том, что аутизм может быть выявлен у маленьких детей, если рассматривать отдельные и легко описываемые типы поведения, вызванные различиями сенсорного восприятия. Например, у детей в возрасте до 6 лет такие типы поведения наблюдаются почти с той же частотой, что и типы поведения при социальных и коммуникационных нарушениях [8]. Делакато считал, что необычные сенсорные восприятия были первичной характерной чертой аутизма. Такие черты можно было отнести к основным симптомам состояния, которое считалось существенным для диагностической классификации. Таким образом, нарушения восприятия могут привести к высокому уровню тревожности, что, в свою очередь, приводит к одержимому и неконтролируемому поведению, социальным и коммуникационным проблемам, делая наиболее общепринятые критерии, по сути, вторичными проблемами развития при аутизме [5].

Еще одна область исследований – «сенсорная терапия» (СТ). Исследования были начаты Айрес, которая сформулировала теорию дисфункции сенсорной интеграции (СИ) для описания целого ряда неврологических нарушений. В этой теории была предпринята попытка взять во внимание взаимосвязь между сенсорным восприятием и поведенческими отклонениями при разных нарушениях развития, включая аутизм. Айрес изначально ограничивала свое исследование до трех видов восприятия – тактильное восприятие, вестибулярное и проприоцептивное – и выявила такие проблемы в этих типах восприятий, как тактильное защитное поведение, гравитационная незащищенность и постуральная незащищенность. В отличие от понятия Делакато о «гипер / гипочувстви-

тельности», описывающего внутренние восприятия, Айрес определяла нарушения СИ главным образом с точки зрения поведенческих реакций. Например, тактильное защитное поведение определяется как избегающая или негативная реакция на безвредные тактильные раздражители, проявляющиеся в таких реакциях, как «испуг, бегство или борьба» [2].

Маркрам и др. предлагают объединяющую гипотезу аутизма (которую они называют «синдромом интенсивного мира»), где основной неврологической патологией являются восприятие, переработка и хранение чрезмерной нейронной информации в местных нейронных цепях мозга, что приводит к гиперфункции наиболее пострадавших областей мозга.

По мнению авторов, большинство расстройств аутистического спектра могут быть объяснены конкретной степенью активного участия этого гиперфункционального молекулярного синдрома в различных областях мозга, что может зависеть от конкретного этапа развития, на котором мозг реагирует на раздражитель, от типа токсического раздражителя и от присутствия любого предрасполагающего гена [7]. Таким образом, все черты аутизма можно рассматривать как вызванные сенсорной перегрузкой, которую испытывают люди с аутизмом.

Аутичные люди воспринимают, чувствуют и запоминают слишком много. Столкнувшись с «бомбардировкой» сенсорными стимулами, запутывающими и непонятными, в окружающей среде, причиняющей им боль, аутичные дети замыкаются в своем собственном мире, «выключая» свои сенсорные системы. Это приносит неблагоприятные последствия для их социального и языкового развития. Повторяющееся поведение, такое как раскачивание тела, размахивание руками и постукивание головой, рассматривается как попытка привнести порядок и предсказуемость в окружающую среду.

В 2005 году Роджерс и Озонофф опубликовали критический анализ контролируемых экспериментальных лабораторных исследований, которые издаются с 1960 года (в общей сложности 48 эмпирических и 27 теоретических концептуальных статей), заявив о

том, что эмпирическая информация, имевшаяся на тот момент, не поддерживает многие современные теории относительно специфики сенсорных дисфункций при аутизме, подчеркивая то, что эмпирическая работа в области познания и коммуникации предоставляет гораздо более определенную информацию о природе аутизма в этих областях по сравнению с сенсорной областью [9].

Целью данной статьи является обоснование важности учитывать особенности сенсорного восприятия детей-аутистов при работе с ними, а также использовать упражнения на сенсорное насыщение, как эффективный способ построения коммуникации и развития психических процессов.

Во время практики в Государственном реабилитационном учреждении «Центр комплексной реабилитации для детей с инвалидностью «Мечта» мы проводили наблюдение за детьми с расстройствами аутистического спектра и обнаружили такие проявления сенсорной чувствительности как:

1. Зрительная гипо- и гиперчувствительность, которая проявлялась в виде искажения зрения; фокусировании не на целом объекте, а на его конкретной части; восприятие объекта с потерей каких-то его особенностей.

2. Слуховая гипо- и гиперчувствительность, которая проявлялась в виде получения положительных эмоций от громких ударов по дверям или предметам; особой чувствительности к звукам; в одинаково сильном восприятии все звуков, в том числе и фоновых.

3. Тактильная гипо- и гиперчувствительность, проявления которой были в виде нанесения себе повреждений; поиска ощущений сильного давления на кожу; избегании прикосновений.

4. Вестибулярная гипо- и гиперчувствительность, которая проявлялась в необходимости кружиться, поворачиваться или качаться, чтобы ощутить что-то; испытывание сложностей при выполнении заданий при которых голова находится не в вертикальном положении.

5. Проприоцептивная гипо- и гиперчувствительность, которая проявлялась в сложностях ориентации в комнате и избегании препятствий; невозможности определить расстоя-

ние между людьми и границы личного пространства; сложностях с мелкой моторикой.

Так же наше наблюдение за детьми в процессе занятий показало, что именно терапия сенсорной интеграции позволяет минимизировать данные проявления сенсорной чувствительности, улучшает концентрацию внимания и восприимчивость детей к заданиям психолога.

Ранее ученые Филадельфийского института неврологии Джефферсона опубликовали революционное исследование в журнале *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Это исследование стало одним из первых скрупулезных клинических испытаний, оценивших эффективность использования эрготерапии на основе сенсорной интеграции для улучшения способности детей с аутизмом участвовать в различных повседневных ситуациях.

Исследование продемонстрировало, что дети, получавшие сеансы сенсорной интеграции в дополнение к другим видам коррекции аутизма, достигли больших улучшений в их способности функционировать в повседневной жизни, чем дети, получившие такое же лечение без сенсорной интеграции [11].

Смысл сенсорной интеграции состоит в изменении реакции мозга на ощущения. Это дает возможность детям с аутизмом лучше оценивать получаемую информация и эффективно использовать ее при выполнении повседневных заданий.

Сенсорная интеграция остается малоизвестным для многих подходом и это объясняется тем, что она больше напоминает игру, чем лечение. Терапия сенсорной интеграции, практикуемая профессиональными терапевтами и психологами, использует игровые упражнения, призванные изменить реакцию мозга на осязание, слух, зрение, и движение.

Мы, присутствуя на индивидуальных занятиях с детьми-аутистами, которые включали в себя упражнения сенсорной интеграции, могли наблюдать, как психолог использует игру, которая является важнейшим видом деятельности в детстве, для изменения реакции мозга на прикосновения, звуки, движения и зрительные образы. С помощью разнообразного и тщательно подобранного арсенала игр, постепенно происходит знакомство

ребенка с новыми тактильными ощущениями, которые с разной интенсивностью и частотой влияют на его сенсорные системы.

Психолог обязательно следует интересам ребенка и позволяет ему самому выбирать игры, но всегда обязательно корректирует деятельность, чтобы обеспечить прогресс по достижению поставленных целей. Она проверяет, чтобы игра соответствовала имеющимся у ребенка навыкам. Не слишком простая, чтобы он не заскучал, и не слишком сложная, чтобы он смог с ней справиться. Она внимательно следит за ребенком, чтобы он не почувствовал перевозбуждения, и у нее всегда наготове есть способ его успокоить.

Многочисленные наблюдения показали, что дети хорошо справляются с играми и заданиями, которые проходят в большой емкости с каштанами, хотя и объем сенсорных ощущений при этом очень велик. Поначалу ребенок воспринимает эту емкость и ее содержимое (каштаны) с осторожностью, как что-то очень странное, но после происходит привыкание к новым ощущениям и звукам, которые сопровождают его движения в емкости. После того, как ребенок привыкнет, он может сам проявить желание посидеть или даже полежать в каштанах. Одним из вариантов игр в этой емкости, помимо всевозможных погружений рук, ног, является поиск зарытой игрушки. Что бы ее найти, ребенку приходится залезать голыми руками в каштаны и рыться, что производит много шума, а каштаны вызывают странные ощущения. Так же ему при этом приходится наклоняться туловищем, наклонять голову набок и все это мягко испытывает его вестибулярный аппарат. Он задействован каждый раз, когда ребенок двигается вперед, назад, вверх, вниз, из стороны в сторону или по кругу.

Во время таких игр психолог указывает рукой в качестве визуальной подсказки, чтобы помочь ребенку понять произнесенные инструкции. Она также использует успокаивающее прикосновение с нажимом, когда гладит его по спине. Психолог может погладить его по рукам, если чувствует, что ребенку трудно двигать руками среди каштанов. Эти техники помогают ей научить ребенка, что медленное и уверенное прикосновение –

это важный способ для самоуспокоения, когда он чувствует перевозбуждение.

Такой подход как сенсорная интеграция, позволяет в мозгу аутиста изменить способ переработки сенсорной информации. Такого ребенка становится проще одевать, потому что одежда его уже так не беспокоит как до терапии. Легче мыть голову, потому что он может наклонить голову назад без паники. Такой ребенок начинает играть с новыми продуктами, знакомясь с тактильными ощущениями, которые они дают, прежде чем откусить кусочек.

Данная статья опирается на наблюдения, сделанные во время производственной практики в Центре комплексной реабилитации для детей с инвалидностью «Мечта». Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что комплексное насыщение сенсорных каналов способствует снижению эмоционального напряжения у детей, что положительно влияет на качество и объем выполнения заданий. Практика индивидуальных занятий наглядно показала эффективность сенсорной терапии в коррекции недостатков сенсорного восприятия у аутистов путем стабилизации их на оптимальном уровне. Также терапия сенсорной интеграции помогает снизить уровень гиперчувствительности у детей, что способствует улучшению концентрации внимания и повышает восприимчивость детей к заданиям психолога.

Список использованных источников

1. Asperger H. Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter [Электронный ресурс] / Hans Asperger. — 1943. — Режим доступа до ресурса: http://www.as-tt.de/assets/applets/Asperger_Hans.pdf.
2. Ayres A. J. Sensory integration and the child / Ayres // Los Angeles: Western Psychological Services. — 1979.
3. Bergam P. Unusual Sensitivities in Very Young Children [Электронный ресурс] / P. Bergam, S. Escalona // The Psychoanalytic Study of the Child. — 1947. — Режим доступа до ресурса: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0079708.1947.11823091>.
4. Creak M. Schizophrenic Syndrome in Childhood Progress Report of a Working Party [Электронный ресурс] / Creak // Developmental Medicine & Child Neurology. — 1961. — Режим доступа до ресурса: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.1961.tb10406.x/full>.
5. Delacato C. The ultimate stranger Academic / Delacato. // Therapy Publication. — 1974.
6. Eveloff H. H. The autistic child / Eveloff. // Arch Gen Psychiatry. — 1960. — P. 366—381.

7. Markram H. The intense world syndrome - an alternative hypothesis for autism / Markram H., Rinaldi T., Markram K. // *Front Neurosci.* — 2007. — С. 77—96.
8. Ornitz E. M. Autism at the interface between sensory and information processing / Ornitz. — New York : Guilford Press, 1989.
9. Ozonoff // *Child Psychology and Psychiatry.* — 2005. — Режим доступу до ресурсу: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2005.01431.x/abstract>.
10. Rimland B. Infantile autism / Rimland. — New York : Appleton Century Croft, 1964.
11. Rogers S. Annotation: What do we know about sensory dysfunction in autism? A critical review of the empirical evidence [Електронний ресурс] / S. Rogers, Wing L. The handicaps of autistic children — a comparative study / Wing // *Child Psychiatry Allied Discipl.* — 1969. — Р. 101—140.
12. Савенкова І. І. Теоретико-методологічні засади дослідження індивідуально-типологічних властивостей особистості з позиції психології часу / І. І. Савенкова // *Гендер: сучасний стан та перспективи розвитку в українському суспільстві: [збірник наукових праць II Міжнародної науково-практичної конференції]*. — Випуск 9. — Херсон, 2014. — С. 233—236.

ALEXANDRA MATUTINA, ALINA SMOLYANETS
Nikolaev

PROBLEM OF SENSORY SATURATION OF CHILDREN-AUTISTIC

The article presents the main hypotheses of scientific research of sensory perception in autistic people, the features of sensory perception in autism, the method of sensory integration and its benefits when working with children with autistics are considered.

Key words: autism, autism spectrum disorders, sensory sensitivity, sensory therapy, sensory integration, proprioceptive, hyposensitivity, hypersensitivity, ergotherapy.

ОЛЕКСАНДРА МАТУТИНА, АЛІНА СМОЛЯНЕЦЬ
м. Миколаїв

ПРОБЛЕМА СЕНСОРНОГО НАСИЧЕННЯ ДІТЕЙ-АУТИСТІВ

У статті представлені основні гіпотези наукових досліджень сенсорного сприйняття у аутичних людей, розглянуті особливості сенсорного сприйняття при аутизмі, метод сенсорної інтеграції та його користь при роботі з дітьми аутистами.

Ключові слова: аутизм, розлади аутичного спектру, сенсорна чутливість, сенсорна терапія, сенсорна інтеграція, пропріоцепція, гіпочутливість, гіперчутливість, ерготерапія.

Статья поступила в редколлегияу 12.11.2017

УДК 159.922.76-056.84

МАРИНА ПЛАХТІЙ, ЯНА КУРАЛОВА

м. Миколаїв

mplahtij400@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

У статті розглянуто основні психологічні та фізіологічні особливості розвитку дітей з розладами аутичного спектру. Виявлено основні погляди науковців на визначену проблему. Розкрито термін «аутизм» та «дитячий аутизм». Систематизовано основні причини виникнення розладів аутичного спектру. Розглянуто основні класифікації дітей з аутизмом. Виділено основні характерні прояви хвороби дитячого аутизму. Розкрито способи прояву ігрової діяльності в процесі розвитку дитини-аутиста. Узагальнено погляди науковців щодо способів вирішення проблем, які виникають у дітей з аутизмом.

Ключові слова: аутизм, дитячий аутизм, розлади аутичного спектру, порушення психічного розвитку, дизонтогенез.

Сучасний етап розвитку теорії і практики педагогіки, психіатрії та психології характеризується посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей психічного та фізіологічного розвитку аномальних дітей. Аутичні діти багато років були позбавлені доступних для інших осіб форм медико-психолого-педагогічної допомоги, оскільки аутизм є надзвичайно складною проблемою як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Саме тому залишається актуальним поглиблене вивчення особливостей розвитку дітей з розладами аутичного спектру.

Проблема аутизму вивчалась і висвітлювалась в науковій, медичній, психологічній і педагогічній літературі багатьма науковцями. В основному це були зарубіжні дослідження (Н. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, В. Hermelin, L. Kanner etc.) [3, 15].

Українські дослідники також займалися і продовжують займатися проблематикою аутизму (Я. Багрій, І. Марценківський, К. Островська, О. Романчук, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та ін.) [8, 9].

Що ж стосується останніх досліджень, то свою увагу на даній проблемі зосереджували багато науковців. Т. Скрипник присвятила свою монографію феноменології аутизму, К. Островська розкрила у своїй роботі основні проблеми психологічної допомоги дітям

аутистам, В. Тарасун розробив навчальний посібник щодо концепції розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом, Д. Шульженко у своїх працях дуже доцільно описав генезис понять і категорій аутизму, О. Хаустов у своїй науковій статті розкриває основні шляхи організації навколишнього середовища для соціалізації та розвитку комунікації у дітей з розладами аутичного спектру та ін.

Завдання статті полягає у конкретизації та систематизації основних психологічних та фізіологічних особливостей розвитку дітей з розладами аутичного спектру, а також узагальнення наукових поглядів щодо трактування понять «аутизм» та «діти з аутизмом».

Н. Пахомова звертає нашу увагу на те, що термін «аутизм» належить Е. Блейлеру (1911 рік), який першим застосував його для позначення особливого виду мислення, що регулюється емоційними потребами людини і не залежить від реальної дійсності, а вже у 1943 році вперше був описаний психіатром Л. Каннером [5, 158].

Т. Скрипник стверджує, що аутизм – це загальне (первазивне) порушення розвитку, що позначається на вербальній і невербальній комунікації та соціальній взаємодії, а також ускладнює становлення адаптаційних процесів; розлади аутичного спектра в цілому виявляються у віці до трьох років. Інші характеристики, які часто пов'язують з

аутизмом: обмежені повторювані стереотипні рухи, нетолерантність до змін навколишнього середовища або повсякденності, незвичайні реакції на сенсорні подразники [7, 4].

В. Тарасун розглядає таке поняття, як дитячий аутизм (від лат. *aitos* – сам) є одним з клінічних ва-ріантів такого типу дизонтогенезу, як спотворений розвиток (за термінологією В. Лебединського). Стосовно частоти випадків цієї патології розвитку, на думку автора, існують різні дані: від 6–17 (за В. Каганом) до 57 (за К. Гілбертом) на 10000 дитячого населення (у хлопчиків аутизм зустрічається частіше, ніж у дівчаток). При цьо-му типі психічного дизонтогенезу спостерігаються складні поєднання загально-го психічного недорозвинення дитини, а саме: затриманий, ушкоджений та прискорений розвиток її окремих психічних функцій [9, 4].

Т. Галах вважає, що аутизм – це специфічний діагноз, який характеризується комплексом симптомів, які проявляються відхиленнями у мовленні, соціалізації і стереотипних рухах. Автор зазначає, що аутизм – це не захворювання, а комплекс розладів розвитку нервової системи, це порушення в розвитку емоційно-особистісної сфери дітей та підлітків. Дитина відчуває труднощі при встановленні емоційного контакту із зовнішнім світом. Проблемним стає вираження власних емоційних станів і розуміння інших людей. Труднощі виникають при встановленні зорового контакту, у взаємодії з людьми за допомогою жестів, міміки, інтонацій.

А от розлади аутичного спектру Т. Галах розглядає, як порушення психічного розвитку, що характеризується вираженим дефіцитом соціальної взаємодії, здатністю до спілкування та пізнання довкілля, втратою інтересу до реальності. Зокрема, батьків дитини з розладами аутичного спектра турбує, що вона не притискається до матері, а навіть чинить спротив спробам взяти її на руки, обійняти; не усміхається, уникає погляду в очі, у неї відсутній емоційний зв'язок з батьками [1, 5–7].

Н. Пахомова особливості психічного розвитку дітей з аутизмом, в залежності від ступеня тяжкості афективної патології, виділяє у 4 групи.

Група 1 – спілкування практично відсутнє. Спостерігається самоагресія як прояв аутичного захисту. Характерні неадекватні бредоподібні страхи. При безцільних рухах можуть спостерігатися висококоординовані, пластичні рухи, що проявляються через активні форми аутоstimуляції. У процесі обстеження предметів використовує нюхові, вестибулярні і тактильні відчуття. Потребує постійної опіки з боку дорослих в умовах спеціальної установи або в сім'ї.

Група 2 – спілкування обмежене, особливо в незвичних умовах. Страхи обумовлені підвищеною гіперчутливістю. Активність вибіркова, виражена прихильність до сталості. Спостерігається скутість, напруженість м'язового тону, недорозвинення тонкої моторики. Когнітивні процеси проявляються через символічні ігри, які відрізняються вираженою стереотипністю. Можуть користуватися мовою при афективно-значимих ситуаціях. Прогноз: можливе навчання на дому за індивідуальною програмою, оволодіння елементарним рахунком, читанням. Дитина потребує постійної опіки. Можливо володіє елементарними трудовими навичками.

Група 3 – при обмеженій потребі спостерігається виражене виборче спілкування, переважно з дорослими. Можлива агресія та афективні переживання частіше проявляються в вербальних формах, в однотипних малюнках. Спостерігається моторна невправність, порушення м'язового тону, слабка координація рухів. На ефективність сприйняття істотний вплив робить афективна установка. Сприйняття вибіркоче. Високий рівень розвитку пам'яті, особливо на афективно значущі події. Характерний нерівномірний темп інтелектуальної діяльності, доступні узагальнення, судження з істотним ознаками, але мотивування відповідей утруднене. Обмеженість (заикленість) інтелектуальних інтересів. Прогноз: можливе навчання на дому або в корекційному класі за спеціальною програмою, самостійне проживання під наглядом родичів чи опікунів та оволодіння трудовими навичками.

Група 4 – діти не проявляють ініціативи в процесі спілкування. Характерні неврозоподібні розлади: надзвичайна гальмівність,

боязкість, полохливість, особливо в контактах, почуття власної неспроможності, що підсилює соціальну дезадаптацію. Поведінка в цілому цілеспрямована. При напрузі ситуації можуть спостерігатися моторні стереотипії, неспокій, зниження концентрації уваги. Характерні труднощі в засвоєнні моторних навичок. Затримка руху на відміну від здорових дітей. Прогноз сприятливий. Можливе навчання по масовій програмі в школі [5, 160–162].

В. Помогайбо звертає нашу увагу на те, що дитячий аутизм — захворювання, ознаками якого є порушення спілкування дитини з навколишнім світом, насамперед з іншими людьми, мимовільна самоізоляція, що призводить до порушення розвитку емоційної сфери, мови, пізнавальних функцій та поведінки загалом [6, с. 219].

К. Островська вважає, що згідно з МКХ-10, аутистичні синдроми введені в підрозділ «Загальні розлади розвитку» розділу «Порушення психологічного розвитку». Їх класифіковано:

F84 Загальні розлади розвитку. Розлади, що належать до цієї групи, характеризуються якісними відхиленнями в реципрокних соціальних взаємодіях і в способах комунікації, а також обмеженим, стереотипним набором інтересів та занять, які повторюються.

F84.0 Дитячий аутизм. Цей вид загального розладу розвитку визначається наявністю патологічного і (чи) порушеного розвитку, який вперше виявляється у віці до трьох років, і є характерним типом аномального функціонування у всіх трьох таких сферах: реципрокна соціальна взаємодія, комунікація, поведінка (простежується обмежений набір її стереотипних форм, що повторюються).

F84.1 Атипичний аутизм. Цей різновид загального розладу розвитку відрізняється від дитячого аутизму або за часом прояву, або неповною відповідністю вимогам за трьома наборами діагностичних критеріїв.

F84.10 Атипичність за часом прояву.

F84.11 Атипичність за симптоматикою.

F84.12 Атипичність як за часом прояву так і за симптоматикою.

F84.2 Синдром Ретта. У цьому стані за раннім періодом зовнішньо нормального

розвитку простежується часткова або повна втрата мовлення, набутих локомоторних і мануальних навичок поряд з уповільненням росту голови.

F84.3 Інший дезінтегративний розлад дитячого віку. Це загальний розлад розвитку, який характеризується періодом в цілому нормального розвитку до його початку, після чого протягом декількох місяців відбувається виразна втрата раніше набутих навичок в декількох сферах розвитку.

F84.4 Гіперактивний розлад, що поєднується з розумовою відсталістю і стереотипними рухами. Це нечітко описаний розлад невизначеного нозологічного походження.

F84.5 Синдром Аспергера. Цей розлад, нозологічна самостійність якого не визначена, характеризується тим самим типом якісного порушення реципрокної соціальної взаємодії, що й типовий аутизм, та обмеженим набором стереотипних, повторюваних інтересів і занять.

F84.8 Інші загальні розлади розвитку.

F84.9 Загальний розлад розвитку, неуточнений. Цю діагностичну категорію варто використовувати для розладів, які відповідають опису загальних розладів розвитку, у тому випадку, коли, зважаючи на суперечливість даних або через відсутність адекватної інформації, немає можливості з'ясувати, чи задовольняються діагностичні критерії якої-небудь з попередніх рубрик у F84 [4, 15–18].

Що стосується ігрової діяльності, то на думку В. Помогайбо, у дітей з розладами аутичного спектру вона особливо різко змінена. Гра нерідко зводиться до одноманітного пересипання, перекладання предметів, постукування ними, торкання ними обличчя, обнюхування, облизування. Звертають на себе увагу то надто швидке пересичення будь-якою грою, то зациклення на одній і тій самій маніпуляції, відсутність сюжетності, ускладнення гри, її стереотипність. Замість гри діти можуть повзати, ходити, іноді підстрибувати, крутитися. Після трьох років така поведінка іноді поєднується зі ставленням до певних предметів (іграшок, стрічок, коліс тощо) як до особливої цінності [6, 221].

На думку В. Тарасун основними причинами розладів аутичного спектру є:

а) біологічна недостатність всіх регуляторних систем (активуючої та інстинктивно-афективної), а також дефіцитарність аналізаторних систем (гностичних, мовленнєвих, рухових);

б) соціальні (вторинні) фактори. Вихідна енергетична недостатність дітей (швидка виснаженість, швидке перенасичення будь-якою діяльністю, низькі сенсорні пороги з вираженим негативним фоном тощо) підвищує їхню готовність до формування реакції страху, що створює хронічну ситуацію дискомфорту.

Тому, як вважає дослідник, аутизм для таких дітей є своєрідною компенсаторною реакцією, спрямованою на захист від травмуючого зовнішнього середовища [9, 6].

Перші ознаки аутизму, на думку В. Помогайбо, можуть проявлятися вже в немовлят у вигляді відсутності комплексу пожвавлення при контакті з матір'ю та іншими близькими людьми. У старшому віці виявами аутизму є «занурення у себе», зниження або повне ігнорування контактів з навколишнім світом. Зовнішній вигляд хворих на аутизм дітей характеризується застиглим виразом обличчя, спрямованим у пустоту або немовби всередину себе поглядом, відсутністю реакції «очі в очі». Однак їм властива підвищена чутливість до світлових, звукових та інших подразників [6, 219].

Л. Мардахаев звертає нашу увагу на те, що аутизм найбільш яскраво проявляється у віці 3–5 років, і в числі найбільш характерних його проявів можна назвати наступні:

- аутична дитина не фіксує погляд, особливо на обличчі, деталях особи іншої людини, не виносить прямого зорового контакту;
- перша посмішка хоча і з'являється вчасно, але не адресується комусь конкретно, чи не провокується сміхом, радістю, іншими афективними реакціями інших людей;
- до оточуючих аутична дитина ставиться індиферентно: на руки не проситься, часто волюючи перебувати у ліжечку, в манежі, в колясці, на руках не пристосовується, не вибирає зручної пози, залишається напруженою; позу готовності не проявляє або проявляє дуже мляво; в той же час іноді легко йде на руки до всіх;

- своїх близьких аутична дитина впізнає, але при цьому досить насиченої і тривалої емоційної реакції не проявляє;
- до ласки дитина з аутизмом відноситься незвично: іноді байдуже (терпить її) або навіть неприязно, але навіть якщо відчуває приємні відчуття і переживання, то швидко перенасичується;
- відношення до моментів дискомфорту (наприклад, порушень режиму харчування) парадоксальне: аутична дитина або взагалі їх не переносить, або байдуже до них;
- потреби в контактах з іншими людьми (навіть близькими) також парадоксальні: в одних випадках дитина не відчуває такої потреби, прагне уникати контактів; в більш важких випадках до контакту (особливо до тактильного) відноситься байдуже, мляво [2, 136–137].

На думку Т. Скрипник діти з аутизмом мають великий потенціал до розвитку. Ті обмеження, які ускладнюють їхнє поступальне, за принципом нарощування, зростання – брак соціальних якостей та порушення соматосенсорних і психомоторних процесів – можуть бути подолані. З іншого боку, спеціально підібрані методи навчання і розвитку таких дітей (з опорою на світовий досвід) сприятимуть успішному формуванню їхніх інтелектуальних здібностей і адаптивних можливостей.

Оптимальний розвиток дітей з аутизмом, на думку автора, ґрунтується на таких взаємопов'язаних умовах:

1. Раннє виявлення розладів розвитку і долучення до дієвих корекційно-розвивальних програм (в межах програм раннього втручання, або системної ранньої допомоги);
2. Позитивні перетворення в межах родини аутичної дитини, створення найсприятливішого для її розвитку середовища;
3. Сплановане введення дитини у загальноосвітній простір у відповідності до стану і можливостей її розвитку (які постійно переглядаються з наміром перегляду умов продуктивного навчання та розвитку дитини);
4. Модифікація загальноосвітнього простору, що має для дитини з аутизмом підтримувальний, стимулюючий і корекційно-розвитковий потенціал. Використання середовищних ресурсів, серед яких:

- предметні та просторові (структурування простору, навчальне місце, предмети пристосувального характеру, підтримувальна і альтернативна комунікація);
- організаційно-сміслові (структурування таких сфер життєдіяльності, як навчання, побут, дозвілля; дозування навантаження, візуальна підтримка, елементи програми ТЕАССН; правила, що регулюють відносини з довкіллям);
- соціально-психологічні (значущі інші люди, соціальні ролі, соціальні потреби, прихильності, звички).

5. Здійснення грамотного психолого-педагогічного супроводу групою фахівців різного профілю та батьків, які складають індивідуальну програму розвитку дитини та послідовно її виконують;

6. Організація системної корекційно-розвивальної роботи з дитиною (в паралель з навчальним процесом), спрямованою на становлення базових психічних властивостей дитини (тонічної регуляції, почуття безпеки та довіри, сенсорної інтеграції).

7. Навчально-методичне забезпечення процесів навчання та розвитку дітей з аутизмом.

Впровадження у виховання та навчання кожної з цих умов та їх узгодженість між собою прямим чином впливають на позитивний розвиток дитини аутичного спектру [7, 13–14].

Отже, виходячи з вищезначеного, можна зробити наступні висновки. Проблемою розвитку дітей з розладами аутичного спектру переймалось багато зарубіжних та вітчизняних науковців.

Було визначено, що аутизм – це порушення розвитку, яке позначається на комунікації та соціальній взаємодії, а також ускладнює адаптаційні процеси людини. Доведено, що причини розвитку аутичного розладу можна

розділити на біологічні (недостатність регуляторних систем та дефіцитарність аналізаторних систем) та соціальні. Виявлено основні ознаки аутизму. Це, насамперед, затримка мовленнєвого розвитку і відсутність бажання йти на контакт – дефіцит спілкування, обмеженість інтересів, стереотипи, в наявності проблема в розвитку невербального спілкування (відмова дивитися в очі і неприйняття тілесних обіймів), нездатність дружити з однолітками, розділяти радість і захоплення з товаришами, відсутність співпереживання за оточуючих, невтомне прагнення впорядковувати предмети і наводити порядок.

Список використаних джерел

1. Галах Т. В. «Діагностика і корекція дітей з Раннім Дитячим Аутизмом» / Т. В. Галах. — Нетішин, 2016. — 49 с.
2. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: Учебник / Л. В. Мардахаев. — М.: Гардарики, 2005. — 269 с.
3. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги [навчальний посібник] / К. О. Островська. — Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. — 110 с.
4. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом / К. О. Островська: Монографія. — Львів: Тріада плюс, 2012. — 520 с.
5. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія: навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 — «Корекційна освіта» / Н. Г. Пахомова, М. М. Кононова; ПНПУ ім. В. Г. Короленка. — Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. — 357 с.
6. Помогайбо В. М. Генетика людини: навч. посіб. / В. М. Помогайбо, А. В. Петрушов. — К.: ВЦ «Академія», 2011. — 280 с.
7. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям): науково-методичний посібник. — К.: Видавництво «Фенікс», 2010. — 59 с.
8. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія / Т. В. Скрипник. — К.: Видавництво «Фенікс», 2010. — 320 с.
9. Тарасун В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: Навч. посіб. для вищих навч. закладів / В. В. Тарасун, Г. М. Хворова; за наук. ред. Тарасун В. В. — К.: Наук. світ, 2004. — 100 с.

MARINA PLAKHTIJ, YANA KURALOVA
Mykolaiv

PSYCHOLOGICAL AND PHYSIOLOGICAL PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

This article discusses the basic psychological and physiological peculiarities of development of children with autism spectrum disorders. The basic views of scientists on a certain issue. Disclosed the term "autism" and "childhood autism". Article the main causes of autism spectrum disorders. Examines the main classifications of children with autism. Main characteristic manifestations of the disease of infantile autism. Disclosed ways of play activities in development of autism. Summarizes the views of scientists on ways of solving problems that occur in children with autism.

Key words: autism, childhood autism, autistic spectrum disorders, disorders of psychological development, dysontogenesis.

МАРИНА ПЛАХТИЙ, ЯНА КУРАЛОВА
г. Николаев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В данной статье рассмотрены основные психологические и физиологические особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра. Выявлены основные взгляды ученых на данную проблему. Раскрыт термин «аутизм» и «детский аутизм». Систематизированы основные причины возникновения расстройств аутистического спектра. Рассмотрены классификации детей с аутизмом. Выделены основные характерные проявления болезни детского аутизма. Раскрыты способы проявления игровой деятельности в процессе развития аутизма. Обобщены взгляды ученых относительно способов решения проблем, которые возникают у детей с аутизмом.

Ключевые слова: аутизм, детский аутизм, расстройства аутистического спектра, нарушения психического развития, дизонтогенез.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 316.621

ВАДИМ ПОДРОЖНИЙ

м. Вінниця
greenvar@ukr.net

СТАРІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Аналізуючи сучасну демографічну ситуацію можна помітити значне зростання такої категорії населення як люди похилого віку. Все частіше можна спостерігати невідповідність людей до входження у даний віковий період. У контексті цього актуальним є дослідження такого феномену як старість. Статтю присвячено теоретичному аналізу наявних підходів до дослідження феномену старості. На основі аналізу, узагальнення й систематизації новітніх вітчизняних та зарубіжних наукових джерел висвітлено провідні існуючі на даний час підходи та теорії, які пояснюють та розкривають суть феномену старості. В контексті цього у статті також стисло висвітлено психологічні особливості людей похилого віку.

Ключові слова: старість, старіння, відчуження, соціальне середовище, особистість, теорія, феномен.

У сучасному психологічному та соціальному просторі все частіше проявляється інтерес до такого вікового етапу як старіння. Це насамперед пов'язане з демографічними змінами у сучасному світі, що виражаються в тенденції до збільшення відсоткової частки населення літнього і похилого віку. Основним фактором, що спричинює даний процес є загальне збільшення тривалості життя, що відбувається внаслідок розвитку суспільства та науки, зокрема медицини та психології. Медична наука в процесі свого розвитку за останні роки сильно розвинулася в плані вирішення фізіологічних проблем пов'язаних із старінням, а психологія – все більшу увагу почала приділяти психологічним особливостям переживання періоду старіння та психології людей похилого віку.

