

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

НАУКОВИЙ ВІСНИК

*МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО*

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (19)
квітень 2018

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

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2018

УДК 159.9
ББК 88
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням наукової ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 2 від 30 березня 2018 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:

Олена ГОРОВА доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України;
Оксана КІКІНЕЖДІ доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки : збірник наукових праць / за ред. Ірини Савенкової. — № 1 (19), квітень 2018. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. — 180 с.

ISSN 2078-2128

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

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

УДК 159.9
ББК 88

ISSN 2078-2128

© Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, 2018

ЗМІСТ

Олена БАБЧУК	Особливості толерантності майбутніх психологів.....	7
Дмитро БІГУНОВ	Комунікативна конфліктна взаємодія: етапи та стадії розвитку.....	12
Світлана БІЛОЗЕРСЬКА, Світлана МАЩАК	Становлення суб'єктної позиції студента як умова формування та розвитку професійної самосвідомості.....	17
Ігор ГАЛЯН	Міжкультурні цінності в структурі особистості старшокласників та умови їх розвитку.....	23
Надія ГОРОШКЕВИЧ	Вплив зовнішніх мотивів на мотивацію дітей середнього шкільного віку.....	29
Оксана ДЕНИСЕНКО	Вчитель і прасоціальні стосунки підлітків: медіазагрози та медіаможливості.....	34
Микола ДІДУХ	Феномен етнічної індивідуалізації – підсумки та перспективи дослідження.....	41
Ганна ЄЩЕНКО	Дослідження емоційної близькості у подружній діаді.....	47
Марина ЖЕЛТОВА	Апробація програми розвитку творчого потенціалу техніків-технологів харчової галузі.....	52
Юлія КАРПЮК	Співвідношення потреб, стимулів, мотивів та мотивування у поведінці людини: аксіологічний аспект.....	59
Оксана КУЗНЕЦОВА	Спрямованість інноваційності в системі рис особистості майбутнього психолога.....	66
Ірина ЛИТВИНЕНКО	Професійна підготовка майбутніх психологів до роботи в пенітенціарії із засудженими.....	73
Ольга ЛОЗОВА	Компаративний психологічний аналіз авторської та психотерапевтичної казки.....	87
Стефанія МАКАРЕНКО, Галина ЛЕГЕНДЗЕВИЧ	Соціальна реабілітація людей з обмеженими можливостями в Україні.....	93
Олена МАЛЯР	Теоретико-методологічні підходи до дослідження розвитку довільності емоційної регуляції особистості молодшого школяра.....	99
Олег НЕДВИГА	Психологічний тренінг «мінне поле» у процесі підготовки саперів.....	104
Інна НЕДОЗИМ	Психологічні концепції «соціального інтелекту».....	111
Оксана ПІДГОРНА	Особистісна тривожність як фонові ознака та предиктор невротизації акцентуанта: художньо-клінічні проєкції.....	116
Ірина САВЕНКОВА	Хронопсихологічне прогнозування інтелекту дитини з особливими потребами.....	121
Александр СТОГНИЙ	Комплекс андрофобии как механизм бессознательной защиты от Даймона темной феминности.....	127
Богдан ТКАЧ	Теоретико-методологічні підходи до нейропсиходіагностики особистості з девіантною поведінкою.....	136
Нігора ХАЗРАТОВА	Етнонаціональна і громадянська ідентичність: пошук емпіричних індикаторів.....	143

Анна ЧХАІДЗЕ	Активізація ресурсів особистості у важких психологічних життєвих ситуаціях.....	150
Віталія ШЕБАНОВА	Психологічна допомога студентській молоді у період трансформаційних змін суспільства засобами наративної психології.....	155
Ірина ЩЕРБАКОВА, Марія ПАНТЮХ	Дослідження мотивації досягнень як предиктора успішності навчання студентів.....	162
Олександр БІЛОУС, Володимир ШЕВЧЕНКО, Дарина МОЛЬЧЕНКО	Зв'язок тривожності з самооцінкою та особливості їх впливу на ефективність публічного виступу.....	169
Олена ГОРОВА	Соціально-психологічна адаптація та подолання супротиву щодо впровадження освітніх та суспільних реформ.....	173
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ		178

CONTENTS

Olena BABCHUK	Features of tolerance of future psychologists.....	7
Dmytro BIHUNOV	Communicative conflict interaction: phases and stages.....	12
Svitlana BILOZERSKA, Svitlana MASHAK	Formation of the student's subjective position as a condition for the formation and development of professional self-consciousness.....	17
Ihor HALIAN	Intercultural values in the structure of the personality of senior pupils and the conditions of their development.....	23
Nadiia HOROSHKEVYCH	Influence of external reasons on a motivation of middle school age's children.....	29
Oksana DENYSENKO	Teacher from the perspective of parasocial teenage relations: media threats and opportunities.....	34
Mykola DIDUKH	Phenomenon of ethnic individual – summary and prospects of the study	41
Hanna ESCHENKO	Research of emotional connection in upholstered diada.....	47
Maryna ZHELTOVA	Approbation of the development program of the creative potential of technicians-technologists in the food industry	52
Yulia KARPIUK	Correlation between needs, stimulations, motives and movements in human behavior: acsyological aspect.....	59
Oksana KUZNIETSOVA	The innovation's orientation in the system of the future psychologist's personality traits	66
Irina LITVINENKO	Occupational training of future psychologists for work with convicts in penitentiary institutions	73
Olga LOZOVA	Comparative psychological analysis of author's and psychotherapeutic fairy tale.....	87
Stephanie MAKARENKO, Galina LEGENDZEVICH	Social rehabilitation of people with restricted opportunities in Ukraine	93
Olena MALIAR	Theoretical and methodological approaches to the investigation of development of arbitrariness of emotional regulation of a junior pupil	99
Oleh NEDVIHA	The psychological training «mine field» in the process of preparation of the sappers.....	104
Inna NEDOZYM	Psychological concepts of «social intelligence»	111
Oksana PIDGORNA	Personal humidity as a fono study and accentuates neuroticism prediction: artificial-clinical projects	116
Iryna SAVENKOVA	Chronopsychological mental development dysontogenesis prognosing in pre-school children	121
Alexandr STOHNII	Complex androphobia as a mechanism undersonal protection from diamond dark feminity.....	127
Bohdan TKACH	Theoretical and methodological approaches to neuropsychological diagnostics of a personality with deviant behaviour	136
Nigora KHAZRATOVA	Ethno-national and civic identities: search of empirical indicators	143

Anna CHKHAIDZE	Activation of resources of the personality in human psychological life situations.....	150
Vitalia SHEBANOVA	Psychological help of student youth in the period of transformation changes of the company by means of narratual psychology	155
Iryna SHCHERBAKOVA, Mariia PANTIUKH	Research of motivation of achievements as the predictor of success of students' training	162
Oleksandr BILOUS, Volodymyr SHEVCHENKO, Daryna MOLCHENKO	Connection between anxiety and self-assessment and their influence on effectiveness of the public presentation	169
Olena GOROVA	Socio-psychological adaptation and extension of support on implementation of educational and social reforms	173
INFORMATION ABOUT AUTHORS		178

УДК 159.9+179.9

ОЛЕНА БАБЧУК

м. Одеса

L.Babchuk@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Грунтовний теоретико-методологічний аналіз показав, що багато інформації про психологічні явища, які належать до проявів толерантності та якості, що тісно пов'язані з нею, міститься у факторах особистості, виділених Р. Кеттеллом. На цьому етапі дослідження ми вирішуємо завдання вивчення факторної структури особистості осіб (майбутніх психологів) з різним типом толерантності. У якісній структурі толерантності були виявлені і описані компоненти: емоційні, когнітивні і поведінкові. Дослідження вираженості цих компонентів дозволяє диференціювати прояви толерантності у різних осіб. Було проведено якісний аналіз, який дозволяє групувати досліджуваних за певною ознакою і вивчати їх психологічні особливості.

Ключові слова: толерантність, факторна структура особистості, якісні показники толерантності.

Сьогодні в українському суспільстві практично відсутні об'єктивні підстави для розвитку у особистості толерантності. Пов'язано це насамперед із ослабленням ролі держави і падінням її авторитету в суспільстві й у світі, економічною кризою, девальвацією цінностей вітчизняної історії та культури. До числа «негативних» чинників можна віднести: криміналізацію суспільства; скорочення можливостей для «чесної» праці; поширення бідності; кризи сім'ї, поступове руйнування традиційних родинних зв'язків; універсалізацію товарно-грошових відносин, унаслідок якої культ грошей охоплює все більш широкі прошарки суспільства [8].

До суб'єктивних чинників ми відносимо індивідуальні особливості людини: її психофізіологічні властивості, генетичні особливості, задатки і здібності, професійні й особистісні характеристики, ступінь освіченості та кваліфікації, практичний життєвий досвід, рівень засвоєння моральної культури і розвиненість свідомості. Суспільні умови розвитку особистості, ступінь її соціальної зрілості й активності, психічний настрій, особистісні якості, характер і зміст соціальних протиріч, економічні, політичні, культурні та побутові умови складають середовище становлення і розвитку людини як соціального об'єкту. Характер міжособистісних відносин, заснований на толерантності, зумовлює ефективне становлення толерантної особистості.

В силу актуальності проблеми досить широко представлені сучасні дослідження психологічних особливостей толерантності особистості (О. Г. Асмолов, Л. М. Дробіжева, О. Ю. Клепцова, Л. І. Рюмшина, А. Г. Скок, Г. У. Солдатова, Ю. В. Тодорцева, Т. В. Углова та інші). Толерантна особистість характеризується високою потребою в міркуваннях, пошуку, глибокому аналізі інформації про світ, що важливо для відносин між людьми, подіями тощо. Тобто толерантні люди вмотивовані розширювати знання про своє оточення і вони менш сприйнятливі до впливів, що мають за мету змінити їхні настанови. При цьому вони не відчують сильної потреби структурувати всю інформацію і знання, які в них є. Для них важливіше збирати нову інформацію, бути відкритими новому знанню і досвіду, що передбачає постійну готовність до змін. Такі люди не прагнуть спрощення ради чітких і ясних відповідей на всі запитання. Як наслідок, у них низька потреба в когнітивній завершеності, що виражається у відсутності прагнень до швидких висновків, суджень і до постійності, фіксації на певних знаннях [1; 9].

На думку деяких дослідників (В. Г. Маралов, О. П. Садохін, В. О. Сітаров та ін.), позитивне розуміння толерантності досягається через з'ясування проявів її протилежності – інтолерантності або нетерпимості. Це свідчить про те, що кожній особистості в різному

ступені притаманні такі якості, що характеризують її з боку толерантності або інтолерантності. Однак не сама наявність цієї властивості, а її специфічні прояви, різні сполучення її компонентів відрізняють одного індивіда від іншого.

За даними Сухих Е. С. інтолерантні особистості мають низьку потребу в пізнанні, вони уникають розширення знань про світ та довколишніх людей і не отримують у цьому процесі задоволення. Як наслідок, їхнє мислення характеризується прагненням до найменших когнітивних зусиль, піддатливістю до впливу навіть слабких аргументів, стереотипизації. Такі люди прагнуть визначеного знання, чітко структурованої інформації стосовно різних аспектів життя. Вони віддають перевагу зупинити пошук нової інформації, але не відчувати неструктурованість, невизначеність, сумніви. Тому в них наявна схильність до однозначної інтерпретації подій, вчинків людей, до категоричних оцінок тощо. Будь-яка неузгодженість, інформація та знання, що постійно змінюються, приносять їм дискомфорт. Вони нетерпимі до невизначеності, прагнуть когнітивної завершеності. Інтолерантність, у такий спосіб, супроводжується прагненням до швидких рішень, до швидкого досягання завершеності та прагненням до постійності, до блокування надходження нової інформації. Людина стає закритою системою, що уникає нової інформації, робить помилкові судження, неадекватно оцінює своє оточення [8].

У дослідженнях [2] наголошується на тому, що толерантність як особистісна характеристика формується під впливом багатьох факторів, тобто залежить від багатьох інших якостей особистості. Досить важко чітко виокремити групу якостей, що не є проявами толерантності, окремі її форми, види, структурні компоненти. Проте вченими окреслюються особистісні детермінанти толерантності (здатність до емпатії, стійкість до невизначеності, гнучкість мислення, альтруїзм, комунікативні якості, відчуття безпеки та захищеності, здатність до довіри, внутрішній локус контролю, вміння брати на себе відповідальність тощо), когнітивні характеристики толерантної особистості (висока потреба в

пізнанні, відсутність потреби у структурі та когнітивній завершеності), структура особистості, що зумовлює схильність до толерантного ставлення (неавторитарна особистість, яка впевнена в собі, вміє впоратись із власними страхами і тривогою, з базовою довірою до життя, із здоровим Его тощо).

На основі наукових даних про толерантність, і положень про якісні метахарактеристики індивідуальності (О. П. Саннікова) [5; 6] в структурі цієї властивості нами були виділені емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти: Емоційний компонент толерантності: високі значення даного показника (ЕТ+) свідчать про схильність особи до прояву інтересу, позитивного відношення до іншої людини, про схильність до переживання і прояву (експресія: міміка, пантоміміка, виразні рухи і так далі) таких емоцій, які характеризують ухвалення іншої людини. Низькі значення (ЕТ-) указують на емоційне неприйняття іншу людину, прояв емоційної нестриманості, агресивності, дратівливості, емоційної холодності, відчуженості, зневаги аж до емоційної нетерпимості. Когнітивний компонент толерантності: високі значення даного показника (КТ+) свідчать про позитивні або нейтральні думки і установки про іншу людину, про його позицію, віру, установки і т. д. Домінування когнітивного компоненту толерантності свідчить про наявність таких розумових характеристик і знань, які дозволяють особі зрозуміти іншу людину. Низькі значення даного показника (КТ-) указують на наявність таких думок, при яких важко зрозуміти і прийняти права іншої людини на свою позицію, на свої відчуття і дії. Поведінковий компонент толерантності: високі значення даного показника (ПТ+) свідчать про схильність особи приймати іншу людину як носія інших форм поведінки, вибудовувати свою поведінку так, щоб дозволяти іншому бути самим собою. Це зовнішня демонстрація позитивного відношення до інших людей, прояв поблажливості, стриманості, ця поведінка, що не порушує права інших людей і тому подібне. Низькі значення показника (ПТ-) характеризують людину нетерпимого, нестриманого, такого, що імпульсний проявляє свою незадоволеність іншою людиною, подіями, ситуаціями;

людини ворожого по відношенню до чужої думки, до іншої позиції опонента. Відсутність поведінкової толерантності (низькі значення даного показника) може виявитися в жорстких і різких реакціях по відношенню до іншої людини, до його висловів, його поведінки; у озлобленості і навіть схильності до насильницьких дій.

Досить багато інформації про психологічні явища, які належать до проявів толерантності міститься у факторах особистості, виділених Р. Кеттеллом, а саме: відсутність трижовкості, нефрустрованість, самодостатність, самовпевненість, довірливість та ін. [9]. Вивчення толерантності у контексті широкого спектру рис особистості, що представлено у даній факторній моделі, дозволить не тільки виявити закономірні зв'язки між означеними факторами і показниками толерантності, а й описати психологічні характеристики толерантності майбутніх психологів.

Отже, метою даної статті є виклад результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей осіб – майбутніх психологів із різними типами толерантності.

Для діагностики толерантності було використано «Тест-опитувальник якісних показників толерантності» (О. П. Саннікова, О. Г. Бабчук) [4], «Індекс толерантності» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) [2]; для вивчення психологічних особливостей особистості, а також для складання психологічних портретів використовувався «16-факторний особистісний опитувальник» (Р. Кеттелл) [3]. В даному емпіричному дослідженні брали участь 56 осіб – студенти соціально-гуманітарного факультету зі спеціальності «Психологія» Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Отримані емпіричні дані підлягали кореляційному аналізу, в результаті чого, додатні кореляційні зв'язки між якісними показниками толерантності та показниками толерантності за методикою «Індекс толерантності», свідчать про те, що етнічна і соціальна толерантність – це толерантність до представників різних етнічних груп і соціальних меншостей, а ці види толерантності можуть проявлятися «номінально», а не «реально», оскільки

не всі люди часто спілкуються із зазначеними представниками людства і суспільства в реальному житті. Тим часом, на рівні світоглядних установок і почуттів вони можуть відчувати позитивне або нейтральне ставлення до них. Наприклад, деякі особи висловлювали, в період дослідження, свої думки про те, що толерантно ставляться до певних етнічних чи соціальних груп, але при реальному зіткненні, зустрічі, в дійсності, змушені були признатися у зворотньому.

Також завдяки проведеному кореляційному аналізу було встановлено характер взаємозалежностей між різнорівневими показниками толерантності, взаємозв'язки із релевантними їй прояву властивостями особистості.

Проведений кореляційний аналіз дав підстави для якісного аналізу, який дозволяє групувати досліджуваних за певною ознакою і вивчати їх психологічні особливості. Були виявлені групи осіб із вираженістю певного якісного показника толерантності: із домінуванням емоційного показника – група представників емоційного типу толерантності – ЕТ, в кількості 12 осіб; когнітивного показника – група представників когнітивного типу толерантності – КТ, 7 осіб; поведінкового показника – група з поведінковим типом толерантності – ПТ, 13 осіб.

Отже, представники емоційного типу толерантності (ЕТ) виявили низький рівень емоційної напруженості. З одного боку, у цьому є позитивна сторона – вони не схильні до фрустрації, а, значить, певною мірою застраховані від стресів; з іншого – низькі значення фактору свідчать про прояв лінощів, недостатню вмотивованість, можливо, апатичність.

З боку афектотимії вони характеризуються також як особи з когнітивним типом толерантності. Низькі значення за фактором довірливості вказують на притаманні їм якості внутрішньої розслабленості, щирість, вільність від залежності, здатність прощати, розуміти інших людей, ладити з ними, на терпимість і благодущність. Негативними проявами при цьому можуть бути почуття власної незначущості, вразливість, легкість забуття труднощів та складностей у власному досвіді, недбале ставлення до зауважень тощо.

Також представникам емоційного типу властиві більш виражені характеристики чутливості, ніж особам із когнітивним типом. Це, з одного боку, свідчить про їх більш виражену здатність до співчуття і співпереживання, що узгоджується із психологічною сутністю емоційної толерантності; з іншого – вказує на проявленість таких якостей як легковажність, мінливість, неспокій, залежність, очікування уваги від інших, нав'язливість, пошук підтримки, симпатії тощо. У поєднанні з такими характеристиками як експресивність, захопленість, безтурботність, життєрадісність, енергійність, щирість, динамічність і інтенсивність емоційності та товариськості, прагнення до соціальних контактів, а також розвинена увага, схильність до ідеалізації, мрійливість, духовні інтереси, творчий потенціал.

Вище зазначені властивості складають досить повний психологічний портрет особистостей із яскраво вираженим емоційним компонентом толерантності, що схильні до активного прояву інтересу до світу оточуючих людей, до переживання емоцій прийняття і їх виразу.

Особам із когнітивним типом толерантності (КТ) властиві радикалізм, аналітичність, критичність, інтелектуальні інтереси, інформованість, схильність до вільнодумства, недовіра авторитетам, сердечність, доброту, відкритість, уважність до інших та очікування того ж від них, прагнення до приєднання і спілкування; чутливість, здатність до емпатії, терпимість до себе і оточуючих. Вони можуть бути зайво м'якими, залежними. Серед властивих їм негативних проявів слід назвати манірність, пихатість, удавання, безконтрольне фантазування. Але при цьому є позитивна сторона – витонченість, артистичність, схильність до романтизму, художність сприйняття світу.

Деякі з перерахованих якостей суперечать один одному, але необхідно пам'ятати, що жива людина дійсно може бути суперечливою за своєю емоційною природою. Протиріччя можуть проявлятися на рівні думок і поведінки. Також треба враховувати те, що унікальне поєднання зазначених якостей завжди є балансом між протилежностями: якщо більше виявлені раціональні якості,

іншими будуть і якості емоційності, інтуїції тощо.

У факторній структурі особистості досліджуваних осіб радикалізму більше, чим чутливості, це і може бути свідоцтвом того, що раціональний початок, схильність вільно, необмежено мислити в них виражене більше, що поєднує чутливість, залежність, м'якосердя, інтуїцію тощо. Також цим особам притаманні якостями самодостатності і соціальної сміливості. Це свідчить про їх здатність самостійно приймати рішення, незалежними від групи. Вони товариські, добродушні, чуйні, вільні. Серед притаманних їм якостей можуть мати місце безтурботність, нерозуміння небезпеки тощо. Невисока напруженість виражається як розслабленість і спокій, стриманість і задоволеність, нефрустрованість. У них можна констатувати наявність збалансованого контролю за допомогою як інтелекту, так і емоцій. Такі особи не характеризуються жорсткою врівноваженістю, але й не піддаються повністю впливу емоцій.

Особи з поведінковим типом толерантності (ПТ) характеризуються як проникливі, емоційно витримані. Вони вміють поводити себе в суспільстві, мають вишукані естетичні уподобання, достатньо дипломатичні. Потреба у спілкуванні, інтерес до нових людей, потреба ділитися своїм внутрішнім світом з іншими відображаються на рівні усталеності, тобто, такі особи схильні зав'язувати нові стосунки, особливо якщо цьому сприяють зовнішні обставини, і стійким прихильністю при цьому може приділятися вже менш уваги. Психологічний портрет представників поведінкового типу толерантності доповнюється якостями безпечності, емоційною стабільністю та помірним вираженням кортикальної живості. Це єдиний із усіх типів, що має такі характеристики як схильність до енергійної реалістичної поведінки, здатність до управління інтелектом, готовність об'єктивно вирішувати життєві проблеми, а також має якості відособленості, прямолінійності мислення.

Висновки. 1. Психологічний аналіз показав, що представників виділених типів можна охарактеризувати як толерантних, однак особи з когнітивним і емоційним типами виявили

більше «толерантних» рис, ніж представники поведінкового типу. 2. Щодо факторної структури особистості представників якісних типів, вона відображає психологічну сутність домінуючого прояву толерантності, який властивий кожному з них.

Перспективами розробки даної проблеми є розробка програми корекції та розвитку толерантності.

Список використаних джерел

1. На пути к толерантному сознанию / отв. ред. А. Г. Асмолов. М. : Смысл, 2000. 255 с.
2. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М. : Смысл, 2008. 172 с.
3. Рукавишников А. А., М. В Соколова. Факторный личностный опросник Р. Кэттелла. Руководство по использованию. Санкт-Петербург, 1995. 89 с.
4. О. П. Саннікова, О. Г. Бабчук Досвід діагностики толерантності: результати апробації оригіналь-

ної методики. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. пр. Київського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2011. Т. 2. С. 68–73.

5. Саннікова О. П. Феноменология личности: Избранные психологические труды. Одесса: СМЛ, 2003. 256 с.
6. Саннікова О. П. Формально-динамические и качественные метахарактеристики индивидуальности. *Наука і освіта.* 2007. № 6–7. С. 30–32.
7. Солдатова Г. У. «Толерантность – норма жизни в мире разнообразия». *Вопросы психологии.* 2002. № 1. С. 132–135.
8. Сухих Е. С. Социально-перцептивный стиль и диспозиции личности как факторы толерантности: дис ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Кубанский государственный университет. Краснодар, 2006. 143 с.
9. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч. - метод. ст. / ред. С. К. Бондырева. 2-е изд., стер. М. ; Воронеж: Изд-во МПСИ: МОДЭК, 2003. 367 с.

OLENA BABCHUK

Odesa

FEATURES OF TOLERANCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

The detailed theoretical and methodological analysis showed that there is a lot of information on the psychological phenomena which belong to manifestations of tolerance and qualities, closely related, contains in the factors of the personality allocated with R. Kettell. At this investigation phase we solve a problem of studying of factorial structure of the identity of persons (future psychologists) with various type of tolerance. In qualitative structure of tolerance components were revealed and described: emotional, cognitive and behavioral. The research of expressiveness of these components allows to differentiate manifestations of tolerance at different persons. The qualitative analysis which allows to group examinees in a certain sign was carried out and to study their psychological features.

Key words: tolerance, intolerance, factor structure of personality, quality indicators tolerance.

ЕЛЕНА БАБЧУК

Одесса

ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Подробный теоретико-методологический анализ показал, что много информации о психологических явлениях, которые относятся к проявлениям толерантности и качествам, тесно связанных с ней, содержится в факторах личности, выделенных Р. Кеттеллом. На этом этапе исследования мы решаем задачу изучения факторной структуры личности лиц (будущих психологов) с различным типом толерантности. В качественной структуре толерантности были выявлены и описаны компоненты: эмоциональные, когнитивные и поведенческие. Исследование выраженности этих компонентов позволяет дифференцировать проявления толерантности у разных лиц. Был проведен качественный анализ, который позволяет группировать испытуемых по определенному признаку и изучать их психологические особенности.

Ключевые слова: толерантность, факторная структура личности, качественные показатели толерантности.

Стаття надійшла до редколегії 10.04.2018

УДК 159.964.21

ДМИТРО БІГУНОВ

м. Рівне

bihunov.d@gmail.com

КОМУНІКАТИВНА КОНФЛІКТНА ВЗАЄМОДІЯ: ЕТАПИ ТА СТАДІЇ РОЗВИТКУ

Стаття присвячена дослідженню мовленнєвої конфліктної взаємодії. Описуючи складові конфліктної взаємодії, було виокремлено стадії та етапи розвитку комунікативної конфліктної ситуації і описано їх основні характеристики.

Крім того, було розглянуто та проаналізовано причини комунікативної конфліктної ситуації. Зазначається, що основні причини конфліктної взаємодії полягають у невідповідності, в неузгодженості дій комунікантів, що призводить до зіткнення їхніх поглядів, інтересів, настановлень і, отже, до комунікативного конфлікту. Також вказується, що логіка виникнення комунікативних конфліктів буде достатньо різною залежно від того, з позиції якого учасника комунікації вона розглядається.

Ключові слова: мовленнєва конфліктна взаємодія, стадії розвитку, етапи розвитку, комуніканти, комунікативні конфлікти.

Соціальні зміни нашого суспільства обумовлюють активізацію суперечливості у суб'єктивному світі особистості, що призводить до гострої потреби у аналізі подій і процесів, які спричиняють конфліктні ситуації. На жаль, цей все зростаючий інтерес пов'язаний і з ростом напруженості в різних сферах соціальної взаємодії, а також з гострою потребою як різних громадських структур, так і окремих людей в практичній допомозі у вирішенні конфліктів. Не викликає сумнівів той факт, що конфлікт є багатостороннім, водночас розвиваючим і руйнуючим явищем, що відображає діалектику життя, та залежно від результату вирішення, він може бути стимулом до змін і поштовхом до прогресу чи мати негативні наслідки. Саме тому знання законів виникнення, розвитку та розв'язання конфліктних ситуацій є надзвичайно потрібним і актуальним.

Якщо комуніканти мають подібне уявлення щодо комунікативних цілей один одного або стосовно розподілу комунікативних ролей, комунікація реалізується у вигляді кооперації. Якщо ж комуніканти мають різні цілі або різне уявлення щодо розподілу комунікативних ролей (в тому числі, якщо вони усвідомлено провокують цю різницю), конфлікт між ними постає як неминучий, тобто, досить стандартна комунікативна ситуація перетворюється на конфліктну комунікатив-

ну ситуацію спілкування. Остання характеризується певними структурними і динамічними компонентами, в якій домінуюче місце займатиме комунікативний конфлікт.

Конфлікт як своєрідне явище комунікації має свою структуру. Так, Т. ван Дейк ілюструє уявлення щодо типової ситуації конфлікту на прикладі аналізу етнічної ситуації і розглядає такі елементи ситуації, як час, місце, оточення, умови, учасники (в різних ролях, події або дії з їх можливою оцінкою [3]).

В свою чергу, Н. В. Гришина виділяє наступні структурні компоненти конфліктної ситуації: учасники, умови, предмет, дії учасників, результат [2, 183]. Також вона наголошує, що «вилучення» будь-якого компоненту з простору конфлікту або зводить конфлікт нанівець, або істотно змінює його характер.

Учасники конфлікту зазвичай позначаються в термінах рольових позицій, в межах яких здійснюється їхня взаємодія в даній ситуації («вчитель – учень», «чоловік – дружина», «батьки – діти»). Важливими – з точки зору виникнення і розвитку конфлікту – вважаються інтереси учасників взаємодії, переслідувані ними комунікативні та практичні цілі, а також їхні індивідуальні особливості.

Перехід комунікантів до конфліктної взаємодії починається з дій одного з них, того, хто виявляє ініціативу і, принаймні, на початковому етапі конфлікту може розглядатися

як його ініціатор. Якщо в подальшому ініціатива дій залишається за однією із сторін, то вона може розглядатися як активна сторона, а інша – як пасивна.

Під умовами явища конфлікту розуміють обставини, що визначають його характеристики і можливість його виникнення, тобто причини і умови протікання конфлікту. Як зазначає науковець Н. В. Гришина, «виявити причину конфлікту – це значить зрозуміти, що саме в діях чи поведінці учасників призвело до переходу їхньої взаємодії в конфліктну форму» [2, 184].

Предмет конфлікту – це об'єктивно існуюча або уявна проблема, що має бути покладена в основу конфлікту, а також його причина. Проте, вважаємо недоцільним відносити предмет конфлікту до окремого компоненту схеми конфліктної ситуації, тому що припускаємо, що причиною конфлікту може бути кожна із її складових.

Структурним компонентом конфлікту, без якого він би просто не міг існувати, є також дії комунікантів. В сукупності вони утворюють конфліктну взаємодію [2, 185]. Ми будемо вважати, що цей елемент і компонент «комунікативний текст» є взаємним доповненням один одного, тому що дії комунікантів великою мірою є вербалізованим комунікативним текстом.

Таким чином, можна відзначити, що змістом процесу конфлікту є конфліктна взаємодія, тобто дії комунікантів, які визначають їхню конфліктну поведінку.

Результат конфлікту є не стільки результатом, який завершує стадію розвитку конфлікту, скільки ідеальним образом результату, зафіксованим у учасників конфліктної взаємодії, який, в кінцевому рахунку, визначає саму по собі спрямованість конфлікту [2, 185]. Ми вважаємо, що цей елемент також є важливим в структурі конфліктної ситуації, оскільки «образ бажаного результату» конфлікту стає безпосереднім регулятором конкретних дій комунікантів в ситуації конфлікту.

Отже, завданнями нашої статті є:

- 1) проаналізувати стадії розвитку комунікативної конфліктної взаємодії;
- 2) розглянути та описати етапи розвитку конфліктної мовленнєвої ситуації;
- 3) експлікувати причини комунікативної конфліктної ситуації.

Розглянемо більш докладно стадії та етапи розвитку конфліктної ситуації і опишемо їх основні характеристики. Зокрема, Л. М. Цой виділяє три стадії розвитку конфліктної ситуації: передконфлікт, конфлікт і наслідки конфлікту, які представлені шістьма етапами [7, 126]:

Перший етап – зародження – характеризується аморфністю включення комунікантів в різні взаємостосунки, а також наявністю багатьох протиріч між ними. На цьому етапі виникають певні передумови, навколо яких в подальшому може розгорнутися конфлікт. На *другому етапі – етапі дозрівання* – комунікант починає обирати з різноманітних взаємостосунків ті, на яких концентрується прийняття або неприйняття певної позиції, тобто, зароджується так званий «конфліктоген», який призведе до конфлікту. *Інцидент* починається з певної причини чи дії, що фасилітує рух конфліктуючих сторін, наприклад, «не таким тоном сказано», «не так подивився», «не промовчав» і т. п., тобто мета показники конфлікту мають досить важливе значення [7, 127].

Конфліктна мовленнєва поведінка характеризує іншу, основну стадію розвитку конфліктної ситуації, коли відбувається зіткнення, відкрите пред'явлення протиріч. Ця, *четверта стадія*, має назву «конфлікт». Пряме зіткнення виявляється у всіх планах: вербальному і невербальному, емоційно психологічному і т. д. Конфліктна мовленнєва поведінка постає у вигляді мовленнєвих дій, спрямованих на те, щоб прямо або побічно блокувати досягнення партнером його цілей, намірів, інтересів. На цій стадії розвитку конфліктної ситуації остаточно формується настановлення на подальшу конфліктну взаємодію. В емоційній сфері ця стадія є найбільшою мірою напруженою.

П'ятий етап – розвиток конфлікту. Коли йдеться про розвиток, мається на увазі зміна деяких елементів і характеристик, які мають місце в конфліктній ситуації, а також факторів, що спричиняють різний вплив на конфлікт. На цьому етапі фіксованими є деякі елементи, які не змінюються, є великою мірою сталими, наприклад, предмет конфлікту, базові цінності, стратегічні цілі, а також мають

місце елементи, які частково змінюються – взаємостосунки комунікантів, їх інтереси і потреби, тактичні завдання, уявлення щодо конфлікту. Основні елементи, які можуть бути замінені іншими, входять до парадигми смислового контексту, зумовлюють позиції і ролі комунікантів по відношенню один до одного, їхні реакції, почуття, емоції, а також великою мірою визначають засоби досягнення тактичних завдань, принципи взаємодії у конфліктних комунікативних ситуаціях тощо [7, 128]. Отже, саме в цих динамічних умовах відбувається розвиток конфліктної ситуації, де дії комунікантів визначаються, передусім, динамічними характеристиками.

Останній, *шостий етап – наслідки* – може розвиватися в двох напрямках. Перший – домінування руйнівних процесів, другий – домінування творчих процесів. Стосовно цих напрямків, науковець В. Ю. Питюков пропонує своєрідну «драбинку» форм розвитку конфлікту, кожна сходинка якої під час руху знизу вгору загострює взаємостосунки між суб'єктами взаємодії, актуалізує негативний психологічний клімат, ускладнюючи тим самим розв'язання протиріч та конфліктних дій (рис. 1) [4, 98].

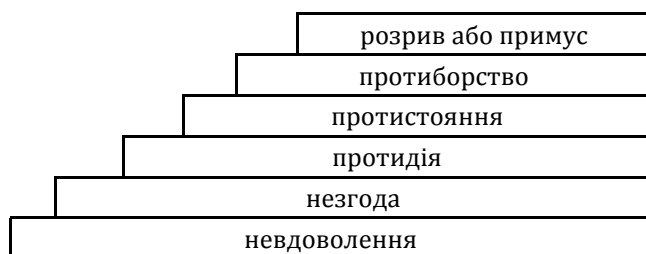


Рисунок 1 – Розвиток мовленнєвої конфліктної ситуації (за В. Ю. Питюковим)

В свою чергу Ф. М. Бородкін і Н. М. Коряк визначають конфлікт як конфліктну ситуацію, яка завжди супроводжується інцидентом (під інцидентом розуміють взаємовиключні дії суб'єктів комунікації, спрямовані на досягнення своїх цілей) [1, 18]. Крім того, на думку науковців, конфліктна ситуація може існувати, не переходячи в стадію інциденту, але інцидент без конфліктної ситуації початися не може [1, 34].

З точки зору етапів конфліктної ситуації необхідно зазначити, що досить часто конфліктуючі сторони починають усвідомлювати ситуацію з моменту виникнення етапу інци-

денту, коли конфлікт набуває актуальності і змінити ситуацію, використовуючи лише регулятивні дії, стає неможливим, тобто, комуніканти починають діяти відповідно до логіки конфлікту та вступають до мовленнєвої конфліктної взаємодії.

Беручи до уваги всі перераховані вище динамічні характеристики конфліктної ситуації спілкування, ми вважаємо за можливе визначити наступні стадії її розвитку: передконфлікт – конфлікт – постконфлікт.

Передконфлікт є процесом формування конфліктної ситуації – накопичення і загострення протиріч в міжособистісній взаємодії у результаті розбіжностей інтересів, цілей і цінностей комунікантів. *Стадія конфлікту* позначається зіткненням цілей, інтересів і думок щодо прийнятності тієї чи іншої стратегічної парадигми поведінки в розвитку діалогу (або полілогу). Для цієї стадії розвитку конфліктної ситуації характерними є звинувачення, претензії, вимоги, стреси, емоційна напруга. *Постконфлікт* є стадією розв'язання суперечностей; вона цілковито збігається зі структурною характеристикою конфліктної ситуації – результатом – і може мати два шляхи розвитку: конструктивний і деструктивний.

Говорячи ж про причини комунікативної конфліктної взаємодії, слід згадати Л. П. Семененка, який розрізняє шість основних типів ситуацій комунікативного дискомфорту, які різняться за ознакою компонента ситуації, що й зумовлюють комунікативний дискомфорт [5, 74]. Ми погоджуємось з Л. П. Семененко та також вважаємо, що причиною виникнення конфліктних ситуацій може бути кожен з її структурних компонентів, а саме:

1. Несумісність особистісних особливостей комунікантів;
2. Неузгодженість дій комунікантів (порушення мовленнєвої інтеракції і принципів спілкування);
3. Порушення процесів вербалізації і розуміння;
4. Негативні обставини спілкування;
5. Невідповідність комунікативних і практичних цілей.

Так, *несумісність особистісних особливостей комунікантів* є, на наш погляд, найбільш значущою причиною конфліктної ситуації. Спілкування відбувається між комунікантами,

які приймають на себе ті чи інші комунікативні ролі та діють відповідно до властивостей, темпераменту і настановлень своєї особистості.

Так, у теорії трансактного аналізу Е. Берна кожен мовець є носієм трьох незалежних і відособлених особистісних позицій: «Батько», «Дорослий», «Дитина». У кожен момент свого життя людина займає одну з цих позицій, тобто «втілюється» у певну комунікативну роль відповідно до цих позицій. «Дитина» (Д) – джерело наших бажань, потягів, почуттів, джерело психічної енергії особистості; «Батько» (Б) – джерело авторитетності, носій моральних правил і етикетних норм, які диктують, як саме потрібно діяти в конкретній ситуації; «Дорослий» (Др) – уособлює раціональний початок, контролює дії Батька і Дитини, постаючи посередником між ними.

Елементарні поєднання ролей (ДБ, БДр, ДДр та ін.) Е. Берна називає трансакцією. Вчений формулює так званий «закон трансакції», вважаючи, що доки трансакції є паралельними, процес обміну ролями відбувається достатньо безконфліктно [8, 25]. Відповідно, в разі виникнення непаралельних трансакцій виникає комунікативний конфлікт, іншими словами, розбіжність рольових позицій комунікантів може викликати або спровокувати конфліктну ситуацію.