Психологічні особливості осіб похилого віку у контексті проблем закономірностей та періодизації психічного розвитку особистості досліджували М. Александрова, Б. Ананьев, Л. Анциферова, Г. Бердишев, О. Лідере, О. Нагорний, О. Рибалко та ін.; соціальні проблеми старіння та старості ґрунтовно розглядаються в роботах К. Висьневської-Рошковської, Т. Волкова, А. Діскіна, Н. Паніна, Н. Смелзера, Т. Смірної, В. Шапіро та ін.; соціально-психологічні контакти у похилому віці, зокрема у сім'ї досліджували В. Альперович, Т. Волкова, Н. Дементьєва, О. Поднебесна, М. Пряжніков, Р. Яцемирська та ін.

Згідно з поставленою проблемою та на основі останніх досліджень та публікацій, основною метою даної статті є теоретичний розгляд наявних теорій та поглядів на проблему старіння.

Старість являє собою заключний період людського життя, часто його асоціюють з поступовим віддаленням людини від участі в активному соціальному житті суспільства. Точне хронологічне визначення границь старості (тобто визначення вікової межі між зрілістю і старістю) є неможливим через значні індивідуальні розходження в прояві як фізіологічних (сповільнення процесів організму, зменшення пристосувальних здатностей) так і психологічних ознак старіння (знижена адаптивність, погіршення процесів мислення, пам'яті, уваги). Погляди на проблему старіння – розділилися, так одна група вчених вважає, що старіння людини зумовлюється впливом зовнішнього середовища, зокрема дією несприятливих екологічних чинників, в той час як інші зазначають, що джерелом старіння людини є власне її організм (геном), іншими словами, старіння – є базовою внутрішньою властивістю організму. Третя група поглядів об'єднує судження першої і другої, розглядаючи старіння як результат взаємодії внутрішніх (генетичних) і зовнішніх (екологічних) чинників [1, 33].

Зокрема Дж. Біррен, М. Александрова, О. Кронік, Н. Корсакова та інші, виділяють у процесі старіння три взаємопов'язані компоненти:

- біологічне старіння, яке підвищує вразливість організму і зумовлює високу ймовірність смерті;
- соціальне старіння, яке проявляється у зміні соціальних ролей, які призводять до зміни поведінки в соціумі та зміни соціального статусу;
- психологічне старіння передбачає особливості вибору адаптації до процесів старіння [2; 3; 7; 8].

Схожу класифікацію пропонують Дж. Тернер і Д. Хелмс, вони поділяють старіння на три види:

- біологічне старіння – біологічні зміни організму з віком (інволюція);
- соціальне старіння – як індивід пов'язує старіння із суспільством, поведінка і виконання соціальних ролей ним у цьому віці;
- психологічне старіння – специфічне відчуття психологічної старості, яка має як об'єктивні ознаки (зниження інтелектуальних здібностей, звуження емоційної сфери), так і суб'єктивні переживання.

Більшість відомих на сьогодні теорій старіння можна розділити на кілька напрямків: біологічний, соціологічний та психологічний. К. Віктор вважає, що біологічний підхід зосереджує увагу на фізіологічних особливостях протікання старості, соціальний вивчає старість у соціальному контексті (індивідуальні переживання старіючої особи, її місце у суспільстві, взаємодія із соціумом та проблеми старості), а власне психологічний підхід в свою чергу характеризує психічні та психологічні аспекти старіння [5; 7]. Найбільш актуальними для нас, будуть психологічні та соціальні погляди на старіння, коротко розглянемо їх.

Соціологічний напрямок теорій старіння представлений кількома підходами, у межах кожного з яких розроблялися власні теорії старіння [5; 6; 10; 12]. Структуралізм стверджує, що соціальна поведінка людини, її відношення і цінності цілком обумовлені організацією і структурою суспільства, в якому вона живе. В його рамках розроблялися теорії відчуження, діяльності та структурної залежності. Відповідно до теорії відчуження (звільнення), однією з умов подальшого функціонування суспільства є поступове відчуження старіючих людей від тих, хто є молодшим, їхнє звільнення від низки суспільно значимих функцій і ролей (Дж. Розен, Б. Ньюгартен, Е. Каммінг, і П. Генрі). У результаті такого відчуження порушуються істотні відносини між старіючою особою та іншими членами суспільства. Таке звільнення, на думку Дж. Смелзера, можна вважати одним із способів пристосування до своїх обмежених можливостей і примирення зі смертю, яка неминуче насувається [9, 64]. Тобто, таким чином індивід готується до кінцевого розриву. Іншими словами суть відчуження полягає у ніби свідомому виставленні обмежень своїм можливостям, та зростанні очікування невдач через невідповідність соціальним нормам і стандартам, які встановлені в даному суспільстві.

Теорія діяльності (активності) людей похилого віку є в якомусь сенсі протилежною до попередньої. Дж. Хавігхарст і Дж. Маддокс вважали, що люди похилого віку повинні зберігати свою активну соціальну роль, властиву їм у молодому і середньому віці з метою

нормального функціонування і стійкого розвитку суспільства. Така активність старіючих осіб сприятиме збереженню їхнього психологічного спокою. Прихильниками теорії введе- не поняття «успішна старість». Тобто збере- ження стилю життя і ціннісних установок, які були властиві особистості з молодого віку, важливе для отримання задоволення від життя у старості.

Наступною є теорія структурної залежно- сті, або ж теорія розподілу матеріальних за- собів. Згідно з нею люди похилого віку мають певний залежний стан, пов'язаний з їхнім обмеженим доступом до соціальних ресурсів, особливо у сфері отримання прибутків (П. Таунсенд, А. Уолке, С. Філліпсон). Таке пригнічене положення, на думку вищезгада- них вчених, сприяє розвитку «вікової самос- відомості», а також політичній «мобілізації» старіючих осіб, які вважають себе пригніче- ною групою. На думку прихильників цієї теорії такий стереотип, як бідність старих є при- родним явищем та пояснюється тим, що ті не беруть участь у виробничій діяльності, вони відокремлені від матеріальних і соціальних ресурсів суспільства.

Черговим соціологічним підходом є сим- волічний інтеракціонізм, який прагне про- аналізувати символічність аспектів соціаль- них взаємодій та обґрунтувати їх вплив на життя конкретної особи. В його руслі розгля- даються теорії девіантності, маргінальності та субкультури [4, 158].

Згідно теорії девіантності, у процесі ста- ріння з'являються нові особливості поведінки осіб, викликані змінами їхніх життєвих умов у зв'язку з виходом на пенсію, у результаті чого особі одразу приписують характеристику «людина похилого віку» і вона має поводити себе відповідно, не претендуючи на престижні види трудової і професійної діяльності. Вихо- дить, що відповідно до даної теорії людина похилого віку з своїми потребами та запитамі є девіантною відносно існуючого суспільства.

Близькою до попередньої є теорія маргі- нальності, вона розглядає старіючих осіб як невелику складову частину населення, що від- різняється від інших маргінальних груп (наркоманів, алкоголіків, асоціальних елемен- тів) лише тим, що вони знаходяться на трохи

вищому суспільному щаблі, бо мають хоч і не- значний, але постійний прибуток у вигляді пенсії. Але суспільство, як і до інших маргіна- льних груп має застосовувати до старих спе- ціальні засоби, для того щоб їхня поведінка відповідала прийнятним закономірностям.

Представники теорії субкультури розгля- дають старіючих осіб як невелику соціальну групу зі своєю особливою культурою, яка їх об'єднує, тому між літніми людьми встанов- люється особлива близькість за інтересами, захопленнями, спогадами, що призводить до відокремлення і відчуження від інших віко- вих груп, у тому числі родичів і близьких. А. Роуз зазначає, що літні особи навіть легше адаптуються до старості, якщо долучаються до «субкультури осіб похилого віку» [10, 52].

Наступна група підходів – це психологіч- ні, підходи до аналізу феномену старіння ная- вні у різних психологічних школах [5; 6; 12]. Одними з перших специфіку старості розгля- дали в експериментальній психології. Так Ф. Гальтона в контексті проблем психологіч- ного старіння значним чином зацікавили особливості інтелектуальної діяльності осо- би та її трансформації у пізньому віці. Зни- ження окремих психологічних функцій у осіб цього віку пояснювалося переважно процесам- и психологічної деградації. Власне такі пог- ляди сприяли формуванню уявлення про психологічне старіння як про процес психо- логічної деградації.

К. Ясперс, представник екзистенціальної психології вважав старість сприятливим і природним періодом життя, який навіть має свої переваги – накопичений досвід, стрима- ність, життєву впорядкованість, здатність до самовитримки, навіть мудрість, хоча здібнос- ті у цей час і згасають. Особа хоч і стає дещо скованою тілесно, вона одночасно стає віль- ною від тілесності, і більш духовною. Якщо вона досягла мудрості, то є доброю, терпля- чою, поблажливою до слабкостей інших, за- доволеною життям.

Явищем старості цікавився і психоаналіз. Хоча З. Фройд і не вивчав безпосередньо про- блем похилого віку, але у його роботах просте- жується наявність особистого відчуття страху перед смертю, що неминуче супроводжує на- стання старості.

К. Юнг, засновник аналітичної психології вважав, що обов'язком та необхідністю у старості є потреба виробити цілісний погляд на своє життя. Результатом такої психологічної перебудови має стати поява нової життєвої позиції, раціонального погляду на своє існування і разом з тим споглядальної, стійкої, психічної і моральної рівноваги. Він вважав, що старість є окремими важливим етапом життя особистості і вона має до неї готуватися, принаймні для того, щоб упередити виникнення нервових зривів в процесі старіння.

А. Адлер, автор концепції індивідуальної теорії особистості, вважав, що через зниження фізичних і фізіологічних можливостей людини у старості, вона не здатна дотримуватися звичного образу життя, і як наслідок, переживає почуття неповноцінності, для компенсації якого повинна від чогось відмовлятися і щось змінювати. Прагнення компенсації цього почуття, на думку іншого видатного психолога – Л. С. Виготського, зумовлюється не внутрішніми причинами, а зовнішніми – соціальним середовищем. Як засіб подолання даного стану, А. Адлер пропонував людям похилого віку знайти сенс життя у наданні допомоги іншим особам, і таким чином переживати відчуття соціальної приналежності і потреби.

Автор стадій психосоціального розвитку Е. Еріксон розглядає старість як восьму стадію життєвого шляху, яка характеризується досягненням нової, завершеної форми его-ідентичності. Завданням людини на цьому етапі є досягнення цілісності, розвитку свого Я, впевненості у сенсі життя, а також гармонії, яка розглядається як сутнісна якість життя окремого індивіда та всього Всесвіту [11, 241].

Певне злиття та узагальнення викладених вище теорій і поглядів ми бачимо у Р. Яцемирської. Називаючи їх психологічними теоріями старіння вона виділяє та аналізує теорії соціальної ізоляції, профілізації особистості, вікових ціннісних асиметрій та взаємостосунків модусів часу [12, 22]. Далі коротко розглянемо кожну з названих теорій.

В основі теорії соціальної ізоляції лежать зміни в організації життя людини похилого віку. Вона йде на пенсію і як наслідок, зменшується кількість соціальних зв'язків та комунікації. Діти, ставши дорослими та самос-

тійними – відділяються, поряд з цим починають помирати близькі та знайомі люди. У такій ситуації людина почуває себе самотньою, складно звикає до незайнятості та надлишку вільного часу. Часто на фоні такого психологічного стану з'являється загострена увага до власного здоров'я, може розвиватися іпохондрична налаштованість.

За основу теорії профілізації особистості взято аналіз стилю життя, позицій і соціокультурних орієнтацій кожної людини, її індивідуальних реакцій у похилому віці. В її контексті наголошується на необхідності збереження людиною життєвої активності, що є передумовою готовності до змін.

Можна помітити, що доступ до впливу на різні суспільні процеси в сучасному суспільстві зумовлюється розмірами та способами отримання прибутку. А оскільки люди похилого віку відокремлені від влади, багатства і престижу, вони відповідно, займають певне маргінальне положення. Власне це і стверджується у теорії вікових ціннісних асиметрій. Така ситуація спостерігається у суспільствах, де більше цінуються юнацькі та молодіжні цінності, інтереси, потреби, розваги, багатство та успіх, ніж досвід, престиж, респектабельність людей похилого віку.

Згідно теорії взаємостосунків модусів часу, людина може існувати у трьох вимірах: минуле, теперішнє і майбутнє. Люди ж похилого віку, в більшості своїй звернені у минуле, тому вони часто переглядають та переоцінюють все своє прожите життя. Таке повернення у минуле ймовірно є спробою наповнити своє життя сенсом, спробою знайти точку опори в житті.

У контексті вищевикладених теорій старіння та старості, переживання цього вікового періоду та ставлення до нього кожної людини відбувається по різному і має свої індивідуальні особливості. Відносно ставлення до старості, вчений Ф. Гезе виділяє три типи людей похилого і старечого віку:

- негативісти, що заперечують у себе ознаки старості;
- екстравертовані, які визнають настання старості через зовнішні явища та шляхом спостереження за змінами;
- інтровертовані, для яких характерне гостре внутрішнє переживання процесу старіння.

З цього можна зробити висновок, що в процесі переживання етапу старіння кожна особистість має своє ставлення до даного процесу, яке може варіюватися від неприйняття ситуації, до спроби пояснити її, де теж є власні індивідуальні особливості, адже одні визнають власне старіння через об'єктивні (зовнішні) ознаки, тоді як інші в своїх висновках опираються на суб'єктивний (внутрішній) стан та переживання.

Відповідно до особливостей переживання процесу старіння, виділяють різні типи пристосування до даного процесу. Науковець І. Кон виділяє благополучні соціально – психологічні типи в старості:

- літні люди, що продовжують цікавитися громадським життям, вихованням молодого покоління, живуть активним повноцінним життям;
- літні люди, що займаються справами, на які у них раніше не було часу;
- літні люди, що знаходять головне застосування своїх сил в сім'ї;
- літні люди, сенсом життя яких стає турбота про власне здоров'я.

Поряд з благополучними соціально – психологічними типами в старості, І. С. Кон звертає увагу також на негативні типи:

- агресивні старі буркуни, незадоволені всім і вся, через те, що не реалізували свій потенціал;
- розчаровані в собі та власному житті, самотні й сумні невдахи.

Ставлення до старості багато в чому визначає і процес її переживання, адже старість – один з найбільш парадоксальних і суперечливих періодів життя, пов'язаний з тим, що «останні питання буття» (М. Бахтін) постають перед людиною вже не у вигляді припущень і далеких майбутніх перспектив, а у вигляді складної дилеми – поєднати можливості старої людини в розумінні світу, її життєвий досвід з фізичною неміччю і неможливістю активно діяти та реалізовувати себе в цьому житті. Як нами вже було висвітлено раніше, згідно з багатьма теоріями старість, або по іншому «пенсія» це роки «вимушеного неробства», які часто проводяться з відчуттям контрасту «того», тобто минулого і «цього», себто теперішнього життя, яке крім всього, багатьма сприймається як принизливе. Виму-

шене неробство, або ж надлишок вільного часу, часто стає основним чинником у порушеннях соматичного і психічного аспектів взаємодії із суспільством, тому багато хто намагається залишитися працездатним, трудитися і приносити суспільну користь.

З фізіологічної та психологічної точок зору, старість менш жорстко пов'язана з хронологічним віком ніж будь-який більш ранній період життя. Складність процесу старіння виражається в посиленні та спеціалізації дії закону гетерохронії (різної швидкості та ступеню розвитку різних систем організму), в результаті чого мають місце тривале збереження і навіть поліпшення функціонування одних систем і прискорена інволюція інших. Найдовше зберігаються в організмі ті структури і функції, що тісно пов'язані із здійсненням основного життєвого процесу в його найбільш загальних проявах. Хоча еволюційно-інволюційні процеси притаманні всьому онтогенезу в цілому, саме в період старіння різноспрямованість найбільше визначає специфіку як психічного, так і непсихічного розвитку. Найбільш сильним стресом в старості, про що було також згадано в багатьох теоріях, є самотність, особливо для людини, що живе довго. Неоднорідність і складність почуття самотності виражається в тому, що стара людина, з одного боку, відчуває збільшення розриву з оточуючими, боїться самотнього способу життя, з іншого боку, вона прагне відгородитися від оточуючих, захистити свій світ від вторгнення сторонніх. Тобто в людей похилого віку можна спостерігати процес особистісного відчуження, з дуже складною і суперечливою внутрішньою картиною переживання.

Припинення трудової діяльності в свою чергу зумовлює підвищення тривожності, погіршення самопочуття і певне падіння соціального статусу. Якщо літня людина, вийшовши на пенсію, не налагодить нових аспектів для застосування своїх сил, то відбувається поступове звуження кола інтересів, зосередження на своєму внутрішньому світі, зниження здатності до спілкування; все це призводить до емоційної кризи. Через зниження емоційного забарвлення у спілкуванні, посилюється роль стереотипів і навичок

спілкування, накопичених в життєвому досвіді, що веде до стандартизації спілкування в звичайних умовах. Щоб цього не сталося, літній людині необхідно робити зусилля над собою, не давати волі негативним емоціям, брати відповідальність за своє життя і свій стан на себе, а не перекладати її на рідних і близьких, прагнути самому шукати нові інтереси і проявляти себе в новій якості.

У процесі аналізу теоретичної літератури були розглянуті найбільш розроблені теорії старіння та погляди на психологічні особливості людей похилого віку. В науковій літературі можна виділити біологічні, соціальні та психологічні теорії старіння. Кожна з них знаходить своє застосування та відображення на практиці. Для подальшого дослідження та розробок з даної теми, найбільш актуальними для нас будуть соціальні та психологічні теорії, зокрема ті, що говорять про відчуження людей похилого віку.

Переживання старіння та старості має свої психологічні особливості, які є індивідуальними для кожної літньої людини. Задля уникнення негативності даних переживань та інших стресових ситуацій необхідно дбайливе збереження сталих звичок та їх неухильне виконання, що вселяє людині спокій і відчуття непорушності буття. Психічна старість і немічність фізична – це не одне і теж. Ніщо так не руйнує людину, як усвідомлення того, що вона вимкнена із життя, відсутність майбутнього. Все, що раніше здавалося головним і необхідним у старості втрачає свій сенс. Люди похилого віку намагаються створити зі своєї юності щось на кшталт втраченого раю, переживаючи або шкодуючи про неї. Постійно перебуваючи в минулому, людина втрачає майбутнє, перестає розвиватися як особистість. Але якщо літня людина пов'язує свої радості з майбутнім своїх дітей, внуків або учнів, то вона зберігає в собі перспективу розвитку особистості, а разом з тим і духовність молодості. Перспектива подальших дослі-

джень лежить у сфері розробки та апробації технологій подолання негативних станів, що можуть виникати в процесі старіння.

Список використаних джерел

1. Бердышев Г. Д. Реальность долголетия и иллюзия бессмертия / Г. Д. Бердышев. — К. : Политиздат Украины, 1989. — 254 с.
2. Висьневская-Рошковская К. Новая жизнь после шестидесяти / Кинга Висьневская-Рошковская ; пер. с польск. ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. — М. : Прогресс, 1989. — 263 с.
3. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. — М. : Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.
4. Дзюба Т.М. Психология дорослості з основами геронтопсихології. Навчальний посібник / Т. М. Дзюба, О. Г. Коваленко ; за ред. В. Ф. Моргуна. — К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. — 264 с.
5. Ермолаева М. В. Методы психологической регуляции эмоциональных переживаний в старости / М. В. Ермолаева // Психология старости и старения: хрестоматия: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. — М. : Издательский центр «Академия», 2003. — С. 164—172.
6. Козлов А. Л. Теории и традиции западной социальной геронтологии / А. Л. Козлов // Психология старости и старения: хрестоматия: учеб. пособие для студ. психол. фак. Высш. учеб. заведений / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. — М. : Издательский центр «Академия», 2003. — С. 6—24.
7. Минигалиева М. Р. Личностные типы и социальные контакты людей позднего возраста / М. Р. Минигалиева // Психология зрелости и старения. — 2000. — № 2 (10). — С. 75—88.
8. Психология человека от рождения до смерти / под общей редакцией А. А. Реана. — СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2001. — 656 с.
9. Смелзер Н. Возраст и неравенство / Н. Смелзер // Учебное пособие по психологии старости. Для факультетов: психологических, медицинских и социальной работы / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара : Издательский дом БАХРАХ-М, 2004. — С. 57—90.
10. Смирнова Т.В. Пожилые люди: стереотипный образ и социальная дистанция / Т. В. Смирнова // Социологические исследования. — 2008. — № 8. — С. 49—55.
11. Эриксон Е. Х. Восемь возрастов человека / Детство и Общество. — Изд. 2-е, перераб. и доп. ; пер. Алексеева А. А. — СПб. : Речь, 2002. — С. 235—252.
12. Якунина Ю.Б. Исследование критериев эффективности профессиональной деятельности учителей // Учебн. зал. кафедры психологии Северного Международного университета. — Вып. 1. — Магадан, 2001. — С. 17—2.

VADYM PODOROZHNYI
Vinnytsia

AGING AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Having analyzed the current demographic situation, it is easy to notice a significantly growing proportion of seniors in our society. Increasingly, we are witnessing the unpreparedness of people to enter this age category. In the context of this, we consider a research of aging phenomenon to be of critical importance.

The article is focused on a theoretical analysis of existing approaches to the research of the aging phenomenon. Basing on the analysis, generalization and systematization of the latest domestic and foreign scientific data, we have highlighted the most common approaches and theories that explain and reveal the essence of the aging phenomenon. We have also briefly covered the psychological features of elderly people in the article.

Key words: old age, aging, alienation, social environment, personality, theory, phenomenon.

ВАДИМ ПОДОРОЖНИЙ

г. Винница

СТАРОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Анализируя современную демографическую ситуацию можно заметить значительный рост такой категории населения как пожилые люди. Все чаще можно наблюдать неподготовленность людей к вхождению в данный возрастной период. Поэтому актуальным является исследование такого феномена как старость. Статья посвящена теоретическому анализу существующих подходов к исследованию феномена старости. На основе анализа, обобщения и систематизации новейших отечественных и зарубежных научных источников освещены ведущие существующие в настоящее время подходы и теории, объясняющие и раскрывают суть феномена старости. В контексте этого в статье также кратко освещены психологические особенности людей пожилого возраста.

Ключевые слова: старость, старение, отчуждение, социальная среда, личность, теория, феномен.

Стаття надійшла до редколегії 06.11.2017

УДК 376.316-192

ОЛЕНА ПРОСКУРНЯК

м. Харків

ponolena.2008@gmail.com

ВИХІДНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПОЗИЦІЇ РОЗРОБКИ КОНЦЕПЦІЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглядаються теоретико-методологічні підходи вивчення комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту. Грунтуючись на трикомпонентній структурі комунікативної діяльності, розглянуті діяльнісний, особистісно-орієнтований, системний, корекційно-розвивальний підходи. Доведено, що саме ці підходи необхідні для розробки концепції, що розробляється. По-перше, у підлітків контингенту, що вивчається порушення розвитку пов'язані із системними та стійкими вадами інтелекту. По-друге, особливості пізнавальних можливостей підлітків з порушеннями інтелекту ускладнюють формування комунікативної діяльності. З позиції кожного методологічного підходу розглянуті особливості створення концепції діагностики та формування комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: підлітки, порушення інтелекту, комунікативна діяльність, методологічні підходи, корекційно-розвитковий вплив.

Формування комунікативної діяльності є необхідною умовою успішної соціалізації дітей, особливо підліткового віку, коли комунікативна діяльність стає провідною. Зокрема, це є актуальною проблемою у підлітків з інтелектуальними порушеннями, які внаслідок особливостей розвитку пізнавальної сфери, мають складнощі щодо спілкування з оточуючими. Отже, своєчасна діагностика складно-

щів процесу комунікативної діяльності у підлітків з інтелектуальними порушеннями та корекційні заходи в процесі її формування є актуальними проблемами спеціальної психології.

Зазначимо, що різним аспектам діагностики та корекції розвитку дітей та підлітків з інтелектуальними порушеннями приділяли такі учені як В. Бондар, Ю. Бистрова,

А. Гаврилов, І. Дмитрієва, Н. Макалчук, Л. Руденко, В. Синьов та ін. Однак окресленої проблемі приділялося недостатньо уваги, що актуалізує необхідність її вирішення.

Метою статті є обґрунтування теоретичних підходів до створення концепції діагностики та формування комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту.

Теоретичні підходи у вигляді моделі комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту розкривають її трикомпонентну цілісну структуру (мотиваційний компонент, когнітивно-змістовий, операційно-поведінковий) [2]. Мотиваційний компонент визначається комунікативною активністю, яку складають потреби та мотиви: соціально-орієнтовані і особистісно-орієнтовані. Когнітивно-змістовий компонент комунікативної діяльності містить комунікативні знання, уміння, навички, які розкривають комунікативний репертуар особистості: вербальний та невербальний. Операційно-поведінковий компонент комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту пов'язаний з саморегуляцією особистості, яка впливає на адекватність комунікативної поведінки та проявляється у комунікативних реакціях [3].

Комунікативна діяльність учнів з порушеннями інтелекту визначається у дослідженні як система комунікативної взаємодії дітей з оточуючими, завдяки якій забезпечується обмін інформацією, взаєморозуміння, виникнення міжособистісних стосунків.

Ґрунтуючись на системному підході, процес формування комунікативної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями розглядається як система спеціально організованих заходів, в яких задіяні педагоги, психологи, учні – учасники навчально-виховного процесу, батьки.

З позиції середовищного підходу комунікативне середовище навчально-виховного закладу розглядається як один з основних зовнішніх чинників впливу на формування комунікативної діяльності учнів з порушеннями інтелекту.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування комунікативної діяльності учнів з порушеннями інтелекту передбачає розвиток особистості таких

школярів, урахування індивідуально-психологічних особливостей в процесі корекційно-розвивального впливу.

Діяльнісний підхід у процесі формування комунікативної діяльності підлітків орієнтує на формування усіх її компонентів: мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-поведінкового.

Корекційно-розвивальний підхід є основою для визначення основних позицій розробки, організації і реалізації технологій формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів, передбачає активний розвиток комунікативного потенціалу і репертуару підлітків з порушеннями інтелекту з урахуванням закономірностей і особливостей онтогенетичного розвитку.

У проведеному дослідженні застосовано системний підхід, як вихідна позиція теоретичної концепції, що дозволило на теоретичному рівні дослідити комунікативну діяльність учнів з порушеннями інтелекту як багаторівневу та поліфункціональну систему, процес розвитку комунікативної діяльності проаналізувати як цілісне утворення. Використання вказаного підходу забезпечує трансформацію теоретичних позицій у психологічні технології та практику навчально-виховного процесу спеціальних закладів для дітей з розумовими порушеннями.

Розглянемо дану концепцію більш детально.

Розгляд та обґрунтування ключових позицій концепції розвитку комунікативної діяльності підлітків з легким ступенем розумової відсталості є неможливим без певного методологічного підґрунтя.

Визначаючи методологічне підґрунтя психолого-педагогічної концепції, у дослідженні виходили з необхідності визначення сутнісного значення кожного наукового підходу в рамках конкретних завдань дослідження, предмету, об'єкту, обґрунтування підходів щодо опори на них у даному вивченні комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю. У зв'язку з цим слід зазначити, що методологічні підходи умовно можна класифікувати за двома рівнями, а саме: загальнонаукові вимоги, що визначають теоретико-методологічну стратегію дослідження та

конкретно-наукові вихідні позиції, які зумовлюють практично-орієнтовану тактику. У дослідженні комунікативної діяльності учнів з порушеннями інтелекту теоретико-методологічну стратегію визначають системний та діяльнісний підходи. Практико-орієнтовані розробки спираються на особистісно-орієнтований, середовищний теоретичні позиції, завдяки яким є можливість розкрити зміст, умови, напрямки практичної реалізації теоретичної концепції комунікативної діяльності, визначаючи оптимальність психологічних підходів у формуванні комунікативної діяльності у дітей з розумовими вадами.

Опора на діяльнісний підхід у дослідженні визначалася необхідністю окреслення в процесі, що досліджується, соціально та особистісно значимих смислів, які представлені через ієрархію мотивів, мету, потреби, зміст комунікативної діяльності [1].

У зв'язку з тим, що основним поняттям діяльнісного підходу, є поняття «діяльність», теоретична концепція даного дослідження ґрунтувалася з урахуванням способів засвоєння і відтворення соціальних процесів в онтогенезі, самореалізації розумово відсталого дитини, її зв'язків з оточуючим світом.

Важливо зазначити, що вказаний підхід базується на новій освітній парадигмі, втілює гуманістичні принципи, має концептуальні засади для переорієнтації мети на мотив, розкриває обрії змін у змісті взаємодії суб'єктів, пояснює шляхи активізації діяльності через активність. Реалізація в експерименті змісту особистісно-орієнтованого впливу допомагає визначити у розумово відсталих підлітків цінності, проаналізувати процес оволодіння ними системою комунікативних знань та керування власною комунікативною поведінкою.

Отже, особистісно орієнтований підхід надав можливість спиратись на індивідуальні особливості розумово відсталих підлітків. Його реалізація знайшла своє віддзеркалення у забезпеченні особистісно-орієнтованої спрямованості процесу розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, він надав можливість підтримати та активізувати в учнів з порушеннями інтелекту процеси самопізнання, самореалізації, розвитку їхніх особистісних якостей.

Однак, особистісний, діяльнісний, системний підходи втрачають свою цінність, якщо не враховуються соціокультурне і вітальне оточення розумово відсталого дитини. Вказані позиції спричинили необхідність застосування середовищного підходу в розробці теоретичної концепції розвитку та корекції комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту.

Наступний, корекційно-розвивальний підхід використано відповідно завданням вивчення комунікативної діяльності підлітків, зокрема, у даному напрямі увагу сконцентровано на вивченні і реалізації різних психологічних засад, спрямованих на оптимізацію розвитку комунікативної діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями. Такий процес, як роз'яснюється у підході, здійснюється, щонайменше, у двох взаємопов'язаних напрямках – виправлення наслідків, спричинених вадами в тій чи іншій сфері психічного розвитку дитини та правильне сприяння подальшому розвитку дитини з психофізичними вадами як цілісної особистості. Саме у зазначеному вище полягає сутність комплексного впливу на різні сторони розвитку розумово відсталого підлітка, оскільки наявність певного дефекту не означає ізольованого випадіння окремо взятої функції, а створює комплексну картину онтогенезу, видозміненого вадою, що охоплює різні сфери особистості.

Сукупність і взаємообумовленість застосування у дослідженні описаних вище методичних засад визначено у зв'язку з існуванням двох вагомих причин: 1) порушенням онтогенезу, пов'язаного з системністю і стійкістю психологічних характеристик у дітей з інтелектуальними вадами; 2) складністю власне комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту.

Створення теоретичного підґрунтя дослідження пов'язано, перш за все, з деякими вагомими як виявилось у дослідженні трактуваннями.

Так, по-перше, розглядаючи комунікативну діяльність підлітків з порушеннями інтелекту, є необхідним визначення їх комунікативної активності, яка детермінується мотивацією комунікативної діяльності та комунікативними потребами.

По-друге, комунікативна активність підлітків з порушеннями інтелекту за умови зовнішнього стимулювання. Якщо є потреба у реалізації вітальних потреб: їжі, розвагах, то розумово відсталі школярі виявляють ініціативність у контакті: попросити їжі тощо. В разі отримання задоволення (смачна їжа, цікаві розваги), діляться емоціями з оточуючими, можуть розповідати про свої враження, але їх, як виявилось в експерименті не дуже цікавила реакція співрозмовника, вони, як правило, висловлювались у формі одноосібного коментаря. Такий стан розвитку не відповідає складникам комунікативної діяльності. Виходячи із виявлених закономірностей формування психічних процесів у розумово відсталих дітей, стоять і нові завдання перед діагностикою комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

По-третє, у розробці плану діагностики комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту важливим є визначення оптимальних ситуацій, в яких вони в більшій мірі в змозі виявити комунікативну активність, визначити міру такої активності.

По-четверте, значимим виступає діапазон комунікативних потреб: чи наявні в них потреби у комунікативній діяльності з однолітками, дітьми молодшими чи старшими за віком, дорослими (батьками, вчителями), чи виявляють вони комунікативну активність у навчально-виховному процесі та поза межами навчального закладу, чи є в них потреби у збільшенні комунікативних контактів, нових знайомствах. Отже, одним з напрямів діагностики комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту є визначення специфіки їх комунікативних потреб, активності.

По-п'яте, доведено, що підлітки з порушеннями інтелекту мають специфіку засвоєння знань. Вочевидь це стосується і комунікативної діяльності, зокрема, застосування знань і перетворення їх в комунікативні уміння та навички.

Зрозуміло, що прогнозована своєрідність комунікативної діяльності пов'язана, безпосередньо з рівнем порушення інтелекту підлітків.

З метою дослідження рівня сформованості комунікативної діяльності виокремлені

окремі вагомні напрями. Так, важливим є діагностування стану сформованості тих комунікативних навичок, які саме і допомагають розумово відсталим підліткам орієнтуватися в нових ситуаціях, безконфліктно взаємодіяти з оточуючими; виявити уміння підтримувати діалог, співчувати співрозмовнику та самому приймати співчуття, відчувати його настрій (за допомогою експресивних засобів), говорити спокійно, не агресивно оточуючим, дотримуватись норм комунікативної культури (вміння вітатися, прощатися, прохати, тактовно відмовляти, сприймати критику тощо). Отже, у діагностиці комунікативних умінь підлітків з порушеннями інтелекту важливими є визначення таких умінь і навичок, які необхідні для того, щоб вони й самі відчували себе комфортно у середовищі, і з ними без перешкод комунікативно взаємодіяли інші оточуючі.

Для здійснення вербальної комунікативної діяльності важливим є визначення словникового запасу, як пасивного, так і активного. Саме активний словниковий запас забезпечує якісність комунікативної діяльності. Окреслення необхідного для комунікативної діяльності активного словникового запасу підлітків з порушеннями інтелекту має в подальшому спрямовувати набуття ними вербального матеріалу в цілому, в навчально-виховному процесі спеціальної школи, зокрема.