Невідповідність різних типів особистостей також може бути чинником виникнення конфліктної ситуації. Так, С. А. Сухих виокремлює три психологічних типи особистості, кожен із яких, на думку автора, може фасилітувати конфліктну мовленнєву ситуацію різних ступенів важкості. Це такі типи особистості:

- 1) гармонійний тип з пластично-динамічним і грубо-динамічним настановленням;
- 2) конфліктний тип з грубо-статистичним настановленням;
- 3) імпульсивний тип з варіабельно-стабільним і варіабельно-мобільним настановленнями [6, 26].

Отже, взаємодія конфліктного типу особистості з будь-яким іншим типом безумовно призведе до комунікативного конфлікту, тому що перший комунікант зазвичай домінуватиме у будь-якій мовленнєвій ситуації, він, як правило, змушує прислухатися тільки до його думки, що і призводить до конфлікту. Також причиною виникнення комунікатив-

ного конфлікту в особистісному аспекті можуть бути відмінності в соціальному статусі комунікантів.

Достатньою підставою для виникнення конфліктної ситуації може бути також порушення принципів міжособистісної взаємодії і спільного ходу мовленнєвої інтеракції, чим може пояснюватися *неузгодженість дій комунікантів*. Так, порушення основних принципів спілкування (Принципу Кооперації, Принципу Ввічливості) може свідчити про можливий комунікативний конфлікт.

Протиріччя комунікативних цілей комунікантів також є важливим чинником виникнення конфліктної ситуації. Комунікант, як правило, розробляє певну стратегію комунікативної поведінки, безпосереднім результатом якої буде досягнення заздалегідь сформульованої комунікативної мети, і, як наслідок, досягнення перлокутивного ефекту, тобто – практичної мети. В свою чергу, досягнення перелічених цілей може відбуватися різними шляхами, залежно від особистості комуніканта (головним чином, від його моральних і етичних цінностей), від його знань про світ, обставин спілкування і т. д.

Конфліктна взаємодія може бути також викликана певними *обставинами спілкування*, які порушують звичний розпорядок життя комунікантів, які спілкуються в різних соціальних сферах діяльності. Так, найбільш «конфліктними» можна назвати родинно-побутову сферу спілкування і сферу обслуговування.

Таким чином, ми вважаємо, що основні причини конфліктної взаємодії полягають у невідповідності, в неузгодженості дій комунікантів, що призводить до зіткнення їхніх поглядів, інтересів, настановлень і, отже, до комунікативного конфлікту.

Слід зазначити, що логіка виникнення комунікативних конфліктів буде достатньо різною залежно від того, з позиції якого учасника комунікації вона розглядається. Перевірка вірогідності виникнення конфліктних ситуацій, пов'язаних з мовленнєвою поведінкою, з позиції адресанта відбувається в такій послідовності:

1. Які взаємостосунки можуть і повинні бути встановлені між мною і моїм партнером в процесі цього комунікативного акту?

2. Як я повинен висловити власні думки під час передачі їх партнерові, щоб домогтися своїх цілей в ході комунікації і уникнути конфлікту?
3. Як я можу продемонструвати свою індивідуальність і чи повинен я враховувати індивідуальність мого партнера по комунікації?

Перевірка вірогідності виникнення конфлікту з боку адресата має іншу послідовність:

1. Як адресант висловлює власні думки?
2. Які стосунки складаються між суб'єктами міжособистісної взаємодії в ході комунікації?
3. Наскільки адресант і адресат виявляють (та демонструють) свою індивідуальність і наскільки це є прийнятним для обох сторін?

Отже, в реальній комунікативній ситуації суб'єкти оцінюють те, що повідомляє їм інша сторона, і в той же час обмірковують, які взаємостосунки можуть і мають бути встановлені між ними та співрозмовником в процесі цієї комунікації, і цим, великою мірою, пояснюються численні випадки збоїв у комунікації, в тому числі – конфліктів. Не викликає

сумнівів й той факт, що конфліктні ситуації є складним явищем і відрізняються великою кількістю характеристик. Кожне конфліктне зіткнення є по-своєму унікальним через причини виникнення, форми взаємодії двох або більше сторін, результати і наслідки. Більш докладно ці явища будуть проаналізовані в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Бородкин Ф. М. Внимание – конфликт! / Ф. М. Бородкин, Н. М. Коряк. Новосибирск: Наука, 1989. 190 с.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. СПб. : Питер, 2008. 544 с.
3. Дейк Т. А. ван Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк / Пер. с англ. / Сост. В. В. Петрова; под ред. В. И. Герасимова. М. : ЛЕНАНД, 2015. 312 с.
4. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии / В. Ю. Питюков. Москва : Гном и Д, 2001. 192 с.
5. Семененко Л. П. Аспекты лингвистической теории монолога / Леонид Павлович Семененко. М. : МГЛУ, 1996. 323 с.
6. Сухих С. А. Структура коммуникантов в общении. Языковое общение: Процессы и единицы. 1988. С. 22–29.
7. Цой Л. Н. Практическая конфликтология. Книга первая / Л. Н. Цой. М. : Глобус, 2001. 233 с.
8. Berne E. Games People Play / Eric Berne. London : Penguin Books Ltd, 2010. 192 p.

DMYTRO BIHUNOV
Rivne

COMMUNICATIVE CONFLICT INTERACTION: PHASES AND STAGES

The article is devoted to the research of speech conflict interaction. Describing the components of the conflict interaction, the phases and stages of the development of a communicative conflict situation were distinguished and their main characteristics were described.

Furthermore, the reasons for the communicative conflict situation were considered and analyzed. It is noted that the main causes of conflict interaction consist in discrepancy, in the inconsistency of actions of communicants, which leads to a collision of their views, interests, instructions and, consequently, to a communicative conflict. It is also indicated that the logic of the emergence of communicative conflicts will be quite different due to the position of the participant in the communication it is considered.

Key words: speech conflict interaction, phases of development, stages of development, communicants, communicative conflicts.

ДМИТРИЙ БЕГУНОВ
г. Ровно

КОМУНИКАТИВНОЕ КОНФЛИКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: ЭТАПЫ И СТАДИИ РАЗВИТИЯ

Статья посвящена исследованию речевого конфликтного взаимодействия. Описывая составляющие конфликтного взаимодействия, было выделено стадии и этапы развития коммуникативной конфликтной ситуации, и описано их основные характеристики.

Кроме того, были рассмотрены и проанализированы причины коммуникативной конфликтной ситуации. Отмечается, что основные причины конфликтного взаимодействия заключаются в несоответствии, в несогласованности действий коммуникантов, что приводит к столкновению их взглядов, интересов, установок и, следовательно, к коммуникативному конфликту. Также указывается, что логика возникновения коммуникативных конфликтов будет достаточно разной в зависимости от того, с позиции которого участника коммуникации она рассматривается.

Ключевые слова: речевое конфликтное взаимодействие, стадии развития, этапы развития, коммуниканты, коммуникативные конфликты.

Стаття надійшла до редколегії 14.04.2018

УДК 159.9.018.2:378-057.87

СВІТЛАНА БІЛОЗЕРСЬКА, СВІТЛАНА МАЩАК

м. Дрогобич

Lana_sun@meta.ua

СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

У статті проаналізовано процес становлення суб'єктної позиції майбутніх педагогів, як основного (інтегрального) компонента професійної самосвідомості. Охарактеризовано критерії, показники та стадії становлення суб'єктної позиції майбутнього фахівця, які дозволяють студентам стати активним учасником планування і реалізації своїх освітніх, життєвих та професійних траєкторій.

Ключові слова: суб'єктивність, суб'єктна позиція, професійна самосвідомість, особистісно-професійний розвиток, саморозвиток.

Пошук нової, більш ефективної системи підготовки майбутнього фахівця в освітньому просторі вищого навчального закладу вказує на необхідність аналізу змісту професійної освіти. Сутність даної проблеми полягає у тому, що під час навчання у вузі повинна бути належним рівнем сформована професійна самосвідомість, яка є тією точкою, де зосереджені основні протиріччя між існуючою практикою підготовки фахівця і його конкретною професійною діяльністю.

Теоретичний аналіз літератури та емпіричних даних дозволяє стверджувати, що найбільш значущими професійними якостями і вміннями студенти-педагоги вважають лише ті, які пов'язані з комунікативною й організаторською культурою педагога, тобто сферою міжособистісної взаємодії. Таким чином, професійний портрет вчителя очима студентів, в основному, відображає стереотипи масової свідомості про особливості педагогічної діяльності та не висвітлює належного ступеня особистісної, суб'єктної включеності майбутніх вчителів в процес власного особистісно-професійного становлення. Все це дає підстави стверджувати, що при сучасній організації вузівської підготовки у майбутніх учителів не формується необхідний рівень усвідомлення студентами себе як суб'єкта професійної педагогічної діяльності.

Саме тому, виняткового значення набуває дослідження процесу формування професійної самосвідомості, як професійно-зорієн-

тованого феномену, який забезпечує належну продуктивність освітнього процесу та становлення позиції активного суб'єкта, який самостійно приймає рішення відповідно до внутрішніх цінностей, мотивації, переконань, зокрема, у системі психолого-педагогічної освіти на етапі професійної підготовки у ВНЗ.

Сучасна вітчизняна психологія має достатню кількість досліджень, що аналізують різноманітні аспекти свідомості та самосвідомості як особливого психологічного феномену (Ф. Є. Василюк, В. П. Зінченко, Г. С. Костюк, Н. В. Кулагіна, С. Д. Максименко, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, О. М. Леонтєв, Н. Ф. Наумова, С. Л. Рубінштейн, Ю. М. Швалб), як сутнісної характеристики процесу і змісту становлення особистості як суб'єкта професійної, зокрема, професійно-педагогічної і психологічної діяльності (Г. О. Балл, Ю. Г. Громико, Є. І. Ісаєв, Т. А. Казанцева, Т. В. Кудрявцев, Д. В. Оборіна, Ю. М. Олейнік, В. І. Слободчиков, Ю. М. Швалб).

Відповідно до твердження А. К. Маркової, професійна самосвідомість є комплексом уявлень людини про себе як про професіонала, цілісний образ себе як професіонала, система відносин до себе як до професіонала [5]. Аналізуючи рівні розвитку професійної самосвідомості Л. М. Мітіна зазначає, що високий рівень розвитку професійної самосвідомості студентів визначається тим, що цілісний «образ-Я» майбутнього професіонала вписується в загальну систему ціннісних орієнтацій людини, пов'язаних з усвідомленням

цілей своєї навчально-професійної діяльності та засобів, необхідних для їх конструктивного досягнення, високою ефективністю навчальної діяльності та задоволеністю її результатами. Низький рівень розвитку професійної самосвідомості студентів характеризується усвідомленням і самооцінкою «лише окремих властивостей і якостей, які складаються в недостатньо стійкий образ, що детермінують, як правило, неконструктивну поведінку» [7, 108] та малоефективну навчально-професійну діяльність і незадоволеність її результатом.

М. Й. Боришевський називає форму узагальненого уявлення людини про себе «образом Я» та зазначає, що він може набувати різної модальності: «Щоб збагнути винятково важливу роль самосвідомості... слід підкреслити, що предметом чи, точніше, об'єктом самосвідомості... є все ество людини, будь-які її сторони: це і усвідомлення, і оцінка свого тіла в цілому, його особливостей порівняно з тілесними характеристиками оточуючих людей, усвідомлення й оцінка... власних моральних якостей..., своїх ставлень, свого місця серед них – і так до нескінченності» [2].

Спираючись на дані визначення, професійну самосвідомість необхідно розглядати як особистісне утворення, розвиток якої здійснюється в суб'єктному просторі особистості. З іншої сторони, становлення суб'єктної позиції неможливо без усвідомлення студентом властивостей і особливостей власного Я, які є значущими для розвитку професійної самосвідомості та виступають необхідною умовою освоєння педагогічної діяльності.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі підходів до визначення змісту суб'єктної позиції як основи розвитку професійної самосвідомості. Виходячи з поставленої мети, нами вирішувалися такі завдання: 1) аналіз суб'єктної складової професійної самосвідомості; 2) визначення поняття «суб'єктність вчителя»; 3) характеристика суб'єктних властивостей особистості майбутнього вчителя.

Зростаючі вимоги до ефективності діяльності вчителя обумовлюють важливість особистісно-професійного розвитку. За такого підходу на перший план виходить особистісний розвиток, тобто якісне перетворення всіх психічних сфер свідомості (фізичної, емо-

ційної, інтелектуальної, психологічної, соціальної, духовної), а не формування знань, умінь і навичок. «Справжній розвиток особистості, – як зазначає І. В. Вачков, – це, перш за все саморозвиток, який визначається не зовнішніми впливами, а внутрішньою позицією самої людини» [4, 47].

Від того, якою мірою майбутній педагог здатний осмислювати особливості своєї особистості та компетенції, свої мотиви та потреби, цінності та смисли професійної діяльності, залежать не тільки його професійна успішність, а й реалістичність життєвих цілей, продуктивність в побудові кар'єрних планів і їх реалізація. Завдяки розвиненій професійній самосвідомості майбутній педагог здатний усвідомлювати себе суб'єктом професійної діяльності, представником своєї професії.

В основі суб'єктності лежить ініціативно-творче начало, яке має екзистенціальне значення для людини, виступає умовою її життя. Особистість, будучи суб'єктом, з однієї сторони, прагне удосконалити себе, окреслити простір власного життя, створити свій унікальний життєвий світ, в якому свідомо поставлені цілі й життєві плани, вибудовано стратегію життя та створено умови для розвитку власної особистості, з другої – вона намагається протистояти тиску несприятливим соціальним, економічним та культурним чинникам тощо.

Розглядаючи суб'єктність у контексті особистісної свободи, Г. О. Балл пов'язує її з такими рівнями активності, в детермінації яких провідну роль відіграють внутрішні фактори особистості: ініціативний, вольовий, творчий, над ситуативний, самоуправління [1].

Суб'єктність є результатом розвитку самосвідомості, найвищим рівнем розвитку особистості, основою якого є усвідомлення індивідуальних відмінностей. Як інтегральна властивість особистості, вона наділяє людину такими якостями як: активність, відповідальність, самостійність, які роблять її здатною до втілення життєвих та професійних цілей, до переживань радості від успіху. У широкому сенсі суб'єкт розглядається як творець власного життя, розпорядник душевних і тілесних сил; здатний перетворювати власну

життєдіяльність у предмет практичного перетворення, адекватно оцінити себе та способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати її прийоми.

Л. М. Мітіна, вказує на той факт, що «становлення суб'єкта саморозвитку можливо тільки при наявності базової, фундаментальної умови – підвищення рівня самосвідомості. Тому реалізація будь-яких освітніх програм, що ставлять собі за мету особистісно-професійний розвиток, має на увазі спеціальну роботу з розвитку самосвідомості» [7, 72].

Сфокусувавши у полі нашого аналізу суб'єктну складову професійної самосвідомості та спираючись на вище зазначені теоретичні положення, ми спробуємо дати визначення поняття суб'єктності вчителя та проаналізувати деякі аспекти розвитку суб'єктних властивостей особистості майбутнього вчителя.

Суб'єктність дає можливість говорити про вчителя як особистість, яка здатна до самовизначення і свідомої саморегуляції своїх дій на основі внутрішньо виробленої професійної позиції. Це дає підстави визначити суб'єктність учителя як інтегральну якість його особистості і необхідну складову професійної самосвідомості, що проявляється у прагненні до самовизначення, саморозвитку, самонавчання, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у професійній діяльності.

Як важлива й основна характеристика особистості педагога-професіонала, суб'єктність відображає його активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне відношення до явищ професійно-педагогічної діяльності, самого себе, до світу і життя в цілому. Вона детермінує особливу форму активності, спрямовану на самоконтроль за особистісними проявами в різних ситуаціях професійної діяльності.

Суб'єктність безпосередньо пов'язана з такими психологічними механізмами особистісного розвитку, як індивідуалізація, самовизначення, креативність, самодетермінація, рефлексія. Саме вони забезпечують становлення суб'єктної позиції, що спонукає вчителя приймати відповідальність на себе, проявляти надситуативну активність, протистояти шаблонам і педагогічній рутині, ламаючи

стереотипи, критично ставитись до загально-відомих істин і прийнятих правил та норм, відстоювати власну творчу свободу й унікальність, займати відповідно до встановленого порядку речей власну позицію. Це дає змогу вчителю, залишаючись самим собою, переборювати як статусно-рольову й соціокультурну заданість, так і рівень психофізіологічної даності, мовби виходячи за її межі, що й становить сутнісну характеристику особистісного розвитку.

Якщо розглядати становлення суб'єктної позиції у студентському віці, то вона пов'язана із професійним самовизначенням, що є основним новоутворенням юнацького віку і забезпечує, спираючись на знання своїх особистісних особливостей, вибір майбутньої професії. У той же час дослідження вчених свідчать про неадекватну оцінку себе студентами-першокурсниками. Спірним залишається питання і про самостійне обрання юнаками майбутньої професійної діяльності. За даними їх досліджень, старшокласники не здатні здійснювати самостійний вибір, а якщо його й роблять, то під впливом соціальних умов, а не знання власної особистості. Перераховані вище проблеми професійного вибору, стосуються і вибору професії педагога, що не може не позначитися на розвитку професійної самосвідомості та суб'єктності у майбутніх фахівців. До цієї проблеми додається ще й те, що професійне навчання не націлено на розвиток самої особистості. Про це свідчать дослідження С. В. Васьковської, яка вивчала психологічні механізми і умови розвитку професійного самопізнання майбутнього вчителя і встановила, що для студентів 3 курсу характерна неадекватність пізнання професійних аспектів образу Я, вони не усвідомлюють власних труднощів, їх не турбують питання самовдосконалення [3].

Проблема пролягає у тому, що студенти в процесі навчання вивчають в основному спеціалізовані та природничі дисципліни і мало уваги приділяється їх психологічній підготовці. Таким чином, студенти-педагоги, знаходячись на етапі первинного професійного становлення, вже мають труднощі в розвитку професійної самосвідомості. До цього необхідно додати і те, що майбутні педагоги отримують

освіту в таких соціально-економічних умовах, в яких ще панує стереотипне уявлення про педагогічну діяльність, що нібито для профпридатності до цієї діяльності достатньо володіти професійними знаннями і необов'язково – відповідними особистісними якостями.

Відчуваючи вказані труднощі у розвитку професійної самосвідомості, ті ж студенти стикаються з проблемою вибору професійного майбутнього на старших курсах і побудовою професійної кар'єри після закінчення навчального закладу. Все вищесказане свідчить про те, що професійна самосвідомість, представляючи собою складний психічний процес, який вимагає з одного боку створення умов для ефективного її розвитку в процесі навчання, а з іншого боку, є особистісним утворенням, яке формується в навчально-професійній діяльності, потребує формування у студентів суб'єктної позиції, в процесі якої відбувається становлення власного «Я», самопізнання, рефлексії.

Загальновідомо, що позиція є відносно стабільним утворенням, проте вона може розвиватися і змінюватися з часом. Особливо це важливо на етапі професійного становлення у вищому навчальному закладі, коли відбувається усвідомлення основних професійних цінностей і сенсів майбутніх учителів, що дозволить розвиток і формування даної категорії в процесі навчально-професійної діяльності.

Професійну самосвідомість необхідно розглядати як складне, динамічне, особистісне утворення, що представляє собою єдність і взаємозв'язок функціональних (когнітивний, емоційний, мотиваційно-цільовий, операційний, духовний) і структурних (образи «Я-реальне», «Я-ідеальне (професійне)», «Я-майбутнє» (досягнення професіоналізму) та «Я-духовне») компонентів, розвиток і формування яких проявляється в поступовому усвідомленні себе суб'єктом майбутньої професійної діяльності.

Вказані структурні компоненти професійної самосвідомості дозволяють прослідкувати динаміку їх розвитку, яка обумовлена організацією освітнього процесу в професійному навчальному закладі і особистісними якостями та характеристиками самого студента. Розвиток компонентів професійної само-

свідомості здійснюється поетапно: на першому курсі це розвиток когнітивного компонента (знання студентів про свою професійну діяльність, уявлення про себе в контексті даної діяльності), на другому курсі навчання провідну роль відіграє емоційний компонент (забезпечує позитивне ставлення до себе, адекватну професійну самооцінку), в третьокурсників на перше місце виходить мотиваційно-цільовий компонент (характеризується наявністю мотиву до самоактуалізації, прагненням до саморозвитку), операційний та духовний компоненти займають центральне місце на старших курсах (виявляється в цілепокладанні, спрямованості в майбутнє, прийнятті відповідальності за реалізацію своїх цілей на себе). Завдяки формуванню та розвитку перерахованих компонентів професійної самосвідомості, майбутній педагог стає суб'єктом професійної діяльності.

Як бачимо, розвиток професійної самосвідомості, як особистісного утворення, здійснюється в суб'єктному просторі особистості. Останній включає в себе соціальну поведінку, вчинок, «Я-концепцію» та здатність до рефлексії, яка дозволяє заглиблюватись в себе, в свої переживання, усвідомлювати свої емоції не тільки як похідні від певних зовнішніх подій, а як стани власного Я. Суб'єктний простір впливає і на внутрішній простір особистості, що включає уявлення про світ і про себе, самоставлення, саморегуляцію, переживання різних подій, життєві плани особистості.

Становлення суб'єктної позиції, як складової професійної самосвідомості майбутнього вчителя, пов'язане передусім з особливостями реалізації його суб'єктної активності. Якщо суб'єктна позиція вчителя відображає спосіб його самореалізації, самоствердження і саморозвитку в умовах реальної педагогічної діяльності, то студент педагогічного навчального закладу лише опановує цю діяльність і застосовує та розвиває свою суб'єктну активність з метою особистісно-професійного саморозвитку в умовах навчально-професійної діяльності.

Студент – це суб'єкт, який, перш за все, здобуває вищу освіту. Тобто, об'єктом, на який спрямована його суб'єктна активність, виступає «освіта». Накопичений особистий

досвід, що формується в період студентства, система ціннісних орієнтацій особистості, життєва позиція, дозволяють студентові певною мірою проявити суб'єктну позицію стосовно пропонованих умов освіти, відрефлексувати особистісний смисл освіти, здійснити суб'єктний вибір різних варіантів проходження освітніх маршрутів. На сьогоднішній день вузівська освіта сприяє цьому, адже вона значною мірою орієнтована на самоосвіту і в її організації переважають різні форми самостійної роботи студентів. Це, з одного боку, ініціює й розвиває суб'єктну складову позиції студента, а з іншого боку – для досягнення якісних освітніх результатів – припускає її обов'язкове включення.

Сформована суб'єктна позиція дозволяє студентам стати активними учасниками планування і реалізації своїх освітніх траєкторій, як в змістовному плані, так і в часовому аспекті. Освоєння майбутніми педагогами найважливіших компонентів професійної самосвідомості особистості: вміння цілепокладання, проектування і конструювання, вибір індивідуального стилю діяльності (спочатку навчальної, потім – трудової, професійної), становлення світогляду, саморефлексії, самооцінки і самоконтролю, дозволяє студентам стати активними учасниками (суб'єктами) процесів управління якістю освіти та оцінки отриманих результатів.

Для повноти розкриття змісту формування суб'єктної позиції студента, як основного (інтегрального) компонента професійної самосвідомості важливо вказати критерії, які дозволяють фіксувати і аналізувати її. Серед них основними є: усвідомлений вибір професії; прагнення до особистісної та професійної самореалізації; ставлення до себе як до суб'єкта власної життєдіяльності, суб'єктні зв'язки між студентами і викладачами, між студентом і навчальною групою; вміння самостійно ставити цілі, планувати і прогнозувати свою життєдіяльність; вміння контролювати, аналізувати і оцінювати себе, свою діяльність і поведінку; «вміння здійснювати корекцію своєї життєдіяльності; прагнення до самоосвіти, саморозвитку та самовиховання» [7, 76].

Отже, основними характеристики суб'єктної позиції є наступні: самосвідомість, яка

пов'язана з розумінням, змістом власного «образу Я», самопізнанням і самоконтролем, самооцінкою, яка дозволяє співвіднести «Я реальне» і «Я потенційне», самоактуалізацією, яка пов'язана із формуванням «Я-концепції», саморозвитком, який здійснює суб'єкт діяльності і який пов'язаний з розвитком певних ціннісно-значущих орієнтацій, сторін, якостей особистості та самоідентифікацією, яка пов'язана з ототожненням і з розотожненням себе з будь-якої роллю.

Виділення вказаних критерій та характеристик дозволяє визначити стадії становлення суб'єктної позиції майбутнього фахівця:

- нульова (об'єктна) стадія, на якій формуються навички самопізнання, розвиток рефлексії і емпатійної здатності, самовладання;
- об'єктно-суб'єктна стадія, передбачає оволодіння основами суб'єктної життєтворчості, методологією суб'єктного навчання, суб'єктної позиції, створюється інформаційно-суб'єктний фон, оволодіння цінностями і смислами навчально-освітньої діяльності, посилюється працездатність в особистісній та професійній самореалізації;
- суб'єктно-об'єктна стадія, передбачає готовність до самостійного вирішення завдань, перетворюючого ставлення до навчальної праці і життя, розвиток регулятивних механізмів поведінки та спілкування, індивідуальних способів творчого вираження, що розширюють пошук своєрідного почерку професійної діяльності;
- суб'єктна стадія – практична реалізація індивідуальних програм особистісно-професійного саморозвитку, здійснюється необхідна корекція самоаналізу навчально-професійних і життєвих досягнень, точок зростання, актуалізація потреби в самовдосконаленні.

Як бачимо, розвиток професійної самосвідомості студента здійснюється в культурному освітньому просторі вузу, за допомогою зовнішнього (діалогічного) спілкування і в суб'єктному просторі особистості, де важливо, щоб процес відображення зовнішнього простору у внутрішньому здійснюється завдяки розвиненій самосвідомості особистості.

Отже, розвиток професійної самосвідомості відбувається в результаті подолання

різноманітних труднощів, пошуків виходу з проблемних ситуацій, вирішення життєвих та професійних протиріч, здійснення особисто-професійних виборів. Серед найважливіших джерел розвитку самосвідомості студентів в першу чергу слід назвати формування у них суб'єктної позиції, в процесі якої відбувається становлення Я, набуття особистісних та професійних смислів і самопізнання. Сформована суб'єктна позиція студентів дозволяє оптимально організувати навчальний процес, грамотно керувати ним і добиватися успіхів. Ще раз відзначимо, що формування суб'єктної позиції студентів відіграє важливу роль у розвитку самосвідомості людини. Подальші дослідження будуть спрямовані на створення моделі та програми розвитку суб'єктної позиції майбутнього вчителя. Важливими залишаються і питання психологічного супроводу формування суб'єктної позиції студентів на етапі професіоналізації.

Список використаних джерел:

1. Балл Г. О. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці / за ред. Г. О. Балла. К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 206 с.
2. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Й. Боришевський. К.: Академвидав, 2010. 416 с.

3. Васильковская С. В. Психологическое консультирование: Ситуационные задачи / С. В. Васильковская, П. П. Горностай. К.: Вища школа, 1996. 192 с.
4. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. М.: Ось-89, 2001. 320 с.
5. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
6. Мартынова А. В. Факторы, влияющие на формирование профессионального самосознания студентов / А. В. Мартынова. СПб: Наука, 1999. 108 с.
7. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
8. Ball H. O. Intehratelyvno-osobystisnyi pidkhid u psykholohichnyi nauky ta praktyty / Editor H. O. Ball. K.-Kirovograd: Imeks-LTD, 2012. 206 s.
9. Boryshevskyy M. Y. Doroha do sebe. Vid osnov subyektivnosti do vershyn dukhovnosti: monograph / M. Y. Boryshevskyy. K.: Akademvydav, 2010. 416 s.
10. Vaskovskaya S. V. Psihologicheskoe konsultirovanie: Situacionnye zadachi / S. V. Vaskovskaya, P. P. Hornostay. K.: Vyscha Shkola, 1996. 192 s.
11. Vachkov I. V. Skazkotepriya. Razvitie samosoznaniya cherez psihologicheskuyu skazku / I. V. Vachkov. M.: Os-89, 2001. 320 s.
12. Markova, A. K. Psihologiya professionalizma / A. K. Markova. M.: Znanie International Humanitarian Fund, 1996. 312 c.
13. Martynova A. V. Faktory, vliyayushchie na formirovanie professionalnogo samosoznaniya studentov / A. V. Martynova. SPb: Nauka, 1999. 108 s.
14. Mityna L. M. Psihologia lichnostno-professionalnogo razvitiya subyektiv obrazovaniya. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2014. 376 s.

SVITLANA BILOZERSKA, SVITLANA MASHAK
Drohobych

FORMATION OF THE STUDENT'S SUBJECTIVE POSITION AS A CONDITION FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS

The state educational standard indicates that a graduate of the university must possess characteristics such as high level of professional education, highly developed intellect, creative potential, knowledge of the latest methods and technologies in the corresponding field of activity, the desire for self-education, skills of independent work, high adaptability. All these qualities are formed more successfully, if the student takes a subject position at the study, that is to say, is an active participant in the learning process. This position prompts the future teacher to take responsibility for himself, to exhibit super-saturation activity, to withstand patterns and pedagogical routine by breaking stereotypes, to critically apply to the well-known truths and accepted rules and norms, to defend own creative freedom and uniqueness, to hold own position in accordance with the established order of things. In turn, the formation of a subjective position is impossible without the student's awareness of the properties and peculiarities of his own selfhood, meaningful for professional activity and development of professional self-awareness, which is a prerequisite for the development of important spheres of activity. After all, the development of professional self-consciousness is carried out in the subjective space of personality.

Among the main criteria for the formation of the subject's position of students can be identified as follows: a conscious choice of profession; the desire for personal and professional self-realization; an attitude towards yourself as a subject of your own life, subjective relationships between students and teachers, between a student and a training group; the ability to independently set goals, plan and predict your livelihoods; ability to control, analyze and evaluate yourselves, your activities and behavior; ability to make corrections of your livelihoods; the desire for self-education and for self-development.

Mastering by future teachers the most important components of professional self-consciousness of the person: the ability to set up, graphics and designing, the choice of the individual style of his activity (first

educational, then – labor, professional), the formation of worldview, self-reflection, self-evaluation and self-control, allows students to become active participants (subjects) processes for managing the quality of education and evaluating the results.

Therefore, the development of professional self-consciousness occurs as a result of overcoming a variety of difficulties, finding a way out of problem situations, resolving life and professional contradictions, and implementing personal and professional elections. Among the most important sources of students' self-awareness development, first of all, should be the formation of a subjective position in them, in the process of which the formation of the Selfhood takes place, the acquisition of personal and professional meanings and self-knowledge.

Keywords: subjectivity, subject position, professional self-consciousness, person-professional development, self-development.

СВЕТЛАНА БИЛОЗЕРСКАЯ, СВЕТЛАНА МАЩАК
г. Дрогобич

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

В статье проанализирован процесс становления субъектной позиции будущих педагогов, как основного (интегрального) компонента профессионального самосознания. Охарактеризованы критерии, показатели и стадии становления субъектной позиции будущего специалиста, которые позволяют студентам стать активным участником планирования и реализации своих образовательных, жизненных и профессиональных траекторий.

Ключевые слова: субъективность, субъектная позиция, профессиональное самосознание, личностно-профессиональное развитие, саморазвитие.

Стаття надійшла до редколегії 31.03.2018

УДК 159.923.2+17.022+378.016

ІГОР ГАЛЯН

м. Дрогобич

halyan@ukr.net

МІЖКУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА УМОВИ ЇХ РОЗВИТКУ

У статті розкривається сутність міжкультурних цінностей та умови їх розвитку в старшокласників на уроках іноземної мови. Констатовано зумовленість міжкультурних ціннісних орієнтацій культурою соціуму і змістом освітньої діяльності, в яких акцентовано на особливостях менталітету представників цільової культури, манерах їх поведінки, традиціях і звичаях, а також творах художньої культури. Показано, що залучення до чужої культури мінімізує міжкультурні відмінності, сприяє накопиченню знань про різноманіття культур, формує адекватну оцінку ситуації спілкування, розвиває альтернативні комунікативні та поведінкові моделі.

Ключові слова: міжкультурні цінності, структура особистості, старшокласники, умови розвитку цінностей, психолінгвістика, комунікативні здібності.

Проблема дослідження цінностей та ціннісних орієнтацій завжди залишається актуальною з огляду на відсутність єдиного підходу до трактування таких базових понять, як «цінності», «ціннісні уявлення», «ціннісні орієнтації», з одного боку, та ті радикальні зміни в ціннісних орієнтаціях і вчинках людей, які спричинені політичною, економічною трансформацією будь якого суспільства, іншого.

Особливо сензитивними до змін є молоді люди, що перебувають на етапі життєвого та професійного вибору.

Серед суспільних інституцій школа є однією з тих, що забезпечують особистісне становлення людини. А тому, зазнаючи серйозних концептуальних змін, орієнтованих на розвиток компетенцій учнів, школа не повинна нехтувати ціннісно-смісловим компонентом.

Разом із розвитком знаних цінностей особистості формуються об'єктивні, що ґрунтуються на ціннісних уявленнях про культуру світу, культуру людських взаємин тощо. Відтак освітній процес повинен мати гуманістичну спрямованість, розвивати ставлення до людей різних культурних спільнот як вищої цінності.

З огляду на сьогодення поведінка молоді не лише в Україні, а й у всьому світі не відзначається толерантністю стосовно інших етнічних спільнот, їх світобачення культуро- та віросповідання. Тому затребуваними в школі стають навчальні предмети, які мають, на нашу думку, значний виховний і розвивальний потенціал розвитку культури і світорозуміння особистості, з поміж яких – іноземна мова та зарубіжна література. Адже іншомовне освітнє середовище, створюване під час навчання іноземної мови, є тим чинником, що формує певний культурний простір, в якому здійснюється розвиток особистості учнів. З огляду на це дослідження особливостей формування в молоді міжкультурних цінностей під час їхнього навчання у школі, закладі вищої освіти є актуальним і своєчасним.

У сучасній науковій літературі з психології, педагогіки, соціології розвиток особистості учня, студента представлений як функція його сутнісних сил – пізнання світу і перетворення самого себе в процесі освітньої діяльності (Г. О. Балл [2], М. Й. Боришевський [5], І. М. Галян [7], О. І. Галян [8], С. Б. Кузікова [11], Г. К. Радчук [14]). Деякі дослідники, визнаючи складність системи ціннісних орієнтацій особистості, її багатовимірність як об'єкта вивчення, стверджують, що саме сформовані в юнацькому віці ціннісні орієнтації визначають особливості та характер відносин особистості з довкіллям і тим самим детермінують її поведінку (В. О. Ядов [17] та інші).

Водночас, у низці праць розглядається вплив іноземної мови на особистість учня загалом (І. Л. Бім [3], М. Л. Вайсбурд [6], І. О. Зімняя [9], Р. П. Мільруд [12], В. В. Сафонова [15]), аналізується проблема розвитку особистості вчителя іншомовної культури (Є. І. Пассов [13]), вплив змісту підручників та вивчення мови на здатності учнів (В. Богородицька [4], М. Мет [19], Т. Р. Hannigan [18]). Проте не достатньо дослідженими залиша-

ються питання формування ціннісних орієнтацій старшокласників у навчальній діяльності під час вивчення іноземної мови. Адже простежується суперечливість між необхідністю формування ціннісних орієнтацій учнів в ході освоєння конкретного предметного змісту освіти та недостатнім теоретичним і методичним забезпеченням реалізації цього процесу при вивченні іноземних мов.

Метою публікації є дослідження міжкультурних цінностей в структурі особистості старшокласників та умови їх розвитку на уроках іноземної мови.

Розвиток ціннісних орієнтацій старшокласників загалом та міжкультурних цінностей, зокрема, є одним з важливих аспектів педагогічної діяльності. Усвідомлюючи важливість цього процесу, необхідно перш за все зрозуміти на чому він ґрунтується. Беручи за основу логіку структурно-функціонального аналізу педагогічних систем, описану в працях Н. В. Кузьміної, вважаємо, що процес розвитку ціннісних орієнтацій також є педагогічною системою. Відтак акцентуємо на декількох основних функціональних компонентах цієї системи. Зокрема, *гностичний компонент* містить дії, які пов'язані з накопиченням знань про ціннісні орієнтації, про управління процесом їх формування у школярів, студентів, про методи, засоби розвитку ціннісних орієнтацій; *конструктивний компонент* цієї системи характеризується діями педагога зі спеціального відбору та чіткої побудови змісту інформації про дійсні культурні цінності, способи впливу на особистість старшокласника; *проектувальний компонент* полягає в діях, пов'язаних із визначенням цілей процесу формування і розвитку ціннісних орієнтацій школярів та студентів з урахуванням їх індивідуальних і вікових особливостей; *організаторський компонент* цієї педагогічної системи відображається в діях педагога щодо включення учнів у процес формування і розвитку ціннісних орієнтацій та організації управління зазначеним процесом; *комунікативний компонент* виявляється в діях педагога, що встановлюють педагогічно доцільні взаємини, необхідні для залучення учнів до процесу розвитку ціннісних орієнтацій [16, 43–44].

Проте формування міжкультурних цінностей, у яких акцентується на особливостях менталітету представників певної (цільової) культури, манерах їхньої поведінки, традиціях і звичаях, потребує: належних знань про цільову культуру, достатніх для встановлення взаємин з її представниками (*когнітивний компонент*); толерантного ставлення до представників цільової культури, орієнтованість на співпрацю з ними (*емоційний компонент*); уміння відбирати адекватні для ситуації спілкування моделі поведінки (*поведінковий компонент*). Виокремлені компоненти стали засадничими для організації емпіричного дослідження міжкультурних цінностей старшокласників під час вивчення іноземної мови.

Для оцінки *когнітивної* складової проводилася вікторина на виявлення знань з історії, географії, культури, традицій, способу життя Великобританії. Її зміст склали 24 питання про культуру, освіту, традиції, політичний устрій цієї країни. Застосовувався також адаптований варіант методики М. Рокича на встановлення домінуючих ціннісних орієнтацій особистості. Учасникам експерименту пропонувалися два набори карток, що відображають цінності, якими людина керується в житті – термінальні та інструментальні. Досліджувані повинні були прорангувати згадані цінності за їх значущістю.