Важливим для організації роботи з формування комунікативної діяльності є діагностування актуального рівня комунікативних здібностей підлітків. Встановлено, що у підлітків з інтелектуальними порушеннями, у порівнянні з однолітками норми онтогенезу, комунікативні здібності знижені, але важливим завданням виступає з'ясування того, чи є серед них учні, в яких комунікабельність є вищою або нижчою, ніж у однокласників, і чим саме вони відрізняються між собою. Такі дані важливі для того, щоб у процесі корекційно-розвивальної роботи здійснювати індивідуальний підхід, тобто приділяти увагу учням, в яких низькі комунікативні здібності з формування умінь, а тим учням, в яких зафіксовані вищі показники комунікабельності, комунікативних, організаторських здібностей у проведенні корекційних занять

розширювати діапазон умінь, зокрема, наприклад, через виконання провідних ролей у допомозі іншим, в груповій та підгруповій роботі.

Важливим для розробки концепції корекційного впливу є встановлення фактів, пов'язаних з тим, наскільки комфортними є розумово відсталі школярі, зокрема, чи є для них важливою думка оточуючих дітей та дорослих (однокласників, учителів), чи впливають на їхню поведінку оточуючі та якщо впливають, то хто саме, що лежить в основі вибору учасників комунікативної діяльності.

Розробляючи модель комунікативної діяльності, виходили з позиції відповідно якій підлітки з інтелектуальними порушеннями мають певні особливості у формуванні вольової сфери, саморегуляції. Тому, в комунікативній взаємодії вони можуть бути нав'язливими, агресивними, замкненими. У зв'язку з цим особливої ваги набуває визначення особливостей комунікативних реакцій (неадекватність комунікативних реакцій, контроль за власними емоціями, висока дратівливість, агресивні прояви, небажання комунікативно взаємодіяти тощо) під час різних комунікативних ситуацій (на уроках (відповідає на запитання, реагує на зауваження, виявляє активність, пасивність), позаурочний час (чи виявляє ввічливість або дратівливість, уникає конфліктних ситуацій або провокує їх).

Забезпечення спеціальних умов щодо оптимізації формування комунікативної діяльності має ґрунтуватись на виявлених закономірностях індивідуально-психологічних особливостях розумово відсталих школярів підліткового віку, зокрема, врахуванні становлення характеру, дослідження типу темпераменту.

Зафіксовано, що учні-екстраверти з більшим задоволенням, ніж інші, сприймають комунікативний контакт, іноді можуть його ініціювати. Разом з тим їм складно підтримувати діалог через негативний вплив зниження інтелекту, порушення протікання пізнавальних процесів, зокрема, мислення. Вочевидь, вони швидше включаються у корекційно-розвивальні заходи. Такі підлітки є «балакучими», але не завжди їхня вербальна

поведінка та відповіді є адекватними комунікативній ситуації.

Учні-інтраверти не завжди орієнтовані на комунікативну взаємодію, їм потрібно більше часу, щоб адаптуватися до нової комунікативної ситуації, розумово відсталі підлітки, охарактеризовані як інтроверти, часто поведуться замкнено як у шкільному колективі, так і поза його межами, «розкриваються», як показало дослідження, в комунікативній діяльності тільки переважно у партнерському спілкуванні.

Підлітки з порушеннями інтелекту мають очевидні труднощі у вербальному позначенні обставин, ситуації, намірів. Виявлені певні відмінності: якщо учні-екстраверти не відчують дискомфорту при публічних виступах (біля дошки або на святкових заходах), вони активно відповідають (але не завжди за темою, часто непослідовно), то школярі-інтроверти з інтелектуальними порушеннями не виходять відповідати, навіть якщо готувалися до заняття і знають матеріал.

Виявлені зазначені відмінності в комунікативній поведінці екстравертів та інтровертів з порушеннями інтелекту у зв'язку з індивідуально-психологічними особливостями зумовлюють необхідність визначення заходів з формування комунікативної діяльності, які стимулюватимуть комунікативну активність школярів-інтровертів з інтелектуальними порушеннями, коригуватимуть комунікативну діяльність екстравертів та, в цілому, стимулюватимуть формування комунікативної діяльності учнів обох типів.

Рівень розвитку інтелекту, особливості темпераменту, характеру впливає й на тривалість проведення заходів з формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. Зрозумілим є виявлена закономірність, яка полягає в тому, що школярі з більш низькими показниками IQ потребують тривалого психологічного впливу на засвоєння комунікативних умінь та навичок, як і школярі-інтроверти. Ці особливості впливатимуть на терміни, кількість школярів у підгрупах при проведенні експериментальних занять з формування комунікативної діяльності.

Отже, особистісно-орієнтований підхід є методологічним підґрунтям як для діагностики,

так і для формування корекційного спрямування комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту.

В цілому, на комунікативну діяльність підлітків з інтелектуальними порушеннями впливає комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених зовнішніх і внутрішніх факторів.

Задля вивірення ефективних засобів формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків доцільно мати об'єктивні дані про закономірності впливу зовнішніх факторів. Виявлено, до провідних факторів належить соціально-комунікативне оточення: родина, засоби масових комунікацій, комунікативне середовище навчально-виховного закладу.

Виходячи з того, що такі підлітки значну частину часу проводять в навчально-виховних закладах, психологічний вплив слід орієнтувати з урахуванням особливостей функціонування спеціального освітнього закладу. Комунікативне середовище спеціального навчального закладу виступає провідним зовнішнім фактором розвитку комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту.

Середовищний підхід є основою вивчення зовнішніх факторів формування комунікативної діяльності школярів; дозволяє визначити основи його моделювання і створення в ньому таких умов, які сприятимуть ефективному формуванню комунікативної діяльності.

На рівні предметного пізнання середовищний підхід розглядається як ставлення дитини до середовища та середовища до нього. У науковому плані воно являє собою теорію і технологію опосередкованого управління (через середовище) процесами формування та розвитку особистості.

Середовищний підхід у даному дослідженні допомагає визначити ключові позиції комунікативного середовища спеціального навчального закладу, спрямувати їх на досягнення результату, що очікується. Концептуальною основою застосування середовищного підходу в контексті дослідження комунікативної діяльності учнів з порушеннями інтелекту є виявлення системи стосунків в оточуючій дійсності:

- середовище створює можливості для здійснення певних подій, набуття учня-

ми з порушеннями інтелекту комунікативних знань і умінь;

- середовище може виступати засобом гармонізації комунікативної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями;
- середовище стимулює учнів з порушеннями інтелекту до виявлення комунікативної активності, активізує їхні комунікативні потреби;
- середовище визначає певною мірою комунікативні реакції, комунікативну поведінку розумово відсталих школярів.

Підсумовуючи зазначимо, що середовищний підхід є важливим як на теоретичному рівні вивчення комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю, так і практичному. Корекційно-розвивальний підхід виступає провідним і дозволяє враховувати особливості пізнавальної сфери розумово відсталих школярів і на цій основі розробити відповідні психологічні технології, які в подальшому при їхній реалізації сприятимуть оптимізації формування комунікативної діяльності та задіють внутрішні та зовнішні ресурси. Отже, концепція діагностики і корекції комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту базується на діяльнісному, особистісно-орієнтованому, середовищному, корекційно-розвивальному та системному підходах. Особливості формування комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту певною мірою унеможливають застосування експліцитного методологічного підходу. Перспективою подальшого розвитку є розробка моделі формування комунікативної діяльності осіб з інтелектуальними порушеннями в умовах інтеграції та інклюзії.

Список використаних джерел

1. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. — Воронеж : МОДЭК, 1997. — 384 с.
2. Проскурняк О. І. Діяльнісний та особистісно-орієнтований підходи до вивчення комунікативної діяльності особистості / О. І. Проскурняк // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. ст. — Ялта : РВВ КГУ, 2011. — Серія: Педагогіка і психологія. — Вип. 34. — Ч. 1. — С. 57—63.
3. Проскурняк О. І. Психологія комунікативної діяльності розумово відсталих школярів : монографія / О. І. Проскурняк. — Харків : Індустрія, 2014. — 352 с.

OLENA PROSKURNIAK
Kharkov

INITIAL THEORETICAL POSITIONS OF DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF DIAGNOSTICS AND FORMATION OF COMMUNICATIVE ACTIVITY OF TEENAGERS WITH VIOLATIONS TO INTELLIGENCE

The article deals with theoretical and methodological approaches to studying the communicative activity of adolescents with intellectual disabilities. Based on the three-component structure of communicative activity, the activity, personality-oriented, systemic, correctional-developing, environmental approaches are considered. It is proved that these approaches should be used to develop the research concept for two reasons. First, in the study group of adolescents, developmental disorders are associated with systemic and persistent intellectual disorders. Secondly, the features of cognitive abilities of adolescents with intellectual disabilities make it difficult to form a communicative activity. From the standpoint of each methodological approach, the features of creating a concept of diagnosis and the formation of communicative activity in adolescents with intellectual disabilities are considered.

Key words: adolescents, intellect disorders, communicative activity, methodological approaches, corrective-developing influence.

ЕЛЕНА ПРОСКУРНЯК
г. Харьков

ИСХОДНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ РАЗРАБОТКИ КОНЦЕПЦИИ ДИАГНОСТИКИ И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматриваются теоретико-методологические подходы изучения коммуникативной деятельности подростков с нарушениями интеллекта. Основываясь на трехкомпонентной структуре коммуникативной деятельности, рассмотрены деятельностный, личностно-ориентированный, системный, коррекционно-развивающий, средовый подходы. Доказано, что именно эти подходы необходимо использовать для разработки исследуемой концепции по двум причинам. Во-первых, у исследуемой группы подростков нарушения развития связано с системными и стойкими интеллектуальными нарушениями. Во-вторых, особенности познавательных возможностей подростками с нарушениями интеллекта затрудняют формирование коммуникативной деятельности. С позиции каждого методологического подхода рассмотрены особенности создания концепции диагностики и формирования коммуникативной деятельности у подростков с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: подростки, нарушения интеллекта, коммуникативная деятельность, методологические подходы, коррекционно-развивающее влияние

Стаття найшла до редколегії 09.11.2017

УДК 159.98

АЛІНА РЄПКА

м. Миколаїв

dvshikalina@gmail.com

ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ АЛГОРИТМУ-СХЕМИ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В СИТУАЦІЇ НЕПОПУЛЯРНІСТІ У ШКОЛІ

У статті розкриваються особливості професійної підготовки педагогів-психологів до роботи з дітьми молодшого шкільного віку в ситуації непопулярності у школі, шляхом використання алгоритму-схеми в практичній роботі. Представлено п'ять зустрічей і короткий зміст роботи з цією дитиною. Звертається увага, що алгоритм-схема, яка представлена у статті є надзвичай актуальною, адже практичних рекомендацій щодо роботи з дітьми, які переживають ситуацію непопулярності в класі досі не достатньо для практичного застосування. Запропонована структура дає чітку модель роботи практичного психолога з цією дитиною.

Ключові слова: складні життєві ситуації, непопулярність, алгоритм-схема, практична робота, вправи.

Із самого раннього віку дитина починає тягнутись до спілкування з ровесниками. Емоційний обмін у грі та спілкування, а ближче до шкільного віку – встановлення стабільних дружніх уподобань, дозволяє дитині вирішити важливі завдання розвитку: оволодіти навичками спілкування, досліджувати себе і свої особливості, можливості, отримати визнання від однолітків. У шкільному віці, коли дитина починає формувати свідомі уявлення про себе, «зворотний зв'язок» з боку однолітків, їх реакція на нього стає одним з факторів самооцінки. Дитина починає також відчувати потребу в прихильності, спільності і розумінні не тільки з батьками, але і з друзями. Але в житті багатьох дітей виникають ситуації, коли вони відчувають себе не прийнятими в колективі, і їх глибоко чіпляє вороже та байдуже ставлення з боку групи однолітків [12].

Проблемою дослідження непопулярності дітей у шкільному колективі займалось багато спеціалістів. Серед них ми можемо вилучити таких вітчизняних та російських спеціалістів як (Н. В. Билінська, І. Д. Горбачевський, Г. В. Лагонда, Г. І. Малейчук, О. І. Медведська, Т. В. Нічишина, Н. А. Окулич, М. П. Осипова, А. М. Ткачук, І. А. Фурманов, В. В. Чечет, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський), так і зарубіжних (Р. Т. Байярд, Ю. Б. Гіппенрейтер,

Дж. Ч. Добсон, Я. А. Коменський, Я. Корчак, П. Ф. Лесгафт).

У наш час дуже багато робіт присвячено проблемі непопулярності дитини в школі та цькуванню. В періодичних виданнях та книгах ми можемо знайти різноманітні рекомендації щодо поведінки з такою дитиною, але як саме потрібно поводитись з цим учнем та які саме вправи доречно використовувати під час візиту цієї дитини до практикуючого психолога на жаль висвітлені в сучасній літературі не в повній мірі. Цих рекомендацій та практичних кроків ми майже не знайдемо. Завдання цієї статті якраз розібратися з проблемою непопулярності дитини в школі і надати майбутнім педагогам-психологам рекомендацій щодо поведінки з дитиною, яка має саме цю проблему.

Проблема непопулярності – це дуже гостра проблема сьогодення. Непопулярність може бути через те, що дитина інтроверт і вона зовсім не переймається через те, що в неї нема друзів у класі та школі, адже відсутність друзів її не турбує і їй комфортно у спокої та самотності. Для неї це не є проблемою.

У іншому ж випадку до психологічної проблеми відноситься ситуація, коли у дитини відчутні проблеми з оточуючими, її не приймають у свій колектив. Як причини називаються: погане ставлення до дитини з

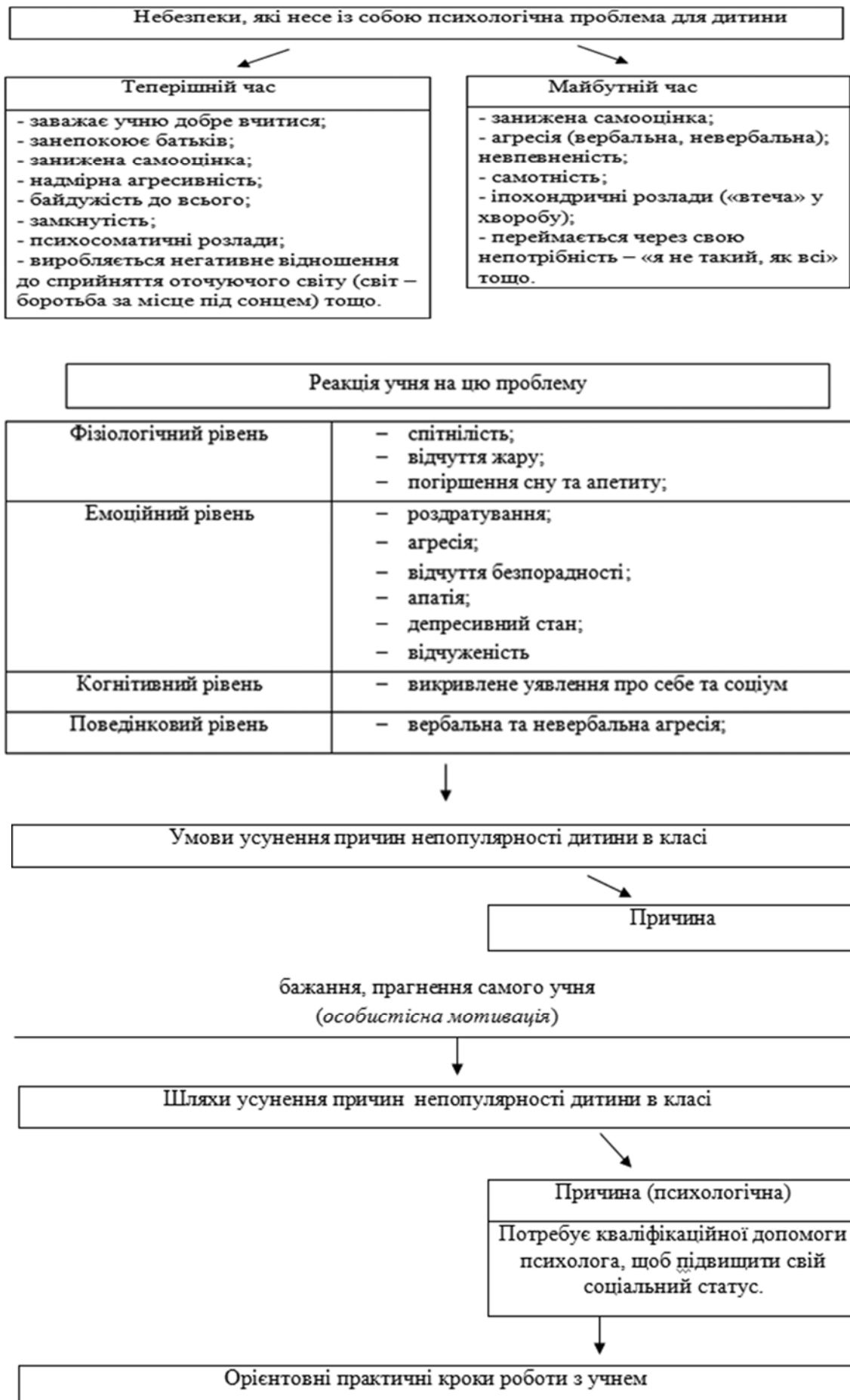
боку педагога, відсутність цікавих уроків, невміння вчителя зацікавити своїм предметом, неуспішність дитини в навчальній діяльності та ін. За «кадром» обговорення означеної проблеми часто залишається справжня причина відсутності бажання у дітей відвідувати школу – це непопулярність учня в класі. Найчастіше ця проблема замовчується дитиною, вона переймається через це і не знає, що їй робити та як саме виправити цю ситуацію, а самі батьки не знають про цю проблему. І тут в першу чергу на допомогу мають прийти педагоги, та психолог школи, щоб розробити правильний алгоритм дій з дитиною в якій виявилась така проблема [12].

Саме тому в рамках реалізації дослідження прикладної теми наукового колективу на чолі з Литвиненко І.С. «Професійна підготовка майбутніх педагогів-психологів до роботи з дітьми, які знаходяться у складних життєвих ситуаціях» одним із головних елементів – це є оволодіння чіткою структурованою роботою (алгоритм-схемою) майбутніми психологами до роботи з дітьми, які перебувають на даний час не в найкращій життєвій ситуації, і в першу чергу це чітка робота зі школярем та його рідними. На даний час у вищих навчальних закладах не існує точно визначеної роботи, щодо навчання майбутніх

спеціалістів чіткого алгоритму дій з дітьми, які потрапили у складну життєву ситуацію. Тому, на нашу думку чітка робота у вигляді алгоритм-схеми з цією категорією дітей є дуже актуальною, адже в жодному університеті не навчають чіткій роботі з дітьми, які пережили складну життєву ситуацію. В основному інформація подається у теоретичному вигляді без практичних рекомендацій, або її так мало, що використовувати в практиці зовсім не можливо. В умовах сьогодення в першу чергу навчання студентів має бути спрямоване в сторону вироблення практичних навичок роботи з дітьми, які потрапили у складні життєві ситуації. Надзвичайно важливим є створення під час навчання відповідних умов для успішного оволодіння студентами практичних умінь та навичок роботи з дітьми, реалізації практичних елементів професійної підготовки через опанування відповідними алгоритм-схемами роботи з дітьми та батьками, адже це сприятиме навчанню та вихованню професіоналів, що здатні швидко та ефективно надати професійну допомогу дитині, яка має в цьому потребу.

У цій статті ми пропонуємо алгоритм роботи з дитиною в ситуації непопулярності у класі, яка представлена нижче у стислій формі.





Однією з найбільш гостро пережитих дитиною складних життєвих ситуацій є непопулярність у класі. З метою нейтралізації (попередження) негативних ситуацій непопулярності в загальноосвітньому закладі дуже доречно використання вправ, орієнтованих на навчання дітей конструктивним формам взаємодії, розвитку умінь спілкування з однолітками [7].

Подальша практична робота студентів, майбутніх спеціалістів реалізується через опрацювання практичних кроків корекційної роботи з дитиною, яка потребує допомоги спеціаліста. Всю проблемну ситуацію неможливо охопити в один сеанс, тому зустріч відбувається у п'ять кроків, щоб відпрацювати цю проблему якісно.

Тематичні назви зустрічей:

- Зустріч 1: «Що таке дружба?»;
- Зустріч 2: «Я і мої друзі»;
- Зустріч 3: «Я і мої батьки»;
- Зустріч 4: «Що мене турбує?»;
- Зустріч 5: «Всі ми чимось схожі».

Перед проведенням корекційної роботи студентам та практикуючим спеціалістам пропонується провести попередню роботу: знайомство з дитиною, бесіда з батьками і вчителями, спостереження за учнем під час уроків та на перерві. Під час зустрічей педагог-психолог та дитина обговорюють питання, пов'язані зі складною життєвою ситуацією, вони розбираються у почуттях дитини, обирають найоптимальнішу модель поведінки та формують позитивне мислення у дитини. До основних орієнтованих методів роботи з дітьми, які переживають психотравмуючу ситуацію непопулярності у класі можна віднести такі:

- бесіда зі школярем (дуже часто та доречно використовувати бесіду в гумористичному руслі);
- казкотерапія;
- пісочна терапія та монотипія;
- ігрова терапія (що представлена у низці ігрових вправ, де обов'язково залучаються діти з класу дитини, яка не є популярною серед однолітків) [10].

На перших зустрічах вправи та ігри в першу чергу зорієнтовані на те, щоб допомогти дитині усвідомити важливість дружби, навчити висловлювати своє ставлення до друж-

ніх стосунків. В подальшому опрацьовується питання наявності дружніх стосунків у колективі, та проводять паралель між дружбою з однолітками та дружбою з батьками. На четвертій зустрічі вже йде робота з переживаннями дитини та звертається увага на її емоційну, когнітивну та соматичну сфери. На зустрічі психолог з дитиною опрацьовують позитивну сторону дружніх стосунків. І вже останнім етапом роботи з дитиною є робота над взаємостосунками учня з колективом однолітків. На зустрічах учня активно залучають до роботи з різноманітними матеріалами (пісок, пластилін, фарби, кольорова бумага), щоб за допомогою них розібратись зі своїми почуттями та переживаннями. Частою роботою з дитиною є казкотерапія, під час якої дитина розбирається з проблемною ситуацією. Кожна зустріч завершується тим, що психолог підводить дитину до висновків, які та має зробити самостійно і обов'язково має опрацювати їх із психологом. Завершення зустрічі відбувається через підведення підсумків з використанням квітки-розуміння (авторська методика Литвиненко І. С.), де учень робить загальні висновки і проявляє розуміння ситуації.

Отже, представлена алгоритм-схема і практичні кроки до роботи з дітьми в ситуації непопулярності в класі мають важливу практичну цінність, адже ці кроки направлені саме на усунення конкретної проблеми, що дозволить практичним спеціалістам ефективно подолати проблему дитини та навчити майбутніх спеціалістів чітко слідувати алгоритму роботи з ними.

Список використаних джерел

1. Баженов В. Г. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников / В. Г. Баженов, В. П. Баженова. — Ростов н/Д. : Феникс, 2007. — 320 с. — (Высшее образование).
2. Баркан А. 28 законов воспитания. Как желательно и нежелательно поступать родителям / А. Баркан. — М. : АСТ : Астрель, 2009. — 222 с.
3. Гиппенрейтер Ю. Б. Самая важная книга для родителей / Ю. Б. Гиппенрейтер. — М. : АСТ, 2013. — 752 с.
4. Каптерев, П.Ф. О природе детей / П. Ф. Каптерев // П. Ф. Каптерев о семейном воспитании : учеб. пособие / сост. И. Н. Андреева. — М. : Академия, 2000. — С. 5—41.
5. Литвиненко І. С., Прасол Д. В. Основи екстремальної психології: Навчально-методичний посібник / І. С. Литвиненко, Д. В. Прасол. — Миколаїв : Вид-во «Арнекс», 2011. — 292 с.

6. Ничишина Т.В. Моббинг в школьном социуме: как противостоять? / Т. В. Ничишина // Выхаванне і дадатковая адукацыя. — 2014. — № 8. — С. 19—23.
7. Панько Е. А. Психологическое здоровье ребенка: о путях и способах его укрепления в семье / Е. А. Панько, Е. П. Чеснокова, Т. М. Недвецкая ; под общ. ред. Е. А. Панько. — СПб. : Речь, 2014. — 176 с.
8. Социальная работа с ребенком и семьей: пособие для учителей, социальных педагогов и специалистов органов охраны детства / С. Хессле, [и др.] ; сост. С. С. Бубен. — Минск : Нар. асвета, 2000. — 176 с.
9. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие. В 4-х томах. / Пер. с нем. — Т. 3. — М. : Генезис, 1998. — 160 с.
10. Чечет В. В. Умеем ли мы общаться с детьми? / В. В. Чечет. — Минск : Нар. асвета, 1987. — 144 с.
11. <https://www.mam-club.org/ребенка-не-принимают-в-классе-конфлик/>.

ALINA RIEPKA

Mykolaiv

PRACTICAL IMPLEMENTATION OF THE ALGORITHM-SCHEME IN PREPARATION OF PSYCHOLOGICAL PEDAGOGES TO WORK FROM CHILDREN OF YOUNG SCHOOL IN THE STUDY OF THE NEOPULARITY IN SCHOOL

In the article reveals the peculiarities of the professional training of psychologists-pedagogues to work with children of junior school age in a situation of unpopularity in school, using an algorithm-scheme in practical work. Presented five meetings and a brief summary of the work with this child. Attention is drawn to the fact that the algorithm-scheme presented in the article is extremely topical, since practical guidelines for working with children who are in a situation of unpopularity in the classroom are still not sufficient for practical application. The proposed structure gives a clear model of the work of a practical psychologist with this child.

Key words: difficult life situations, unpopularity, algorithm-scheme, practical work, exercises.

АЛИНА РЕПКА

г. Николаев

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ АЛГОРИТМА-СХЕМЫ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИТУАЦИИ НЕПОПУЛЯРНОСТИ В ШКОЛЕ

В статье раскрываются особенности профессиональной подготовки педагогов-психологов к работе с детьми младшего школьного возраста в ситуации непопулярности в классе, путем использования алгоритма-схемы в практической работе. Представлены пять встреч и краткое содержание работы с этим ребенком. Обращается внимание, что алгоритм-схема, которая представлена в статье есть чрезвычайно актуальной, ведь практических рекомендаций по работе с детьми, которые переживают ситуацию непопулярности в классе до сих пор недостаточно для практического применения. Предложенная структура дает четкую модель работы психолога с этим ребенком.

Ключевые слова: сложные жизненные ситуации, непопулярность, алгоритм-схема, практическая работа, упражнения.

Стаття надійшла до редколегії 19.11.2017

УДК 159.923:316.6

НАТАЛЯ РОЖАНСЬКА

м. Миколаїв

natalia.rozhanska@gmail.com

УЯВЛЕННЯ ПРО ІДЕАЛЬНОГО ВИКЛАДАЧА СТУДЕНТІВ ВНЗ МІСТА МИКОЛАЄВА

Проаналізовано дослідження і публікації вчених (українських і російських), присвячені вивченню образу ідеального викладача в уявленні студентів вищих навчальних закладів. Описано уявлення студентів чорноморського державного університету імені Петра Могили про зовнішній вигляд ідеального викладача, його стиль викладання, особливості його спілкування зі студентами, особистісні якості ідеального викладача. Описано та проаналізовано уявлення студентів вищих навчальних закладів міста Миколаєва про ідеального викладача. Порівняно уявлення про особистісні риси ідеального викладача студентів вищих навчальних закладів міста Миколаєва чоловічої та жіночої статі, а також студентів першого та старших курсів навчання.

Ключові слова: ідеальний викладач, образ викладача вищої школи, уявлення студентів про ідеального викладача, ідеал педагога, особистісні якості викладача.

З часів розробки теорії соціальних уявлень С. Московічі, вивчення цього явища набуває значного поширення в соціальній психології. Для повноти характеристики такої соціальної групи, я студентська молодь, необхідно вивчення соціальних уявлень даної групи. Особливо важливим, на нашу думку, є вивчення соціальних уявлень студентської молоді про викладача, серед яких можна виділити образ ідеального викладача вищої школи.

Образ ідеального викладача вищої школи бере свій початок в філософських уявленнях про вчителя життя, який характеризується як яскрава, самобутня, творча особистість, здатна відчувати проблеми і суперечності життя. Викладач – це та людина, яка передає молодому поколінню життєві цінності і зразки професійної поведінки. На думку багатьох дослідників, сучасний викладач вищої школи відчуває кризу переорієнтації духовних цінностей, свого професіоналізму, затребуваності суспільством своїх фундаментальних знань, включеності власної професійної діяльності до контексту розвитку сучасного суспільства. Адже в сучасному постіндустріальному суспільстві формується інший ідеал педагога, відмінний від ідеалів традиційного та індустріального суспільства [7, с. 80].

Поняття «ідеал педагога» – це розумова конструкція, яка створена з метою виявлення поглядів, сторін творчості, типових рис,

значущих для розуміння і розкриття уявлень про неповторну місію педагога, про його професійні і особистісні особливості, світоглядні і моральні основи його життя [5, 452]. Уявлення про ідеал педагога можна знайти вже в стародавньому Єгипті, Вавилоні, Сирії, Стародавній Греції. В епоху Відродження внесок до його розуміння зробили педагоги-гуманісти Ф. Рабле, М. Монтень, Т. Мор, Ж. Ж. Руссо. Серед видатних педагогів цими питаннями також займалися Я. Коменський, К. Ушинський, А. Макаренко.

З'ясування основних характеристик образу ідеального викладача є важливим питанням сучасної педагогіки, психології, соціології, навколо якого точаться численні наукові дискусії. Характеризуючи особистість сучасного викладача, С. А. Острикова пише: «Не викликає сумнівів, що викладач, куратор зможе виконати свою високу місію у підготовці сучасних кадрів тільки тоді, коли він сам любить свою професію, переконаний у її значимості і прагне усіма силами і засобами сформувати висококваліфікованого спеціаліста, порядну людину, достойного громадянина своєї Вітчизни» [4]. В. Т. Адамова та В. Т. Потехіна вважають за головну рису сучасного викладача вміння добре орієнтуватися в різних галузях науки, основи яких він викладає; викладач повинен знати її можливості для вирішення соціально-економічних, виробничих і культурних задач, бути в курсі

нових досліджень, відкриттів і гіпотез, бачити ближні і дальні перспективи науки, яку викладає [1].

Російська дослідниця Т. А. Крупа в своїй статті представляє результати дослідження, метою якого було виявлення думок російських студентів про ідеального викладача. Авторкою аналізуються такі фактори, як соціальний статус, людські і професійні якості, вік та інноваційний потенціал викладацького корпусу. Анкетне опитування, яке було проведене в 2011 р. в Далекосхідному державному технічному університеті, показало, що зовнішнім відображенням особистості ідеального викладача в очах студентів виступає поєднання людських і професійних якостей; при цьому людські якості виносяться на перший план. Ідеальний викладач в уявленнях студентів є компетентним, людяним, поблажливим, має почуття гумору [3, 50].

Результати дослідження на подібну тему, проведеного в Оренбурзькому державному аграрному університеті, наводить І. М. Затін. Згідно проведеного опитування, сучасні студенти передусім цінують у викладачеві педагогічні здібності і здатність навчити студента думати самостійно. На другому місці за значимістю знаходяться критерії знання і досвіду викладача, на третьому – ораторські здібності [2].

Українські вчені з м. Донецька провели дослідження уявлень студентів про ідеального викладача за методикою М. Рокича. Опитування показало, що з 18 якостей особистості, запропонованих для оцінки ідеального викладача, студенти виділили такі (у порядку зниження значущості): на перших двох місцях професіоналізм і доброта, далі – справедливість, вихованість, чесність, освіченість (висока загальна культура), товарицькість, життєрадісність [6].

Автором статті Н. В. Рожанською в 2014 році були вивчені уявлення студентів Чорноморського державного університету імені Петра Могили про ідеального викладача. Методом дослідження був аналіз документів, де в якості документів було використані есе студентів ЧДУ ім. П. Могили на тему «Моє уявлення про ідеального викладача». Всього було проаналізовано 96 есе студентів 1–5 курсів, серед

авторів яких 78 дівчат і 18 хлопців. Аналіз есе проводився за наступним планом, пункти якого відображають основні складові образу ідеального викладача в уявленні студентів: 1) зовнішній вигляд ідеального викладача; 2) стиль його викладання; 3) спілкування ідеального викладача зі студентами; 4) особистісні якості ідеального викладача [7, 81].

Що стосується зовнішнього вигляду, то аналіз студентських есе показав, що в уявленні студентів ідеальний викладач скоріше вдягнений в одяг ділового стилю (це важливо, передусім, для студентів молодших курсів), адже це створює ділову атмосферу на заняттях. Якщо викладач – жінка, то вона не повинна мати занадто яскравого макіяжу і занадто відкритого одягу. Але навіть якщо викладач не носить ділового одягу, викладач завжди повинен бути вдягнений охайно, мати охайну зачіску і доглянуте взуття. Що стосується стилю викладання, то для студентів молодших курсів найбільш важливо, щоб викладач проводив заняття цікаво, доступно, використовував ділові ігри та інші нестандартні методики викладання. Старшокурсники передусім звертають увагу на компетентність викладача, добре володіння навчальним матеріалом і вміння донести його до студентів. Що стосується спілкування зі студентами, то аналіз студентських есе показав, що студенти (як дівчата, так і хлопці) уявляють ідеального викладача як людину, яка має демократичний стиль викладання і спілкування зі студентами. Це людина, яка поважає думку студента і прислуховується до неї, проводить заняття у формі діалогу, створює на заняттях дружню атмосферу, яка спонукає до довіри і дискусій [7, 83].

Що стосується особистісних якостей ідеального викладача, то серед головних рис, які йому притаманні, студенти виділили наступні: пунктуальність, відповідальність, ввічливість, впевненість, відвертість, справедливість, терплячість, професіоналізм. Ідеальний викладач має спокійний характер, володіє вмінням тримати себе в руках і контролювати свої емоції. Він наділений почуттям гумору, є добродушним, чесним, об'єктивним, комунікабельним, добрим, доброзичливим, співчутливим і готовий завжди допомогти

Таблиця 1

Структура вибіркової сукупності за місцем навчання студентів

Назва ВНЗ	N	%
Миколаївський національний аграрний університет	92	23,2
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського	79	19,8
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова	125	31,4
Чорноморський національний університет імені Петра Могили	39	9,8
Миколаївський інститут права Національного університету «Одеська юридична академія»	16	4,0
Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв	20	5,0
Вищий навчальний заклад «Міжнародний технологічний університет «Миколаївська політехніка»	21	5,3
Миколаївська філія приватного вищого навчального закладу «Європейський університет»	6	1,5
Загалом	396	100

студенту. Ідеальний викладач повинен бути толерантним, розуміти інших і прислуховуватись до них, а також бути хорошим мотиватором [7, 83].

Продовженням наукових розвідок автора з даної тематики є нижчеописане дослідження. Адже аналізовані вище дослідження проводились в межах одного ВНЗ, і їх результати не можна поширювати на усіх студентів міста, а тим більше регіону чи країни в цілому.

Метою даної статті є охарактеризувати уявлення про ідеального викладача студентів вищих навчальних закладів міста Николаєва.

Для виявлення соціальних уявлень студентів про ідеального викладача було застосовано метод онлайн-анкетування (опитування через мережу Інтернет). За репрезентативною вибіркою було опитано студентів ВНЗ м. Николаєва (n = 396). Студентам було запропоновано відповісти на ряд питань, серед яких були питання двох видів: закриті та напівзакриті. Дослідження було проведене в квітні-травні 2017 р. співробітниками кафедри соціології Чорноморського національного університету імені Петра Могили разом зі студентами 4 курсу спеціальності «Соціологія». Питання автора було включені до анкети ОМНІБУСу, який був проведений серед студентської молоді м. Николаєва. Відповіді на питання оброблялися автором з використанням математико-статистичних методів.

Вибірка була багатоступеневою: на першому щаблі суцільною (опитування проводилося серед студентів всіх вищих навчальних закладів м. Николаєва різних форм власності,

3–4 рівнів акредитації); на другому щаблі – цільовою (у опитуванні приймали участь першокурсники і студенти 4–6 курсів); на третьому щаблі – квотною, репрезентативність була забезпечена за рахунок пропорційного розподілу респондентів за статтю (приблизно 50% чоловіків та 50% жінок).

З опитаних студентів на 1 курсі навчаються 37,2%, на 4–6 курсах – 62,8%. Структура вибіркової сукупності за місцем навчання студентів представлена в таблиці 1.

Анкета включала наступне питання: «Які особистісні якості, у першу чергу, повинні бути притаманні викладачеві ВНЗ?» Розподіл відповідей студентів наведено в таблиці 2. Як

Таблиця 2

Розподіл відповідей студентів на питання «Які особистісні якості, у першу чергу, повинні бути притаманні викладачеві ВНЗ?», n=396

Варіанти відповіді*	N	%
Пунктуальність	127	31,9
Почуття гумору	172	43,2
Відповідальність	167	41,9
Ввічливість	145	36,4
Емоційна врівноваженість	169	42,5
Демократичність	107	26,9
Толерантність	99	24,7
Об'єктивність	211	53
Компетентність	151	37,9
Впевненість	65	16,3
Охайність	32	8
Ерудиція	84	21,1
Культура мови	87	21,9
Дисциплінованість	45	11,3

*У студентів була можливість обрати до 5 варіантів відповіді одночасно.

Таблиця 3

**Розподіл відповідей студентів різної статі на питання
«Які особистісні якості, у першу чергу, повинні бути притаманні викладачеві ВНЗ?»**

Варіанти відповіді*	Чоловіки (n=200)		Жінки (n=198)	
	N	%	N	%
Пунктуальність	68	34	59	29,8
Почуття гумору	81	40,5	91	45,9
Відповідальність	96	48	71	35,9
Ввічливість	67	33,5	78	39,4
Емоційна врівноваженість	81	40,5	88	44,4
Демократичність	55	27,5	52	26,3
Толерантність	44	22	55	27,8
Об'єктивність	110	55	101	51
Компетентність	74	37	77	38,9
Впевненість	30	15	35	17,7
Охайність	18	9	14	7
Ерудиція	37	18,5	47	23,7
Культура мови	42	21	45	22,7
Дисциплінованість	26	13	19	9,5

*У студентів була можливість обрати до 5 варіантів відповіді одночасно.

можна побачити, на першому місці в уявленнях студентів про ідеального викладача знаходиться така його особистісна якість, як об'єктивність, на другому – почуття гумору, на третьому – емоційна врівноваженість. На останньому місці знаходиться така якість, як охайність.

Розподіл відповідей студентів різної статі на питання «Які особистісні якості, у першу чергу, повинні бути притаманні викладачеві ВНЗ?» наведено в таблиці 3. Як можна побачити, в уявленнях чоловіків про ідеального викладача на першому місці знаходиться така його якість, як об'єктивність, на другому –

Таблиця 4

**Розподіл відповідей студентів різних курсів навчання на питання
«Які особистісні якості, у першу чергу, повинні бути притаманні викладачеві ВНЗ?»**

Варіанти відповіді*	Студенти 1 курсу (n=148)		Студенти 4-6 курсів (n=250)	
	N	%	N	%
Пунктуальність	49	33,1	78	31,2
Почуття гумору	62	41,8	110	44
Відповідальність	60	40,5	107	42,8
Ввічливість	60	40,5	85	34
Емоційна врівноваженість	63	42,6	106	42,4
Демократичність	44	29,7	63	25,2
Толерантність	35	23,6	64	25,6
Об'єктивність	75	50,7	136	54,4
Компетентність	53	35,8	98	39,2
Впевненість	32	21,6	33	13,2
Охайність	15	10,1	17	6,8
Ерудиція	25	16,9	59	23,6
Культура мови	31	20,9	56	22,4
Дисциплінованість	14	9,4	31	12,4

*У студентів була можливість обрати до 5 варіантів відповіді одночасно.

Таблиця 5

**Розподіл відповідей студентів на питання
«Який стиль має переважати у роботі викладача ВНЗ зі студентами?»**

Варіанти відповіді	N	%
Авторитарний стиль (спирається на жорстку дисципліну і виражається в контролі над студентами)	26	6,3
Демократичний стиль (передбачає спільну роботу викладача і студентів)	310	77,9
Ліберальний стиль (заснований на формальному виконанні викладачем своїх обов'язків, мінімальному втручанні в діяльність студентів)	62	15,8
Загалом	398	100

відповідальність, на третьому – почуття гумору та емоційна врівноваженість. А ось в уявленнях жінок про ідеального викладача на першому місці знаходиться така його особистісна якість, як об'єктивність, на другому – почуття гумору, на третьому – емоційна врівноваженість.

Розподіл відповідей студентів різних курсів навчання на питання «Які особистісні якості, у першу чергу, повинні бути притаманні викладачеві ВНЗ?» наведено в таблиці 4. Як можна побачити, в уявленні студентів 1 курсу про ідеального викладача на першому місці знаходиться така його особистісна якість, як об'єктивність, на другому – емоційна врівноваженість, на третьому – почуття гумору. А ось в уявленнях студентів-старшокурсників про ідеального викладача на першому місці знаходиться така його особистісна якість, як об'єктивність, на другому – почуття гумору, на третьому – відповідальність.

Анкета включала також питання: «Який стиль має переважати у роботі викладача ВНЗ зі студентами?». Розподіл відповідей студентів наведено в таблиці 5. Як можна побачити, більшість з них (77,9%) вважають, що у роботі викладача зі студентами має переважати демократичний стиль, який передбачає спільну роботу викладача і студентів.

Нарешті, анкета включала питання: «Яка частина викладачів Вашого ВНЗ відповідає Вашому уявленню про ідеального викладача?». Розподіл відповідей студентів наведено в таблиці 6. Як можна побачити, жоден студент не вважає, що серед його викладачів ніхто не відповідає його уявленню про ідеального викладача. Тобто, в реальному навчальному процесі студенти миколаївських ВНЗ зустрічають втілення своїх ідеалів. Але відно-

сна більшість опитаних студентів (41,9%) вважають, що серед викладачів ВНЗ їх ідеалу відповідає меншість з них.

Проаналізувавши результати проведеного дослідження, можна зробити наступні висновки. Для студентів ВНЗ м. Миколаєва обох статей надзвичайно важливою є така особистісна якість викладача, як об'єктивність, і важливою є його емоційна врівноваженість. Але для студентів чоловічої статі така особистісна якість викладача, як відповідальність є дуже важливою, на відміну від студентів жіночої статі, для яких дуже важливим є почуття гумору.

Для усіх студентів ВНЗ м. Миколаєва, незалежно від курсу навчання, найбільш важливою є така особистісна риса викладача, як об'єктивність. Для студентів старших курсів дуже важливою стає об'єктивність викладача, на відміну від студентів 1 курсу, для яких дуже важливою є його емоційна врівноваженість. Для студентів старших курсів важливою стає відповідальність викладача, а його емоційна врівноваженість взагалі відходить на другий план, на відміну від студентів 1 курсу, для яких важливим є почуття гумору.

Таблиця 6

**Розподіл відповідей студентів на питання
«Яка частина викладачів Вашого ВНЗ
відповідає Вашому уявленню про ідеального
викладача?»**

Варіанти відповіді	N	%
Усі	13	3,3
Більшість	86	21,6
Приблизно половина	119	29,9
Меншість	164	41,2
Ніхто	0	0
Важко відповісти	16	4
Загалом	398	100

Більшість студентів ВНЗ м. Миколаєва вважають, що у роботі викладача зі студентами має переважати демократичний стиль, який передбачає спільну роботу викладача і студентів. Жоден студент не вважає, що серед його викладачів ніхто не відповідає його уявленню про ідеального викладача. Тобто, в реальному навчальному процесі студенти миколаївських ВНЗ зустрічають втілення своїх ідеалів. Але відносна більшість цих студентів вважають, що серед викладачів ВНЗ їх ідеалу відповідає меншість з них.

Перспективою подальших наукових розвідок у даному напрямку є порівняння уявлень студентів ВНЗ різних регіонів України про ідеального викладача.

Список використаних джерел

1. Адамова В. Т., К вопросу о личностных характеристиках преподавателя колледжа [Электронный ресурс] / В. Т. Адамова, В. Т. Потехина // Материалы интернет-конференции Белгородского государственного университета «Современный преподаватель: личность и деятельность».

ность». — Режим доступа: <http://unid.bsue.edu.ru/unid/teach/sbornik/>.

2. Затин И. М. Образ преподавателя глазами студентов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.econf.rae.ru/pdf/2012/12/1890.pdf>.
3. Крупа Т. А. Личность современного преподавателя в контексте инновационного вектора образования Ойкумена. Регионоведческие исследования: научно-теоретический журнал. — № 2 (21) — 2012. — С. 47—51.
4. Острикова С. А. Преподаватель – ключевая фигура формирования будущих специалистов [Электронный ресурс] // Материалы интернет-конференции Белгородского государственного университета «Современный преподаватель: личность и деятельность». — Режим доступа: <http://unid.bsue.edu.ru/unid/teach/sbornik/>.
5. Психология и педагогика: учебник для бакалавров / под общ. ред. В. А. Сластенина, В. П. Каширина. — М.: Издательство Юрайт, 2013. — 609 с.
6. Психолого-педагогична модель особистості викладача вищої школи [Електронний ресурс]. — Донецьк, 2011. — Режим доступу: http://vk.com/doc7983417_46930860?hash=86163f57c0a442919a.
7. Рожанська Н. В. Уявлення про ідеального викладача студентів Чорноморського державного університету імені Петра Могили / Н. В. Рожанська // Наукові праці: Науково-методичний журнал. — Вип. 222. Т. 234. Соціологія. — Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. — С. 80—83.

NATALIA ROZHANSKA
Mykolaiv

IDEAS ABOUT THE IDEAL TEACHER OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF MYKOLAIV CITY

The researches and publications of scientists (Ukrainian and Russian) devoted to studying the image of the ideal teacher in the representations of students of higher educational institutions are analyzed. The representations of the students of the Black Sea State University named after Petro Mohyla is described. The representations about the appearance of an ideal teacher, his style of teaching, the peculiarities of his communication with students, the personal qualities of an ideal teacher are described. The representations of students of higher educational institutions of the city of Mykolaiv about the ideal teacher are analyzed. Comparison of the personal qualities of the ideal teacher of students of higher educational institutions of the city of Nikolayev is made: male and female, as well as students of the first and senior courses of study.

Key words: ideal teacher, image of the teacher of higher education, presentation of students about the ideal teacher, ideal of the teacher, personal qualities of the teacher.

НАТАЛЬЯ РОЖАНСКАЯ
г. Николаев

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПРО ИДЕАЛЬНОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ГОРОДА НИКОЛАЕВА

Проанализированы исследования и публикации ученых (украинских и российских), посвященные изучению образа идеального преподавателя в представлении студентов высших учебных заведений. Описаны представления студентов Черноморского государственного университета имени Петра Могили о внешнем виде идеального преподавателя, его стиле преподавания, особенностях его общения со студентами, личностных качествах идеального преподавателя. Описаны и проанализированы представления студентов высших учебных заведений города Николаева об идеальном преподавателе. Проведено сравнение представлений о личностных качествах идеального преподавателя студентов высших учебных заведений города Николаева мужского и женского пола, а также студентов первого и старших курсов.

Ключевые слова: идеальный преподаватель, образ преподавателя высшей школы, представление студентов об идеальном преподавателе, идеал педагога, личностные качества преподавателя.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 159.923+159.928 (043)

МИКОЛА САВРАСОВ

м. Слов'янськ

savrasov85@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ МІСЦЯ ТА РОЛІ ПАМ'ЯТІ У СТРУКТУРІ ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ

Аналізуються основні теоретичні та методологічні досягнення останніх років щодо місця та ролі механізмів та закономірностей пам'яті як пізнавального психічного процесу у структурі креативності особистості. Створюються необхідні передумови щодо подальшого докладного емпіричного дослідження психологічного змісту та значення мнемічної підсистеми особистості у процесі її творчої активності, зв'язку процесів пам'яті різних рівнів регуляції із окремими видами креативності, як характеристики повноцінного функціонування людини. Робиться припущення, що розвинена пам'ять людини може виступати в якості психологічного чинника її високої творчої активності, а на метарівні організації мнемічної діяльності окремі її характеристики можуть розглядатися в якості прогностичних показників (предикторів) креативності особистості.

Ключові слова: людина, особистість, креативність, пам'ять, досвід, структура, показник, кореляція, характеристика, чинник.

Попре величезну накову популярність сучасних психологічних, педагогічних та філософських досліджень явищ, процесів та механізмів творчості, і, зокрема креативності, поза увагою авторів досліджень лишається значна частина проблем психології креативності, і зокрема співвідношення креативності та деяких пізнавальних психічних процесів (окрім, звичайно, мислення та уяви). У доступній нам науковій літературі як з психології, так із суміжних галузей знань, такого роду згадки є вкрай фрагментарними та несистематичними.

У сучасній вітчизняній психологічній науці креативність розуміється як відносно незалежний фактор обдарованості, який не завжди виявляється завдяки тестам інтелекту і навчальним досягненням та на науковому рівні досліджується переважно в двох напрямках – особистісний (як результат впливу особистісних рис) та пізнавальний напрямок (як результат впливу інтелектуальних властивостей); крім того вважається, що розвитку креативності заважають стереотипні мислення та поведінка, слідування за авторитетами, намагання уникнути ризику та прагнення до успіху попри все [5, 181].

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].

У наших попередніх дослідженнях ми зазначали, що в системі сучасних психологічних уявлень креативність розуміється в якості незвідної до інтелекту функції цілісної особистості, що залежить від комплексу її психологічних характеристик, рівень здібностей до творчості, та на основі теоретичного аналізу чисельних праць наших попередників, креативність може бути класифікована за видами на особистісну, соціальну та інтелектуальну креативність, проте цей поділ є доволі умовним [7, 175]. Втім, незважаючи на чисельні дослідження креативності з позицій саме інтелекту, та на вкрай суперечливі результати цих досліджень, поза науковою увагою в якості чинників креативності фактично лишилися процеси, механізми та закономірності пам'яті.

Метою нашого дослідження є здійснення теоретико-методологічного та емпіричного аналізу необхідних підстав психологічного вивчення місця та ролі пам'яті у структурі

креативності особистості. Для цього вважаємо за необхідне розв'язати наступні завдання дослідження: 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз психологічної проблеми співвідношення результатів дослідження пам'яті та креативності у сучасних психологічних пошуках; 2) виділити та описати основні психологічні характеристики-кореляти пам'яті та креативності особистості з урахуванням специфіки їх прояву; 3) спроектувати перспективні напрямки подальших прикладних досліджень психологічних особливостей, закономірностей та механізмів взаємодії мнемічних та творчих процесів у структурі цілісної особистості.

В якості методів та методик емпіричного дослідження нами використані процедура кореляційного аналізу за К. Пірсоном, тест образної креативності Є. Торренса (в модифікації О. Є. Туник), тест вербальної креативності С. Медніка (в модифікації Т. В. Галкіної) та дев'ятого субтесту «Пам'ять» тесту інтелекту Р. Амтхауера. До складу емпіричної виборки увійшли студенти 2-6 років навчання денного та заочного відділення технологічного та фізико-математичного факультетів Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ) загальною кількістю 100 осіб та віком від 18 до 50 років.

Під пам'яттю на сучасному етапі розвитку психологічної науки розуміють «...психічний процес, який охоплює запам'ятовування, збереження і забування різноманітного досвіду...пов'язуючи минуле людини з теперешнім, пам'ять дає змогу прогнозувати майбутнє» [8, 295]. Також пам'ять розглядають як «...функцію свідомості, що дозволяє індивіду зберігати свій досвід та включає процес запам'ятовування, збереження та наступного відтворення чи впізнання сприйнятої їм інформації...пам'ять як засвоєння індивідом минулого досвіду лежить в основі його навчання та розвитку» [8, 296].

Т. Б. Хомуленко, аналізуючи результати власних досліджень розвитку вищих форм пам'яті, зазначає, що вищий рівень розвитку пам'яті передбачає певну специфіку функціонування системи пам'яті, що сприяє прищвидшенню процесу формування розумової

моделі об'єкту запам'ятовування, рівень її адекватності та відносну її стійкість [10, 209]. При цьому авторка підкреслює, що вищі форми пам'яті можуть знаходити свій прояв як в процесі досягнення власне мнемічної мети, так й при реалізації інших, бічних цілей, що можуть мати пізнавальний або практичний характер, за рахунок того, що пам'ять може розглядатися в якості базової функціональної підсистеми в системі психіки.

На думку О. М. Лактіонова, який займався дослідженням структурно-динамічної організації індивідуальності досвіду людини, мнемічний досвід як компонент індивідуального досвіду може виконувати функції накопичення, інтеграції та реінтеграції отримуваної впродовж життя людиною інформації задля стабілізації життєдіяльності індивіда. На думку дослідника, на різних щаблях динамічні перетворення мнемічного досвіду реалізуються завдяки наявності циклічного рекурсивно-хронологічного ланцюга трансформацій пам'яті впродовж життя, важливим проявом яких є співставлення блоків, функцій та механізмів на окремих циклах; при цьому базовими показниками мнемічного досвіду є стадіально пов'язані оперативна довготривала пам'ять, біографічна та історична пам'ять, які до того ж стадіально пов'язані між собою [4].

Досліджуючи функціонування такого виду пам'яті, як емоційна пам'ять, М. А. Кузнецов підкреслює, що процеси актуалізації раніше пережитих емоцій та їх включення в перцепцію й формує сутність художнього сприйняття творів мистецтва, уможливаючи при цьому переживання суб'єктом співтворчості з автором [2]. Також, на думку автора, раніше пережиті емоції (тобто власне зміст емоційної пам'яті) позначаються на загальній інтелектуальній активності, стимулюючи, супроводжуючи інтелектуальний процес та завершаючи його. При цьому вважається, що в процесі вирішення інтелектуально-творчої проблеми або наукової задачі емоційна пам'ять накопичує результати та узагальнює емоції, переносючи при цьому принципи вирішення на нові проблемні ситуації; сприяє емоційному оцінюванню результатів оперативних перетворень проблемної ситуації та його уточненню; готує підґрунтя

розв'язання задачі на емоційному рівні; обмежує зону пошуків, скорочує обсяг дослідницької діяльності та витрачений на неї час за рахунок скорочення зони дослідницьких пошуків. Як бачимо, ціла низка чинників емоційно-мнемічної природи виступають вагомими механізмами процесу творчої науково-дослідницької діяльності.

Т. М. Розова, аналізуючи креативність в якості чиннику розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів, відзначає наявність тісного взаємозв'язку креативності та професійно-комунікативних здібностей студентів, результативності вирішення професійно-комунікативних завдань у майбутніх психологів та ряду інших психологічних чинників. До складу професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів авторка включає наступні змістовні структурні складові: контактність, легкість вступу в професійно-комунікативні контакти, здібності тримати професійно-комунікативні контакти, здібності слухати і розуміти інших, здійснювати психологічний вплив в процесі комунікації, розрізняти первинний і глибинний зміст повідомлень клієнтів, адекватно розуміти вербальні і невербальні комунікативні сигнали, тривалий час утримувати велику кількість інформації, здатність долати комунікативні бар'єри тощо [6]. Як бачимо, здібність тривалий час утримувати велику кількість інформації, як невід'ємна характеристика процесів пам'яті, разом із чинником креативності, виступають вагомими складовими професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів.

На думку А. Б. Коваленко, яка системним чином аналізувала процес розуміння людиною творчих задач, одним з базових компонентів такого процесу є когнітивний компонент. При розумінні понятійно-образних задач в процесі функціонування даного компоненту особливо чітко виявляється вплив знань та попереднього досвіду суб'єкта на успішність їх розуміння. Також авторка стверджує, що «...перебіг процесу розуміння залежить від рівня знань, попереднього досвіду суб'єкта, рівня функціонування мислительних стратегій, а також інших компонентів, які визначають його успішність» [1]. До того ж, у

процесі розуміння творчої задачі відбувається накопичення певної інформації суб'єктом розуміння. Таким чином, пам'ять у розмаїтті своїх функцій та механізмів ніби огортає творчий процес у психіці людини: впливом збереженого попереднього досвіду обумовлює розуміння творчої задачі, у результаті творчого акту пам'ять знову ж таки накопичує певний творчий досвід.

С. М. Симоненко в якості основних емпіричних характеристик візуально-мисленевого образу виділяє: «...наочність як системоутворюючу властивість візуально-мисленевого образу; базові властивості: активність, предметність, симультанність, цілісність, просторово-часова структура, інтенсивність; специфічні властивості: концептуальність, амодальність, креативність, абстрактність, узагальненість» [9]. На думку авторки в якості важливих функцій образу-концепту виступають відображувально-пізнавальна функція, прогностична функція, регулятивна функція, креативна та знаково-символічна функція. Саме креативна та прогностична функція (як властивість пам'яті робити можливим певний прогноз майбутнього) у структурі функцій образу-концепту пов'язують, на нашу думку, мнемічну та творчу підсистеми цілісної особистості.

В результаті здійсненого кореляційного аналізу показників вербальної креативності та показнику пам'яті за тестом інтелекту Амтхауера (див. Таблицю 1) нами зафіксовано статистично позитивний зв'язок (на рівні $p < 0,01$) між показником гнучкості вербальної креативності та показником пам'яті за тестом інтелекту Амтхауера ($r = 0,58$), статистично достовірний позитивний зв'язок між показником оригінальності вербальної креативності та показником пам'яті за тестом інтелекту Амтхауера ($r = 0,65$). Також нами зафіксовані позитивні статистично недостовірні зв'язки між показником розробленості вербальної креативності та пам'яті за тестом інтелекту Амтхауера ($r = 0,2$), біглості вербальної креативності за тестом інтелекту Амтхауера ($r = 0,11$).

Нагадаємо, що якщо казати конкретно, дев'ятий субтест тесту інтелекту Амтхауера діагностує здібність до запам'ятовування,

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу показників вербальної креативності та показника пам'яті за тестом Амтхауером

	Біглисть	Гнучкість	Оригінальність	Розробленість
«Пам'ять» (9 субтест тесту Амтхауером)	0,11	0,58*	0,65*	0,2

Позначкою * відмічені значення коефіцієнту кореляції, достовірні на рівні $p < 0,01$.

збереження в ускладнених умовах та здібність до осмисленого відтворення матеріалу; також його вважають тестом вербальної короткотривалої пам'яті. Власне на таке розуміння його психологічного сенсу ми і будемо спиратися. Як бачимо, в структурі особистості показники вербальної креативності утворюють лише однонаправлені зв'язки із показником вербальної короткотривалої пам'яті, в той же час на статистично достовірний рівень дані зв'язки виходять лише для показників гнучкості та оригінальності вербальної креативності. З огляду на психологічний зміст корелюючих показників (показники вербальної креативності та вербальна пам'ять) зв'язок між ними в певній мірі є очікуваним.

У результаті здійсненого кореляційного аналізу показників вербальної креативності та показнику короткотривалої вербальної пам'яті (див. Таблицю 2) нами зафіксовано статистично достовірний позитивний зв'язок (на рівні $p < 0,01$) між показником спротиву замкненню образної креативності та показником пам'яті за тестом інтелекту Амтхауера ($r = 0,45$). Також нами встановлено різнонаправлені статистично недостовірні зв'язки між показником біглості образної креативності та показником пам'яті за тестом інтелекту Амтхауера ($r = -0,24$), між показником оригінальності образної креативності та показником пам'яті за тестом інтелекту Амтхауера ($r = 0,23$), між показником абстрактності назви образної креативності та показником пам'яті за тестом інтелекту Амтхауера ($r = 0,2$), між показником розробленості образної кре-

ативності та показником пам'яті за тестом інтелекту Амтхауера ($r = 0,1$).

Констатуємо, що в структурі особистості показники образної креативності утворюють лише фрагментарні, причому різнонаправлені зв'язки із показником короткотривалої вербальної пам'яті. Відмітимо, що найбільш наближеними за психологічним змістом до показника короткотривалої вербальної пам'яті є показник спротиву замкненню образної креативності.

За результатами проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки: 1) шляхом теоретичного аналізу встановлено, що різноманітні чинники мнемічної природи відіграють важливу роль у структурі різнопланової творчої активності, а саме дають змогу прогнозувати ефективність творчого процесу, виступають вагомими механізмами процесу творчої науково-дослідницької діяльності, обумовлюють розуміння творчої задачі, завдяки ним у результаті творчого процесу накопичується певний творчий досвід; 2) за рахунок функції накопичення та збереження знань, вмінь та навичок пам'ять обумовлює певний когнітивний базис творчої активності людини; 3) емпіричним шляхом встановлено, що за умови спорідненості характеру психічної активності людини (вербальна діяльність), короткотривале вербальне запам'ятовування тісно корелює із вербальною креативністю особистості. Надалі перспективним лишається більш поглиблене емпіричне співвіднесення характеристик мнемічної та творчої активності особистості.

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу показників образної креативності та показнику пам'яті за тестом інтелекту Амтхауером

	Біглисть	Оригінальність	Абстрактність назви	Спротив замкненню	Розробленість
«Пам'ять» (9 субтест тесту Амтхауером)	-0,24	0,23	0,2	0,55*	0,1

Позначкою * відмічені значення коефіцієнту кореляції, достовірні на рівні $p < 0,01$.

Список використаних джерел

1. Коваленко А. Б. Психологія розуміння творчих задач: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / А. Б. Коваленко. — К., 2000. — 28 с.
2. Кузнецов М. А. Емоційна пам'ять у мнемічній системі особистості: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / М. А. Кузнецов. — Харків, 2008. — 45 с.
3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. — К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. — 240 с.
4. Лактіонов О. М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / О. М. Лактіонов. — К., 2000. — 26 с.
5. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. — К. : Академвидав, 2006. — 424 с. (Енциклопедія ерудита).
6. Розова Т. М. Креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. М. Розова. — К., 2007. — 18 с.
7. Саврасов М. В. Емоційно-мотиваційні складові креативності особистості: дис.... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / М. В. Саврасов. — Харків, 2012. — 224 с.
8. Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь / А. Л. Свенцицкий. — М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. — 512 с.
9. Симоненко С. М. Психологія візуального мислення: автореф. дис.... доктора психол. наук: 19.00.01 / С. М. Симоненко. — Харків, 2005. — 40 с.
10. Хомуленко Т. Б. Развитие высших форм памяти: монография / Т. Б. Хомуленко. — Харьков, ХГПУ им. Г. С. Сковороды. — 222 с.

MYKOLA SAVRASOV

Slavyansk

RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF PLACE AND ROLE OF MEMORY IN THE STRUCTURE OF THE CREATIVE PROCESS

The main theoretical and methodological achievements of recent years are analyzed with respect to the place and role of mechanisms and patterns of memory as a cognitive mental process in the structure of the personality's creativity. The necessary prerequisites are created for further detailed empirical study of the psychological content and significance of the mnemonic personality subsystem in the structure of its creative activity, the connection of memory processes of different levels of regulation with certain types of creativity as a characteristic of a person's full functioning. It is assumed that the developed memory of a person can act as a psychological determinant of its high creative activity, and at the meta-level of the organization of mnemonic activity, certain of its characteristics can be considered as forecast indicators (predictors) of the creativity of the individual.

Key words: people, creativity, personality, memory, experience, structure, figure, correlation, characteristic, determinant.

НИКОЛАЙ САВРАСОВ

г. Славянск

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ МЕСТА И РОЛИ ПАМЯТИ В СТРУКТУРЕ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Анализируются основные теоретические и методологические достижения последних лет относительно места и роли механизмов и закономерностей памяти как познавательного психического процесса в структуре креативности личности. Создаются необходимые предпосылки для дальнейшего подробного эмпирического изучения психологического содержания и значения мнемической подсистемы личности в структуре её творческой активности, связи процессов памяти разных уровней регуляции с отдельными видами креативности как характеристикой полноценного функционирования человека. Делается допущение, что развитая память человека может выступать в качестве психологического детерминанта её высокой творческой активности, а на метауровне организации мнемической деятельности отдельные её характеристики могут рассматриваться в качестве прогностических показателей (предикторов) креативности личности.

Ключевые слова: человек, креативность, личность, память, опыт, структура, показатель, корреляция, характеристика, детерминант.

Стаття надійшла до редколегії 12.11.2017

УДК 159.9

КАМАЛЯ САЛАМОВА, СЕВИНДЖ КЕРИМОВА

г. Сумгайыт, Азербайджан

РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНО- ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЬИ

Сохранение национально-эстетических ценностей играет важную роль не только с социально-психологической точки зрения, но и с точки зрения сохранения культуры и традиций семьи. Национальные традиции и обычаи прошли длительный вековой путь развития. Они наполнены уважением к взрослым и младшим, национальными особенностями и безграничной любовью к женщине. Все это наиболее ярко находит свое отражение в семейных отношениях.

Ключевые слова: личность, традиции, сватовство, культура, любовь, национально-эстетическое мышление, свадьба, народ.

Каждый народ имеет своеобразные национально-духовные ценности, в том числе и азербайджанский народ, имеет длительную и стойкую систему ценностей с тысячелетними истоками, которую никак нельзя сравнить с развитыми западными народами. Это национально-этнические чувства, характер, мысли, особенности форм общения и взаимоотношений. Истоки идеологии народа о науке, просвещении, культуре лежат в основе национально-духовных достояний. Национальные ценности, находящие свое отражение в образцах устного народного творчества – сказках, скороговорках, загадках, баяты, колыбельных, обычаях и традициях, крылатых выражениях, наскальных изображениях, творчестве классиков и религиозных суевериях, дошли до наших времён. В каждом образце национально-духовных достояний можно найти мысли о семье, обучении и воспитании подрастающего поколения, идеи о роли морали, нравственности, интеллекта в формировании личности. Национально-этнические ценности, структура, особенности методов воспитания и обучения азербайджанской семьи, взяв начало из устного народного творчества и произведений классиков, дошли до наших дней. Как говорил профессор А. Байрамов: «Основные черты этно-психологических особенностей нации – это самопознание этноса и степень этнического сознания» [1, 112]. В то же время А. Байрамов отмечает, что этнический характер является составной частью этнической психологии, одним из элементов, определяющих этническую принадлежность. Этническая

принадлежность – это такая психологическая особенность, которая не зависит от личности индивида и проявляется в той или иной степени в психологических качествах, поведении, общении и в системе отношений. С этой точки зрения «этнический характер» и «национальный характер» должны использоваться как синонимы [1, 14].

Именно поэтому выдающиеся азербайджанские психологи, исследуя динамику развития психических событий и свойств, связывали их с национально-этническими качествами, неоднократно обращались к идеям, отраженным в творчестве, как классиков, так и в фольклоре, религиозным суевериям, мыслям передовых просветителей. Долгое время выдающиеся азербайджанские психологи Дж. Магеррамов, А. С. Байрамов, А. А. Ализаде, Б. Х. Алиев, Р. И. Алиев, К. Р. Алиева, А. Т. Бахшалиев, Г. Э. Азимли, С. М. Гулиев, Р. Н. Гадирова, С. Н. Гейдарова и ряд молодых ученых, ведущие исследования в различных направлениях, проводили в этой области широкие исследовательские работы. Говоря о формировании личности (общение, способности, характер, качества, умения), для выведения на первый план роли национально-духовных ценностей, обращались к произведениям выдающихся азербайджанских мыслителей Н. Гянджеви, Н. Туси, И. Насими, М. Физули, А. Бакиханова, М. Ахундова и др. Изучая их взгляды, ученые стремились оценить национально-духовные ценности и формирующиеся в семье такие качества, как духовность, патриотизм и героизм.

В эпоху стремительного распространения глобализма и интеграции, потративший огромную силу на сохранении национальной идеологии – азербайджанства, общенациональный лидер Гейдар Алиев говорил: «Мы должны высоко ценить национальные достоинства. Для меня превыше всего моя национальная принадлежность. Национальное самосознание помогало мне в трудных ситуациях. Из-за национального самосознания я смог вступить на любой путь, смог достичь того, чего хотел и смог служить своему народу, поэтому мы никогда не должны забывать свою национальную принадлежность». Гейдар Алиев вместе с глубоко связанной с национальными корнями супругой как образец азербайджанской семьи, передавший национальные ценности своему народу и своим детям, являются примером не только для Азербайджана, но и для всего мира. Президент Азербайджана Ильхам Алиев, его супруга, посол доброй воли UNESCO и ISESCO, депутат Милли Меджлиса Азербайджанской Республики Мехрибан ханым Алиева, их дочери Лейла и Арзу Алиевы, прославившие национальные достоинства Азербайджана во всём мире, притворявшие сегодня в жизнь проекты в области науки, образования, медицины, ставшие в защитниками каждого азербайджанца, являясь достойными последователями семьи Гейдара Алиева стали своего рода национальным достоянием народа. Авторы произведения «Первичные соображения относительно психологии народа» (1861) немецкие учёные М. Латсарус и Т. Стейнтал, затронув проблемы семьи, также назвали семью группой, в которой человек может овладеть определёнными психологическими качествами своего народа, нации, этноса. Потому что, у каждого народа или этнической группы есть своеобразные качества. Эти качества в какой-то степени находят свое выражение в семейных отношениях.