Емоційний аспект міжкультурних ціннісних орієнтацій школярів вивчався за допомогою бесіди, на якій обговорювалися такі питання як: «чи легко мені спілкуватися з людьми, погляди і манера поведінка яких відрізняються від моїх?», «чи керуюся я забобонами або стереотипами стосовно людей певних національних, етнічних або релігійних груп?», «чи можу я приймати людей такими, якими вони є?», «що мене приваблює в людях насамперед?». Для оцінки емоційної складової міжкультурних ціннісних орієнтацій діагностувався рівень емпатійних тенденцій (за допомогою однойменної методики І. М. Юсупова, адаптованої до мети дослідження). Зокрема, оцінювалася полікомунікативна емпатія школярів, тобто ступінь їхнього емоційного реагування на оточуючих людей і явища дійсності. Більша увага зверталася на види-

лення групи «незнайомих або малознайомих людей», оскільки реакція саме на них максимально відповідає реакції на представників інших культурних груп.

Для оцінки *поведінкової* складової діагностувалися комунікативні уміння старшокласників. Для цього застосовувався «Тест оцінки комунікативних умінь», «**Методика оцінки невербальної комунікації**» та експертна оцінка сензитивності учнів до невербальної поведінки партнера, здатності керувати власною невербальною поведінкою відповідно до мети і ситуації спілкування.

Отже, у підборі діагностичних методик реалізовувалися оцінні умови формування міжкультурних ціннісних орієнтацій, які адекватно відображали всі складові досліджуваного явища. Критеріями когнітивної складової стали знання культури, домінуючих орієнтацій на цінності культури. Критеріями емоційної складової – емпатійні прояви, оцінне ставлення до цільової культури та її проявів. Поведінкову складову відображали комунікативні вміння, серед яких невербальні, а також характер міжособистісної взаємодії. Отримані в результаті діагностики дані використовувалися для визначення вихідного рівня сформованості міжкультурних ціннісних орієнтацій старшокласників.

За результатами дослідження сформованості *когнітивної* складової аксіосфери отримано низку показників. По-перше, більшість досліджуваних не змогли відповісти на всі питання вікторини. По-друге, близько 73,08% школярів давали неточні відповіді. І по-третє, 23,08% зовсім не впоралися із завданням. У більшості респондентів (за методикою М. Рокича) домінують життєві цінності (78,1%) і, зокрема, цінності спілкування (73,08%). З огляду на психологічні особливості старшокласників такий ціннісний вибір є цілком передбачуваний. Матеріальні цінності є значущими для 69,6% респондентів, а моральні – для 66%. Четвертими за рейтингом виявилися духовні цінності (властиві 56,6% респондентів). На останньому місці опинилися професійні цінності, яким віддали перевагу 47,5% старшокласників. Водночас у третини (34,7%) респондентів система ціннісних орієнтацій виявилася не структурованою.

Таким чином, діагностика когнітивної складової міжкультурних ціннісних орієнтацій засвідчила відсутність чіткої системи знань про цільову культуру та недостатню орієнтацію на цінності культури.

Проведена бесіда, на якій обговорювалися низка питань, а саме, «чи легко мені спілкуватися з людьми, погляди і поведінка яких відрізняються від моїх?»; «чи можу я приймати людей такими, якими вони є?»; «що мене приваблює в людях насамперед?», дозволила оцінити у школярів рівень сформованості емоційної складової міжкультурних ціннісних орієнтацій. Відтак аналіз відповідей засвідчив непослідовність старшокласників в емоційній оцінці потенційних ситуацій спілкування. Зокрема, більшість з них (75%) вказали на готовність приймати людей такими, якими вони є. При цьому 36,56% визнали, що відмінність у поглядах, манері поведінки, сприйнятті окремих фактів можуть стати серйозною перешкодою для встановлення взаєморозуміння. Тобто старшокласники переживають почуття невпевненості під час спілкування з людьми, що відрізняються від них за деякими якостями.

За методикою оцінки емпатійних тенденцій через недостатню відвертість під час відповідей на питання, у більше ніж третини респондентів виявилися неправдиві відповіді, що, на нашу думку, свідчить про скритність старшокласників. За результатами аналізу відповідей інших двох третин досліджуваних визначено три рівні розвитку емпатії старшокласників – підвищений, нормальний і низький. Підвищений рівень емпатії властивий 30,77% досліджуваних. Ці школярі дуже чутливі до настрою і поведінки співрозмовника, потреб оточуючих і з цікавістю ставляться до незнайомих людей. Емпатійні прояви 53,85% школярів знаходяться на «нормальному» рівні, що свідчить про їх емоційну стабільність, однаковий інтерес до незнайомих людей і явищ, деяких труднощів у прогнозуванні поведінки співрозмовника. Слід зазначити, що в результаті опитування емпатійність 15,39% старшокласників була визначена як низька, а це є показником їх замкнутості, труднощів у спілкуванні з новими людьми, в адекватній оцінці незнайомих

обставин життя тощо. Вважаємо, що цій групі респондентів повинна приділятися особлива увага задля контролю динаміки їх емоційного становлення. За результатами діагностики цього компонента міжкультурних ціннісних орієнтацій, засвідчено середній рівень розвитку в школярів емоційного відгуку на події навколишнього життя та зустріч з новими людьми і явищами. Водночас відзначено нестійкість їх емоційних реакцій.

Для діагностики поведінкової складової міжкультурних ціннісних орієнтацій застосувалися тести на оцінку комунікативних умінь і експертна оцінка невербальної комунікації. Розподіл досліджуваних щодо розвиненості комунікативних умінь і сензитивності до невербальної поведінки представлений у таблиці 1. Звертаємо увагу на те, що оцінювалися вміння школярів у контексті рідної культури, оскільки експертами виступали однокласники респондентів. Проте вважаємо, що отримані результати є доречними і стосовно міжкультурного спілкування, позаяк, як свідчать різноманітні дослідження, сформованість поведінкових умінь і навичок в рідній культурі визначає готовність особистості до набуття позитивних взаємин і з представниками іншої культури.

Таблиця 1 – Розподіл школярів за показником розвитку комунікативних умінь і володіння невербальними засобами спілкування

Комунікативні вміння та засоби	Рівні	Кількість респондентів у %
Розвиток комунікативних умінь	Низький	57,69
	Середній	30,77
	Високий	11,54
Володіння засобами невербального спілкування	Низький	65,38
	Середній	26,92
	Високий	7,69

Представлені в таблиці 1 дані засвідчують домінування низького рівня розвитку комунікативних умінь (57,69%). На нашу думку, це результат надто критичного ставлення школярів до поведінки інших людей, гострого реагування на невідповідність передбачуваної та реальної комунікативної моделі поведінки своїх партнерів. Крім того, з'ясувалося, що 30,77% досліджуваних не завжди можуть адекватно оцінити ситуацію спілкування і

пристосуватися до її умов. Показано, що комунікативні вміння розвинені на високому рівні лише в 11,54% респондентів. Виявлено також недостатню різноманітність використаних у спілкуванні невербальних засобів і труднощі прогнозування поведінки партнера.

Отримані результати засвідчили необхідність ведення планомірної цілеспрямованої роботи з формування міжкультурних ціннісних орієнтацій школярів. Теоретичною основою цього різновиду аксіогенезу під час вивчення іноземної мови є психолінгвістика, значне місце у якій відведено семантиці слова та лінгвістиці тексту як продукту мовленнєвої діяльності. Психолінгвістичний підхід до дослідження ціннісної сфери особистості базується на понятті «мовна особистість». Етнокультурний компонент «мовної особистості», розкриваючи загальну інваріантну частину картини світу носіїв тієї чи іншої мови, відображає особливості сприйняття та інтеграції оточуючих людей, самої особистості, а також систему оцінок, цінностей і моральних вимог, властивих мовним особистостям її представників. Це положення є відправним для дослідження ролі читання та обговорення тексту в формуванні ціннісної картини світу молодих людей.

Цей процес слід пов'язати з реалізацією змістових умов формування міжкультурних ціннісних орієнтацій – розробкою змісту занять з акцентом на культурну складову, звернення уваги на розвиток аксіологічної сфери особистості школярів.

Організуючи роботу з розвитку в учнів міжкультурних ціннісних орієнтацій, слід поєднати поетапне формування міжкультурних ціннісних орієнтацій школярів (етапи: засвоєння цінностей цільової культури; особистісні перетворення на основі засвоєних цінностей; проектування подальшого особистісного розвитку) і структуру міжкультурної освітньої ситуації (структурні ланки: виділення компонентів міжкультурної освіти; визначення контексту міжкультурної освіти; вплив контексту на системи взаємин у міжкультурній освіті), яка є середовищем у якій цей процес відбувається. Ефективність цього розвитку залежатиме від декількох чинників. Одним із них є включеність старшокласників у

відповідне іншомовне середовище, іншим – його змістове наповнення. Останнє повинно містити приклади національної культури і культури країни, мова якої вивчається та поєднуватися зі сформованими мовними вміннями і навичками. Адже соціокультурний простір поєднує досвід діяльності і досвід ставлень учнів до світу, до людей і до себе. Це необхідно як для відтворення, трансляції цього досвіду, так і для розвитку в них здатності до кристалізації моральних цінностей.

Окрім цього, освітня ситуація повинна наповнюватися дидактичним і розвивальним контекстом. Дидактичний контекст представлений умовами, що розуміються нами як такі обставини навчальної взаємодії вчитель-учня, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування вчителем елементів змісту, методів (прийомів) і засобів для досягнення успішного формування ціннісних орієнтацій старшокласників у навчальній діяльності.

Водночас слід зважати на те, що процес формування ціннісних орієнтацій за допомогою іноземної мови має свою специфіку: систему цінностей нав'язати індивіду досить складно, тому що вона засвоюється лише у процесі саморозвитку особистості, здатної впливати не тільки на своє існування, а й на зміну об'єктивних умов. Формування ціннісних орієнтацій під час вивчення іноземної мови передбачає зв'язок системи цінностей, потреб та інтересів вчителя і учня з особливостями їх діяльності, а також конкретною змістовною ситуацією процесу учіння і навчання.

Отже, міжкультурна освіта – це розвиток системи знань, ставлень і поведінки в процесі залучення особистості до іншої культури, які спрямовані на формування позитивного світосприйняття та розвиток можливостей взаємодії в глобальному полікультурному контексті. Наслідком цього є поява міжкультурних ціннісних орієнтацій – елементу внутрішньої структури особистості, з такими її складових як когнітивна, емоційна і поведінкова. Теоретичною основою формування ціннісних орієнтацій під час вивчення старшокласниками іноземної мови є психолінгвістика, засадничими в якій є семантика слова та

лінгвістика тексту як продукти мовленнєвої діяльності.

Міжкультурні ціннісні орієнтації зумовлюються культурою соціуму і змістом освітньої діяльності, в яких акцентовано на особливостях менталітету представників цільової культури, манерах їх поведінки, традиціях і звичаях, а також творах художньої культури. Сформованість міжкультурних ціннісних орієнтацій оцінюється за такими показниками: 1) наявність знань про цільову культуру, достатніх для встановлення взаємин з її представниками, 2) толерантне ставлення до представників цільової культури, орієнтованість на співпрацю з ними, 3) вміння відбирати адекватні ситуації спілкування моделі поведінки.

Перспективою дослідження є вивчення впливу засобів позакласної роботи з іноземної мови на ціннісні орієнтації старшокласників.

Список використаних джерел

1. Андреева М. П. Ценностно-ориентационная направленность обучения старшекласников чтению на иностранном языке // Аракинские чтения. Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания английского языка : сборник научных статей. Москва : МГПУ, 2005. С. 187–191.
2. Балл Г. А. Выбор в жизни человека как предмет системологического и психологического анализа // Мир психологии. 2010. № 1. С. 197–208.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : проблемы и перспективы. Москва : Просвещение, 1988. 256 с.
4. Богородицкая В. Н., Хрусталева Л. В. Учебник английского языка. Москва : Просвещение, 1989. 274 с.
5. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самовідомості : монографія. Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.
6. Вайсбурд М. Л., Кузьмина Е. В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 3–6.
7. Галян І. М. Ціннісно-сміслова саморегуляція особистості : генеза та механізми функціонування :

монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 402 с.

8. Галян О. І. Особистість у вимірах суб'єктності : історико-педагогічний дискурс : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. 360 с.
9. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва : Просвещение, 1991. 219 с.
10. Коблева С. Я. Язык в становлении ценностных представлений личности // Иностранные языки : лингвистические и методические аспекты. Межвуз. сборник научных трудов. Вып. 4. Тверь : ТГУ, 2006. С. 25–28.
11. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : Видавництво «МакДен», 2012. 410 с.
12. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка : учеб. пособие. Москва : Дрофа, 2005. 253 с.
13. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1991. 223 с.
14. Радчук Г. К. Смысловірна активність як чинник аксіогенезу особистості в контексті засвоєння соціального досвіду в сучасній освіті // 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. Вип. 15. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. С. 256–262.
15. Сафонова В. В. Cambridge English for schools in Russia. Starter companion. 2-е изд. Москва : Дрофа, 2004. 48 с.
16. Хачикян Е. И. Формирование и развитие ценностных ориентаций студентов техникума средствами художественной литературы : дисс ... канд. пед. наук : 13. 00. 08. Калуга, 1996. 158 с.
17. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности : диспозиционная концепция. 2-е, расширенное издание. Москва : ЦСПиМ, 2013. 376 с.
18. Hannigan T. P. Traits, attitudes and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training : A review of the literature // International Journal of Intercultural Relations. 1990. Vol. 14. № 2. pp. 89–111.
19. Met M. Learning language through content : learning content through language // Languages in elementary schools / К. Е. Muller (Ed.). New York : The American Forum, National Council of Foreign Languages and International Studies, 1999. pp. 43–64.

IHOR HALIAN

Drohobuch

INTERCULTURAL VALUES IN THE STRUCTURE OF THE PERSONALITY OF SENIOR PUPILS AND THE CONDITIONS OF THEIR DEVELOPMENT

The article reveals the essence of intercultural values and the conditions of their development of senior pupils at foreign language lessons. The precondition of intercultural values orientation is the culture of society and the content of educational activity, which emphasizes the peculiarities of the mentality of the representatives of the target culture, manners of their behaviour, traditions and customs, as well as works of art. It has been shown that being involved in a foreign culture minimizes intercultural differences, promotes the accumulation of knowledge about the diversity of cultures, creates an adequate assessment of communicative situation, develops alternative communicative and behavioural models.

Key words: intercultural values, personality structure, senior pupils, values development conditions, psycholinguistics, communicative abilities.

ИГОРЬ ГАЛЯН
г. Дрогобыч

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И УСЛОВИЯ ИХ РАЗВИТИЯ

В статье раскрывается сущность межкультурных ценностей и условия их развития у старшеклассников на уроках иностранного языка. Констатируется обусловленность межкультурных ценностных ориентаций культурой социума и содержанием образовательной деятельности, в которых акцентировано на особенностях менталитета представителей целевой культуры, манерах их поведения, традициях и обычаях, а также произведениях художественной культуры. Показано, что привлечение к чужой культуре минимизирует межкультурные различия, способствует накоплению знаний о многообразии культур, формирует адекватную оценку ситуации общения, развивает альтернативные коммуникативные и поведенческие модели.

Ключевые слова: межкультурные ценности, структура личности, старшеклассники, условия развития ценностей, психолингвистика, коммуникативные способности.

Стаття надійшла до редколегії 27.03.2018

УДК 159.922

НАДІЯ ГОРОШКЕВИЧ

м. Львів

nadya.horoshkevych@ukr.net

ВПЛИВ ЗОВНІШНІХ МОТИВІВ НА МОТИВАЦІЮ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовані мотиваційні фактори навчальної діяльності, розглянуті змістові та процесуальні теорії мотивації, їх сутність; дається пояснення диспозиційної та ситуаційної мотивації, залежність мотивації від внутрішніх або зовнішніх мотивів; розглянута навчальна мотивація та вплив зовнішніх мотивів на мотивацію до виконання певних видів навчальної діяльності дітей середнього шкільного віку. Також у статті подано короткий виклад існуючих теорій мотивації, розкриті суть та роль зовнішньої та внутрішньої мотивації. Представлено результати проведеного дослідження серед школярів 11–12 років в спеціалізованій середній школі з поглибленим вивченням іноземної мови.

Ключові слова: теорія мотивації, мотивація навчальної діяльності, диспозиційна та ситуаційна мотивація, навчальна мотивація, внутрішні, зовнішні мотиви, середній шкільний вік.

Мотивація – одна з фундаментальних проблем сучасної школи, яку досліджують, як вітчизняні, так і зарубіжні психологи. Процес навчання спрощено можна описати, як певні дії вчителя з метою наповнення учнів знаннями, уміннями та навичками, якими безсумнівно, володіє сам вчитель. Тобто, наставник «годує», а учень має «ковтнути та перетравити» все отримане. Але, важливого значення набувають не тільки фактори кількості та якості самої «їжі», але й бажання дитини «споживати та ковтати їжу». Отже, процес навчання розширюється та доповнюється компонентами ставлення до процесу отримання знань, усвідомлення внутрішньої потреби в цих знаннях. Тому перед школою пос-

тає завдання формування та розвитку в учнів стійкої позитивної, усвідомленої мотивації до навчальної діяльності. Для включення учнів в навчання необхідно, щоб поставлені завдання були зрозумілими, а головне внутрішньо прийнятними, особистісно значущими.

Основою ефективності навчального процесу виступає наявність позитивної навчальної мотивації в школярів. Керівництво процесом навчання вимагає від керівника – вчителя розуміння сутності мотивації навчальної діяльності.

Актуальність даного дослідження полягає в тому, що вчителі не в повній мірі ознайомлені з теоретичними аспектами навчальної мотивації, а також практичними прийомами

формування продуктивної, ефективної мотивації. На допомогу можуть прийти результати проведеного експерименту в реальних навчальних умовах.

Навчальна діяльність є специфічною та має свою об'єктивну складність, оскільки учень в школі постійно вивчає те, чого раніше не знав, чого не існувало в його реальності, стикаючись при цьому, з численними перепонами та труднощами в процесі пізнання. Навчальна діяльність ставить перед учнем, особливо молодших класів нові вимоги, яких не було на попередніх етапах розвитку. Тому, далеко не всі школярі в силу своїх особистих та інтелектуальних особливостей, здатні подолати труднощі в процесі виконання навчальної діяльності. Що породжує неусвідомлені внутрішні протиріччя. Підвищенню рівня успішного виконання навчальної діяльності виступає правильна мотивація до навчання.

В. О. Сухомлинський у книжці «Серце віддаю дітям» звертався до вчителів із закликом пам'ятати про підґрунтя успішності дитини в навчанні, на якому тримається педагогічна майстерність вчителя: «Це – бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів. Дбайливо збагачуйте цей ґрунт...» [6, 218].

Мотиваційний аспект в навчальній діяльності вивчали такі вчені, як С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Л. І. Божович, О. Г. Ковальов, Г. С. Костюк, В. О. Сухомлинський, І. О. Синиця тощо.

У 30-х роках 20 сторіччя з'являються і виділяються спеціальні концепції мотивації. Одна з перших таких концепцій – теорія мотивації К. Левіна.

О. М. Леонтьєв у своїй концепції аналізує джерела мотиваційної сфери людини у практичній діяльності. Структура діяльності включає складові, що відповідають елементам мотиваційної сфери, які функціонально та генетично пов'язані з ними. Спостерігається співвідношення поведінки в цілому до потреб людини. Таким чином, структура діяльності та структура мотиваційної сфери людини побудовані по принципу взаємної відповідності [3].