Сущность семейных отношений в мире ислама и у основной части тюркских народов можно сказать одинакова. Тюркские семьи в историческом прошлом, в культуре традиций, в хозяйственно-бытовых отношениях в определённом значении схожи. Близкие связи с соседями сделали круг воздействия

тюркских семей друг на друга более реальными. Несмотря на то, что существовавшее в различных условиях это разнообразие этнических традиций продемонстрировало себя по-другому, и было подвергнуто воздействию различных исторических событий [5, 7].

Семья это такая структура, где уравниваются материальные отношения и в то же время духовные ценности веками сохраняются. Семья, имеющая огромное значение в развитии общества человечества, является показателем его культурного развития. Поведение же людей, как известно, зависит от уровня развития общества. Дошедшие до наших дней, проявляющиеся в стиле поведения и действия, принадлежавшие народу качества, т.е. вечно живущие традиции и обычаи наших краёв имеют огромное значение для доказательства их глубоких корней. В церемониях, включающих в себя некоторые традиции и исторически сформировавшихся обычаи, свойственные народу качества со всеми своими оттенками передаются из поколения в поколение. Традиции и обычаи, помогающие выявлять психологию народа, его мировоззрение, отношение к тому или иному вопросу, в том числе дающие возможность выявлять религиозные представления, имеют огромное значение в сохранении молодой семьи. Вековой семейный быт имеет своеобразные оттенки и один из этих оттенков это то, что женитьба происходит после выбора девушки, сватовства и церемонии обручения, и это сохранило свою ценность и в наши дни. Обычаи церемонии выбора девушки, сватовства и обручения это первичные этапы, которые происходят до свадьбы. Источники информации исполнения этих обычаев в средние века находятся в образцах народного творчества и в произведениях средних веков.

В построении будущей семьи одним из основных вопросов был выбор невесты. Этот вопрос был важным в планах женитьбы. Каждая семья при выборе невесты считала главным условием то, чтобы выбранная девушка смогла приобщиться к внутренним правилам семьи, вела себя соответственно требованиям дома. В то же время для многих семей считалось важным здоровье выбранной девушки,

её работа в хозяйстве, трудолюбие. Всё сказанное не потеряло своего значения и в наши дни. По некоторым источникам у девушек не было права при выборе будущего супруга. Все происходило по совету взрослых и близких людей.

В исполнении таких обычаев как выбор невесты и сватовство нужно отметить особую роль родителей. Так, в создании молодой семьи вопросы материального и морального обеспечения лежат именно на них. Материальные тяготы ложатся на плечи родителей и родственников. Обычай сватовства мобилизует всех членов семьи с одной единственной целью. Несмотря на это, последнее слово принадлежит родителям. Брак считается очень серьёзным делом и поэтому в вопросах выбора невесты, наряду с общественным мнением, особая оценка уделяется родителям, прошедшим долгий жизненный путь и заработавшим глубокий жизненный опыт. Сватовство надо оценивать как достижение желаний родителей, шаг на приближение к счастью детей. Эта традиция также может считаться как уважение к матери и отцу, потративших силы на воспитание детей. В этом деле родители также должны с уважением относиться к чувствам детей. Наиболее ярко это находит свое отражение в знаменитой поэме «Лейли и Меджнун» великого Низами. Он считает сватовство важным этапом в создании семьи. Правильное сватовство является своего рода переходным этапом к церемонии свадьбы, важным шагом к семейному счастью. Сватовство является началом приятного общения и связей между домом юноши и девушки, также создаёт почву для будущих родственных отношений, играет роль моста. С помощью сватовства открывается дорога для дальнейшего общения. Если стороны, участвовавшие в сватовстве семьи с совместных краёв и знающие друг друга давно, то в общении особых проблем не бывает. В такой ситуации заранее можно определить взаимоотношения между семьями. Однако, если создаются отношения между семьями различных регионов, не знающих обычаи и традиции друг друга, то здесь при сватовстве начинается первое знакомство и это играет важную роль в урегулировании деятельно-

сти дальнейших родственных связей. После выбора девушки сторона юноши посылает сватов в дом девушки. Сватовство, как одно из древних обычаев Азербайджана, является первым шагом в построении семьи, с целью женитьбы делегация, состоящая из родственников юноши, отправляется в дом девушки. Однако в каждой семье, прежде чем отправиться свататься аксакалы советовались и приходили к единому мнению. В эпосе «Китаби Деде Горгуд» о совете мужчин перед сватовством говорится: «Байбора бек сказал: «Сын, пригласим беков Галын Огуза к себе домой, как они посоветуют, так и сделаем». Всех беков Галын Огуза позвали и собрали в доме. Дали богатое угощение. Беки Галын Огуза сказали: «Кто может сосватать эту девушку?» Посоветовались и решили, чтобы Деде Горгуд пошёл» [2, 153]. Эпос «Китаби Деде Горгуд» отражает в себе принадлежащие азербайджанскому народу ценности, этнические качества обычаев и традиций, он не потерял своей значимости и в наши дни. Дастан является историческим памятником, дающим точные сведения о мифологии, фольклоре, творчестве мастерства тюркских племён, наряду с этнической историей народа позволяет изучить стили мышления и стили развития обычаев и традиций народа.

С социально-психологической точки зрения сохранение национально-духовных ценностей ряд факторов, в том числе семейная культура, играют своеобразную роль. Испокон веков, пройдя сквозь «сито» народного мышления, наши обычаи и традиции, уважение к отцу и матери, старшему и младшему, безмерная любовь к личности женщины нашло свою опорную точку именно в семье. С этой точки зрения в сохранении семейного стереотипа, как национально-духовного богатства Азербайджана, и в сохранении национально-духовных особенностей, оценивании его распространения и представления, использование его в ясной осознанной и практической деятельности роль семьи очень велика.

Список использованных источников

1. Байрамов А. С. Этническая психология, энциклопедия личности «Китаби Деде Коркуд» («Книга моего деда Коркуда»). Том 2 / А. С. Байрамов. — Баку: Ени Нешр еви, 2000. — 112 с. [на азерб. яз.]

2. Байрамов А. С. Этническая психология и межнациональные отношения / А. С. Байрамов // Ганджлик». — 1991. — № 1. — 153 с. [на азерб. яз.].
3. Байрамов А. С. Вопросы этнической психологии / А. С. Байрамов. — Баку : 1996. — 375 с. [на азерб. яз.].
4. Алиев Р. И. Менталитет / Р. И. Алиев. — Баку, 2009. — 232 с. [на азерб. яз.].
5. Бунятова Ш. Азербайджанская семья в средние века / Ш. Бунятова — Баку, 2000. — 384 с. [на азерб. яз.].

КАМАЛЯ САЛАМОВА, СЕВИНДЖ КЕРИМОВА

м. Сумгайит, Азербайджан

РОЛЬ НАЦІОНАЛЬНО ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СІМ'Ї

Збереження національно-естетичних цінностей відіграє важливу роль не тільки з соціально-психологічної точки зору, але й – збереження культури і традицій сім'ї. Національні традиції і звичаї пройшли тривалий віковий шлях розвитку. Вони наповнені повагою до дорослих і молодшим, національними особливостями та безмежною любов'ю до жінки. Все це найбільш яскраво знаходить своє відображення в сімейних відносинах.

Ключові слова: особистість, традиції, сватання, культура, любов, національно-естетичне мислення, весілля, народ.

KAMALA SALAMOVA, SEVINJ KERIMOVA

Sumhaiyt, Azerbaijan

THE ROLE OF NATIONAL-SPIRITUAL VALUES IN THE FORMATION OF THE FAMILY

Preservation of national and aesthetic values plays an important role not only from the socio-psychological point of view, but also from the point of view of preserving the culture and traditions of the family. National traditions and customs have passed a long secular path of development. They are filled with respect for adults and younger, national characteristics and boundless love for a woman. All this is most clearly reflected in family relations.

The family is a structure where material relations are balanced and at the same time spiritual values are preserved for centuries. A family that is of great importance in the development of the human society is an indicator of its cultural development. The behavior of people, as you know, depends on the level of development of society. Reached to our days, manifested in the style of behavior and actions that belonged to the people of quality, i.e. the ever-living traditions and customs of our regions are of great importance for proving their deep roots. In ceremonies, including some traditions and historically formed customs, the qualities peculiar to the people with all their shades are passed from generation to generation.

Key words: personality, traditions, matchmaking, culture, love, national – esthetic thinking, wedding, people.

Стаття надійшла до редколегії 01.11.2017

УДК 378:159.923.2

ОЛЕНА СОРОКІНА

м. Київ

o.sorokina@kubg.edu.ua

ВПЛИВ РЕФЛЕКСІЇ НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У статті подано аналіз розвитку професійної рефлексії у студентів-майбутніх психологів як особистісного утворення. Проаналізовано зміст цього феномена та динаміку його формування на початковому етапі професіоналізації студентів. У процесі дослідження використано методи вивчення наукових джерел та контент-аналіз продуктів діяльності студентів (есе). Результати емпіричного дослідження засвідчили важливу роль рефлексії у професійному становленні майбутніх психологів. Виявлено психологічні умови, що сприяють розвитку рефлексивних вмінь під час фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: професійна рефлексія, особова рефлексія, майбутні психологи, професійне становлення.

Запровадження особистісно орієнтованої парадигми вищої освіти цілком відповідає специфіці підготовки студентів соціономічних напрямів, коли безпосереднім засобом професійної діяльності постає особистість фахівця. В першу чергу це стосується майбутніх психологів. Це пов'язано з тим, що саме дана категорія студентів характеризується значним прагненням до саморозуміння як одним із мотивів професійного розвитку їхньої особистості. Окрім того, майбутні психологи, порівняно зі студентами інших спеціальностей, більше спрямовані на розвиток рефлексії, активне цілепокладання та саморегуляцію своєї поведінки, які, на наш погляд, є не тільки професійно важливими якостями та вміннями, але й механізмами інтеграції особистісних компонентів професійного самовизначення. Отже, проблема професійного самовизначення майбутніх психологів є актуальною для них самих.

У той же час, дослідники здебільшого вказують на те, що виконання професійної діяльності в сучасних умовах неможливо без чітко позначеної рефлексії, навика якої повинні формуватися ще на ранніх етапах навчання у виші. Це підтверджує той факт, що у кожній характеристиці професіонала наявні рефлексивні компоненти. Особливий інтерес викликає феномен професійної рефлексії та її зв'язок із подальшою професіоналізацією фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчує, що рефлексія глибоко і всебічно досліджена в філософії (М. К. Мамардашвілі, Е. В. Ільєнков),

визнана усталеним поняттям в психології (С. Л. Рубінштейн, А. О. Деркач), педагогіці (Г. П. Щедровицький, Е. Ф. Зеєр), та інших гуманітарних науках. Поняття рефлексії широко досліджується в акмеології при розгляді поняття професіоналізму та компетентності. В акмеології сформувалося поняття рефлексивної компетентності, яка розглядається з методологічних основ (О. С. Анісімов) і з позицій рефлексивної психології (І. М. Семенов, С. Ю. Степанов) як метакомпетентність, що сприяє адекватному розвитку всіх інших видів професійної компетентності. Слід зазначити, що в більшості психолого-педагогічних досліджень рефлексія виступає як один з елементів компетентності або фактор її розвитку [4]. Модель, запропонована Н. В. Кузьміною, включає рефлексію як самостійний елемент професійної компетентності; при цьому інші елементи вимагають знання механізмів рефлексії. Це означає, що остання, з одного боку, є системоутворюючим фактором формування професійної компетентності і, з іншого, входить в її структуру [3]. Тому одним із завдань професійної підготовки, крім передачі знань і умінь, має стати формування особистості професіонала, його професійної мотивації, які згодом визначають розвиток професійної рефлексії. Професійна рефлексія є необхідним компонентом професійної освіти й розвитку особистості в цілому.

Відсутність загальноприйнятої дефініції рефлексії значно ускладнює розробку послідовної навчальної технології формування

рефлексивних вмінь у студентів-майбутніх психологів. Метою статті є висвітлення та аналіз результатів емпіричного дослідження рівня здатності до рефлексії у студентів-майбутніх психологів та пошук ефективних засобів її формування.

У процесі експериментального дослідження студентам, після проходження різних видів тренінгів, навчальних та виробничих практик пропонувалося написати твір (есе, самозвіт), в якому були відображені такі аспекти: аналіз власних здібностей (рівень інтелектуального розвитку, комунікативні навички) і психологічних знань, отриманих в процесі навчання (знання з теоретичних та прикладних галузей психології), визначення власних можливостей і уявлення про свою майбутню професійну діяльність. Методом обробки текстів творів став контент-аналіз як метод якісно-кількісного аналізу змісту документів з метою виявлення різних фактів і тенденцій, відображених в цих документах. В якості документів виступили твори студентів. Досліджувані – студенти денної форми навчання спеціальності «Психологія» та «Практична психологія»: 103 особи першого курсу, 111 осіб III курсу. Серед опитаних було 84% осіб жіночої статі. Середній вік становив 18,2 роки.

Студенти на 1 курсі розуміють, що знань щодо психології у них мало і недостатньо («не здогадувалась, скільки містить у собі психологія»). Найголовніше, студенти розуміють, що необхідно «більше читати» і глибше вивчати дисципліни, які проходять в рамках навчання. Починаючи вже з першого курсу руйнуються обмежені уявлення про психологію як професію і психолога зокрема [8]. Активно відбувається знайомство з психодігностичним інструментарієм, який студент застосовує в першу чергу до себе, необхідність інтерпретації отриманих даних, перші спроби спостереження за собою та іншими людьми через призму психологічних знань – все це спонукає до розвитку рефлексивних умінь.

Поступово в процесі навчання відбуваються зміни в поглядах на професію психолога і у власному розумінні себе в даній професії через рефлексію своїх успіхів та невдач.

Описуючи своє власне майбутнє студенти третього курсу глибше розуміють сенс роботи психолога, знають конкретні види психологічної діяльності. І якщо на першому курсі невизначеність пов'язана з необізнаністю у професії, то на третьому курсі виявляються побоювання щодо невідповідності своїх особистісних рис професії чи взагалі, розчарування в психології. Невелика частина студентів, враховуючи власні схильності і здібності, визначається із сферою професійної діяльності (робота з дітьми, клінічна психологія, консультативна робота). Але переважна більшість третьокурсників висловлює занепокоєння через невизначеність майбутньої професійної діяльності. Така ситуація спостерігається у студентів, які або випадково потрапили на цю спеціальність і використовують навчання як час для роздумів, або таких, які вважають отримання диплому психолога лише першим кроком свого професійного становлення. Але частіше такі вагання щодо правильності вибору професії виникають після відвідування практик, де студенти стикаються з важкими групами клієнтів: дітьми з особливими потребами або вадами психічного розвитку, споживачами психоактивних речовин, мешканцями інтернатів для осіб похилого віку, жертвами насильства та ін. Студенти, які проходять практику у загальноосвітніх шкільних закладах зазначають, що складно працювати з батьками і з педагогічним колективом (вчителями у віці після 40 років), вказують на значні обмеження ініціативи шкільних психологів через вимоги субординації та надмірну завантаженість непрофесійними справами. Наші дані підтверджують існування кризи професійної апробації, яка є характерною саме для студентів-третьокурсників [7]. Ці студенти вже більш практико-орієнтовані («треба більше практикуватися»; «необхідно відвідувати тренінги») і розуміють, що на даному етапі навчання необхідно знання перетворювати на вміння і навички. Студенти дорікають на переважання репродуктивних методів навчання.

У цілому висловлювання третьокурсників характеризуються більшою цілісністю, виваженим аналізом ставлення до результатів власної діяльності і диференційованістю

в порівнянні з першокурсниками. У вибірці третьокурсників сформована здатність відокремлювати успішність чи неуспішність у певній діяльності від оцінки себе як особистості. Студенти демонструють прагнення до саморозвитку як більш осмислене і усвідомлене: вони рефлексивні по відношенню до своєї діяльності і активні в аналізі своїх почуттів і досвіду.

Якщо на початковому етапі навчання у першокурсників спостерігається орієнтація на ідеалізацію професії психолога, то на третьому курсі вираженими стають альтруїстичні компоненти, пов'язані з усвідомленою потребою в допомозі людям. Але оцінюючи складність, відповідальність роботи, особистісні ресурси, які використовує психолог у свої професійній діяльності, студенти висловлюють думку про невідповідне матеріальне винагородження.

Аналізуючи процес формування рефлексії І. Й. Гуткіна вказує, що сенситивним періодом є підлітковий вік [2]. Юнацький вік, на який припадає навчально-професійна діяльність студентів, є сприятливим для формування саме професійної рефлексії. Наші дослідження не узгоджуються з думкою Резван О. О., що на молодших курсах студенти набувають особистісної рефлексивної позиції, а на старших курсах професійно-рефлексивної [5, 206]. М. Р. Гінзбург вважає, що професійне самовизначення включене в особистісне і наголошує на зв'язку ціннісно-сміслових та просторово-часових його аспектів [1].

На наш погляд, ці процеси дуже тісно пов'язані, особливо у студентів, які відповідально та виважено поставилися до вибору своєї майбутньої професії. Досліджуючи власні психічні властивості, студенти постійно приміряють їх до діяльності психолога. Такі студенти особливо чутливі і іноді занадто критичні до власних рис, які на їх думку не відповідають образу справжнього психолога. До таких рис вони відносять надмірну емоційну вразливість, низьку стресостійкість, поганий самоконтроль, недостатній рівень абстрактно-логічного мислення, обмежений словниковий запас, нестачу комунікативних вмінь. Переважна більшість студентів визнає необ-

хідність кропіткої самостійної роботи та усвідомлює потребу у саморозвитку задля підвищення своєї професійної компетентності.

З огляду на важливість формування рефлексивної компетентності постає питання пошуку ефективних засобів її розвитку. Існують певні теоретичні доробки щодо структури та методів опанування рефлексією (Н. Г. Алексеев, О. С. Анісімов, І. С. Ладенко), які складають основу методологічних засад рефлексивного мислення. Узагальнюючи попередні дослідження Кучеренко Н. Є. наводить педагогічні умови, які сприятимуть розвитку рефлексії серед них є створення рефлексивного середовища з притаманними йому ознаками (розвивальна співтворчість, суб'єктна паритетність, полілогічність самовизначення та ін.); активація міжсуб'єктних відносин між учасниками рефлексивної діяльності, актуалізація рефлексивності самого педагога а також використання спеціальних освітніх програм [4]. Але аналіз джерел засвідчує, що у переважній більшості формування в студентів рефлексивних умінь в процесі фахової підготовки здійснюється викладачами емпірично. Цікавими, на нашу думку, виявилися доробки В. Я. Ляудіс, яка пропонує в процесі викладання психології використовувати низку спеціальних рефлексивних завдань, які забезпечують перехід до метапізнавальної діяльності, до усвідомленого самостійного пошуку студентами власних прийомів розв'язання проблемних ситуацій. Завдання дозволяють студентам освоїти рефлексивні процедури по відношенню до власних психічних процесів та станів, навчитися створювати письмові тексти відшукувати способи міжособистісної взаємодії і спілкування в ході спільного вирішення завдань [5]. Останній навик є дуже важливим при роботі у міждисциплінарних командах та у співпраці з фахівцями суміжних галузей, які разом із психологами здійснюють профілактичну або реабілітаційну діяльність.

В умовах розв'язання навчальних рефлексивних завдань студент ставить перед необхідністю усвідомлення і виділення власних способів когнітивних процесів і свідомої розробки когнітивних стратегій у всіх типах проблем. Іншими словами, в цій ситуації

студенти освоюють нову особистісну позицію, пов'язану зі зміною установки, – від установки освоєння предметного знання до установки на виявлення способів власної розумової діяльності [5, с. 44].

Ми поділяємо точку зору В. Я. Ляудіс щодо важливості розвитку у студентів розвинутих навичок письмового мовлення. Це не тільки засіб інтеріоризації дій, а й активний творчий процес екстеріоризації. Виконання завдань у письмовій формі (есе, інтерпретація результатів психодіагностичних методик, звіти щодо проходження практик, аналіз художніх творів, кінофільмів та ін.) спочатку викликає у студентів серйозні труднощі: не у всіх є навик самостійного розгорнутого та змістовного письмового мовлення. Наше дослідження це переконливо засвідчило. Необхідність вербалізації неусвідомлюваних дій та переживань сприяє розвитку рефлексії, дисциплінує мислення, привчає студента до послідовності і аргументованості міркувань. Таке письмове мовлення, вважала В. Я. Ляудіс, правильніше було б інтерпретувати не як прагматичний операціонально-технічний засіб засвоєння знань, але як спосіб універсалізації індивідуальної свідомості і досвіду особистості. Саме в цій функції письмове мовлення перебудовує простір розвитку особистості, змінюючи тим самим і її можливості засвоєння знань [8, 7].

Таким чином, професійне самовизначення студентської молоді являє собою самоорганізований динамічний процес, в якому розвиток рефлексивних умінь є невід'ємною складовою. Активний розвиток рефлексії відбувається разом із трансформацією уявлень про психологію як науку і діяльність психолога як фахівця. Розвиток особистісної та професійної рефлексії тісно пов'язані між собою в процесі навчання. Саме через співвіднесення і самооцінку наявних особистісних рис з вимогами до професіонала відбувається кристалізація професійних уподобань та ін-

тересів після проходження практик або залучення до волонтерської діяльності. Здійснюється професійне самовизначення на перетині особистісних можливостей й прагнень та професійних вимог, результатом якого буде узгоджена професійна «Я-концепція». Крім того, процес розвитку рефлексії сприяє формуванню особистісної зрілості студента, готової до цілеспрямованої та інтелектуально складної роботи щодо самоспостереження та самоаналізу.

Сьогодні бракує ефективної технології розвитку рефлексивних умінь для студентів соціономічних напрямів підготовки. Саме у цій сфері ми вбачаємо подальший шлях досліджень.

Список використаних джерел

1. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 43—52.
2. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: дисс. ... канд. пс. наук: 19.00.07 / Н. И. Гуткина. — М., 1983. — 24 с.
3. Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / Н. В. Кузьмина. — М.: Рос. акад. управления, 1993. — 73 с.
4. Кучеренко Є. В. Розвиток професійного самовизначення у майбутніх психологів: інтеграційно-діяльнісний підхід / Є. В. Кучеренко // Вісн. післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України; редкол.: О. Л. Онуфрієва [та ін.]. — Вип. 1 (14), ч. 2: Психологія / голов. ред. В. В. Олійник. — 2010. — С. 208—216.
5. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие / В. Я. Ляудис. — М.: УМК «Психология», 2003. — 192 с.
6. Резван О. О. Етапи формування професійної рефлексії майбутніх учителів у процесі навчання у ВНЗ / О. О. Резван // Зб. наук. пр. «Педагогіка та психологія». — Харків, 2016. — Вип. 54. — С. 204—211.
7. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А. Кризис профессионального обучения как основа эмоционального выгорания студентов / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук // Педагогічна освіта: теорія і практика — К.: Едельвейс, 2017. — С. 77—81.
8. Сорокіна О. А. Зміст уявлень студентів психологів про специфіку майбутньої професійної діяльності / О. А. Сорокіна // Педагогічний процес: теорія і практика — К.: Едельвейс, 2016. — С. 62—65.
9. Хозиев В. Б. Сборник задач по психологии: Учебное пособие. — Второе издание. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 224 с.

OLENA SOROKINA
Kiev

THE INFLUENCE OF REFLECTION IN PROFESSIONAL BECOMING OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

The article presents an analysis of professional reflection of future psychologists' students as a personal-ity characteristic. The content of this phenomenon and the dynamics of its formation on the initial stage of

professional training of students are analyzed. The work is based on the method of the scientific study of sources and content analysis of the students' products (essay). The results of the empirical research showed the important role of a reflection of future psychologists' students. Psychological conditions that promote development of reflexive skills during professional education are revealed.

Key words: professional reflection, personal reflection, students, future psychologists, professional becoming.

ЕЛЕНА СОРОКИНА

г. Киев

ВЛИЯНИЕ РЕФЛЕКСИИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ

В статье представлен анализ развития профессиональной рефлексии у студентов-будущих психологов как личностного образования. Проанализировано содержание этого феномена и динамику его формирования на начальном этапе профессионализации студентов. В процессе исследования использованы методы изучения научных источников и контент-анализ продуктов деятельности студентов (эссе). Результаты эмпирического исследования показали важную роль рефлексии в профессиональном становлении будущих психологов. Выявлены психологические условия, способствующие развитию рефлексивных умений во время профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: профессиональная рефлексия, личная рефлексия, будущие психологи, профессиональное становление.

Стаття надійшла до редколегії 15.11.2017

УДК 159.923:378

ДМИТРО СОФІЯН

м. Хмельницький

dima_sofiyan@ukr.net

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ-КІНОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню особливостей психологічної готовності військовослужбовців-кінологів до професійної діяльності. Показано, що психологічна готовність до професійної діяльності має складну динамічну структуру, є вираженням сукупності інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки людини в їх співвідношенні із зовнішніми умовами і майбутніми завданнями. Доведено, що психологічна готовність військовослужбовців-кінологів до професійної діяльності представляє собою систему психологічних і психофізіологічних характеристик суб'єкта, які забезпечують успішне виконання ним своїх обов'язків. Виокремлено такі компоненти психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності як мотиваційно-цільовий, діяльнісно-операційний, емоційно-вольовий та рефлексивно-контрольний.

Ключові слова: Психологічна готовність до професійної діяльності, психологічна готовність до складних видів діяльності, психологічна готовність військовослужбовців-кінологів до професійної діяльності, мотиваційно-цільова готовність, діяльнісно-операційна готовність, емоційно-вольова готовність, рефлексивно-контрольна готовність.

Сьогодні проблема психологічної готовності до професійної діяльності військовослужбовців стає особливо актуальною у зв'язку з проведенням антитерористичної операції (АТО) на сході України. Тенденція збільшення кількості різних загроз обумовлює необхідність формування в особового складу навичок безпечної поведінки та психологіч-

ної готовності до дій в складних ситуаціях. Водночас актуальність зумовлена специфікою військово-професійної діяльності та її високою соціальною значущістю щодо захисту державних інтересів і безпеки країни.

Події останніх років показують, наскільки важливою є психологічна готовність військовослужбовців до роботи в екстремаль-

них умовах, їх здатність долати наслідки впливу підвищених навантажень на психіку, їх уміння успішно протистояти впливу різноманітних стресогенних чинників, зберігаючи при цьому високу працездатність.

Сучасні умови, у яких працюють військовослужбовці, можна повною мірою назвати екстремальними, тому що вони супроводжуються значними психоемоційними навантаженнями, викликаними: високою відповідальністю за прийняті рішення; достатньою складністю виконуваних функцій; прискореним темпом діяльності; об'єднанням неоднакових за метою дій в одній діяльності; обробкою значної за обсягом інформації; дефіцитом часу на прийняття рішення. Утім, діяльність військовослужбовців супроводжується обґрунтованим ризиком для життя. Реалізацію професійного рівня підготовки в екстремальних умовах із найменшими психологічними втратами забезпечує стан психологічної готовності.

Проблемою підготовки кінологів на Україні займаються такі дослідники як О. Богданюк, М. Герасимов, Е. Горбачов, С. Кубіцький, О. Щербаков. Однак питання психологічної готовності військовослужбовців-кінологів до службово-бойової діяльності не знайшли належного відображення в сучасних психологічних дослідженнях.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей психологічної готовності військовослужбовців-кінологів до професійної діяльності та виокремленні основних компонентів такої готовності.

Службові завдання, що виконуються військовослужбовцями України у регіонах зі складною суспільно-політичною обстановкою, так і в звичайних умовах, піддають серйозним випробуванням фізичні і психологічні можливості людини. Підготовка військовослужбовців-кінологів до професійної діяльності є складовою частиною морально-психологічного забезпечення і являє собою комплекс безперервно здійснюваних заходів щодо формування, зміцнення і розвитку у військовослужбовців психологічних якостей, що забезпечують їх високу психологічну стійкість і готовність виконувати службові завдання в будь-яких умовах. Головним є виро-

блення у особового складу здібності переносити великі нервові навантаження і зберігати боєздатність в обстановці сильних психотравмуючих чинників. Це досягається формуванням психологічної готовності військовослужбовців до успішного виконання службових завдань.

Науковці зазначають, що процес задіяння стану психологічної готовності до діяльності являє собою послідовність взаємопов'язаних процедур і дій: усвідомлення своїх потреб, вимог суспільства, колективу чи поставленого іншими людьми завдання; усвідомлення цілей виконання завдань, вирішення котрих призведе до задоволення потреб або виконання поставленого завдання; осмислення та оцінка умов, у яких будуть протікати майбутні події, актуалізація досвіду, пов'язаного з вирішенням завдань і виконанням вимог подібного роду; визначення на основі досвіду та оцінки майбутніх умов діяльності найбільш раціональних і можливих способів вирішення завдань чи виконання вимог; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення своїх можливостей; мобілізація сил, відповідно до умов і завдань (Л. Бітхтіна, А. Караян, І. Сиромятников та ін.).

На увагу заслуговують дослідження змістової характеристики поняття «готовність» (О. Асмолов, С. Максименко, В. Моляко, М. Томчук, П. Перепелиця, С. Рубінштейн, С. Узнадзе та ін.); структури готовності (Ф. Гоноблін, В. Крутенький, Н. Кузьміна та ін.); аналіз структурних компонентів і показників готовності до діяльності (А. Пуні, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.); пошук шляхів оптимізації процесу формування готовності до різних аспектів діяльності. У визначенні компонентів готовності до діяльності та шляхів її оптимізації важливу роль відіграють дослідження діяльності як психологічної категорії на методологічному рівні (О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн) та специфіки різних видів діяльності (Г. Балл, Ф. Гоноболін, Т. Яценко, О. Акімов, В. Рибалка, В. Романець та ін.).

Різні трактування психологічної готовності обумовлені як специфікою структури

діяльності, яка вивчалася у кожному конкретному випадку (робота в звичайних умовах, в аварійних ситуаціях, спортивна боротьба і т.п.), так і розбіжністю теоретичних підходів дослідників. Одні автори розглядають готовність до діяльності на особистісному рівні, а інші – на функціональному, тобто, перш за все, враховують стан психічних функцій.

Не зважаючи на відмінності в конкретно-му тлумаченні поняття готовності, багато авторів дотримуються думки, що це особливий психічний стан. У дослідженнях Н. Левітова, В. М'ясищева, А. Ковальова, А. Пуні психічний стан трактується насамперед як цілісний прояв особистості, що займає проміжне місце між психічними процесами і властивостями особистості. Стан готовності у вирішальній мірі обумовлений стійкими психічними особливостями, притаманними даній людині. Але він не являє собою перенесення якостей і станів в нову ситуацію, просту їх актуалізацію. На стан психологічної готовності впливають і ті конкретні умови, в яких здійснюється діяльність. До числа зовнішніх і внутрішніх умов, що обумовлюють психологічну готовність, належать: зміст завдань, їх складність, новизну, творчий характер; обстановку діяльності, приклад поведінки оточуючих; особливості стимулювання дій і їх результатів; мотивацію, прагнення до досягнення того чи іншого результату; оцінку ймовірності його досягнення; самооцінку власної підготовленості; попередній нервово-психічний стан; стан здоров'я і фізичне самопочуття; особистий досвід мобілізації сил для рішення задач великої підвищеної складності; вміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності; вміння налаштовуватися, створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності [1].

Дослідниками встановлено, що динамічну структуру стану психологічної готовності до складних видів діяльності складають наступні взаємопов'язані елементи: 1) усвідомлення своїх потреб, вимог суспільства, колективу або завдання, поставленого іншими людьми; 2) усвідомлення цілей, вирішення яких призведе до задоволення потреб або виконання поставленого завдання; 3) усвідомлення та оцінка умов, в яких будуть протікати

майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з вирішенням завдань та виконанням вимог подібного роду; 4) визначення на основі досвіду і оцінки майбутніх умов діяльності найбільш ймовірних і допоміжних способів вирішення завдань чи виконання вимог; 5) прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення певного результату; 6) мобілізація сил у відповідності з умовами та завданням, самонавіювання в досягненні мети [1; 4; 5; 6]. Як вказують Ю. Бабаян та Л. Грішман, у результаті людина налаштовується на певну поведінку, на вчинення дій, необхідних для досягнення поставленої мети; готує, якщо необхідно матеріальну базу для виконання завдання, а якщо умови досягнення мети залежать в якійсь мірі від неї, – створює ці умови, а також здійснює підготовчі дії, поповнює брак інформації, проводить вправи, тренування, малює схеми можливого розгортання подій. З початком практичних дій уважно стежить за зміною обстановки, оцінює адекватність своїх дій, модель яких вона побудувала заздалегідь, прагне не пропустити оптимальних умов і засобів, що ведуть до досягнення мети, свідомо управляє собою [1].

Таким чином, стан психологічної готовності має складну динамічну структуру, є вираженням сукупності інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки людини в їх співвідношенні із зовнішніми умовами і майбутніми завданнями.

Крім готовності як психічного стану, існує і проявляється готовність як стійка характеристика особистості. Її називають порізному: підготовленість, тривала або стійка готовність. Вона діє постійно, її не треба кожного разу формувати у зв'язку з поставленим завданням. Будучи завчасно сформованою, ця готовність – суттєва передумова успішної діяльності. В узагальненому вигляді тривала готовність є структурою, до якої входять: 1) позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії; 2) адекватні вимогам діяльності, професії, риси характеру, здібності, темперамент, мотивації; 3) необхідні знання, навички, вміння; 4) стійкі професійно

важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів. На відміну від стану тимчасової готовності, що відображає особливості та вимоги майбутньої ситуації, тривала готовність – це стійка система професійно важливих якостей особистості (позитивне ставлення до професії, організованість, уважність тощо), її досвід, знання, навички, вміння, необхідні для успішної діяльності в багатьох ситуаціях [1; 4; 5; 6].

Отже, аналіз досліджень дозволяє констатувати, що готовність до діяльності має чітку структуру та визначається як стійка характеристика, інтегральне особистісне утворення, система якостей особистості, функціональний стан, що визначає успішність виконання професійних дій.

Під психологічною готовністю ми розуміємо систему психологічних і психофізіологічних характеристик суб'єкта, що забезпечують успішність і результативність певних дій та діяльності. Стан психологічної готовності допомагає успішно виконувати свої обов'язки, використовувати знання, досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свою діяльність при появі непередбачених перешкод.

Психологічна готовність військовослужбовця до виконання поставлених завдань – це своєрідний фундамент його активних дій у майбутньому бою. Знання військовослужбовцем своїх психологічних особливостей дозволяє йому керувати власною психікою та ефективно діяти у складних ситуаціях. Ядром психологічної готовності є особистісна, яку можна визначити, як психічний стан, що включає усвідомлення своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш вірогідних способів дії, прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, мобілізацію сил для досягнення цілей [7].

У сучасній психологічній науці вже розроблені прийоми, форми і методи організації підготовки та формування готовності людини до діяльності в екстремальних ситуаціях (В. Барко, С. Будник, Я. Бондаренко, О. Добрянський, М. Дьяченко, Л. Казмиренко, Л. Кандибович, О. Колесніченко, В. Корольчук, В. Лефтеров, О. Макаревич, Л. Матохнюк, В. Молотай, І. Окуленко, В. Осьодло, В. Поно-

маренко, Є. Потапчук, О. Тімченко, М. Томчук, О. Хміляр, Ю. Широбоков та ін.).

Підготовка майбутніх фахівців виступає процесом формування професійної компетентності, яка разом із предметними знаннями має включати в себе професійну (готовність до конкретної професійної діяльності (Г. Балл, А. Деркач, М. Дьяченко, Л. Кондрашова, В. Мишкіна, В. Шадріков), психологічну (стійкість діяльності особистості в полімотивованому просторі (К. Платонов, В. Сосновський, Р. Санжаєва, Л. Захарова, Н. Пов'якель, Я. Коломінський, М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Панок, В. Рибалка, Н. Чепелева) та особистісну (форма установки, що передує будь-яким психічним явищам та проявам (О. Бондаренко, Ф. Василюк, В. Колпачников, К. Роджерс, Р. Кочюнас) готовність.

У залежності від визначення терміну «готовність до професійної діяльності» різні автори по-різному визначають її структуру. М. Дьяченко та Л. Кандибович виокремлювали у складі готовності мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінний компоненти. А. Деркач, Л. Орбан-Лембрик визначили п'ять структурних компонентів готовності: мотиваційний, когнітивний, гностичний, емоційно-вольовий, оцінний.

О. Богданюк, аналізуючи готовність офіцерів-кінологів до професійної діяльності, звертає увагу на наявність елементарних (базових) знань, умінь та навичок з біології, зоології та спеціальних кінологічних понять, здатність виконувати завдання з дресирування собак, інтерес та задоволення від виконання діяльності, пов'язаної з виконанням майбутніх професійних функцій офіцера-кінолога [2].

На підставі опрацьованих джерел, у своєму дослідженні ми виокремлюємо такі компоненти психологічної готовності до професійної діяльності офіцерів-кінологів: мотиваційно-цільовий, діяльнісно-операційний, емоційно-вольовий та рефлексивно-контрольний. Саме вони, на нашу думку, найбільш точно відображають специфіку професійної діяльності військовослужбовців-кінологів.

Мотиваційно-цільовий компонент включає в себе мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки та передбачає наявність інтересу до

професійної діяльності. Фахівець-кінолог усвідомлює сутність кінологічної служби та специфіку роботи офіцера-кінолога, проявляє до неї стійкий інтерес; здійснює пошук і використовує інформацію, необхідну для ефективного виконання професійних завдань, професійного та особистісного зростання; бере на себе відповідальність за роботу підлеглих.

Діяльнісно-операційний компонент характеризується знаннями та вміннями про способи професійної діяльності, необхідні для проектування і здійснення професійних завдань в максимально короткий термін. Фахівець-кінолог повинен мати знання про сукупність засобів та прийомів розведення, годування, вирощування та використання собак у збройних силах у мирний і військовий час. Кінолог повинен уміти дресирувати собак для виконання всіх можливих завдань: охорони, пошуку, порятунку. Спеціаліст повинен вміти правильно оцінювати актуальну ситуацію та самостійно приймати рішення в складних ситуаціях на основі набутих знань, проявляти ініціативу та відповідальність при виконанні поставлених завдань.

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності – емоційний стан, стресостійкість та вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності. **Серед вольових якостей, які забезпечують психологічну готовність до діяльності, можна виокремити:** цілеспрямованість (керування в роботі певною метою); самовладання і витримка (збереження самоконтролю в будь-якій ситуації); наполегливість (тривале збереження зусиль при досягненні поставленої мети); ініціативність (готовність і вміння виявляти творчий підхід до вирішення проблем при виконанні професійних функцій); рішучість (своєчасно приймати продумані рішення і без зволікань приступати до їх виконання); самостійність (відносна незалежність від зовнішніх впливів).

Рефлексивно-контрольний компонент проявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, самостійно аналізувати свою професійну компетентність, оцінювати результати своєї діяльності, її ефективність і якість, а також причини невдач. Фахівець беру на

себе відповідальність за результат виконання завдань. У нього сформовані такі якості як самокритичність (вміння помічати свої помилки, неправильні дії та прагнення їх виправити), рефлексивність, упевненість у собі. Цей компонент є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісних смислів, самоуправління, а також стимулом до самопізнання, професійного зростання і формування індивідуального стилю професійної діяльності.

На нашу думку, вказані компоненти не варто розглядати ізольовано, оскільки вони носять інтегративний, цілісний характер і є продуктом професійної підготовки загалом.

Отже, під психологічною готовністю військовослужбовців-кінологів до професійної діяльності ми розуміємо систему психологічних і психофізіологічних характеристик суб'єкта, які забезпечують успішне виконання ним своїх обов'язків, що передбачає використання знань, досвіду, особистісних якостей, збереження самоконтролю і перебудову діяльності при появі непередбачених перешкод. На підставі теоретичного аналізу психологічної літератури та практичного досвіду ми виокремили такі компоненти психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності: мотиваційно-цільовий, діяльнісно-операційний, емоційно-вольовий та рефлексивно-контрольний.

Таким чином, проблема психологічної готовності особливо актуальна в професійній діяльності офіцерів-кінологів і пов'язана з психологічним забезпеченням професійного відбору, підготовки та перепідготовки кадрів. Звідси перспективними є дослідження чинників, котрі впливають на компоненти та рівень психологічної готовності фахівців-кінологів і вивчення відповідних способів, методів, технологій професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Бабаян Ю. О. Особливості психологічної готовності військовослужбовців до дій в екстремальних умовах / Ю. О. Бабаян, Л. О. Грішман // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухолинського. Серія: Психологічні науки. — 2014. — Вип. 2. 13. — С. 17-21. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2014_2.13_4.
2. Богданюк О. Д. Про стан готовності майбутніх прикордонників до роботи кінологами / О. Д. Богданюк. — Режим доступу: http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Pedagogica/2_bogdanjuk.doc.htm.

3. Боленко Ю. В. Апробация модели психологической готовности к профессиональной деятельности сотрудников пожарной охраны / Ю. В. Боленко // Безопасность жизнедеятельности. — 2008. — №6 (90). — С. 10—16.
4. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. — М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. — 752 с.
5. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных условиях: Психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. — Минск : Изд-во «Университетское», 1985. — 206 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — М.-Воронеж : Изд-во «Институт практической психологии», НПО «МОДЭК», 1996. — 400 с.
7. Шевченко В. Є. Психологічний аналіз забезпечення професійної надійності і боєздатності військовослужбовців Збройних Сил України / В. Є. Шевченко, Б. В. Кравченко // Психологія. — 2011. — № 1. — С. 38—43.

DMYTRO SOFIAN

Khmelnitskyi

THEORETICAL FOUNDATIONS OF MILITARY CANINE SPECIALISTS' PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article is dedicated to the theoretical substantiation of the psychological readiness of military canine specialists for professional activity. It has been demonstrated that the psychological readiness for professional activity has a complex dynamic structure, expressing intellectual, emotional, motivational and volitional aspects of the human mentality in their correlation with external conditions and future tasks. It has been proved that military canine specialists' psychological readiness for professional activity is a system of psychological and psycho-physiological characteristics of a subject, which ensure successful fulfillment of own duties. The following components of military canine specialists' psychological readiness for professional activity have been outlined: motivational and target-oriented; functional and operational; emotional and volitional; reflexive and controlling.

Key words: psychological readiness for professional activity, psychological readiness for complex kinds of professional activity, psychological readiness of military canine specialists for professional activity, motivational and target-oriented readiness, functional and operational readiness; emotional and volitional readiness; reflexive and controlling readiness.

ДМИТРИЙ СОФИАН

г. Хмельницкий

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ-КИНОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена теоретическому обоснованию особенностей психологической готовности военнослужащих-кинологов к профессиональной деятельности. Показано, что психологическая готовность к профессиональной деятельности имеет сложную динамическую структуру, является выражением совокупности интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых сторон психики человека в их соотношении с внешними условиями и будущими задачами. Доказано, что психологическая готовность военнослужащих-кинологов к профессиональной деятельности представляет собой систему психологических и психофизиологических характеристик субъекта, обеспечивающих успешное выполнение им своих обязанностей. Выделены следующие компоненты психологической готовности офицеров-кинологов к профессиональной деятельности как мотивационно-целевой, деятельно-операционной, эмоционально-волевой и рефлексивно-контрольной.

Ключевые слова: психологическая готовность к профессиональной деятельности, психологическая готовность к сложным видам деятельности, психологическая готовность военнослужащих-кинологов к профессиональной деятельности, мотивационно-целевая готовность, деятельно-операционная готовность, эмоционально-волевая готовность, рефлексивно-контрольная готовность.

Стаття надійшла до редакції 10.11.2017

УДК 159.944.4:37.091.322

ТЕТЯНА ЦИГАНЧУК

м. Київ

t.tsyhanchuk@gmail.com

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СТРУКТУРІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті визначена роль емоцій та емоційного інтелекту в структурі стресостійкості, проаналізовано поняття стресостійкості та самоконтролю особистості. Наведено складові емоційного інтелекту та описано його роль в діяльності практичного психолога. Розглянуто зв'язок структурних компонентів емоційного інтелекту з видами самоконтролю. В роботі представлені результати емпіричного дослідження емоційного інтелекту у студентів психологів. Порівняно рівень розвитку емоційного інтелекту у студентів психологів в залежності від курсу навчання, здійснено аналіз зв'язку міжособистісного та внутрішньоособистісного компонентів емоційного інтелекту з вираженістю самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці.

Ключові слова: емоційний інтелект, стресостійкість, самоконтроль, емоція, управління емоціями.

У практичній діяльності психолога важливого значення набуває питання стресостійкості. При цьому, питання розвитку таких її складових, як самоконтроль, емоційний інтелект та емоційна компетентність посідає ключове місце в процесі формування основних компетентностей практичного психолога. Від рівня розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, можливості ними керувати залежить ефективність діяльності майбутнього спеціаліста.

Дослідженнями стресостійкості як індивідуальної здатності організму зберігати нормальну працездатність під час дії стресора займалися Л. М. Аболін, Т. О. Кириленко, Я. Рейковський, П. К. Анохін, М. О. Бернштейн. Одні дослідники виділяють як домінуючі фактори стресостійкості «контроль і регуляцію рухів», «рефлекс мети», «другу сигнальну систему», «німу мову»; інші – «швидкість орієнтування», «усвідомлену активацію уваги», «зосередженість уваги»; треті – «прогноз умов діяльності», «автоматизацію розумових дій»; четверті – «побудову плану майбутньої діяльності», «самоконтроль», «антиципацію», «екстраполяцію»; п'яті – «модель майбутнього», «випереджувальне відображення», «оцінку результатів», «оперативність мислення».

Стресостійкість обумовлюється такими характеристиками, як саморегуляція, самоконтроль, емоційна стійкість, емоційний інте-

лект. Взаємозв'язок компонентів стресостійкості представлено рисунком 1.

Особливу роль у стресостійкості відіграє проблема самоконтролю особистості. Одні автори розуміють самоконтроль як здатність стримувати перші імпульси і підпорядковувати їх більш високим цілям, вміння критично ставитись до власних дій, вчинків, почуттів, думок, регулювати власну поведінку, керувати нею, стежити, перевіряти себе (А. Я. Арет, А. С. Лінда).

Інші автори під самоконтролем розуміють свідомі процеси, що виходять зі здатності, враховуючи мету і план діяльності, керувати вчинками та їх результатами, зіставляти їх з уявленими вірними діями і на основі цього регулювати діяльність, що в кінцевому результаті дозволяє досягти мети (В. В. Чернишева, Я. І. Цурковський, Г. А. Собієва, Н. І. Кувшинов).

Самоконтроль постає в якості системоутворюючого компонента у складі саморегуляції і впливає на процеси цілепокладання, аналізу інформації, прийняття рішення, реалізації задуму.

Самоконтроль пронизує всі психічні явища. Можна вирізняти самоконтроль за перебігом сприйняття, мислення, самоконтроль за власним станом, наприклад, за станом емоційної сфери, самоконтроль як якість людини, що стає рисою характеру в результаті самовиховання та виховання.

Самоконтроль включений в перебіг психічних процесів і є однією з основних умов адекватного відображення внутрішнього світу та складових об'єктивної дійсності.

Зовнішній сектор стресостійкості виявляється в розвитку емоційного інтелекту [2; 3].

Узагальнюючи дані, можна говорити про те, що емоційний інтелект відіграє значну роль в процесах емоційної саморегуляції. Високий рівень емоційного інтелекту дає можливість свідомо керувати емоційною сферою, розуміти власні емоції та емоції інших людей, асимілювати їх в мислення. Емоційний інтелект лежить в основі емоційного сприйняття, пізнання, регуляції емоційної сфери [1; 6].

Емоційний інтелект стає основою формування емоційної компетентності – здатності особистості здійснювати оптимальну координацію між емоціями і цілеспрямованою поведінкою.

Психофізіологічною передумовою емоційної компетентності служить комплекс властивостей, що виявляються у чутливості до розбіжності між очікуваним і отриманим результатом, в почутті задоволеності досягнутим [4].

Підсумовуючи вищесказане, ми визначаємо стресостійкість такою психологічною особливістю, яка з однієї сторони регулює структуру особистості та впливає на переживання суб'єктом стресової ситуації, а з іншої – знаходиться в основі успішної діяльності та соціальної активності, реалізується за допомогою функцій самоконтролю, саморегуляції, емоційної стійкості, виявляється у рівні розвитку емоційного інтелекту та емоційної компетентності.

Метою статті є емпіричне дослідження складових емоційного інтелекту в структурі стресостійкості у студентів психологів.

Основними завданнями статті виступають: здійснення порівняльного аналізу розвитку емоційного інтелекту в залежності від курсу навчання; співвіднесення складових емоційного інтелекту (розуміння емоцій інших людей і управління ними, розуміння власних емоцій і управління ними) з рівнем вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці. Представлено результати емпіричного дослідження емоцій-

ного інтелекту та самоконтролю в структурі стресостійкості у студентів психологів.

Виходячи з припущення, що в процесі навчання формуються основні професійні компетентності вибірку склали студенти перших та п'ятих курсів.

Особливості самоконтролю в емоційній сфері визначались за допомогою опитувальника для виявлення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці Нікіфорова (1989).

Методика призначена для діагностики вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності, поведінці – соціальний самоконтроль. Високий рівень самоконтролю в емоційній сфері характеризує схильність стежити за проявами своїх почуттів, міміки, жестів. Високий рівень самоконтролю в діяльності свідчить про схильність уточнювати будь-які завдання, перевіряти правильність своїх дій в процесі роботи, а також після її

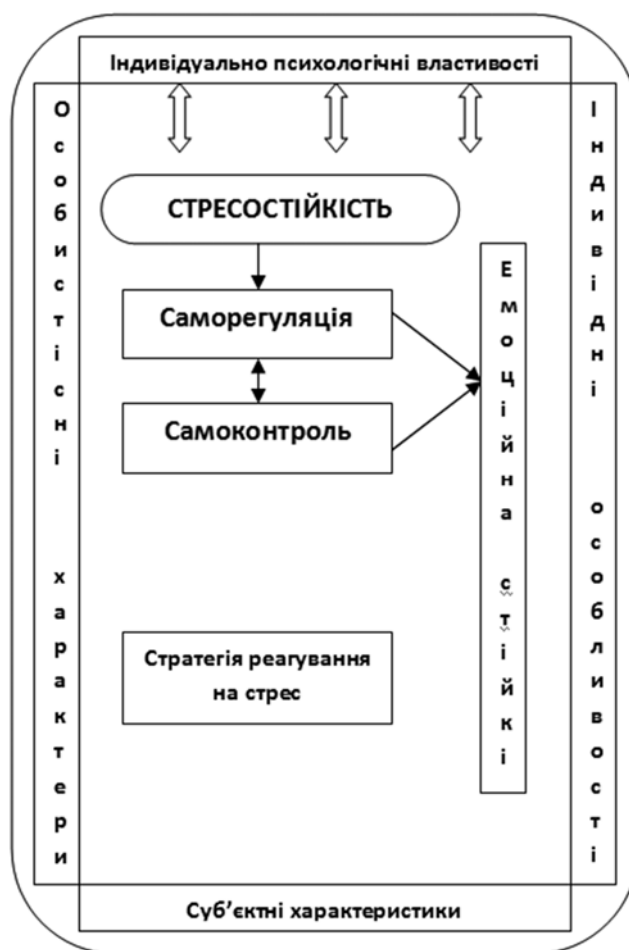


Рис. 1

Таблиця 1

Показники емоційного інтелекту студентів 1-5-х курсів

Шкала	Середнє значення показника в групі студентів психологів (I курс)	Середнє значення показника в групі студентів психологів (V курс)	Різниця між середніми значеннями
Інтегральний показник емоційного інтелекту	47,15	47,48	0,32±0,16
Здатність до розуміння своїх емоцій	8,35	11,08	2,73±3,08*
Здатність до розуміння чужих емоцій	9,74	11,85	2,1±1,92*
Здатність до управління своїми емоціями	8,03	10,2	2,2±3,4*
Здатність до управління чужими емоціями	7,08	14,11	7,1±5,8*

Примітка: ± – значення критерію Ст'юдента; * – достовірні значення показників.

завершення. Високий рівень соціального самоконтролю відображує схильність в своїх вчинках, висловлюваннях, манерах поведінки, стилі дотримуватися прийнятих у суспільстві правил поведінки.

Компоненти емоційного інтелекту вивчались за допомогою опитувальника емоційного інтелекту Люсіна. Опитувальник вимірює емоційний інтелект, який трактується як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними.

У структурі емоційного інтелекту виділяється: міжособистісний – розуміння емоцій інших людей і управління ними; внутрішньо-особистісний емоційний інтелект – розуміння власних емоцій і управління ними; здатність до розуміння своїх і чужих емоцій; здатність до управління своїми і чужими емоціями. Результати дослідження представлені таблицями 1-3.

Як видно з таблиці 1 інтегральний показник емоційного інтелекту першокурсників майже не відрізняється від показників емоційного інтелекту студентів п'ятих курсів ($t = 0,16$, $p > 0,05$). Проте, можемо відмітити, що окремі складові емоційного інтелекту підвищуються на достовірному рівні.

Так, здатність до управління чужими емоціями підвищується на 7,1 ($t = 5,8$, $p < 0,05$); здатність до розуміння чужих емоцій – на 2,1 ($t = 1,9$, $p < 0,05$); здатність до управління своїми емоціями – на 2,2 ($t = 3,4$, $p < 0,05$); здатність до розуміння своїх емоцій – на 2,7 ($t = 3,08$, $p < 0,05$).

Це може свідчити про розвиток певних навичок в структурі емоційного інтелекту в процесі отримання професійної освіти, хоча варто зауважити, що всі показники за середньонормовими значеннями знаходяться на низькому та середньому рівнях.

Таблиця 2

Показники самоконтролю студентів 1-5-х курсів

Шкала	Середнє значення показника в групі студентів психологів (I курс)	Середнє значення показника в групі студентів психологів (V курс)	Різниця між середніми значеннями
Інтегральний показник самоконтролю	20,35	41,42	21,07±3,5*
Самоконтроль в емоційній сфері	9,1		2,54±1,9*
Самоконтроль в діяльності	13,47	22,53	9,05±3,27*
Соціальний самоконтроль	22,53	34,98	12,45±3,7*

Примітка: ± – значення критерію Ст'юдента; * – достовірні значення показників.

Кореляційний аналіз показників емоційного інтелекту та самоконтролю

Шкали	Інтегральний показник самоконтролю	Самоконтроль в діяльності	Соціальний самоконтроль	Самоконтроль в емоційній сфері
Інтегральний показник емоційного інтелекту	-0,62*	0,19	-0,48*	0,71*
Здатність до розуміння своїх емоцій	0,18	-0,35	-0,60*	0,26
Здатність до розуміння чужих емоцій	0,55*	0,16	0,60*	-0,22
Здатність до управління своїми емоціями	0,19	0,65*	-0,02	0,54*
Здатність до управління чужими емоціями	0,22	-0,35	-0,01	0,15

Примітка: * – значимий коефіцієнт кореляції на рівні 0,05 для даної вибірки.

Результати дослідження самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці представлені таблицею 2.

Зафіксовано на досить низькому рівні інтегральний показник самоконтролю та показники його вираженості в емоційній сфері, діяльності та поведінці у всіх студентів в порівнянні з середньонормовими значеннями. Проте, варто відмітити, що у студентів старших курсів всі показники приймають тенденцію до зростання. Так інтегральний показник самоконтролю підвищується з 20,35 до 41,42 ($t = 3,5, p < 0,05$); самоконтроль в емоційній сфері – з 9,1 до 11,67 ($t = 1,9, p < 0,05$); самоконтроль в діяльності – з 13,47 до 22,53 ($t = 3,27, p < 0,05$); соціальний самоконтроль – з 22,53 до 34,98 ($t = 3,7, p < 0,05$).

На нашу думку, така ситуація пов'язується з тим, що на старших курсах студентам часто доводиться поєднувати навчальну діяльність з трудовою, а це вимагає відповідальності та підвищення ролі планування і контролю за своєю поведінкою. Окрім того, у студентів відбувається остаточне професійне самовизначення, що пов'язано з прийняттям своєї професійної ролі.

На наступному етапі дослідження проведено кореляційний аналіз показників емоційного інтелекту та самоконтролю. Аналіз проводився по всій вибірці. Результати аналізу представлені таблицею 3.

Відмічено негативний кореляційний зв'язок між інтегральним показником емоційного інтелекту та інтегральним показником

самоконтролю (-0,62) і соціальним контролем (-0,48); позитивний зв'язок між інтегральним показником емоційного інтелекту та самоконтролем в емоційній сфері (0,71). Тобто, з підвищенням рівня емоційного інтелекту знижується соціальний самоконтроль та зростає самоконтроль в емоційній сфері.

Здатність до розуміння своїх емоцій негативно корелює з соціальним самоконтролем (-0,60). Можна припустити, що поглиблення розуміння власних емоцій призводить до послаблення самоконтролю в соціальній сфері.

Здатність до розуміння чужих емоцій позитивно корелює з інтегральним показником самоконтролю (0,55) та соціальним самоконтролем (0,60). Припускаємо, що розуміння емоцій інших накладає певні обмеження в поведінкових проявах, спілкуванні.

Здатність до управління своїми емоціями позитивно корелює з самоконтролем в діяльності (0,65) та емоційній сфері (0,54). Розуміння та, як наслідок, можливість керувати своїми емоціями з однієї сторони дозволяє обирати діяльність відповідно до своїх індивідуально-психологічних особливостей, з іншої – вчасно попереджувати розвиток емоційного вигорання та виснаження.

Між здатністю до управління чужими емоціями та компонентами самоконтролю не виявлено кореляційних зв'язків.

У результаті емпіричного дослідження виявлено, що показники всіх складових емоційного інтелекту та самоконтролю знаходяться на досить низькому рівні розвитку,

що свідчить про нездатність розуміти та керувати емоціями, як своїми так і емоціями інших людей. Проте, окремі складові емоційного інтелекту підвищуються в процесі отримання професійної освіти (підвищується здатність до управління чужими емоціями, здатність до розуміння чужих емоцій, здатність до управління своїми емоціями, здатність до розуміння своїх емоцій). Показники вираженості самоконтролю у студентів старших курсів також підвищуються.

Виявлено, що з підвищенням рівня емоційного інтелекту знижується соціальний самоконтроль та зростає самоконтроль в емоційній сфері. Послаблення самоконтролю в соціальній сфері пов'язано з поглибленням розуміння власних емоцій. В той же час, розуміння емоцій інших накладає певні обмеження в поведінкових проявах, спілкуванні. Та-

кож виявлено, що здатність до управління своїми емоціями допомагає контролювати результати власної діяльності та спонтанні емоційні прояви.

Список використаних джерел

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. — 2006. — № 3. — С. 78—85.
2. Конопкин О. А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. — 2006. — № 3. — С. 38—39.
3. Кордялис К. К. Взаимосвязь между показателями психосоциального здоровья и мотивации к учебе / К. К. Кордялис, Э. Н. Эйдимтайте // Вопросы психологии. — 2006. — № 2. — С. 24—30.
4. Либин А. В. Дифференциальная психология / А. В. Либин. — М.: Эксмо, 2006. — 544 с.
5. Циганчук Т. В. Підвищення стресостійкості у студентів ВНЗ / Т. В. Циганчук // Практична психологія та соціальна робота. — К., 2010. — № 8. — С. 18—30.
6. Циганчук Т. В. Психологія стресу: навчальний посібник / Т. В. Циганчук. — К., 2016. — 177 с.

ТЕТЯНА ТSYHANCHUK
Kiev

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN STRUCTURE OF STUDENT'S STRESS STABILITY

The article defines the role of emotions and emotional intelligence in the structure of stress-resistance. The notion of stress-resistance and self-control of personality is analyzed. The role of emotional intelligence in the activity of a practical psychologist is described. The connection between the components of emotional intelligence and types of self-control is considered. The paper presents the results of an empirical study of emotional intelligence and self-control in students of psychologists.

Key words: emotional intelligence, stress resistance, self-control, emotion, emotion management.

ТАТЬЯНА ЦЫГАНЧУК
г. Киев

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТРУКТУРЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье определена роль эмоций и эмоционального интеллекта в структуре стрессоустойчивости, проанализировано понятие стрессоустойчивости и самоконтроля личности. Описана роль эмоционального интеллекта в деятельности практического психолога. Рассмотрена связь структурных компонентов эмоционального интеллекта с видами самоконтроля. В работе представлены результаты эмпирического исследования эмоционального интеллекта и самоконтроля у студентов психологов. Проводится анализ связи межличностного и внутриличностного компонентов эмоционального интеллекта с выраженностью самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, самоконтроль, эмоция, управление эмоциями.

Стаття надійшла до редколегії 10.11.2017

УДК 159.922. +159.942

ЮРІЙ ЧЕРНОЖУК

м. Одеса

ukaaka@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ОСІБ З РІЗНИМ ТИПОМ ЕМОЦІЙНОСТІ

У статті представлені результати теоретико-емпіричного дослідження особливостей самоефективності осіб, що належать до різних типів емоційності. Самоефективність розуміється як віра людини у власні можливості організувати та виконувати послідовні дії, необхідні для управління ситуаціями, що виникають. Під емоційністю мається на увазі стійка тенденція до переживання людиною емоцій певної модальності та знаку.

Результати дослідження довели, що тип емоційності є одним з чинників, що впливають на самоефективність особистості, визначають її індивідуальну специфіку. Виявлено, що особи схильні до переживання емоції «радість» демонструють більш високу самоефективність у порівнянні з тими, хто тяжіє до переживання емоції «страх». Перспективним для подальшого дослідження є вивчення особливостей самоефективності осіб різної статі, віку, та професійної приналежності

Ключові слова: самоефективність, емоційність, тип емоційності, радість, страх.

Складність, комплексність і нестандартність завдань, які повсякденно постають перед сучасною людиною і які вона має вирішувати, потребують наявності у неї певних психологічних властивостей і, зокрема, самоефективності. Феномен самоефективності (self-efficacy) був вперше виокремлений та вивчений А. Бандурою.

У річищі запропонованої ним теорії «соціального когнітивізму» (social cognitivism) цей дослідник визначив самоефективність, як віру людини у власні можливості організувати та виконувати послідовні дії, необхідні для управління ситуаціями, що виникають. Цей конструкт характеризує суб'єктивні уявлення особистості стосовно можливості впоратися з певною діяльністю, впливати на ефективність власної поведінки.

Під час планування дій та їхнього виконання люди виносять судження про свою здатність відповідати вимогам, що випливають з різних завдань. Самоефективність забезпечує взаємодію і сукупний вплив на людину чинників соціального середовища, рис особистості та когнітивних процесів [5].

Самоефективність починає формуватися в ранньому дитинстві, коли діти набувають досвід вирішення різноманітних проблем і розвивається упродовж життя. Її рівень може змінюватися в різні періоди, а також в залежності від конкретних обставин [4].

Людина, яка усвідомила власну ефективність, загалом докладає більше зусиль для вирішення складних завдань, ніж та, що має сумніви у своїх можливостях. Люди з високою самоефективністю розглядають складні проблеми, як завдання, які обов'язково будуть вирішені; виявляють глибокий інтерес до діяльності, що виконують; відчувають прихильність до певних інтересів та справ; швидше поправляються від невдач і розчарувань.

Висока ефективність сприяє тому, що навіть дуже складні проблеми можуть сприймаються особистістю, як цікаві і престижні виклики, що дають змогу перевірити і підтвердити власні здібності, майстерність, вольові якості тощо. Оцінка ситуації з позиції високої ефективності оптимально мобілізує розумові та фізичні можливості людини [5].

За Бандурою, самоефективність, що пов'язана з очікуванням успіху, скоріше призведе до позитивних результатів і, таким чином, сприятиме формуванню та підтримці високої самооцінки особистості. Особистість, що усвідомлює себе достатньо ефективною, зазвичай бачить можливості для майбутнього вирішення проблеми, і усвідомлено обирає варіанти успішних дій. Водночас, постійне очікування невдачі, частіше за все призводить до негативного результату діяльності, що, у свою чергу, ще більше знижує самоефективність, звужує

коло завдань, які на думку людини, вона може успішно вирішувати.

Низька самоефективність – це недостатня віра у власні можливості. Особистість, яка вважає себе нездатною вирішити ті, чи інші завдання, подолати складні ситуації, піддає себе надмірній критиці, так, чи інакше підкреслює у спілкуванні з оточуючими власні недоліки і постійно страждає з приводу власної некомпетентності.

Люди з низьким рівнем самоефективності намагаються ухилятися від вирішення складних завдань; впевнені, що вони виходять за межі їхніх можливостей; концентруються на власних недоліках та минулих невдачах; швидко втрачають впевненість у собі і своїх здібностях [6].

У своїх дослідженнях Бандура і його співробітники показали що судження про самоефективність створюють мотивуючий вплив на особистість і дійшли висновку, що переконання в самоефективності впливають на те, як людина може справлятися зі складнощами в процесі реалізації своїх цілей.

Так, переконання у власній неефективності може звести на нівець бажання досягати навіть найбільш пріоритетні цілі. Водночас, ефект впливу переконання у власній самоефективності може справити настільки великий вплив на мотивацію дій і рівень їхньої успішності, що в певній мірі нівелює відмінності між людьми у здібностях, і навіть зменшує розбіжності у показниках фізичної сили між особами різної статі. Навчаючись як мінімізувати стрес і піднімати настрій, коли стикаються з важкими або складними завданнями, люди можуть покращити власну самоефективність [7].

Анализ досліджень, присвячених проблемі самоефективності особистості, свідчить про те, що слідом за Бандурою зазначене явище вивчала низка науковців серед яких Н. Бец, А. В. Бояринцева, Т. Ваактаар, Т. І. Васильєва, О. М. Вовк, М. І. Гайдар, Ю. Н. Гончаров, С. Грехем, Т. Джадж, Дж. Доллард, М. Єрусалем, К. Квок, Р. Л. Кричевський, А. Лузжинська, Дж. Маддукс, Е. МакАдам, Н. Мілнер, У. Мішел, Є. А. Могілевкін, Дж. Ормрод, В. Г. Ромек, С. Торгерсен, К. Торенсен, Г. Хетчел, Р. Шварцер, О. А. Шепелева, Д. О. Шапошник, М. Шеєр, Д. Шанк, Я. Шода, та ін.

Зазначеними дослідниками було вивчено елементи психологічної структури самоефективності, її генетичні та соціальні передумови, гендерні відмінності в академічній та соціальній самоефективності, а також зв'язки самоефективності з низкою інших явищ (здоров'я людини, антисоціальна поведінка, вживання наркотиків, навчання в вищій та середній школі і, зокрема, опанування читання та письма, адаптація до соціального оточення, вибір кар'єри, ефективність у використанні інтернету тощо.

Було також досліджено самоефективність кадрів управління, особливості професійної та особистісної самоефективності психологів, навчальної та соціальної самоефективності школярів і т.ін.

Однак, незважаючи на велику кількість публікацій з проблеми самоефективності, досі недостатньо вивченими залишається низка питань, що є важливими не тільки в теоретичному, але й в прикладному сенсі. Серед них – співвідношення самоефективності з емоційною сферою особистості і, зокрема, з емоційністю.

Під емоційністю в нашому дослідженні розуміється стійка тенденція до переживання людиною емоцій певної модальності та знаку. Домінування однієї або декількох базальних модальностей (співвідношення патернів емоцій «радість», «гнів», «страх», «печаль») формують індивідуальні особливості емоційності конкретної особистості (тип емоційності) [3].

Теоретичне обґрунтування феномену емоційності було здійснено в роботах Б. М. Теплова, В. Д. Небиліцина, А. Ю. Ольшаннікової. Пізніше узагальнення і розвиток теорії емоційності здійснила О. П. Саннікова, Ця дослідниця вивчає емоційність в контексті розробленою нею континуально-ієрархічної структури особистості. Під науковим керівництвом О. П. Саннікової у зв'язку з емоційністю було досліджено такі якості особистості, як психологічна проникливість (О. А. Кисельова), комунікативна креативність (Р. В. Білоусова), емпатична спрямованість (О. А. Орищенко), адаптивність (О. В. Кузнецова), фасилітативність (М. Й. Казанжи) та ін. Індивідуальні відмінності з емоційності вивчалися: у співвідношенні з труднощами

у спілкуванні (А. В. Сергєєва), із особливостями переживання професійної кризи (І. В. Бринза), із особливостями інтелекту (Ю. Г. Черножук), схильності до ризику (С. В. Бикова), до самозмінування (Д. В. Лущикова), агресивністю (І. С. Мазоха), навіюваністю (Ю. П. Фоля), почуттям власної гідності (Л. Б. Кадишева), особливостями толерантності (О. Г. Бабчук), авантюрної поведінки (Н. І. Меленчук), конфліктністю (Т. Ю. Ульянова) і т.ін. Проведено також дослідження особливостей емоційності у зв'язку з товариськістю у молодшому шкільному віці (І. А. Василенко), у підлітковому віці в контексті сімейних відношень (І. Г. Кошлань).