Л. І. Божович вивчала психічну сутність ставлення школярів до навчання та встано-

вила, що одним з найважливіших моментів є сукупність мотивів, яка визначає навчальну діяльність. Вчена прийшла до висновку, що проблема формування стійкості особистості є проблемою становлення соціальних та моральних мотивів поведінки. Дослідження, проведені під керівництвом Л. І. Божович показали, що діти до шести років мають бажання йти до школи, бажання вчитись. Задача школи, батьків, вчителів зробити так, щоб бажання вчитись стало основним мотивом дитини, тому що дітей приваблює новий серйозний вид діяльності – навчання. А також усвідомлення дитиною, що вступ до школи – це умова реалізації основного мотиву. Велику увагу необхідно приділяти розвитку пізнавальної потреби, як необхідної умови для формування позитивної навчальної мотивації та ефективного шляху готовності до школи [1].

С. Л. Рубінштейн виділяє такі складові мотивації діяльності: очікування успішного ймовірний результат діяльності, побудова перспективи. Вчений у своїх роботах досліджує формування мотиваційної сфери молодших школярів. В залежності від виду діяльності необхідно розглядати систему спонукальних методів на підвищення мотивації дитини [5].

Теорія мотивації А. Маслоу розглядає в якості провідного діяльнісного мотиву, який визначається рівнем потреби, прагнення людини до постійного розвитку. Поведінка людини залежить від потреб, здібностей та визначається зовнішніми та внутрішніми мотивами [4].

Перед нами стоїть завдання дослідити, яким чином відбувається формування мотивації до навчальної діяльності у дітей середнього шкільного віку. Які чинники, фактори відіграють при цьому визначну роль. Джерелом активності людини виступає мотив – те, що спонукає, стимулює людину до здійснення будь-якої дії з метою задоволення її потреб. Мотивація виступає як система спонукань, що зумовлюють активність та визначають спрямованість цієї активності. Оскільки навчання – окремий вид діяльності, то і навчальна мотивація є окремим видом мотивації. Навчальна мотивація базується на потребі, що стимулює пізнавальну активність та готовність до засвоєння знань дитиною. Сама

потреба окреслюється в процесі проведення дії.

Для дітей середнього шкільного віку мотиваційна сфера стає основним спонукальним чинником не тільки для навчальної, але й для творчої діяльності. Діяльність дитини обумовлена розмаїттям її мотивів, що мають не тільки ситуативне, але й глибинне, внутрішнє значення.

Проведені Де Шармом дослідження (1963) показали, що зовнішня стимуляція та зовнішнє підкріплення не завжди впливають позитивно на внутрішню процесуальну мотивацію. За умови регулярного зовнішнього підкріплення спостерігається, що процесуальна мотивація знижується й зникає інтерес до процесу та змісту роботи, що виконується.

Важко переоцінити роль внутрішньої мотивації для дітей шкільного віку. Основним чинником продуктивності навчальної та творчої діяльності школярів виступає задоволення від процесу та змісту діяльності. Тому, важливо прослідкувати ланцюг впливу зовнішнього (матеріального – похвала, змагання) заохочення на мотивацію дітей у навчальній діяльності. Нашою метою є перевірка гіпотези, що регулярне зовнішнє підкріплення у дітей середнього шкільного віку знижує мотивацію та приводить до зникнення інтересу до процесу та змісту роботи, що виконується.

Для цього ми проаналізуємо роль мотивації навчальної діяльності у дітей шкільного віку та здійснимо аналіз впливу зовнішнього – змагального фактору на мотивацію дітей середнього шкільного віку.

Мотивація – сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини, причини, спрямованість та активність. Уявлення про мотивацію виникають, коли необхідно пояснити поведінку. Знайти відповіді на питання «Чому? Навіщо? З якою метою? Який сенс?». Виявлення та опис причин стійких змін в поведінці пояснює мотивацію вчинків, з яких поведінка складається.

Теорії мотивації поділяють на: змістові та процесуальні. Змістові теорії вивчають мотиви людей у роботі, надання переваги певним діям, спонукальні мотиви, засоби для досягнення мети, вирішення, що є важливим в разі

успіху, в разі невдачі. Приклад змістового підходу – концепція «ієрархії мотивів» А. Маслоу.

Процесуальні теорії мотивації розглядають проблему керування мотивацією в процесі діяльності. Основна увага зосереджена на рішеннях, що стимулюють, спрямовують та завершують поведінку людини, та які вона реалізує в цій поведінці. До таких теорій належать: теорія валентності – інструментальності – очікування Врума, теорія постановки мети Локка, модель мотивації Портера та Лоулера, «Рубікон – модель» Гекгаузена. Основою процесуальних теорій є вибір альтернативної дії, її реалізація та перевірка результатів.

Для пояснення будь-якої форми поведінки існують внутрішні причини: психологічні особливості людини – мотиви, потреби, цілі, наміри, інтереси – особистісні диспозиції або диспозиційна мотивація, та зовнішні причини: зовнішні умови та обставини її діяльності – стимули, які виникли із ситуації, що склалась – ситуаційна мотивація. Диспозиційна мотивація відповідає внутрішній спрямованості поведінки, ситуаційна мотивація – зовнішній детермінації поведінки. Практично будь-яка дія людини може бути розглянута як подвійно детермінована: диспозиційно та ситуаційно. Тому виокремили два класи мотивів: внутрішні, процесуальні та зовнішні.

Зовнішня мотивація безпосередньо самої діяльності не стосується. До дії спонукає не процес або зміст діяльності, а щось зовнішнє по відношенню до самої діяльності. Ззовні мотивована поведінка формується за допомогою досягнення та реалізації мети поведінки – бажаних результатів. Зовнішня мотивація заохочується за допомогою винагороди дій згідно умовних рефлексів: позитивні результати ймовірно повторюються, неприємні результати – не повторюються. Якщо діяльність спонукають матеріальні заохочення, соціальні фактори: престиж, влада, статус – це зовнішньо мотивована діяльність.

Внутрішня або процесуальна мотивація пов'язана з дією та зумовлена заради самої поведінки: процес та зміст дій становить інтерес. Процесуальний мотив – стан радості, задоволення від своєї діяльності. Мотивуючим в діяльності виступає почуття ефективності, а результатом діяльності – зростання

компетентності. Така поведінка зумовлена зсередини, формується на основі власних бажань та цілей людини.

Навчальна мотивація – певний вид мотивації, включений в навчальну діяльність. Аналізуючи мотивацію навчальної діяльності, важливо визначити домінуючий мотив, а також проаналізувати всю структуру мотиваційної сфери дитини.

Детально залежність успішної навчальної мотивації розглянув Г. Клаус. Він встановив, що «установки на навчання та на його зміст найбільше впливають на активне засвоєння, на протікання цього процесу та на його успішність». Вчений виділив позитивну та негативну мотивацію. Позитивна мотивація сприяє оволодінню знань без зовнішнього примушення та отримання задоволення від знань, проявляючи наполегливість.

М. М. Ліпкин та Н. В. Яковлева в результаті проведених досліджень дійшли висновку, що поєднання високого рівня пізнавального та змагального мотивів сприяють хорошій шкільній успішності, та навпаки, переважання негативних стимулів при одночасному низькому рівні змагального мотиву приводить до низьких результатів у навчанні.

Проведене нами дослідження показало наскільки змінюється мотивація при наявності такого зовнішнього фактору, як змагальний мотив.

В дослідженні приймали участь 54 школярі 11–12 років, які були поділені на дві групи: 28 та 26 дітей в кожній. В кожній групі перед початком та після виконання дій проведено тестування з метою визначення ставлення до певної навчальної діяльності.

В групі № 1 під час проведення експерименту за діями дітей спостерігали та заохочували вербально: підбадьорювали їх, розмовляли з ними, та невербально: зупинялись біля кожної дитини, спостерігали за її діями, посміхались привітно, виражали позитивне ставлення до виконання дітьми певного виду навчальної діяльності.

В групі № 2 перед початком виконання діяльності було оголошено про змагання на краще виконання завдання та нагородження переможця (зовнішнє заохочення) у результаті виконання певної навчальної діяльності.

В процесі діяльності ніякого додаткового заохочення дітей не відбувалось. Експериментатори проявляли нейтральне ставлення до виконання дітьми діяльності. В кінці виконання завдання було визначено та оголошено переможця.

В результаті проведеного експерименту отримали наступні дані:

В групі № 1 кількість дітей, яким не подобається певна діяльність зменшилась з 23,1% до 11,5%; кількість дітей, які нейтрально ставились до діяльності також зменшилась з 26,9% до 23,8%. Натомість, кількість дітей, яким даний вид діяльності сподобався збільшилась з 50% до 65,4%.

В групі № 2 кількість дітей, яким не подобається дана діяльність зросла з 28,6% до 35,7%; кількість дітей, які байдуже ставились до даного виду діяльності також зросла з 21,4% до 35,7%. Кількість дітей, яким цей вид діяльності сподобався зменшилась з 50% до 28,6%.

Даний експеримент показав результат впливу зовнішнього мотиву (оголошення та нагородження переможця) на мотивацію до виконання певного виду навчальної діяльності.

Отже, важливою умовою успішного навчання є наявність пізнавальної потреби. Мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює та підтримує пізнавальну активність дитини, її готовність до засвоєння знань. Предмет потреби окреслюється тоді, коли дитина починає діяти. Мотиваційна складова навчальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви і зміст навчання.

Мотивація навчальної діяльності у дітей шкільного віку включає усвідомлені соціальні мотиви в початковій школі: мотиви досягнень, самоствердження та змагання, розраховані на близький результат й займають провідне місце у мотивації, які реально мало впливають на її навчальну діяльність. У дітей середнього шкільного віку домінує внутрішня мотивація: пізнавальні потреби та інтереси, схильність до внутрішнього контролю, прагнення самостійно долати навчальні труднощі. Підкріпленням внутрішньої мотивації виступають позитивні емоції, стан радості від процесу і результату пізнання, потреба в знаннях, інтерес, цікавість.

Також, результати проведеного експерименту підтверджують гіпотезу, що приваблива діяльність втрачає свою мотиваційну силу, коли в діяльність включають зовнішні мотиви, що внутрішня, процесуальна мотивація знижується. Зовнішнє підкріплення – не завжди підвищує інтерес до змісту та процесу діяльності, що виконується. Але, зовнішнє підкріплення деколи виступає необхідним мотиваційним чинником, деколи одним з основних. Достатні та необхідні умови використання зовнішнього підкріплення для зростання мотивації навчальної діяльності дітей середнього шкільного віку потребують наступних пошукових розвідок.

NADIYA HOROSHKEVYCH
Lviv

INFLUENCE OF EXTERNAL REASONS ON A MOTIVATION OF MIDDLE SCHOOL AGE'S CHILDREN

The article presents analysis motivational factors of educational activity, it is considered semantic and situational theory of motivation and their essence; disposition and situational motivation are explained, also dependence of motivation on internal and external reasons; educational motivation and influence of external reasons on a motivation in relation to implementation of certain types of educational activity of middle school age's children are considered. There's short exposition of existing to the theory of motivation is given in this article. Also, there're essence and role of external and internal motivation are exposed. Results are among schoolchildren 11–12 years undertaken a study are presented. Research in specialized high school with deep study of foreign language was conducted.

Key words: theory of motivation, motivation of educational activity, disposition and situational motivation, educational motivation, internal and external reasons, middle school age.

НАДЕЖДА ГОРОШКЕВИЧ
г. Львов

ВЛИЯНИЕ ВНЕШНИХ МОТИВОВ НА МОТИВАЦИЮ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье проанализированы мотивационные факторы учебной деятельности, рассмотрены смысловые и процессуальные теории мотивации, их суть; дается разъяснение диспозиционной и ситуационной мотивации; рассмотрена учебная мотивация и влияние внешних мотивов на мотивацию детей среднего школьного возраста относительно выполнения некоторых видов учебной деятельности. Представлены результаты проведенного исследования среди школьников 11–12 лет в специализированной средней школе с углубленным изучением иностранного языка.

Ключевые слова: теория мотивации, мотивация учебной деятельности, диспозиционная и ситуационная мотивация, учебная мотивация, внутренние и внешние мотивы, средний школьный возраст.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. М. : Просвещение, 1972. 744 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. СПб. : Питер, 2000. 446 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М. : Педагогика, 1975. 244 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. СПб. : Питер, 2002. 480 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. СПб: Питер, 2001. 592 с.
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. К: Радянська школа, 1974. 288 с.

Стаття надійшла до редколегії 10.04.2018

УДК 159.9

ОКСАНА ДЕНИСЕНКО

м. Миколаїв

oksiniki@ukr.net

ВЧИТЕЛЬ І ПРАСОЦІАЛЬНІ СТОСУНКИ ПІДЛІТКІВ: МЕДІАЗАГРОЗИ ТА МЕДІАМОЖЛИВОСТІ

У статті окреслено психологічні проблеми, які пов'язані з парасоціальними стосунками підлітків. Відповідно до вікової періодизації визначено основні медіаризики; педагогам та психологам запропоновані шляхи їх профілактики.

Ключові слова: парасоціальні стосунки, кібербулінг, медіаагресія, медіаосвіта, агресор, жертва, медіаосвітня програма, медіаімунітет, ментальні фільтри, гаджети, девайси.

На сучасному етапі розвитку віртуального простору вчені та громадські виказують застереження щодо глобального переходу суспільства (а сьогодні – молоді) до віртуального типу стосунків. Спостереження більшості батьків доводять – перше, що робить дитина, коли прокидається – тягнеться за гаджетом, щоб перевірити пошту чи повідомлення друзів у соціальних мережах, а педагоги зазначають, що після дзвоника діти, у яких є сучасні гаджети, не поспішають активно відпочивати, вони беруть у руки девайси, щоб погратися, перевірити повідомлення, поспілкуватися з однокласниками, які знаходяться поряд, через соціальні мережі. Слід відмітити, що батьки та вчителі вбачають певні проблеми в надмірному захопленні підлітків віртуальним простором та шукають шляхи профілактики медіаризиків. Так, достатньо актуальним є питання негативного впливу парасоціальних стосунків на поведінку школярів та їх сприйняття реальності цілому.

Взаємодія людини з медіаізуальним феноменом інформаційного простору часто представлена як взаємодія, комунікація людини з медіа. У сучасному світі, перенасиченому медіаінформацією й візуальною зокрема, актуальним стала ідея відомого канадського психолога Г. Маклугена щодо необхідності «візуальної грамотності» (тобто візуальної медіакультури особистості), яка б базувалася на адекватному медіасприйманні та розумінні медіавізуальних образів. Проблема парасоціальних стосунків знаходить обґрунтування в теоріях інформації та комунікації, що розроблялися багатьма вченими, і перед-

усім зарубіжними: В. Вівером, Н. Вінером, Г. Лассвеллом, Г. Маклугеном, Д. Мак-Квейлом, К. Шенноном та ін. Серед українських дослідників слід відзначити В. Іванова, Л. Найдьонову, Б. Потятиника, Г. Почепцова, В. Різун.

Важливим є те, що парасоціальні стосунки, впливаючи на формування «Я-концепції» особистості, не завжди сприяють її розвитку. Людина, прагнучи до розуміння світу, намагаючись сформувати суб'єктивну реальність (власний «образ світу»), не є вільною від власної ціннісно-сислової оцінки того чи іншого процесу. Проблема специфіки смислової організації суб'єктивної реальності, на наш погляд, це одна з найважливіших проблем медіасприйняття. Самоідентичність визначається як процес відкриття особистістю самого себе, реального «Я». Базуючись на положеннях теорії особистісних конструктів Дж. Келі, кожній людині властива автентичність як здатність бути самим собою і кожна людина має певний набір особистих конструктів як системи тлумачення. Деякі дослідники вважають, що автентичність не заважає можливості бути іншим у межах свого внутрішнього світу, тобто особистість є набагато ширшою ніж вона уявляє про себе. Цим, до речі, користуються маніпулятори для нав'язування людині потрібного їм образу світу. Адже сьогодні ми живемо в умовах не тільки «гарячих» інформаційних воєн, – відбувається війна сенсів, боротьба за створення того чи іншого образу світу, тієї чи іншої суб'єктивної реальності. Саме тому медіапсихологи відмічають необхідність наявності у людини певних ментальних фільтрів, які заважають

спробам нав'язування інших інтерпретацій подій чи процесів. А місія формування медіаімунітету в учнів сьогодні покладається в основному на вчителів та шкільних психологів.

Таким чином сьогодні є нагальною потреба у вивченні природи парасоціальних стосунків у сучасних школярів, у створенні програм, які дозволять вчителю сформувавши у дитини, підлітка такі внутрішні фільтри, що захистять її від нав'язування образів, стосунків, ідеалів та стереотипів.

Метою даної статті є розгляд особливостей парасоціальних стосунків сучасних підлітків та медіаризиків, що з ними пов'язані; окреслення шляхів їх виявлення та профілактики педагогічною спільнотою.

Парасоціальними стосунками вважають відносини між людиною і медіасвітом, за яких вона відчуває себе поруч із героями масмедіа [11, 25]. Оскільки соціальні мережі, гаджети надають можливість будувати стосунки з особисто незнайомими людьми, ми пропонуємо також вважати парасоціальними стосунки з реально існуючими людьми, спілкування з якими обмежене лише віртуальною реальністю, що не дозволяє об'єктивно оцінити людину, «перевірити» її в життєвих ситуаціях. Статистика свідчить, що більшість віртуальних партнерів відрізняються від свого аналога в реальному світі. І хоча такий тип стосунків з'явився доволі давно, на сучасному етапі він набуває і нового змісту, і нових форм, і нового сенсу.

Сьогодні питання парасоціальних стосунків висвітлено у роботах зарубіжних і вітчизняних дослідників. Так американські психологи К. Рігбі і П. Смітт розглядають стосунки з медіагероями у контексті кібербулінгу (медіанасильства), коли, вступаючи у парасоціальні стосунки, молоді люди виконують всі накази «провідників»: від надання персональної інформації до самогубства [4, 13]. Ми знаходимо підтвердження їх теорії, коли аналізуємо наслідки спілкування сучасних підлітків з модераторами пабліків «Синій кит», «Тихий дім», «Червона сова» та інших.

Медіапедагог О. Федоров досліджує парасоціальні стосунки як проблему медіаосвіти, російський вчений робить акцент на розвитку у глядачів критичного мислення для того,

щоб протистояти маніпулюванню свідомістю та об'єктивно оцінювати героїв медійного простору [14].

Одним з найвідоміших в Україні дослідників, що займаються питанням впливу парасоціальних стосунків на особистість, є Л. Найдьянова. Вчена визначає парасоціальні стосунки як стосунки з віртуальним, штучно створеним персонажем, своєрідним *симулякром* (модель без первинного аналога) через засоби масової комунікації. Їх об'єктом виступає аудиторія, тобто споживачі медіа продукції [5].