Зазначені дослідження доводять, що емоційність можна розглядати як глобальну властивість, в межах якої протікають всі психічні процеси і стани вона є потужним чинником, що зумовлює психологічні відмінності між людьми, визначає специфіку пов'язаних з нею властивостей особистості [там само]. Обираючи тему дослідження, ми виходили з припущення, що що тип емоційності є одним з чинників, що впливають на самоефективність особистості, визначають її індивідуальну специфіку.

Мета дослідження – полягає у вивченні особливостей самоефективності осіб з різним типом емоційності. Відповідно до мети було визначено завдання дослідження: 1) провести теоретичний аналіз психологічних праць за темою дослідження; 2) обрати методи й методики дослідження, що є адекватними його меті; 3) здійснити емпіричне дослідження, провести математико-статистичну обробку та психологічну інтерпретацію отриманих результатів.

Для вирішення завдань дослідження були використані такі методи: 1) теоретичні, за допомогою яких проведено теоретико-методологічний аналіз феноменів, що вивчаються; 2) емпіричні – тестування, бесіда, спостереження, які застосовувались з метою емпіричного вивчення самоефективності та емоційності, а також уточнення результатів тестування за обраними психодіагностичними методиками; 3) статистичні – обробка та узагальнення результатів емпіричного дослідження з використанням комп'ютерного пакету SPSS 13.0 for Windows.

В емпіричній частині дослідження були використані методики: «Чотирьохмодальний тест-опитувальник емоційності» О. П. Саннікової, Шкала загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема (адапт. В. Г. Ромека), Тест загальної та соціальної самоефективності М. Шеєра та Дж. Маддукса (адапт. А. В. Бояринцевої).

В дослідженні взяли участь 178 осіб у віці від 30 до 45 років. Виходячи з результатів методики О. П. Саннікової, і, користуючись методом асів, було виокремлено групи досліджуваних за типом емоційності. У подальшому дослідженні брали участь тільки особи, що належать до мономодальних типів: Р (радість) – 28, Г (гнів) – 4, С (страх) – 12, П (печаль) – 6 досліджуваних. Загалом 40 осіб.

Перейдемо до викладу отриманих психологічних фактів. Кореляційний аналіз (табл. 1) показав складний неоднозначний характер взаємозв'язків між показниками самоефективності та емоційності. З'ясувалося, що самоефективність має виключно додатні зв'язки з модальністю Р (радість) і виключно від'ємні з модальністю С (страх) ($p < 0,05$). Водночас її зв'язки з показниками модальностей «гнів» і «печаль» не є статистично значущими.

Якісний аналіз даних дозволив вивчити деякі особливості самоефективності осіб з різним типом емоційності. Порівняння середніх показників самоефективності представників різних емоційних типів (груп) за t-критерієм Ст'юдента (табл. 2) дозволило виявити наявність низки статистично значущих відмінностей ($p < 0,05$; $p < 0,01$).

Таблиця 1
Значущі коефіцієнти кореляції між показниками емоційності та самоефективності (n = 40)

Показники	Р	С
ЗС	255*	-244*
СПД	270*	-290*
СМС	277*	-284*

Примітка. Тут і далі: 1) нулі та коми вилучені; 2) позначення:** – зв'язок на рівні 1% ($p < 0,01$), * – на рівні 5% ($p < 0,05$); 3) скорочення: показники емоційності – Р (радість), С (страх); показники самоефективності ЗС (загальна самоефективність за Шеєром та Маддуксом), СПД (самоефективність у предметній діяльності за Шварцером та Єрусалемом); СМС (самоефективність у міжособистісному спілкуванні за Шварцером та Єрусалемом).

Таблиця 2
Статистично значущі відмінності у показниках самоефективності досліджуваних з різним типом емоційності (n=20)

Показники	Група	М	Група	М	t-крит	
1	ЗС	Р	С	27,9	21,2	3,1**
2	СПД	Р	С	30,8	24,1	3,4**
3	СМС	Р	С	5,1	2,8	2,7*

Досліджувані, що належать до різних типів емоційності, демонструють різну самоефективність. При цьому представники типу Р (радість) переважають представників типу С (страх) за всіма показниками: ЗС (загальна самоефективність за Шеєром та Маддуксом), СПД (самоефективність у предметній діяльності за Шварцером та Єрусалемом); СМС (самоефективність у міжособистісному спілкуванні за Шварцером та Єрусалемом). Пояснюючи цей факт необхідно, на наш погляд, брати до уваги наступне.

Схильність до переживання певних емоцій (емоційність) призводить до того, що поріг їхнього виникнення помітно знижується [3], вони можуть виникати значно частіше за інші. Таким чином, когнітивні процеси, і зокрема процес оцінювання власних можливостей, відчувають прямий, безпосередній та регулярно повторюваний вплив тих самих ситуативних (транзитних) емоцій. У такий спосіб створюється специфічне і водночас відносно стабільне емоційне тло, більш або менш сприятливе для розвитку самоефективності.

Як відомо, радість загалом конструктивно впливає на когнітивні процеси. Притаманна представникам типу Р (радість) емоційна стабільність, сприяє успішності різних видів діяльності, зокрема, когнітивної. Як стверджує Бандура, люди з більшою імовірністю досягають успіху, якщо вони не напружені й емоційно спокійні [цит. за 4].

Тому «радісне», оптимістичне тло стимулює і розвиток самоефективності особистості. Представників емоційного типу Р (радість), зокрема, відрізняє впевненість у власних силах і здібностях [3]. Саме до них, у першу чергу, можна віднести характеристику, що дає Бандура людям з високою самоефективністю: вони сприймають труднощі з огляду на те, як

упоратися з ними, скоріш, ніж тривожитися з приводу того, що можна зазнати невдачу [6].

Навпаки, людині, що схильна до переживання страху, притаманне «очікування зниження самооцінки, неминучої невдачі, відчуття власної неадекватності» [1, с. 328]. Вона «увесь час живе в одному з його проявів... чи перебуває вона у жаху, занепокоєнні, побоюванні або непевності, вона у тоні страху» [2, с. 39–40], а відповідне цьому емоційне тло може вкрай несприятливо позначатися на формуванні самоефективності.

Тому немає нічого дивного в тому, що схильність до страху доволі негативно позначається на оцінці особистістю власної спроможності впоратися з тим, чи іншим завданням. При цьому головною причиною, що викликає низьку самоефективність представників емоційного типу С (страх), є притаманна їм висока особистісна тривожність.

Вона часто-густо зумовлює недостатню результативність когнітивної діяльності як такої, оскільки провокує виникнення підвищеної ситуативної тривоги, невпевненості у власних силах в різноманітних ситуаціях, зокрема, коли це стосується самооцінювання тих чи інших компетенцій особистості.

Високий рівень тривоги і пов'язаної з нею психічної напруги заважають особистості успішно керувати розумовими діями, погіршують продуктивність пізнавальних процесів, призводять до невдач при вирішенні різноманітних когнітивних завдань (навчальна та професійна діяльність, входження в нове соціальне середовище, психологічне тестування, іспит і т.ін.).

Зазначені невдачі запам'ятовуються, погіршуючи на майбутнє оцінку власних можливостей особистості, її самоефективність. Тому кожного разу, коли та, чи інша ситуація, що колись спричинила невдачу, зустрічається знову, людина згаданого емоційного типу все менше вірить у власні сили і тому може виявляти все менше бажання конструктивно її вирішувати (феномен «придбаної беспорядності»).

Проведене теоретико-емпіричне дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Самоефективність є достатньо дослідженим психологічним феноменом. Однак, поза увагою дослідників залишається низка

важливих питань, серед яких зв'язок самоефективності з емоційністю, як стійкою властивістю особистості.

2. Кореляційний аналіз виявив складний неоднозначний характер взаємозв'язків між показниками самоефективності та емоційності. З'ясувалося, що самоефективність має виключно додатні зв'язки з модальністю Р (радість) і виключно від'ємні з модальністю С (страх) ($p < 0,05$).

3. Якісний аналіз показав перевагу представників типу Р (радість) над представниками емоційного типу С (страх) за всіма показниками самоефективності.

4. Результати дослідження довели, що тип емоційності є одним з чинників, що впливають на самоефективність особистості, визначають її індивідуальну специфіку.

5. Перспективним для подальшого дослідження, є, на наш погляд, вивчення чинників, що спричиняють відмінності в самоефективності осіб різної статі, віку, та професійної приналежності.

Список використаних джерел

1. Изард К. Эмоции человека / К. Изард. — М. : Изд-во МГУ, 1980. — 440 с.
2. Миншул Р. Как выбирать своих людей / Р. Миншул. — Херсон : Лик, 2000. — 158 с.
3. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности / О. П. Санникова. — К-Од, 1995. — 334 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл. — СПб. : Питер Ком, 1998. — 608 с.
5. Bandura A. «Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change» / A. Bandura // Psychol. Rev. — 1977. — № 84. — PP. 191—215.
6. Bandura A. «Organizational Application of Social Cognitive Theory» / A. Bandura // Australian Journal of Management. — 1988. — 13 (2). — PP. 275—302.
7. Bandura A. et al. «Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning» / A. Bandura // Child Development. — 2003. — 74. — PP. 769—782.

YURI CHERNOZHUK
Odessa

FEATURES OF SELF EFFICIENCY OF PERSONS WITH DIFFERENT TYPES OF EMOTIONALITY

The article presents the results of a theoretical-empirical study of the peculiarities of self-efficacy of persons belonging to different types of emotionality. Self-efficacy is understood as the belief of a person in his own ability to organize and perform the sequential actions necessary to manage the situations that arise. Under emotionality a steady tendency to experience human emotions of a certain modality and sign is implied.

The results of the study showed that the type of emotionality is one of the factors influencing the self-efficacy of personality, defining its individual characteristics. It is revealed that individuals who are inclined to experience emotion "joy" show higher self-efficacy than those who tend to experience emotion "fear". Prospective for further research is the study of the peculiarities of self-efficacy of persons of different sex, age, professional belongings.

Key words: self-efficacy, emotionality, type of emotionality, joy, fear.

ЮРИЙ ЧЕРНОЖУК
г. Одесса

ОСОБЕННОСТИ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ЛИЦ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей самоэффективности лиц, принадлежащих к разным типам эмоциональности. Самоэффективность понимается, как вера человека в собственные возможности организовывать и выполнять последовательные действия, необходимые для управления ситуациями, которые возникают. Под эмоциональностью подразумевается устойчивая тенденция к переживанию человеком эмоций определенной модальности и знака.

Результаты исследования показали, что тип эмоциональности является одним из факторов, влияющих на самоэффективность личности, определяющих ее индивидуальную специфику. Выявлено, что лица, склонные к переживанию эмоции «радость», демонстрируют более высокую самоэффективность по сравнению с теми, кто тяготеет к переживанию эмоции «страх». Перспективным для дальнейшего исследования является изучение особенностей самоэффективности лиц разного пола, возраста, профессиональной принадлежности

Ключевые слова: самоэффективность, эмоциональность, тип эмоциональности, радость, страх.

Стаття надійшла до редколегії 06.11.2017

УДК 159.923.2

ОЛЕНА ШТЕПА

м. Львів

o_shtepa@lnu.edu.ua

ТРЕНДИ РЕСУРСНОГО ДИСКУРСУ ОСОБИСТІСНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ

Особистісне самоздійснення розглянуто як внутрішню форму самоздійснення людини, яке являє собою розкриття сутності людини в екзистенціальній формі. Головним процесом особистісного самоздійснення визнано саморозвиток, а актуалізованість ресурсів є його визначальною характеристикою. Висвітлено такі тренди ресурсного дискурсу особистісного самоздійснення: ресурси виявляються за зміни рівноваги між внутрішнім і зовнішнім світом людини, ресурси виявляються у співвідношенні до внутрішньої суб'єктивної реальності, ресурси виявляються у співвідношенні до формулювання життєвих завдань, наявні у людини ресурси виявляються у зв'язку з її самозмінами. У кожному з окреслених трендів головним драйвером виведено ресурси і простежено нюанси їх впливу на процеси особистісного самоздійснення.

Ключові слова: особистісне самоздійснення, сутність, особистість, життєві завдання, самозміни, дискурс.

Протягом останнього десятиліття концепт «самоздійснення» набув статусу метарівня у поясненні психологічних феноменів, що характеризують перехід можливостей у дійсність. Методологічною підставою для визначування сутності самоздійснення стала поява парадигми неklasичної психології, у якій стверджується, що людина здатна не лише відображувати дійсність, а й породжувати її [7, 207].

Нашу увагу привернуло те, що самоздійснення означають як розкриття сутності людини в екзистенціальній формі, а визначальною для самоздійснення вказано його внутрішню форму, у якій прочитуються ознаки його особистісного модусу. Відтак, проблематизація самоздійснення чиниться в онтологічно-персонологічному ракурсі, оскільки акцентується на сумірності сутності та особистості людини у процесі переведення її можливостей у дійсність, йдеться про невизначену почерговість сутності і форми віднадходження людиною себе, акцентовано особливості ставлення особистості до інших у зв'язку з її самозмінами, а також проглядає питання ресурсної зумовленості особистісного самоздійснення.

На наш погляд, означені проблеми можливо розв'язати, якщо докладніше розкрити зміст особистісного самоздійснення. На основі даних про те, що актуалізованість ресурсів

є ознакою суб'єкта саморозвитку та його здатності до саморегуляції [3, 110], а саморозвиток і саморегуляція є фундаментальними властивостями особистості [6, 11], ми вирішили за доцільне проаналізувати суть особистісного самоздійснення у ресурсному аспекті.

Самоздійснення трактують як «переведення можливостей людини у дійсність» (А. Джебвірс за О. Кокун [2, 5]), як «шлях такого проходження життя, у результаті якого людина «приходить до себе» і реалізує себе» (М. Мамардашвілі за О. Кокун [2, 5]), творчість і форма екзистенційного розкриття людини (М. Шугуров за Є. Селезньова [9, 23]), одночасно процес і результат руху людини до власних сутнісних начал [9, 12]. Самоздійснення означають, як сутнісну характеристику людини [4, С.8], яка виступає суб'єктом власного життєвого шляху [1, 206]. Самоздійснення прочитують як форму дії, зверненої людиною на саму себе: «самоздійснюватися – означає бути, реалізовувати новий вимір буття, віднадходити себе, це безупинний відрив від самої себе, випинання назовні, «вихід поза себе», «буття-попереду-самого-себе», вибір і проектування себе для власних можливостей» [4, 185].

На тепер виокремлюють такі модуси самоздійснення, як життєве, професійне, особистісне. Зокрема, життєве самоздійснення означають як тенденцію переведення власних

можливостей у дійсність у різних життєвих сферах, що відбувається за відповідності середовища можливостям людини (В. Ключко за О. Кокун [2, 5]). Професійне самоздійснення характеризують як «розкриття особистісного потенціалу фахівця <...>» [2, 4]. Особистісне самоздійснення О. Кокун визначає як «свідомий саморозвиток людини, в процесі якого розкриваються її потенційні можливості у різних життєвих сферах, результатом чого є постійне досягнення особистісно та соціально значущих ефектів, формування власного «простору життя» [2, 3].

Виокремлюють зовнішню і внутрішню форми самоздійснення. С. Панченко зауважено, що самоздійснення чиниться і у напрямі втілення людиною власного потенціалу, саморозвитку, і у спрямуванні себе до служіння іншим [8, 618]. На погляд О. Кокуна, зовнішня форма означає досягнення самоцільно значущих ефектів, а внутрішня розкривається у самовдосконаленні людини у різних життєвих аспектах. Причому внутрішня форма є визначальною для можливостей самоздійснення [1, 3].

Метою статті є презентування результатів дискурс-аналізу особистісного самоздійснення у ресурсному аспекті. Завданням є виявлення функціонального значення психологічних ресурсів у процесі особистісного самоздійснення.

З метою з'ясувати ймовірність ресурсної зумовленості особистісного самоздійснення було застосовано дискурс-аналіз. У застосуванні дискурс-аналізу щодо особистісного самоздійснення сторонами дискурсу визначено неklasичну психологію особистості, як стан науки як когнітивної системи, та постмодерну психологію особистості, що презентує стан культури. Авторська позиція щодо вказаного дискурсу містить переконання у зумовленості особливостей особистісного самоздійснення психологічними ресурсами людини. Агональність дискурсу задана контекстом особистісного самоздійснення, яким може бути як особистість, так соціокультурне довкілля. Риторика дискурс-аналізу особистісного самоздійснення побудовано на аргументах, звернутих до логосу щодо ресурсної зумовленості особливостей особистісного са-

моздійснення. Інформаційними ресурсами, джерелами дискурсу стали дані неklasичної та постмодерної психології щодо ролі ресурсів у здійсненості особистості.

Зокрема, головними положеннями неklasичної психології, які було взято до уваги за дискурс-аналізу, були такі: характеристика особистості як самодетермінованого суб'єкта, творця культури та водночас її респондента, автора, оповідача і дослідника власного життя, фундаментального психологічного контексту будь-якого розуміння; дефініцію змісту психологічної реальності особистості через основоположний феномен Я та нерозривно пов'язану із ним мотиваційну спрямованість; констатування саморозвитку та саморегуляції як фундаментальних якостей особистості та виведення актуалізованості ресурсів як характеристики суб'єкта саморозвитку і саморегуляції; виведення досвіду як форми існування особистості; ідея неототожнення сутності і особистості людини; обґрунтування зумовленості сутності способом її становлення; характеристика відчаю та провини як відчуттів, що свідчать про нерішучість особистості бути самою собою; позиціонування ресурсів як елементів досвіду людини результату; дані щодо супроводження «опрацювання» екзистенціального досвіду напругою ресурсів; ідея щодо механізму особистісного саморозвитку – самозміни, яка спрямована на усунення суперечностей між внутрішньою суб'єктивною реальністю, життєвими задачами та ресурсами, які є у розпорядженні в людини; обґрунтування вияву ресурсів за постановки людиною особистісних завдань саморозвитку; характеристика совісті як умови самоздійснення та індикатору істинності потенційних смислів, що їх готова реалізувати людина; визначення внутрішнього діалогу як форми контакту людини з совістю; дані щодо «позазнаходжуваності» (самодистанціювання) і «домінанти на Іншому» (інтересу) як критеріїв конструктивного внутрішнього діалогу; ідея щодо індивідуальності як здатності втілювати загальнолюдські цінності стилем власного життя [10, 200–202].

Головними тезами постмодерної психології, що було задіяно у дискурс-аналізі, були такі: виведення контекстом діалогічного

дискурсу культури, у якій особистість оновлює власний психологічний простір; концептуалізація особистості як «рефлексивного проекту», якому не властиві цілісність, стабільність, самодостатність, оскільки він є процесуальним, колажним, ризомним; ідея вияву авторства особистості як фіксації власної присутності; свідчення щодо життєвих завдань способів реалізації самоздійснення особистості, суб'єктивно спроектований трек до певної події майбутнього, персоналістичний хронотоп, що визначає продуктивність самоздійснення та напрям саморозвитку особи; характеристику ресурсності як однієї з важливих ознак сформованого завдання; дані щодо вияву ресурсів у зв'язку із оцінкою людиною власних можливостей у відповідь на виклики контексту та позначення втрати ресурсів за кризу; дані щодо недовіри кризової особистості до метанаративу [10, 200–202].

На основі даних наукових джерел щодо ресурсного аспекту особистісного самоздійснення, нами висвітлено такі тренди ресурсного дискурсу особистісного самоздійснення.

1. Ресурси виявляються за зміни рівноваги між внутрішнім і зовнішнім світом людини.

Якщо контекстом буття є особистість, то вона надає певним життєвим ситуаціям статусу події, що символізує про злам її звичного сприймання життя і себе. Виявлена невідповідність стосується розбіжності сутності людини та її онтологічної реальності, екзистенції, що окреслюється як екзистенціальна проблема, виклик. Ймовірно, досягнення таємниці власної сутності людиною інтерпретує саме як екзистенціальний досвід, а мить дива – збігу сутності й екзистенції – супроводжується значною напругою ресурсів. Нестача ресурсів як енергії перетворень сприймається людиною як страждання. Відмова особистості від можливості ставати собою справжньою переживається нею як відчуття провини, відчаю, самотності, задрощів до інших; а прийняття виклику – як чуття власної здійсненності. Досвід розв'язання екзистенціальної проблеми стає джерелом самозміни через формулювання певної життєвої задачі, а також основою для зіставлення наявних власних внутрішніх можливостей та вибору напрямку взаємодії з зовнішнім світом. Останнє харак-

теризують через процеси персоніфікації і персоналізації. Відтак, ресурси позначають як елементи досвіду за допомогою яких можна перейти з актуального стану до бажаного результату. Саме наявність ресурсів уможливорює якісні зміни особистості, яка стає більшою мірою самою собою, а також характеризує відновлення динамічної рівноваги між наявними у людини внутрішніми можливостями та обраним нею напрямом взаємодії з іншими. Тому ресурси можна охарактеризувати як певні опертя, що локалізуються у внутрішньому світі людини.

Якщо контекст буття є соціокультурним, то особистість зазнає враження від певної яскравої події, значущість якої прочитується з контексту. Суб'єктивна проекція людиною власного життєвого руху у бік такої обрієвої події означуватиметься як життєве завдання, що сформовано у тренді автентичності і тому зумовлено мірою зорієнтованості особистості як у власному світі, так і у зовнішньому світі. Для визначення людиною власних можливостей щодо викликів контексту вона здійснює кількісну оцінку власних можливостей інтерпретації наявної ситуації. Наявність ресурсів загрожує невчасним та неадекватним самопрогнозуванням людиною власного статусу значущості. Наслідком невинуватості самопідтвердження стає криза, як вияв незмінності світогляду людини. Тому ресурси можна схарактеризувати як засоби реінтерпретування особистістю власної життєвої zaangażованості, які вона орендує у соціокультурному дискурсі.

2. Ресурси виявляються у співвідношенні до внутрішньої суб'єктивної реальності.

Якщо контекстом буття є особистість, то ресурси сумірні з таким виявом психологічної реальності людини, як її Я та мотиваційна спрямованість. Тоді самоздійснення як розквіт із середини доцільно пов'язати із розкриттям людиною власної сутності, а, відтак, її направленістю до істини. Індикатором спрямування особи в істинному напрямі визначається совість, яка водночас є мірою збігу сутності людини та екзистенції. Доцільно зауважити, що йтиметься про совість гуманістичну, а формою контакту із совістю є внутрішній діалог. Отож, ресурси унаслідок виявляються,

актуалізуються в особистості, яка характеризується екзистенціальною спрямованістю. Оскільки формою існування особистості є досвід, доцільно припустити певні особливості ресурсів дискурсу, що провадиться через внутрішній діалог. Важливо, що у зв'язку з власним особистісним досвідом людина може мати позиції дослідника, оповідача, коментатора і, власне, автора. Відтак, актуалізованість ресурсів внутрішнього діалогу дає особистості змогу обирати власну життєву позицію, що зумовлено як її можливістю мати свободу, так і здатністю брати на себе відповідальність.

Якщо контекст буття є соціокультурним, то ресурси, ймовірно, виявляються у дійсності, що її конструє особа у діалозі з іншими. Психологічний простір такої особистості характеризується релятивністю, еkleктичністю, поляризованістю між друзями і недругами. Самоздійснення, самоконструювання відбувається через реінтерпретування особою меж власного життя. Ризомна особистість проробляє реінтерпретацію відповідно до ситуації так, щоб відчувати задоволеність від власної задіяності. Ймовірно, чим краще особа орієнтується на очікування соціуму, тим діалогічнішими, сформованішими є життєві завдання, що вона їх реалізуватиме. У такій налаштованості проглядає авторитарний тип совісті. Власне показником сформованого життєвого завдання є його ресурсність. Відтак, у психологічному просторі соціокультурно заангажованої особистості ресурси виявлятимуться як можливості самоінтерпретування власного потенціалу самопідтвердження. Такі «ресурси плюральної інтерпретації», що вивільнюються задля доступу особистості до ризомності, «завжди-можливості», доцільно віднести до ресурсів дискурсу, який реалізується через зовнішній діалог людини з іншими. У такому діалозі особистість опиняється в якості оповідача, а визнання авторства уникає. Відтак, активація ресурсів лише зовнішнього діалогу пов'язана з прагненням особистості до свободи, не рамоканою відповідальністю.

3. Ресурси виявляються у співвідношенні до формулювання життєвих завдань.

Якщо контекстом життєвої ситуації постановки завдань є сама особистість, то йтиметься

про співвідношення ресурсів і завдань особистісного саморозвитку як завдань на смисл. Відтак, ресурси уможливають віднайдення смислу у певній життєвій ситуації та сприяють перетворенню проблеми на завдання. Здійсненність особистості визначається постановкою завдань, що є найбільш відповідними сутності людини. Тому такі завдання доцільно означувати як завдання особистісного саморозвитку, причому рівень їх складності наданий рефлексії у відповідності до Я-можливого людини. Результативність розв'язання завдань особистісного саморозвитку виявлятиметься у здатності людини дійти за умов невизначеності так, щоб не уникали життя, а реагувати на складні ситуації саморозвитком. Водночас, проблематизування людиною завдань до рівня суб'єктивно не вирішуваних доцільно пов'язати з її Я-ідеалізованим і неконструктивним рефлексуванням. Відтак, особистісне самоздійснення, у якому завдання формулюється відносно Я-ідеалізованого, не супроводжуватиметься прагненням людини саморозвитку.

Якщо контекст завдань є соціокультурним, то ведеться про ресурсність як характеристику сформованого життєвого завдання, причому виразність особистості у його формулюванні не є очевидною. Міра самоздійснення визначається на перетині життєвих завдань і життєвих шансів. Ймовірно, можливості цього перетину інтерпретуються особистістю, а за нестачі ресурсів інтерпретації особа зазнає кризи. Відтак, доступність інтерпретаційних ресурсів зумовлює успішність розв'язання життєвого завдання, що виявляється у набутті особистої автономії, перебування у самотності, гра стилями;

4. Наявні у людини ресурси виявляються у зв'язку з її самозмінами.

Якщо саме особистість є контекстом розуміння життєвої ситуації та культурного дискурсу, то у самозмінах, спрямованих на усунення розбіжностей між внутрішньою суб'єктивною реальністю, життєвими завданнями і наявними у людини ресурсами, функцію останніх можна схарактеризувати як буферну, компенсаторну або перетворювальну. Ймовірно, певна функція ресурсів розкриватиметься залежно від вибору людини бути

більшою мірою самою собою, а саме: уникнути такої нагоди, зробити вибір раціональний або етичний. Водночас саме етичний вибір є провідником гуманістичної совісті, що резонує на зв'язок сутності та індивідуальності людини. Своєю чергою, саме вибудовування індивідуальності розкривається у життєвій стратегії особистості та її екзистенціальній спрямованості. Відтак, ресурсами самозміни, за якої відбудеться якісно нове позитивне перетворення особистості, що виявлятиметься як її індивідуальність, можна припустити особистісні можливості трансформування людиною себе відповідно до істини. Ймовірно, таке трансформування відбуватиметься у зв'язку з екзистенціальним досвідом людини.

Якщо контекстом буття особистості є соціокультурний дискурс, то у самозмінах, джерелами яких є новий досвід і творче вчинкування, ресурси матимуть функцію інтерпретаційну. Ймовірно, інтерпретації надаватиметься оцінка власних можливостей щодо викликів контексту. Таким чином, вибудовуватиметься індивідуальність як несхожість з іншими. Відтак, інтерпретативні ресурси являтимуть собою можливості, здатності особистості до витлумачення у заданому культурно контексті нового досвіду як інформації для самокорегування і відповідності контекстові. Ймовірно, такими ресурсами є образи, метафори з соціокультурних практик (міфів, тезаурусів, наративів), через які особистість самопрезентується у дискурсі. Доступ людини до інтерпретативних ресурсів зумовлений її залученістю до соціокультурного дискурсу та рівнем володіння соціокультурними практиками.

Аргументами на користь того, що аналіз реалізації особистістю власної можливості здійснитися, має чинитися саме у ресурсному аспекті, є такі: а) оскільки вибір людини бути собою неможливий поза інтенційністю, але сама особистість є контекстом життєвих ситуацій, можна зробити висновок про те, що рішення щодо самоздійснення є завжди доступним для людини; б) позаяк самоздійснення є формою екзистенціального розкриття особистості, то індикатором такого розквіту зсередини слід вважати екзистенціальну здійсненність, що характеризується процесом

ми самотрансценденції, самодистанціювання, свободи, відповідальності; в) дані про те, що саморозвиток і саморегуляція є фундаментальними властивостями особистості, формою існування якої є досвід, при цьому ресурси є елементами досвіду людини, а їх актуалізованість є ознакою суб'єкта саморозвитку та його здатності до саморегуляції, дають змогу стверджувати, що ресурси іманентні людині; г) на основі твердження про те, що спосіб буття зумовлює сутність людини, варто визнати обумовленість особистісного самоздійснення особливостями ходу його процесів.

Можна прослідкувати, що у дискурсі особистісного самоздійснення легітимізованим є саме контекст особистості, оскільки вибудовується відносно істини. Індикатором істинності контексту особистості є совість. Легітимізованість контексту особистості дає йому змогу реалізувати переваги у дискурсі особистісного самоздійснення над соціокультурним контекстом через такі можливості, як усвідомлюваність людиною розбіжностей між власною сутністю та особистістю; здатність провадити внутрішній діалог; доступність для особистості ресурсів інтерпретації.

Тлумачний репертуар ресурсного дискурсу особистісного самоздійснення складається навколо метафори ресурсів як внутрішніх можливостей вияву дива здійсненності особистості. Дискурс-аналіз висвітлює, що актуалізація ресурсів особистісного самоздійснення зумовлена гуманістичною совістю людини та її рефлексуванням щодо власного Я-можливого. Ефектом ресурсного дискурсу особистісного самоздійснення є висвітлення уможливлення людини як індивідуальності, яка здатна обирати способом самоутвердження як демонстрування власної першості щодо інших, так вияв причетності до інших. Значущим є те, що спосіб самоутвердження зумовлений здатністю людини задіювати, актуалізувати власні ресурси у режисурі внутрішнього діалогу.

Прослідковано, що ресурсний дискурс особистісного самоздійснення ініціюється самою людиною через виявлення нею здатності провадити не лише зовнішній, а й внутрішній діалог, модератором у якому є совість; прояв нею уміння апелювати до власних

ресурсів не лише, як до засобів реінтерпретації власної соціальної заангажованості, а й як до опертя, що дає їй змогу осягнення і інтерпретації власного екзистенціального досвіду; переживання особою власної індивідуальності меншою мірою, як підкреслення власної відмінності від інших, а значною мірою, як максимальної наближеності власної особистості й екзистенції. Саме ресурси являтимуть собою підстави такого інтерпретування людиною особистого значення екзистенціальної проблеми, за якого уможливується збіг її особистості й екзистенції і відбувається якісно нове позитивне перетворення особистості, що виявлятиметься як її індивідуальність. Відтак, ресурси можна охарактеризувати як опори інтерпретації людиною осягнення, отриманого нею у її екзистенціальному досвіді, необхідні для переведення потенцій власної сутності в особистісну форму та реалізації можливості здійснитися відносно істини. Головними функціями ресурсів щодо особистісного самоздійснення визначаються такі, як інтерпретативна, буферна, компенсаторна, перетворювальна.

Дискурс-аналіз висвітлив, що актуалізація ресурсів особистісного самоздійснення головно зумовлена гуманістичною совістю людини, а не авторитарною, а також рефлексуванням щодо Я-можливого, а не Я-ідеалізованого. Результати дискурс-аналізу дають змогу уточнено охарактеризувати особистісне самоздійснення, як ресурсно зумовлений процес рефлексивного розгортання людиною власної сутності в ході самозміни через інтерпретування контроверзів персоналізації та персоніфікації. Сформульовану дефініцію особистісного самоздійснення виведено на основі урахування необхідності збігу сутності та особистості людини для максимально ефективного переведення її можливостей у дійсність, зумовленості сутності людини способом її саморозвитку, а особистісного самоздійснення – актуалізованістю ре-

сурсів особи. Окреслені тренди ресурсного дискурсу особистісного самоздійснення висвітлюють можливості розв'язання проблем самоздійснення людини в екзистенціальному та аксіологічному напрямках. Тому перспективи досліджень можуть бути пов'язані з характеристикою життєвого самоздійснення як гармонійного співвідношення його особистісної і професійної форми.

Список використаних джерел

1. Большакова А. М. Психологічний аналіз феноменів самоздійснення особистості / А. Большакова // Молодий вчений. — 2015. — № 2 (17). — С. 206—209.
2. Кокурн О. М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології / О. Кокурн // Практична психологія та соціальна робота. — 2013. — № 9. — С. 1—5.
3. Кузікова С. Б. Сутнісні модули самозмінювання у пробематизації психологічного розвитку: зарубіжна персоніологія / С. Кузікова // Психологія і особистість. — 2016. — № 2 (10). — С. 128—137.
4. Леонтьев Д. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности / Д. Леонтьев // Психологические исследования. — 2015. — Т. 8. — № 40. — Режим доступу: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html>.
5. Логинова И. О. Жизненное самоосуществление человека как предмет психологического познания / И. Логинова // Известия ВГПУ. — 2009. — № 6. — С. 184—187.
6. Максименко С. Д. Поняття особистості у психології / С. Максименко // Психологія і особистість. — 2016. — № 1 (9). — С. 11—17.
7. Морозова Е. Психологические механизмы становления зрелости личности у подрастающего поколения средствами образовательной среды / Е. Морозова // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». — 2011. — № 3. — Режим доступу: www.psyedu.ru.
8. Пазекова Г. Феноменология психологической гармонии личности / Г. Пазекова, Е. Пазеков // Фундаментальные исследования. Психологические науки. — 2015. — № 2. — С. 3399—3403.
9. Селезнева Е. В. Грани самоосуществления: от самоотношения к самореализации : монография / Е. В. Селезнева. — М.-Берлин : Директ-Медиа, 2015. — 404 с.
10. Штепа О. С. Дефініція особистісного самоздійснення на теренах неklasичної і постмодерної психології / О. Штепа // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». — Вип. 37 (3), Том II (22): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». — К. : Гнозис, 2017. — С. 198—206.

OLENA SHTEPA
Lviv

THE TRENDS OF THE RESOURCE DISCOURSE OF THE PERSONALITY SELF-FULFILLMENT

The following trends of the resource discourse of personal self-fulfillment are highlighted: resources are manifested in changes in the balance between the internal and external world of an individual, resources

are manifested in relation to the internal subjective reality, resources are manifested in relation to the formulation of life's tasks, and available human resources are manifested in connection with self-changes. Resources are described as the basis for interpreting a person's comprehension, obtained in its existential experience, necessary for the transfer of the potentials of his/her own essence into a personal form and the fulfillment of the possibility to be realized in relation to the truth. It is suggested that the actualization of the resources of personal self-fulfillment is conditioned by the humanistic conscience of an individual and also by the reflection on I-possible.

Key words: self-fulfillment, essence, personality, task of life, self-modification, discourse.

ЕЛЕНА ШТЕПА

г. Львов

ТРЕНДЫ РЕСУРСНОГО ДИСКУРСА ЛИЧНОСТНОГО САМОСУЩЕСТВЛЕНИЯ

Личностное самоосуществление рассмотрено как внутренняя форма самоосуществления человека, являющееся раскрытием сущности личности в экзистенциальной форме. Проанализированы такие тренды ресурсного дискурса личностного самоосуществления: ресурсы проявляются при смене равновесия между внутренним и внешним миром человека, ресурсы обнаруживаются в сопоставлении к внутренней субъективной реальности, ресурсы выражаются относительно формулирования жизненных заданий, имеющиеся у человека ресурсы проявляются в связи с самоизменениями. В каждом из охарактеризованных трендов главным драйвером показаны ресурсы и рассмотрены нюансы их влияния на процессы личностного самоосуществления.

Ключевые слова: личностное самоосуществление, сущность, личность, жизненные задачи, самоизменения, дискурс.

Стаття надійшла до редколегії 03.11.2017

УДК 159.91:359.08

МАРІЯ ЯЦЮК

м. Вінниця

valerkovna@ukr.net

ВПЛИВ БОЙОВОГО СТРЕСУ НА ПСИХОЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ

У статті аналізуються психоемоційні та особистісні зміни військовослужбовців після повернення із зони збройного конфлікту. Викладені і проаналізовані результати емпіричного дослідження доводять деструктивний вплив бойового стресу військових на формування комплексу симптомів підвищеної збудливості та уникання. Їх розвиток обумовлений фіксацією військового на надмірній інтенсивності травматичної події, досвіді реальної загрози життю, фрустрації світоглядних цінностей.

Ключові слова: бойовий стрес, травма, посттравматичний стресовий синдром.

Як показує світовий досвід, після локальних воєн, що відбувалися протягом останніх десятиліть, навіть після завершення воєнного конфлікту проблема посттравматичних стресових розладів, психологічна реабілітація ветеранів, адаптація вимушених переселенців залишаються актуальними протягом багатьох років. Особливість ситуації в Україні в тому, що так звана гібридна війна, що відбувається, має непрогнозований у часі перебіг, а потужна сучасна психологічна зброя може

призводити до масового негативного впливу на психічний стан цивільного населення.

Проблема вивчення, діагностики та корекції негативних психологічних наслідків, що виникають в результаті впливу стресогенних факторів, джерелами яких є різні травмуючі події (аварії, катастрофи, військові дії, насильство), відноситься до числа найбільш актуальних. Бойові дії на сході країни впливають на формування бойових психічних травм у військових, які в свою чергу можуть призводити

до розладів психічної діяльності, повної або часткової втрати боєздатності, а в подальшому, і працездатності та дезадаптації у соціумі.

Багато бійців, зокрема ті, що прийшли з під Іловайська, зіткнулися із зрадництвом, нерозумінням, дефіцитом підтримки з боку кого б то не було (а часом із боку безпосереднього командування), відсутністю порозуміння з боку населення. Фахівцям довелося зіткнутися з демонстративними суїцидами, пияцтвом, психічними розладами військових та ін. Відтак, військово-політична та соціально-психологічна ситуація в країні визначає актуальність питання впливу бойового стресу на психоемоційні стани військових.

В основу дослідження покладені теоретичні положення Є. М. Потапчука про збереження психічного здоров'я військових [4], Л. А. Китаєва-Смик про закономірності впливу хронічного стресу на психіку військовослужбовців [1], М. С. Корольчука про психофізіологічні засади стресостійкості військових в умовах екстремальної професійної діяльності [2] та ін.

Метою дослідження є теоретико-експериментальне обґрунтування психологічних закономірностей впливу бойового стресу на психоемоційне благополуччя військовослужбовця.

Проведений аналіз робіт [1, 3, 4 та ін.], присвячених вивченню впливу бойового стресу на виникнення негативних психічних станів військового, на основі яких розвиваються посттравматичні стресові розлади, дозволяє уточнити поняття бойового стресу. Під ним ми розуміємо багаторівневий процес адаптаційної активності людського організму в бойових умовах, що супроводжується напруженням механізмів реактивної саморегуляції та закріпленням специфічних пристосувальних психофізіологічних змін.

Інтенсивність та тривалість бойового стресу, пережитого воїном, детермінує ймовірність виникнення у нього деструктивних психічних станів, які можуть проявитися як через кілька місяців після виходу з бойової ситуації, так і через кілька десятиліть мирного життя у симптомах посттравматичного стресового розладу.

Основну увагу в нашому дослідженні було зосереджено на вивченні особливостей

протікання у демобілізованих військових посттравматичних стресових розладів і ресурсів реадaptaції до мирної праці. Для цієї мети було обстежено 40 військовослужбовців, які брали участь в операціях в зоні АТО. Це були особи чоловічої статі віком від 20 до 41 року.

Обстеження учасників дослідження проходило в кілька етапів. Перший етап включав ознайомлення з респондентами, вивчення біографічних і службових даних, інтерв'ювання. Учасникам дослідження обов'язково повідомлялися завдання проведеного експерименту, а також про довільність та вимоги до їх участі в ньому. Одним із завдань цього етапу було встановлення довірчої атмосфери спілкування. Емпірична частина дослідження починалася через місяць після повернення працівників з відрядження з зони АТО. Другий етап передбачав психодіагностичне обстеження із застосуванням батареї методик. Учасників тестували після повернення із зони конфлікту. На цьому етапі виявлені посттравматичні стресові розлади повідомлялися кожному учаснику експерименту з обов'язковим аналізом причин їх виникнення і обговоренням шляхів їх корекції та ліквідації.

Таким чином, для вирішення психодіагностичних завдань дослідження, в даній роботі використаний комплекс методів, що включає: анкету соціально-психологічного опитування працівників, опитувальник травматичного стресу для діагностики психологічних наслідків несення військової служби співробітниками І. О. Котенєва, Інтегративний тест тривожності, анкету оцінки нервово-психічної стійкості «Прогноз», методи математико-статистичного аналізу.

За результатами вивчення біографічних і службових даних, інтерв'ювання та анкетування встановлено, що в активних бойових діях брали участь 47,5% опитаних, для виконання небойових військових завдань було задіяно 52,5% респондентів.

У дослідженнях німецького вченого Е. Дінтера встановлено, що перебування особового складу безпосередньо на лінії фронту 30–40 діб непродуктивне. Це пов'язано з тим, що після досягнення максимуму морально-психічних можливостей, який настає через 20–25 діб, у військовослужбовців настає їх

швидкий спад, обумовлений виснаженням духовних і фізичних сил.

Проте, за результатами опитування понад 40 діб у зоні АТО перебували 100% учасників констатувального експерименту; понад 60 діб – 15% з військових, які виконували бойові завдання та 25% військових, які виконували небойові завдання штабу.

Результати самооцінки психічних станів та властивостей військовими, які були внесені до шкал самооцінювання в анкетному опитуванні, показали, що учасники бойових дій та військові, які виконували небойові завдання, у самооцінці деструктивних станів указують на низький рівень їх вираженості: від 15% до 45% у бійців та від 30% до 47,5% у військових, які виконували не бойові завдання. У самооцінці бойового стресу бійці АТО рефлексують у себе його виражені ознаки 17,5%, а 15% як такі, які ситуативно про себе нагадують. Серед військових, які не брали участь в активних бойових діях лише 2,5% вказують на сталі ознаки бойового стресу, а 7,5% як на такі, що періодично непокоять.

Найвищі показники за шкалами самооцінювання набули результати «розчарування». Так, серед бійців 5% респондентів указують на сильне переживання цього гнітючого почуття, а 20%, що складає п'яту частину опитаних, також вказує на розчарування. Військові, які не вели активні бойові дії теж в 10% відповідей указують на біль розчарування, а 12,5% на середній рівень розчарування.

Такі результати вказують на інтерналізований конфлікт очікувань і морально-ціннісних установок військових та реальності бойових дій зі супротивниками, які не завжди ідентифікуються як вороги. Почуття розчарування посилюється фрустрованими очікуваннями військових щодо державної політики та ведення тактики бойових дій. Почуття розчарування завжди залишає після себе гіркоту порожнечі – адже та частина свідомості, де зберігалися уявлення, надії і мрії раптом замінюється спустошеністю, в яку просочуються образа, відчуття безпорадності і відчай. Глибоке розчарування часто супроводжується депресією, пов'язаною з тим, що змінити ситуацію вже не можливо, з'являються песимістичні прогнози.

Близьким за змістом до попереднього психічного стану є переживання «безглуздості війни». Про сильне та виражене переживання безглуздості подій вказують 2,5% і 7,5% бійців і 10% військових, які виконували не бойові завдання. На нашу думку, військові з зони АТО є свідками жахів війни і переймаючись болем та втратами, які зазнали військові та населення сходу країни, не примиряються з дипломатичною тактикою переговорів, яка реалізується очільником держави та кабміном. Саме переживання розчарування та безглуздості, на нашу думку, значною мірою впливають на песимістичну атрибуцію прогнозів. Від 2,5% до 5% респондентів указували на почуття втрати смислу, яке у динаміці призводить до астено-депресивного розладу особистості.

Почуття провини указували від 2,5% до 5% військових.

Для розуміння критичної оцінки ресурсів морально-бойового духу до шкал самооцінювання були внесені параметри «сила духу», «мужність», «віра в правильність дій», «почуття побратимства». За результатами самооцінювання військовими компонентів морально-бойового духу можемо констатувати, що для українських військових вагомою цінністю є почуття побратимства, яке витримало перевірку у бойовій обстановці (37,5% – високий та 3% – середній рівні) та в умовах напруженої роботи у зоні АТО (42,5% та 5% відповідно). Високі показники військові відзначають у самооцінці сили духу – по 35% (високий рівень) та 7,5% – 10% (середній рівень). Показники проявів мужності та віри у правильність дій указують 27,5% – 32,5% респондентів на високому рівні.

Водночас, близько 5% військових за усіма параметрами морально-військового бойового духу указують низькі бали, що засвідчує наявність глибоких деструктивних станів, завданих екстремальними умовами професійної діяльності.

Основною методикою дослідження слугував опитувальник травматичного стресу, використаний для діагностики психологічних наслідків несення служби військовими в екстремальних умовах, розроблений І. О. Котеневим.

Результати опитування військових показали, що психіка військовослужбовця, який брав участь у боях тривалий час або потрапив в екстремальні ситуації, зазнає змін. Ці зміни безпосередньо пов'язані з рівнем конструктивності або деструктивності поведінки військових, які перебувають у небезпечній ситуації. У сукупності факторів, що сприяють розвитку стресу, важливе місце посідають умови служби, особливості встановленого розпорядку дня і дисциплінарних вимог, організація побуту, ступінь задоволення потреб і запитів військовослужбовців. Сильно відображається на психічному стані військовослужбовця характер морально-психологічної атмосфери, що утворилася у військовому колективі, стиль ставлення командирів до підлеглих, суспільна думка, переважаючі особисті та групові настрої і традиції.

Наслідки травматичного стресу, які переживаються військовими, найбільш виражені у комплексі симптомів підвищеної збудливості. Демобілізованих бійців непокоять некерівані напади люті (10 % – на високому рівні і 35% – на середньому). Вдвічі більша частка військових не задіяних у бойових діях указує на такі ж афективні спалахи (17,5% - високий рівень та 27,5% – середній). Також високі показники особистісної агресивності оцінюють в себе майже половина опитаних військових (42,5% – 45%).

Водночас, вираженими симптомами підвищеної збудливості у демобілізованих військових є проблеми зі сном (5% – високий рівень у військових, які вели бойові дії та 12,5% у тих, які були задіяні у виконанні небойових завдань). Також встановлені завищені показники середнього рівня прояву проблем зі сном (безсоння, жахливі сновидіння, сновидіння з насиллям тощо) у 35% – 37,5% військових. Сновидіння у вигляді кошмарів відтворюють не тільки травматичну ситуацію, а й реакцію на неї або передають жах пережитого у вигляді асоціацій. Щоразу після таких сновидінь вони прокидаються мокрими від поту і потім довго не можуть заснути. Військові, які бачать жахливі сновидіння, відзначають, що лякає не сама подія, а пережиті почуття і емоції, які її супроводжували: відчай, страх і почуття повної безпорадності. У об-

стежених працівників виявлена велика група різних порушень сну: труднощі засипання, порушення глибини сну, часті пробудження. У даній категорії військових в основі порушень сну, на наш погляд, лежить почуття дезорієнтації, розгубленості, яке пережите ними в ситуаціях реальної загрози їхньому життю та здоров'ю.

Виснажує військових і надмірна пильність, яка виражена на високому рівні у 5% демобілізованих бійців та у 12,5% військових, які виконували небойові завдання. Середній рівень цієї властивості указують 40% – 42,5% військових.

Військові скаржаться на порушення пам'яті, концентрації уваги (середній рівень – 32,5% – 35%), які також є проявами симптомів підвищеної збудливості.

За результатами застосування опитувальника травматичних станів, а також на підставі даних індивідуальних бесід, у прибулих з відрядження працівників були виявлені симптоми гіперактивності, що виражаються в підвищеному рівні збудливості, посиленні агресивності, дратівливості, появі психосоматичних порушень у вигляді захворювань шлунково-кишкового тракту (гастрити, дуоденіти, виразки), головних і спинних болів, різних дерматитів.

Багато випробовуваних відзначали глибокі особистісні зміни після повернення із зони збройного конфлікту. Сприйняття часу для них розділилося на події до відрядження і після нього. Причому ці зміни відбуваються в двох протилежних напрямках і залежать від індивідуально-особистісних і адаптаційних особливостей людини. Більше 46% військових після повернення з АТО мали підвищену дратівливість і уразливість, що виражаються в готовності відповісти агресією на дрібний привід.

Хочемо звернути увагу на те, що військові, які не брали безпосередньої участі у бойових діях мають вище показники «нападів люті», «проблем зі сном», «надмірної пильності» та «перебільшеного реагування» у порівнянні з демобілізованими бійцями. На нашу думку, вищий рівень збудливості цих військових пов'язаний із нерозв'язаним протиріччям, яке полягає в тому, що військові одночасно

були занурені у травматичну ситуацію зони АТО, проте не мали можливості активно захищатися, вільно виражати власне ставлення до ситуації. Вони вимушені були діяти суворо за інструкцією, що встановлювалося військовим штабом, тим самим одночасно акумулювали значний рівень внутрішньої напруги. У симптомах підвищеної збудливості відрагується надмірна внутрішня напруга, яка була стримувана у зоні АТО.

Результати опитування військових також указують на високі показники симптомів уникання за шкалами «зловживання алкоголем та ін. препаратами» і «притупленість емоцій». Особливо гостро постає проблема алкоголізації після повернення учасників АТО до мирного життя, яка виявляється у системному пияцтві багатьох демобілізованих (високий рівень – 7,5% – 10%; середній – 35% – 45% опитаних). Серед типових причин – це відсутність у військового конструктивних ресурсів подолання травматичного стресу, зняття напруги. На жаль, несприятливі обставини вимушеного перебування в зоні конфлікту, досить складні побутові умови, психологічне перевантаження, невизначеність мотивації у багатьох військових, нерідко спонукають їх до вживання алкоголю. А невиважена система боротьби з пияцтвом в армії на тлі практично повної інформаційної блокади та культурної депривації лише посилюють психологічний дискомфорт у військовослужбовців, призводячи до алкогольної залежності. У частини демобілізованих ця проблема накладається на посттравматичні стресові розлади психіки, призводячи до їх психічної інвалідації і неспроможності адаптуватися до умов мирного життя.

Зловживання військовими алкоголем здебільшого пов'язані з фобічними реакціями ($r = 0,423$; $p \leq 0,01$) та тривожною оцінкою перспектив ($r = 0,403$; $p \leq 0,01$); комплексом симптомів ПТСР: тривогою ($r = 0,587$; $p \leq 0,01$), перебільшеним реагуванням ($r = 0,577$; $p \leq 0,01$), флешбеками ($r = 0,495$; $p \leq 0,01$), порушеннями сновидінь ($r = 0,54$; $p \leq 0,01$), депресією ($r = 0,477$; $p \leq 0,01$), почуттям провини ($r = 0,623$; $p \leq 0,01$).

Симптом «притупленості емоцій» є наслідком дистресу, який на високому рівні ви-

ражений у 15% військових, які повернулися з АТО та у 37,5% – 42,5% на середньому рівні. Механізм виникнення розладу пов'язаний з реакцією мозку на стрес: відбувається активне вироблення ендорфінів з високою спорідненістю до μ -опіоїдних рецепторів (ці рецептори також пов'язані з виникненням дисоціації при вживанні опіатів). Сильна активація цих рецепторів, призводить до порушення механізмів зворотного зв'язку (негативний змінюється на позитивний), необхідного для підтримки нейрохімічного гомеостазу. Ці порушення, призводять до каскадної зміни в інших рецепторних системах. У результаті, на думку вчених, блокується центр задоволення (виникає ангедонія), лімбічна система, яка відповідає за емоції не може адекватно реагувати на її хаотичну стимуляцію і відключається (також за допомогою механізмів зворотного зв'язку), що призводить до виникнення деперсоналізаційної - дереалізаційної, а також депресивної симптоматики.

Група обстежуваних з вираженими проявами симптомів уникання часто зазнає труднощів у встановленні соціальних контактів, гостро потребує то усамітнення, то спілкування. Близько 22% опитаних відзначили труднощі подібного роду. У цих працівників відзначається симптом уникнення, який проявляється в прагненні ухилитися від ситуацій, що провокують важкі спогади, від роздумів і переживань про травматичні події. Вони відмовляються відповідати на питання, дуже болісно реагують на сюжети новин в засобах масової інформації, присвячених військовим подіям. Водночас, стаж перебування в АТО не впливає на такий тип поведінки, він цілком залежить від адаптаційних здібностей особистості.

Крім окреслених симптомів 40–45% військових, які повернулися із зони АТО, непокоїть нав'язливі переживання: флеш-беки та нав'язливі думки про провину за загибель товариша. Надзвичайно рідко зустрічається симптом «провина того, хто вижив», хоча є почуття образи за загиблого товариша зі служби, але провину за це військові практично завжди перекладають на ворога, а не на себе. Указані симптоми засвідчують гостроту та інтенсивність впливу травмуючої ситуації на адаптаційні можливості військового.

Флеш-беки є спогадами, що з'являються у демобілізованих військових несподівано, найчастіше під час вживання спиртних напоїв, викликаючи сильний стрес.

За результатами тесту травматичного стресу можна виділити два полюси на шкалі психологічних зрушень, що стосуються зміни психологічної спрямованості особистості в період реадаптації до мирних умов. Для військових із конструктивною стресовою трансформацією особистості характерне посилення усвідомлення цінності життя, як свого, так і чужого. Представники цієї групи опитаних схильні до переосмислення свого минулого. Вони шкодують, що раніше даремно витрачали час, погано ставилися до своїх дівчат і дружин, завдавали горе своїм батькам, вживали алкоголь. Вони використовують навички, отримані в бойових операціях, у професійній діяльності, не переносючи їх на ситуації мирного життя. У них не спостерігається виражених посттравматичних симптомів, а якщо і були ознаки гострих стресових розладів, то вони самі справляються із ними.

При наявності деструктивної стресової трансформації особистості військові зазнають великих труднощів в період реадаптації до звичайних умов праці та побуту після перебування в зоні надзвичайних обставин. Вони погано уявляють себе в умовах звичайного життя, багато хто з них відчувають бажання знову опинитися в екстремальних умовах служби. У них різко зростає рівень агресивних ворожих реакцій, особливо образливості і дратівливості, формуються стійкі негативні стереотипи.

За результатами опитування за анкетною «Прогноз» опитувані військовослужбовці у більшості мають задовільний (10% – 12,5%) і оптимальний прогноз (35% – 40%) саморегуляції у екстремальних ситуаціях. Проте, у 2,5% демобілізованих військових, учасників активних бойових дій, зафіксовано неблагополучний прогноз саморегуляції, що указує на ризик неадекватної поведінки в екстремальних умовах несення служби. Такі військові потребують обов'язкової повторної психодіагностики зі встановленням симптомів розладів.

У більшості працівників спецзагонів, які повернулися із зони АТО, були відзначені порушення в функціонуванні емоційної сфери,

що носять виражений поліморфний характер. При цьому значна частина обстежених працівників відчували труднощі у визначенні своїх почуттів і емоцій. А, враховуючи наявність емоційного забарвлення більшості психофізіологічних процесів, логічно припускати і їх зміну, що, безумовно, могла відобразитися на стані здоров'я випробовуваних.

Дані, отримані за допомогою інтерв'ювання, свідчать про те, що 76% опитаних, які побували в зоні військового конфлікту, відчувають себе перевтомленими і не в дусі, нервовими і напруженими. Більше 30% опитаних відзначали незадоволеність своєю діяльністю. Близько 60% військових відчували необхідність «оновитися більше, ніж зазвичай».

Для об'єктивної оцінки деструктивних психічних станів військових ми звернулися до вивчення факторів ситуативної тривоги та особистісної тривожності за Інтегративним тестом тривожності. Результати указують, що у військових вдвічі переважають показники особистісної тривожності ($2,125 \pm 1,69$) у порівнянні з ситуативною тривогою ($4,075 \pm 2,13$). Ситуативну тривогу та особистісну тривожність посилюють показники «Соціальні реакції захисту» (середні показники $3,62 \pm 2,48$ та $4,55 \pm 2,17$ відповідно), які обумовлюють прояви соціальних тривожних розладів військових. Респонденти схильні у осмисленні військової ситуації переживати почуття напруження і песимістичних прогнозів, загроз соціального приниження тощо. Такі респонденти чутливі до критики або ж несхвалення іншими їх поведінки на свою адресу, а також ситуацією неприйняття, відчуження у попередньому досвіді групової взаємодії.

Іншим негативним фактором є «тривожна оцінка перспективи» (середні показники $3,05 \pm 2,26$ та $4,25 \pm 2,26$ відповідно), яка спонукає особу до переживання тривожності, є передумовою формування навченої беспорядності та песимістичного атрибутивного стилю мислення.

Вагомий вплив на формування тривожності є сталий емоційний дискомфорт ($4,35 \pm 1,83$), пригнічений настрій військовослужбовців, зневіреність у власні можливості щодо покращення ситуації, що викликає занепокоєння.

Результати наших досліджень і аналіз отриманих даних дозволяє зробити наступний висновок: негативні психічні стани, що виникли у військовослужбовців в період виконання небезпечних для здоров'я і життя завдань, при поверненні з зони АТО трансформувалися в типові посттравматичні стресові розлади. Яскравими проявами таких розладів є зростання реакцій некерованої збудливості (нападів люті, надмірної пильності, проблем зі сном тощо) та реакцій уникання (зловживання алкоголем та наркотичними речовинами, притупленість емоцій тощо), які різко ускладнюють процес реадaptaції і, безумовно, вимагають проведення психологічної корекції.

Розчарування під час війни призводять до серйозних криз, пов'язаних із лабільним почуттям власної гідності, «фрагментацією» Я-концепції особистості. Водночас, за можливо-го опрацювання розчарування, нарцисичний завищений образ особистості буде все більше наближуватися до реальності, у цьому випадку з нього може розвинутися когерентне, стабільне Я, з чим власне і пов'язане почуття власної гідності.

Почуття безглуздості, на нашу думку, є наслідком фрустраційних переживань, що виникають на тлі бойового стресу. Ми встановили кореляційні зв'язки почуття безглуздості і страху ($r = 0,336$; $p \leq 0,05$), тривожності ($r = 0,416$; $p \leq 0,01$), флешбеками ($r = 0,405$; $p \leq 0,01$), проблемами зі сном ($r = 0,357$; $p \leq 0,05$), зловживанням алкоголем ($r = 0,362$; $p \leq 0,05$), порушенням пам'яті і уваги ($r = 0,333$; $p \leq 0,05$) та депресією ($r = 0,363$; $p \leq 0,05$). Указані деструктивні стани спільні у фіксації психіки військового на надмірній інтенсивності травматичної події, досвіді реальної загрози життю, фрустрації світоглядних цінностей. Пригніченість військовика виникає внаслідок усвідомлення незворотності подій, вагомості втрат, зруйнованості світоглядних засад, яким він керувався у мирний час. Така людина відчувається спустошеною та втрачає раціональні проекти власного майбутнього. Травма змінює особистість військового кардинально.

За опитувальником І. О. Котенева також нами встановлено, що військові, які вели бо-

йові дії в АТО, мають виражені проблеми з перебільшеним реагуванням, надпильністю, нападами люті та зловживанням алкоголем. Реакція перебільшеного реагування має численні тісні кореляційні зв'язки з деструктивними станами: притупленості емоцій, агресивності, порушеннями пам'яті, депресією, тривожністю, нападами люті, зловживанням алкоголем, флешбеками, проблемами зі сном, провиною, на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$. Ця реакція також щільно пов'язана з параметрами ситуативної тривожності ($r = 0,602$; $p \leq 0,01$) та особистісної тривожності ($r = 0,477$; $p \leq 0,01$).

Так, напади люті посилюються почуттям провини ($r = 0,421$; $p \leq 0,01$) та страхом соціального знеславлення ($r = 0,43$; $p \leq 0,01$), а також поєднуються з флешбеками ($r = 0,338$; $p \leq 0,05$) та порушеними сновидіннями ($r = 0,322$; $p \leq 0,05$), різними шкалами особистісної тривожності ($r = 0,32$; $p \leq 0,05$).

Виконаний кореляційний аналіз доводить деструктивний вплив бойового стресу на емоційно-ціннісну сферу особистості військового. Такі військові складно переживають розмаїття фрустраційних реакцій: почуття розпачу, розчарування, втрати доцільності скоєних вчинків. Наслідком травматичних переживань є формування симптомів ПТСР.

Отже, у самооцінці бойового стресу бійці АТО рефлексують у себе його виражені ознаки в 17,5% випадків, а у 15%, як такі, які ситуативно про себе нагадують. Бойовий стрес впливає на появу почуття страху ($r = 0,709$; $p \leq 0,01$), розчарування ($r = 0,451$; $p \leq 0,01$), провини ($r = 0,47$; $p \leq 0,01$), безглуздості ($r = 0,402$; $p \leq 0,01$), а також астенічного компонента тривожності ($r = 0,399$; $p \leq 0,05$), порушення пам'яті і уваги ($r = 0,388$; $p \leq 0,05$).

За результатами самооцінювання військовими компонентів морально- бойового духу можемо констатувати, що для українських військових вагомою цінністю є почуття побратимства, яке витримало перевірку у бойовій обстановці (37,5% – високий та 3% – середній рівні) та в умовах несення служби у зоні АТО (42,5% та 5% відповідно); високі показники військові відзначають у самооцінці сили духу – 35% (високий рівень) та 7,5% – 10% (середній рівень); у проявах мужності та віри

у правильність дій указують 27,5% – 32,5% респондентів.

Деструктивними чинниками, що спричиняють низку негативних психічних станів, встановлено почуття розчарування (20%), безглуздості (10%) та страху.

За опитувальником І. О. Котенева нами встановлено, що військові, які вели бойові дії в АТО, мають виражені проблеми з перебільшеним реагуванням, надпильністю, нападами люті та зловживанням алкоголю. Деструктивні стани військових, які переживали бойовий стрес, пов'язані з фіксацією психіки на надмірній інтенсивності травматичної події, досвіді реальної загрози життю, фрустрації світоглядних цінностей. Пригніченість військовика виникає внаслідок усвідомлення незворотності подій, вагомості втрат, зруйнованості світоглядних засад, яким він керувався у мирний час. Така людина почувається спустошеною та втрачає раціональні проекти власного майбутнього.

Результати проведеного дослідження доводять вихідне припущення, що схильність

військовиків деструктивним чином долати бойовий стрес залежить від травматичного впливу бойового стресу, який переживається ними комплексом сильних фрустраційних реакцій, що детермінують згодом появу симптомів ПТСР.

Серед перспективних напрямів подальших досліджень даної проблеми є методологічне обґрунтування психологічних закономірностей динаміки відновлення військовослужбовців після бойового стресу.

Список використаних джерел

1. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. — М. : Наука, 1983. — 368 с.
2. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності / М. С. Корольчук. — К. : Ніка-Центр, 2009. — 400 с.
3. Михайлов Б. В. Посттравматичні стресові розлади / Б. В. Михайлов, В. В. Чугунов, С. Є. Казакова / Під заг. ред. проф. Б. В. Михайлова. — Х. : ХМАПО, 2013. — 224 с.
4. Потапчук Є. М. Збереження психічного здоров'я військовослужбовців / Є. М. Потапчук // Проблеми естремальної та кризової психології. — 2007. — Вип. 2. — С. 161—170.
5. Устинов И. Ю. Формирование конфликтологической готовности военных специалистов / И. Ю. Устинов. — Воронеж : ВАИУ, 2009. — 179 с.

MARIA YATSUIK
Vinnitsia

INFLUENCE OF THE BATTLE STRESS ON THE PSYCHOEMOTIONAL WELL-BEING OF THE MILITARY MAN

In this article the psycho-emotional and personal changes of military man after their return from the zone of armed conflict are analyzed. The results of an empirical study that prove the destructive effect of combat stress on the formation of a complex of the symptoms of increased excitability and avoidance as consequences of traumatization of the military personality are described and analyzed.

Key words: combat stress, trauma, post-traumatic stress syndrome.

МАРИЯ ЯЦЮК
г. Винница

ВЛИЯНИЕ БОЕВОГО СТРЕССА НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ВОЕНОСЛУЖАЩЕГО

В статье анализируются психоэмоциональные и личностные изменения военнослужащих после возвращения из зоны вооруженного конфликта. Изложены и проанализированы результаты эмпирического исследования, которые доказывают деструктивное влияние боевого стресса на формирование комплекса симптомов повышенной возбудимости и избегания, как последствий травматизации личности военных.

Ключевые слова: боевой стресс, травма, посттравматический стрессовый синдром.

Стаття надійшла до редколегії 31.10.2017

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

АКИМОВА Наталія Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Кропивницького інституту державного та муніципального управління.

АФУЗОВА Ганна Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

БРУНАРСЬКА Інна Олександрівна, магістрантка факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ВІРНА Жанна Петрівна, доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології та соціології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

ГАЛЯН Ігор Михайлович, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

ГАЛЯН Олена Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

ГОРОВА Олена Олександрівна, доктор психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії соціально-психологічних технологій Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

ГРАБИЩУК Світлана Василівна, аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

ГРЕБІНЬ Наталія Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка.

ДІДЕНКО Марина Сергіївна, старший викладач кафедри психології та особистісного розвитку Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

ДОНЕЦЬ Світлана Іванівна, аспірантка кафедри психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

ЄЩЕНКО Ганна Русланівна, аспірантка кафедри вікової та педагогічної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЗІНЧЕНКО Олександр Володимирович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

ЗУЄВ Ігор Олександрович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

ЗУРІЛОВА Катерина Миколаївна, магістрантка факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ІВАНОВА Наталія Олександрівна, аспірантка кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького.

КЕРИМОВА Севіндж Ариф кизи, доктор філософії з педагогіки Сумгайитського Державного Університету (м. Сумгайит, Азербайджан).

КИСЕЛЬОВ Костянтин Сергійович, аспірант кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

КЛОЧЕК Лілія Валентинівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

КОВАЛЕНКО-КОБИЛЯНСЬКА Ірина Генріхівна, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

КОЗУБ Павло Анатолійович, кандидат технічних наук, доцент, директор з наукової роботи ПФ «СІТ», м. Харків.

КОЗУБ Світлана Миколаївна, кандидат технічних наук, доцент Харківського національного медичного університету.

КОХАНОВА Олена Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.

КУЗНЕЦОВА Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та диференціальної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

КУРАЛОВА Яна Степанівна, магістрантка факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЛАРІН Дмитро Ігорович, аспірант кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

ЛИМАРЕНКО Анна Вячеславівна, магістрантка факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

ЛИТВИНЕНКО Ірина Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЛОХВИЦЬКА Любов Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти, заступник декана факультету педагогіки і психології з наукової роботи Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

МАЛАНЬІНА Тетяна Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.

МАТУТІНА Олександра Анатоліївна, магістрантка факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

МОШЕНСЬКА Катерина Олександрівна, студентка факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

ПЛАХТІЙ Марина Вікторівна, магістрантка факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ПОДОРОЖНИЙ Вадим Григорович, аспірант кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

ПРОСКУРНЯК Олена Ігорівна, доктор психологічних наук, завідувач кафедри корекційної освіти

та спеціальної психології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

РЕПКА Аліна Олександрівна, викладач кафедри педагогіки та дитячої психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

РОЖАНСЬКА Наталя Володимирівна, кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри соціології Чорноморського національного університету імені Петра Могили.

САВРАСОВ Микола Володимирович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

САЛАМОВА Камалія Бахезер кизи, доктор філософії з психології, доцент Сумгайтського Державного Університету (м. Сумгаїт, Азербайджан).

СМОЛЯНЕЦЬ Аліна Віталіївна, магістрантка факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

СОРОКІНА Олена Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.

СОФІАН Дмитро Вікторович, старший викладач Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

ХОТЕНОВ Ігор Миколайович, аспірант кафедри педагогіки, психології та освітнього менеджменту Херсонського державного університету.

ЦИГАНЧУК Тетяна Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.

ЧЕРНОЖУК Юрій Григорович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та диференціальної психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

ШТЕПА Олена Станіславівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка.

ЯЦЮК Марія Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент Комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти».

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

№ 2 (18), листопад 2017

Відповідальність за цитування та зміст статей несуть автори.

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 26,6.

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.