Розглянути вплив парасоціальних відносин через зміни часопростору життєвого світу особистості, який набуває властивостей «не тут» і «без потім», пропонує сучасний український медіапсихолог О. Вознесенська [2]. Вона стверджує, що увімкнення телевізора як «члена сім'ї», неможливість відділити сім'ю від інформаційного простору сприяє її роз'єднанню, зростанню емоційної дистанції між її членами. Батьки самі штовхають своїх дітей у віртуальний світ, годуючи їх ще неможливістю під мультфільми та заохочуючи їх до користування гаджетами (планшетами та телефонами). Механізм підміни реального міжособистісного досвіду дитини парасоціальними відносинами, для яких характерний розрив емоційності й участі в події, називається тенденцією «не тут». У життєвому світі дитини починає переважати тенденція просторового руйнування єдності часопростору «тут і тепер»: переживаючи емоції слідом за екранною реальністю, залучаючись до неї без реальної участі, вибудовуючи відносини з медіаперсонажами «там» у віртуальному світі, дитина інтенсивно живе «не тут». Навколишня територіальність віртуалізується, на неї починає переноситися легкість життя «не тут», яка не вимагає особистої участі, дій, докладення зусиль, щоб протистояти реальним проблемам, відповідальності за її впорядкування і необхідності власних внесків у неї [2].

Зміни життєвого світу внаслідок інтенсивного спілкування з медіа концептуалізовано українською вченою Г. Мироненко. У підлітків, «важких» споживачів медіапродукції (понад 4 години на добу), відбувається помітна зміна суб'єктивної одиниці часу, з якою пов'язані всі нейродинамічні характеристики

особистості, у бік її збільшення, порушується орієнтація у часі. У сприйнятті реального часу губиться відчуття його плину, він наче розтягується та водночас минає зовсім непомітно. Дитина наче «зависає в часі», вступаючи у спілкування з віртуальним світом. З одного боку, дитина залишається в теперішності, а з іншого – перебуваючи в ній «не тут», вона виявляється не тотожною переживанню теперішнього моменту як неповторного «тепер» власного життєвого світу [6, 173–175].

Дослідження особливостей формування життєвих планів і побудови зразка власного майбутнього підлітками з медійною залежністю виявило порушення механізму формування життєвих домагань. Майбутнє такі підлітки сприймають як дещо аморфне, що постає само собою, без необхідності особистої участі й, відповідно, всякої особистої відповідальності. Одне слово, майбутнє наче зникає, бо дитина не замислюється про те, що буде в перспективі. Виходячи з цих досліджень можна вважати, що під впливом екранних медіа відбувається трансформація часової єдності часопростору життєвого світу глядача, яку можна назвати тенденцією «без потім» [6, 58]. Життєвий світ особистості, в якому переважають тенденції «не тут» і «без потім», – ось результат стихійного і безконтрольного медійного впливу. Така особистість – це своєрідний «віртуальний робінзон», чий життєвий світ ізольований від фізичної та соціальної території існування і позбавлений майбутнього часу.

Важливим є те, що вчені переконані: щоб парасоціальні стосунки мали розвиток та впливали на «Я»-концепцію людини, у реальному житті також мають бути певні умови. Так, у працях Л. Найдьонової [6], О. Федорова [15] ми зустрічаємо факти, які це підтверджують. Зображення насильницьких дій у фільмах і телепрограмах може призводити до їх імітації – наслідування глядачами, особливо маленькими дітьми. Вчені вказують, що батьки також наводять багато прикладів, коли діти повторюють у своїх іграх окремі елементи телепередач, зокрема й побачені на екрані насильницькі дії. Діти більше схильні імітувати їх в іграх. Сцени насильства, зображені в мультфільмах або з боку тих персонажів, з

якими дитина не може себе ідентифікувати, мають менший потенціал для наслідування.

Підлітки схильні імітувати побачені в телесеріалах нові та яскраві форми взаємодії між угрупованнями однолітків (банди, бригади, кліки називаються телевізійними іменами, переймаючи зовнішні ознаки і звички, зокрема й кримінального забарвлення). Однак, слід відмітити, що Л. Найдьонова вказує, що зв'язку між експозицією медіанасильства (і навіть схильністю дивитися жорстокі сцени) і злочинами не виявлено [6]. Набагато впливовіші чинники, за наявності яких можна передбачити ймовірність кримінальної поведінки: алкоголізм і наркоманія батьків, які призводять до недоглянутості та занедбаності дитини; низький освітній рівень і бідність батьків, що заважає їм відповідально виконувати батьківські обов'язки, кримінальна ситуація в місці проживання, членство в кримінальних підліткових і молодіжних угрупованнях тощо.

Підтвердження зазначеному вище ми зустрічаємо і у книзі П. Вінтерхофф-Шпурка «Медіапсихологія». Автор стверджує, що загалом медіаконтент рідко має прямий і якийсь окремий вплив на наші дії. Ми дістаємо від медіа здебільшого ментальні враження – поняття, переживання, які змішуються з усіма іншими поняттями, нормами, цінностями, переживаннями, здобутими нашим досвідом з багатьох джерел (сім'я, школа, спілкування з однолітками тощо). Власний досвід і враження інших людей із безпосереднього оточення зазвичай виявляються вагомішими, ніж враження, здобуті з медіа [7, 187–200]. Отже, спостерігаються певні протеріччя в погляді вчених на парасоціальні стосунки та їх роль у житті людини.

Ми провели власну діагностику учнів та батьків, і розширили новим контентом наведену Л. Найдьоновою [5] вікову періодизацію медіаризиків, які безпосередньо стосуються і впливу парасоціальних стосунків на школярів. Анкетування 97 батьків 9, 11-х класів Миколаївського муніципального колегіуму показало, що виявлені проблеми не змінилися, а змінився лише медійний контент, який впливає на підлітків (серіали «Гра престолів», «Шерлок», «Вікінги»; аніме, діяльність фрилансерів та відеоблогерів тощо)

Діагностика дозволяє виявити основні медіаризики для підлітків 13–14 років. Висока залежність від думки однолітків – найскравіший ризик цього періоду: формування медійних уподобань, які стають маркерами певних підліткових групових утворень (із розмов з батьками: «каже мені, що це всі дивляться, і я хочу», «тиск: телефонують, чого «Універ» не дивишся»). У цьому віці спостерігається копіювання моделей міжособистісної поведінки (особливо турбують батьків ідеї знуцання, убивства, суїциду, «коли п'ятеро на одного», коли «брат брата підколює»). Діти цього віку прагнуть соціальних уроків і часто переймають їх із медіа, адже починають цікавитися дорослою медіапродукцією.

Аналізуючи анкети, ми спостерігаємо, що батьки занепокоєні «нормалізацією» екранної реальності як тої, що представляє норми життя в суспільстві, коли, орієнтуючись на медіа, діти вважають, що показане і є нормою життя, що це так і повинно бути («усім подобається ризик і адреналін»; «кримінал – норма»; «вживання алкоголю – невід'ємна частина дозвілля» та інші нав'язувані медіастереотипи).

У віці 15–16 років спостерігається копіювання моделей стосунків із перекрученими людськими цінностями, створення асоціальних і антисоціальних кумирів. Батьків турбує, що медіа показують «пародію на сім'ю»; «демонструється безвідповідальність, якісь розборки між людьми, що вважались раніше недостойними, невістка не зрозуміла свекруху і це «прикольненько», «усі з усіма «сплять» і всім добре, це така крутизна»). Л. Найдьонова зазначає, що у цей період спостерігається спрощене розуміння подій і життя в тих сферах, де відсутній власний досвід, зокрема в сексуальних стосунках («новинні сюжети на кшталт «про Оксану Макара» не сприймаються»; «спотворене бачення соціального життя»; «уявляє нереальний світ, переноситься в нього»).

Окремо слід зупинитись на дослідженні щодо ризиків від перегляду еротичних сцен. Вони є різними для малих дітей і підлітків. Підлітки прагнуть інформації про секс, бо в цей час формується їхня сексуальна ідентичність, вони активно пізнають себе. Зображення сексу в медіа дуже далеке від реальності, а

тому загрожує формуванням хибних уявлень, що може завдати дитині непоправної шкоди. Крім того, медіа можуть збуджувати в підлітків нездоровий інтерес до сексуального життя людини, підштовхувати їх до ранньої, часто навіть збоченої, сексуальної поведінки [10, 192–204].

Отже, аналіз описаних батьками учнів 9–11-х класів ситуацій дозволив виокремити психологічні проблеми школярів, що пов'язані з парасоціальними стосунками: наслідування мові та поведінці улюблених героїв, страхи, внаслідок екзистенційних переживань визваних медіапродуктами; віра в реальність віртуального світу, формування медійних уподобань в залежності від думки однолітків; сліпа довіра модераторам груп, таких як «Синій кит», «Тихий дім», «Червона сова» тощо.

Подивимось на цю проблему очима підлітків. Анкетування учнів 9–11-х класів показало, що 30% учнів схильні або мають парасоціальні стосунки, це пов'язане як з психологічними особливостями особистості, так і її з соціально-психологічними проблемами у реальному житті (неадекватною самооцінкою, високими вимогами до оточуючих, агресією). Діти, що схильні до такого типу стосунків, вказують, що їм легше спілкуватися в медійному просторі, заводити там собі друзів та самореалізовуватися, дехто з них зазначає, що такий тип відносин економить час і дозволяє зберегти ці стосунки у таємниці від батьків. Так учні 9–11-х класів, вказали, що вони частіше використовують смартфон, ніж стаціонарний комп'ютер, а це робить достатньо важким контроль за перебуванням дитини у медійному просторі. Батькам та вчителям важко відстежити, який контент цікавить учнів, а відповідно, здійснити профілактику медіаризиків.

Однією з важливих причин захоплення віртуальним життям, діти вказують легкість спілкування з партнером.

На діаграмі 1 спостерігаємо, що 70,7% учнів 9-го класу вважають реальне спілкування простішим, на другому місці стоїть спілкування у медіасвіті – 20%, 9,3% учнів надають перевагу як реальному так і віртуальному простору.

«Де легше спілкуватись:
у медійному чи реальному світі?»

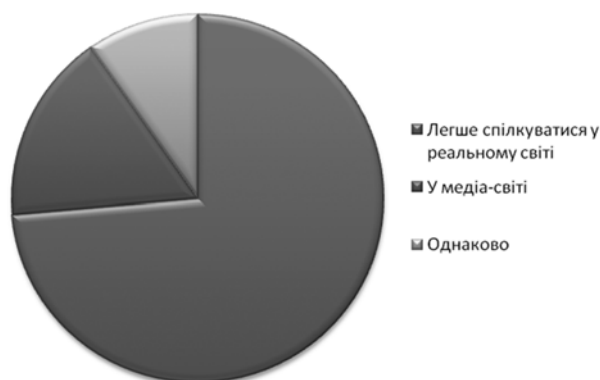


Рисунок 1 – Діаграма результатів діагностики учнів 9-х класів

З діаграми 2 ми бачимо, що учням 11 класу легше спілкуватися: у реальному житті – 48 (59%), у медіа-світі – 15, (18,5%) однаково – 14 (22,5%).

Отже, більшість учнів 9-х та 11-х класів надає перевагу реальному спілкуванню, хоча визнають наявність у житті певної залежності від соціальних мереж. До того, важливим є факт, що 90% учнів, які спілкуються в соцмережах, розглядають їх, як частину реального світу, адже за допомогою цього різновиду «спілкування» вирішують «реальні нагальні проблеми з людьми з життя». Учні вказують, що використовують соцмережу як інструмент для спілкування, роботи, розваг, самореалізації.

Слід відмітити, що 22% учнів 9-х та 11-х класів вірять у віртуальну любов. Якщо до існування інтернету, вона була в більшості одностороння (любов до героїв фільмів, передач,

«Де легше спілкуватись:
у медійному чи реальному світі?»



Рисунок 2 – Діаграма результатів діагностики учнів 11-х класів

уявних друзів (наприклад, як у художньому фільмі «Вередливий Фред»), то сьогодні віртуальна любов може бути і по-справжньому взаємною. Підлітки зазначають, що для них можливо:

- любов в соцмережах (з зізнаннями, постійним спілкуванням, та отримання офіційного статусу «хлопець», «дівчина»);
- «особливе» спілкування по вайберу, скайпу, фліпчату, телеграм, мобільному телефону.

Учні зазначають, що люди можуть взагалі ніколи не зустрічатись один з одним, але завдяки гаджетам підтримувати постійне спілкування і бути цікавим один для одного.

Опитування дозволило виявити, що більша частина підлітків знайомиться у соціальних мережах. Так учні Миколаївського муніципального колегіуму найчастіше використовують Instagram, Youtube, V Kontakte, Skype, Viber, Telegram, Facebook, WhatsApp.

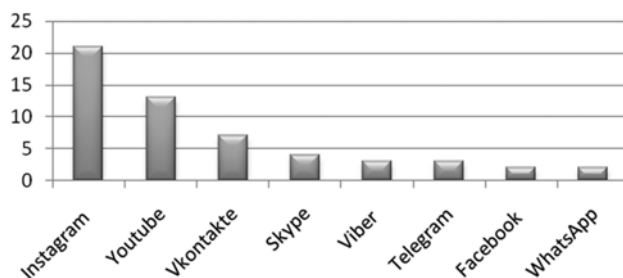


Рисунок 3 – Діаграма популярних серед підлітків соціальних мереж

Отже результати діагностики демонструють, що віртуальне спілкування є невідомою частиною життя сучасного підлітка, але не основною.

Ще одним важливим аспектом для вивчення стала ідеалізація підлітками медіагероїв. Анкетування показало, що учні наділяють незнайомих особисто акторів, співаків рисами, які б вони самі хотіли в них бачити: наприклад, Аліса Бурлеск – проста, добра, у Володимира Зеленського дуже гарний характер. Вони асоціюють реальних людей з персонажами, яких ті грають.

Школярам подобаються як позитивні, так і «суперечливі» персонажі, але все одно, вони віддають перевагу доброті, розуму, винахідливості, почуттю гумору та суперсилі. Спостерігається тенденція щодо «охолодження» юних глядачів до комедій (наприклад, до

«Теорії великого вибуху», «У всі тяжкі»), на перше місце виходить захоплення супергероями. Учні 11-го класу, на відміну від 9-го, відрізняють особистість актора від персонажа, який він грає; вони можуть чітко визначити, за що саме люблять чи поважають того чи іншого героя. Одинадцятикласники роблять акцент на розумових здібностях медіаперсонажів та їх бажанні зробити світ кращими.

Останнє питання опитувальника стосувалося важливості для учнів он-лайн репутації. З'ясувалося, що над цим замислювався лише 1% учнів, хоча на кібербулінг (медіанасилля) в інтернеті скаржилось 40% опитаних. Тільки 2% з них пов'язали медіаагресію з он-лайн репутацією, а 10% з реальним булінгом.

Отже, аналіз анкет виявив наявність у учнів схильності до парасоціальних стосунків: захоплення медійними героями, їх ідеалізація; іра в віртуальне кохання та дружбу; наявність віртуального кохання та дружби; пошук ідеалу в соцмережах.

Розширена діагностика дозволила розробити типізований портрет, за яким можна «впізнати» учнів, що схильні до парасоціальних стосунків. Так за типом темперамента вони в більшості меланхоліки та холерики. Діагностика рівня загального інтелекту не виявила прямого зв'язку, але встановлено закономірність, пов'язану з емоційним інтелектом (більшість з них мають низький та нижче середнього EQ). Значний відсоток (80%) школярів висуває доволі високі вимоги до партнерів (друзів, коханих), маючи при цьому необ'єктивну самооцінку (частіш за все занижену). Більшість з них мають ідеал в медійному світі та наслідують йому у поведінці та одязі.

Результати дослідження підтвердили необхідність створення медіаосвітніх програм. Для вирішення проблеми медіаризиків, що пов'язана з впливом парасоціальних стосунків, необхідно спостерігати за дітьми, пропонувати цікаві альтернативи у реальному житті, не заохочувати дітей до користування гаджетами, вчити їх спілкуватись, допомогти зайняти у соціумі комфортне для них місце. Позитивним моментом дослідження є те, що більшість учнів обирає для спілкування реальне середовище і, на наш погляд, загрози

глобального переходу молоді на віртуальні стосунки ми не виявили.

Отже, для того, щоб передбачити медіаризики, сьогодні медіапедагогами та медіапсихологами мають розроблятися певні шляхи медіаосвіти учнів всіх вікових категорій. Головні ж ідеї медіаосвіти в підлітковому віці:

- створення середовища повноцінного реального розвивального спілкування дітей щодо їхніх медіапрактик і медіауподобань;
- забезпечення розуміння розмаїття та взаємозв'язків світу медіа як культурного досягнення людства (носія цінностей, норм, зразків);
- розвиток навичок самоуправління взаємодією з медіа, управління ризиками і ресурсами, що надають медіа.

Наприкінці хочеться ще раз зазначити, що перед сучасним вчителем постає необхідність побачити дитину, що схильна до медіаризиків, передбачити ситуації, у які вона може потрапити, та проблеми, що за ними стоять. Важливою є і роль педагога у формуванні медіаімунітету, медіакультури, не може він стояти осторонь такого важливого питання, як онлайн репутація учня. Найкраще, коли медіа в підлітковому віці стають засобом здійснення спільного вчинку, ресурсом визначення. Цьому сприяє використання хмарних технологій, які сьогодні активно імплементуються в освітній процес.

Список використаних джерел

1. Вознесенська О. Л. Образи серіальних персонажів як джерело медіасоціалізації дитини / О. Л. Вознесенська // Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: соціальний вимір сучасності. Матеріали VI всеукр. наук.-практ. конф. Київ-Мелітополь, 2014. С. 32-40.
2. Вознесенська О. Л. Спільне медіа-дозвілля родини / О. Л. Вознесенська // Психологічні перспективи. Спеціальний випуск «Психологія професійної діяльності працівників соціальної сфери». 2012. С. 100-110.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьонові, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. С. 5-6.
4. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / ред. упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенко; за науковою редакцією В. В. Різуна. Київ. 2012. С. 303-340.
5. Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів: монографія / Баришполець О. Т., Вознесенська О. Л., Голубєва О. Є, Мироненко Г. В., Найдьонова Л. А., Обухова Н. О., Череповська Н. І.; за наук. ред. Л. А. Найдьонові, Н. І. Череповської; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. К.: Міленіум, 2014. 348 с

6. Медіапсихологія: підручник / за науковою редакцією П. Винтерхофф-Шпурк. Київ. 2017. 456 с.
7. Найдюнова Л. А. Кібербулінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини / Л. А. Найдюнова // Методичні рекомендації / Серія: На допомогу вчителю. Вип. 4. К., 2011. 34 с.
8. Найдюнова Л. А. А ви дивились на медіаосвіту крізь призму медіа ризиків? / Л. А. Найдюнова // газета «Освіта» № 15–16 від 27 березня – 3 квітня 2013. С. 7.
9. Найдюнова Л. А. Кібербулінг підлітків (віртуальний терор) як новітній феномен інформаційної доби: теоретико-методичні засади подолання і профілактики. / Л. А. Найдюнова // Практична психологія та соціальна робота, № 8, 2010. С. 10–18.
10. Найдюнова Л. А. Психологічні механізми медіаосвіти дітей різного віку / Особистість у єдиному освітньому просторі / Збірник наукових тез / наук. Редактори В. В. Пашков, В. В. Савін, А. І. Павленко. Запоріжжя: ТОВ «Фінвей», 2012. 460 с., Т. 1. С. 135–139.
11. Найденкова Л. А. Последствия эскалации парасоциальных отношений с виртуальными персонажами / Современные тенденции в развитии российского образования – 2010: Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции: В 2 т. Т. 1. М. : Факультет журналистики МГУ, 2010. С. 212–220.
12. Онкович Г. В. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа / Г. В. Онкович // Вища освіта України. 2008. № 3. Д. 1. С. 130–137.
13. Парасоціальні стосунки [Електронний ресурс]. Режим доступу – <http://gutta-honey.livejournal.com/349757.html>.
14. Савенкова І. І. Хронопрогностичні показники прояву депресивних станів / І. І. Савенкова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки. 2013. Вип. 10. С. 272–275.
15. Федоров А. В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов / А. В. Федоров. М. : МОУ «Информация для всех», 2012. 182 с.

OKSANA DENYSENKO

Mykolaiv

TEACHER FROM THE PERSPECTIVE OF PARASOCIAL TEENAGE RELATIONS: MEDIA THREATS AND OPPORTUNITIES

The article deals with the problems connected with parasocial relations among teenagers. The main mediocrities in different teenage groups have been defined; teachers and psychologists are proposed some ways to prevent them.

Key words: parasocial relations, cyberbullying, media aggression, media education, media education programs, victim, gadgets, devices, media immunity.

ОКСАНА ДЕНИСЕНКО

г. Николаев

УЧИТЕЛЬ И ПРАСОЦИАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: МЕДИАРИСКИ И МЕДИАВОЗМОЖНОСТИ

В статье рассмотрены психологические проблемы, которые связаны с парасоциальными отношениями подростков, обозначены основные медиариски, связанные с ними, предложены педагогам пути их профилактики.

Ключевые слова: парасоциальные отношения, кибербуллинг, медиаагрессия, медиаобразование, агрессор, жертва, медиаобразовательная программа, медиаиммунитет, ментальные фильтры, гаджеты, девайсы.

Стаття надійшла до редколегії 06.04.2018

УДК 159.922.4

МИКОЛА ДІДУХ

м. Київ

ФЕНОМЕН ЕТНІЧНОЇ ІНДИВІДУАЦІЇ – ПІДСУМКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Процес етнічної індивідуалізації на рівні окремої особистості поділяється на п'ять етапів. На кожному етапі цього процесу задіяні власні механізми та чинники, що сприяють стабілізації або переходу особистості до наступного етапу. Соціально-психологічними закономірностями етнічної індивідуалізації можна вважати наступне: даний процес розгортається поетапно, на кожному з етапів превалюють різні механізми; культурно-історичний шлях народу з його перемогами та травмами впливає на особливості перебігу етнічної індивідуалізації на рівні колективного суб'єкта; мультикультурність соціального оточення, висока толерантність до невизначеності у соціумі, особистісна зрілість сприяють позитивному перебігу процесу етнічної індивідуалізації. Розроблено теоретичну модель подальшого дослідження чинників формування особливостей індивідуальності.

Ключові слова: етнопсихологія, індивідуалізація, несвідоме, крос-культурні дослідження, особистість.

Наше дослідження присвячене вивченню соціально-психологічних закономірностей індивідуалізації, яка розглядається як процес, спрямований на усвідомлення та досягнення єдності із самим собою та власним народом.

Сучасні дослідження індивідуалізації розглядають її як нелінійний процес, що розгортається в межах множинної особистості. Дж. Хілман [3,4] розглядає проблему індивідуалізації в контексті множинної особистості, і це веде до того, що процес індивідуалізації сприймається як безперервний діалог різних частин особистості. Цей діалог спрямований на досягнення розвитку, прогресу та впорядкування. А. Гуггенбуль-Крайг [1] аналізує прояви індивідуалізації в міжособистісних і, зокрема, в шлюбних стосунках. Ендрю Самуелс [2] вважає, що наступним кроком у розвитку теорії індивідуалізації буде її поєднання з груповим і суспільним функціонуванням.

Зупинимось детальніше на концепції множинної особистості та перебігу процесу індивідуалізації згідно з методологією Дж. Хілмана. Він вважає, що свідомість існує разом з парціальними особистостями. Замість уявлення про них у вигляді фрагментів «Я» було б доцільніше співвіднести їх з душами, даймонами, геніями та іншими імагінально-міфічними фігурами. Особистість представлена з позиції образності, як жива драма, в якій Я бере активну участь, але не є єдиним автором чи навіть головним героєм.

«Здорова особистість», на думку Дж. Хілмана, характеризується перш за все творчістю, артистизмом і безпосередністю реакцій.

Множинність поруч із централізацією притаманна людству в цілому – вона створює ідеї політеїзму, різноманіття субкультур у межах централізованої держави тощо. Метою особистісного зростання, стає підтримка рівноваги та конструктивного діалогу між частинами цілого, а не прагнення до обов'язкової інтеграції та централізації [5, 6].

Ідея індивідуалізації вийшла за межі аналітичної психології та набула дещо іншого розуміння в концепціях психосинтезу та трансперсональної психології.

Основною ідеєю індивідуалізації в межах трансперсональної психології стало те, що людська особистість має навчитися пробуджувати власний потенціал. Цей процес можуть прискорити різні форми ритуалу, церемонії, театру, медитації та візуалізації, але цей пошук залишається індивідуальним. Його метою є повторне відкриття духовного й універсального виміру повсякденного буття. Пробудження відбувається спонтанно, дозволяючи сакральному піднятися з глибини, замість того, щоб приймати нав'язані системи вірувань. Таким чином, в аналітичній психології було введено саме поняття індивідуалізації, розглянуто деякі його механізми, виокремлено етапність процесу індивідуалізації. У сучасних аналітичних підходах досліджується зв'язок

процесу індивідуалізації з колективним несвідомим, зокрема архетипами та міфологемами. Процес індивідуалізації розглядається як інтеграція субособистостей, які є репрезентацією архетипів та усвідомлення власних міфологем. Трансперсональний підхід збагачує дану концепцію ідеєю суб'єктної активності як рушійної сили процесу індивідуалізації, та звертає увагу на роль моралі, духовності та сакрального в процесі індивідуалізації. Але у всіх цих дослідженнях залишається поза увагою етно-культурна складова процесу індивідуалізації, яка надає неповторний зміст архетипічним образам та міфологемам, властивим кожній культурі.

Саме тому дослідження психологічних закономірностей процесу етнічної індивідуалізації, її чинників, етапів та механізмів, розробка діагностичного пакету та програми психологічного супроводу у випадку порушення етнічної індивідуалізації стає необхідним.

Мета дослідження: розробити цілісну концепцію соціально-психологічних закономірностей етнічної індивідуалізації, визначивши її етапи, чинники та механізми, обґрунтувати принципи психологічного супроводу процесу етнічної індивідуалізації на колективному та індивідуальному рівні організації.

Усі означені методики було використано при поглибленому дослідженні особливостей українського етнічного несвідомого. З-поміж них у кроскультурному дослідженні застосовувалися: графічне зображення минулого, теперішнього, майбутнього; авторська проективна методика «Сакральний простір»; методика «Каузальність»; метод «Тест світу»;

метод активної уяви; метод ампліфікації; аналіз творів образотворчого мистецтва; аналіз текстів фольклору та художньої літератури.

З урахуванням виокремлених особистісних чинників процесу етнічної індивідуалізації для її дослідження в різних етнічних групах було використано методики, відображені в табл. 2.

Апробацію опитувальника «Механізми етнічної індивідуалізації» було проведено на 310 респондентах (серед яких було 130 чоловіків та 180 жінок). Розподіл за етнічною ознакою був наступним: українців – 62%, росіян – 27%, 11% – представники інших національностей. З метою перевірки надійності було проведено розщеплення на парні та непарні запитання. Нами було перевірено надійність опитувальника. На першому етапі ми розраховували коефіцієнт лінійної кореляції між частинами опитувальника, на другому етапі нами було вивчено константність опитувальника. Для перевірки стабільності ознаки нами було проведено ретестове дослідження через 1 місяць після основного. Перевірка зовнішньої надійності не була проведена через унікальність досліджуваного явища та відсутність аналогічних методик.

Крім того для перевірки надійності опитувальника нами було застосовано α -коефіцієнт Кронбаха. Розрахункові значення α -коефіцієнту Кронбаха знаходилися у межах 0,6–0,84, що свідчить про розробленість опитувальника, зрівноваженість його частин та можливості його оцінки як надійного діагностичного інструменту.

Таблиця 1 – Методи емпіричного дослідження етнічного несвідомого

Елементи етнічного несвідомого	Методи емпіричного дослідження
Суб'єктивне сприйняття часу	Графічне зображення минулого, теперішнього, майбутнього (методика Т. Коттла), СДЧ
Сприйняття простору	Аналіз творів образотворчого мистецтва та художньої літератури Модифікація методики «Хронотоп»
Каузальність подій	Методика «Каузальність»
Сакральність	Аналіз фольклорних текстів Авторська проективна методика «Сакральний простір»
Уявлення про цінності та базові дихотомії	Аналіз фольклорних джерел Проективна методика «Історія про живе та неживе»
Уявлення про етнічні архетипи	Аналіз текстів фольклору та художньої літератури Метод репертуарних решіток Метод семантичного диференціала Метод ампліфікації

Таблиця 2 – Методики дослідження феномену етнічної індивідуалізації

Особистісні чинники етнічної індивідуалізації	Методики
Самоставлення	Методика «Дерево»
Тип етнічної ідентичності	Методика Г. У. Солдатової та С. В. Рижової «Етнічна ідентичність»
Рефлексія	Самооцінка рівню онтогенетичної рефлексії
Особистісна зрілість	Опитувальник ДУМОЕЛП І. Г. Тимошука
Мотиваційні особливості	СЖО Д. О. Леонтьєва
Індивідуально-типологічні особливості	Толерантність до невизначеності (опитувальник С. Баднера)
Перебіг процесу	
Суб'єктна активність	«Механізми індивідуалізації»
Етап етнічної індивідуалізації	Аналіз наративів, метод «Репертуарних решіток»
Психоемоційний стан	Тест MARI Дж Келлог

Емпіричну базу дослідження склали матеріали фольклорних джерел, художньої літератури, сучасних творів образотворчого мистецтва в яких відображено феномен етнічної індивідуалізації, етнічна індивідуалізація на етнічному рівні розглядалась на загальній вибірці в 1045 осіб, серед яких були представники українців (442 особи), росіян (215 осіб), татар (91), євреїв (103), результати осіб з невизначеною етнічною ідентичністю не враховувались. У вибірці дещо переважали жінки – 741 особа, чоловіків – 304.

Було виявлено, що в якості ситуативних чинників виступає наявність мультикультурного соціального оточення, розвиток інформаційного середовища, що спонукає людину до порівняння та усвідомлення етнічної складової власної сутності. До суб'єктивних чинників відноситься достатній рівень інтелектуального розвитку та здатності до рефлексії і саморефлексії.

Процес етнічної індивідуалізації починає своє розгортання за умови достатньої зрілості особистості, коли вирішені базові завдання соціалізації і особистість може спрямувати вектор суб'єктної активності не «назовні» – на вирішення проблем соціальної адаптації, а на «занурення» в глибини власного несвідомого. Під зрілістю особистості ми, спираючись на дослідження маємо на увазі досягнутий рівень соціальної адаптованості, сформованість системи переконань і цінностей, здатність до самостійного прийняття рішень та відповідальності. Зрілість особистості не пов'язана безпосередньо з віком людини. Одним з важливих компонентів зрілості особис-

тості є здатність до рефлексії і саморефлексії. За умови недостатнього розвитку рефлексії, виникає ризик порушення взаємодії між свідомим та несвідомим. Використовуючи міфологізацію й ототожнення з архетипами, людина несвідомо підвищує суб'єктивну значущість етнічних переконань та етнічної ідентифікації, що сприяє процесу адаптації індивіда (а певною мірою і суспільства в цілому) до нових обставин.

Виокремлено п'ять основних етапів етнічної індивідуалізації. На кожному етапі цього процесу задіяні власні механізми та чинники, що сприяють стабілізації або переходу особистості до наступного етапу. Так, на першому етапі, якому властива ідентифікація свідомості з навколишнім світом, без усвідомлення межі, домінують механізми ідентифікації, інтроєкції та проєкції. Етнічна індиферентність, спричинена перебуванням у монокультурному оточенні або ідеологічним тиском, спрямованим на формування почуття спільності за іншою ознакою (релігійною, політичною тощо), є чинником, що підтримує етнічну ідентифікацію на цьому етапі невизначеності та неусвідомленої єдності зі світом. Наявність мультикультурного соціального оточення ініціює перехід до наступного етапу – пошуку архетипічних фігур і міфологем. Провідними механізмами виступають усвідомлення власної етнічної приналежності та привласнення архетипів, символів і міфологем свого народу. Такий чинник, як вплив етнічного несвідомого (що ретранслюється за допомогою рідної мови, культури тощо), сприяє розгортанню та стабілізації даного

етапу. Толерантність до невизначеності дозволяє особистості не лише прийняти архетипи та міфологеми власного народу, а й перейти до наступного етапу, що характеризується пошуком глобальних цінностей, переосмисленням історії свого етносу та диференціацією ставлення до етнічного несвідомого. Процес переосмислення, формування власної суб'єктної позиції часто супроводжується внутрішньоособистісним конфліктом між тим світоглядом, який було сформовано в процесі соціалізації, і тим, що виникає завдяки власним зусиллям переосмислення й інтеграції системи цінностей свого народу. Наприкінці даного етапу індивід має сформовану систему цінностей і переконань, яка не суперечить суспільним і внутрішньоособистісним нормам. Це дозволяє перейти до наступного, відносно більш стабільного й емоційно рівного, прагматичного етапу. Він характеризується успішно функціонуючим еґо, домінуванням механізму інтерналізації, посиленням відчуття власної відповідальності за свої дії та свій внесок у суспільне життя. Чинником, який сприяє закріпленню особистості на даному етапі індивідуалізації, може бути позитивна етнічна ідентичність з адекватним ставленням до себе та свого народу. Чинником, який змушує рухатися далі шляхом етнічної індивідуалізації, є особистісний досвід глибинних переживань, що розгортається в етнокультурному контексті та сприяє творчому процесу та процесу інтеграції свідомого і несвідомого. Наявність розвиненої здатності до рефлексії та саморефлексії підвищує ефективність процесу інтеграції та імовірність успішного завершення етнічної індивідуалізації.

На рівні колективного суб'єкта описаний процес має свою специфіку. При дослідженні змісту етнічного несвідомого та процесу розгортання етнічної індивідуалізації на рівні колективного суб'єкта було виявлено, що по при відмінності змістовної сторони етнічного несвідомого, можна виявити загальні соціально-психологічні закономірності процесу етнічної індивідуалізації на рівні колективного суб'єкта. Індивідуалізація на рівні колективного суб'єкта активізується періоди соціальних змін. Механізмами етнічної індивідуалізації є усвідомлення, привласнення, переосмислення, дифе-

ренціація, інтерналізація, творча реалізація, інтеграція. Їх реалізація на рівні окремої особистості дозволяє усвідомити протиріччя, що виникли як результат етнічної соціалізації, а далі послідовно здійснити привласнення мотивів пошуку етнічної ідентичності, переосмислення історії своєї родини й етносу, на підставі чого сформувати багатоаспектне ставлення до подій, прийняти на себе відповідальність за свої вчинки й оцінки (не-алібі), приєднатися до етноресурсу. Створення суб'єктивно-значущих продуктів творчої діяльності дозволяє оцінити ефект суб'єктної активності особистості та практично реалізувати інтеграцію протиріччя етнічної самосвідомості. Не було виявлено зв'язку між етнічною ідентифікацією та віком досліджуваних (на вибірці дорослих).

Виявлено специфіку архетипів і міфологем етнічного несвідомого. Високий рівень прояву механізмів етнічної індивідуалізації супроводжується станом функціонуючого еґо та кристалізації індивідуальності. У продуктах творчої діяльності проявляється зміст етнічного несвідомого, що перетворює типові зображення мандал на специфічні для свого народу. Методика мандал може бути досить адекватним способом спостереження за успішністю перебігу процесу індивідуалізації. Нами було також проведено аналіз системи зв'язків між механізмами етнічної індивідуалізації та такими проявами особистості, як смисложиттєві орієнтації і толерантність до невизначеності. Було виявлено, що процес етнічної індивідуалізації має тісний зв'язок з рівнем проявів смисложиттєвих орієнтацій. При проведенні математично-статистичного аналізу встановлено, що процес етнічної індивідуалізації проявляється з більшою інтенсивністю в представників національних меншин (євреїв і кримських татар); натомість в українців і росіян, які мешкають на території України, він має меншу інтенсивність. Можливо, що це пов'язано з більшою інтенсивністю проявів етнічної індивідуалізації на рівні колективного суб'єкта, позитивним впливом засобів масової інформації, розрахованих на представників етнічних меншин.

Особистість, яка перебуває в процесі етнічної індивідуалізації, не потребує спеціальної

психотерапевтичної допомоги, адже за всієї емоційної та когнітивної активності цього процесу він є нормативним станом суб'єкта. Можливим є психологічний супровід у груповій або індивідуальній формі; для цього розроблено та впроваджено методику роботи з авторськими асоціативними картками «Етнік». Груповий варіант ведення передбачає довгострокові тренінгові програми, що можуть бути реалізовані в різних форматах залежно від умов конкретної групи. Основними методами тренінгу етнічної індивідуалізації є методи групової дискусії, психодрами, міфодрами, арт-терапії та рольові і сюжетні ігри. У якості аналітичної складової тренінгового процесу широко застосовуються методи вільних асоціацій, ампліфікації, роботи із сновидіннями та продуктами активної уяви.

Перспективою подальшого дослідження стає вивчення індивідуально-типологічних особливостей особистості у взаємодії з етнічною репрезентацією архетипів та «Шляху Героя». Запропоновано наступну теоретичну модель подальшого дослідження, яка відображена на рис. 1.

З метою емпіричного дослідження буде використано насамперед методи наративної психології: створення текстів з використанням карток «Етнік», аналіз розповідей про видатних представників свого роду. Також буде застосовано авторську методику «Механізми індивідуалізації» та ампліфікації архетипів.

Окремою проблемою стає дослідження особливостей індивідуальності. В аналітичній психології запропоновано декілька методів оцінки індивідуальності (опитувальники Кайерсі, Майєрс – Бріггс, SLIP) близькі до соціоніки, але їхня діагностична цінність є достатньо сумнівною. Тому у нашому дослідженні буде використано тест та опитувальник А. Бека, спрямований на діагностику переконань, що властиві особам з різними типами особистісних порушень та тест оцінки нарцисизму F.-W. Deneke та В. Hilgenstock (який дозволяє дослідити порушення его та самості).

Бажаним результатом дослідження має бути створення надійної та валідної методики дослідження індивідуально-типологічних особливостей особистості, що базується на досягненнях сучасної архетипічної школи та школи розвитку аналітичної психології. Застосування методики має сприяти стандартизації діагностичних процедур як в процесі терапії так і наукового дослідження.

В межах нашого дисертаційного дослідження було виявлено, що процес етнічної індивідуалізації має тісний зв'язок з рівнем проявів смисложиттєвих орієнтацій. Встановлено, що процес етнічної індивідуалізації проявляється з більшою інтенсивністю в представників національних меншин (євреїв і кримських татар); натомість в українців і росіян, які мешкають на території України, він має меншу інтенсивність. У подальшому дослідженні

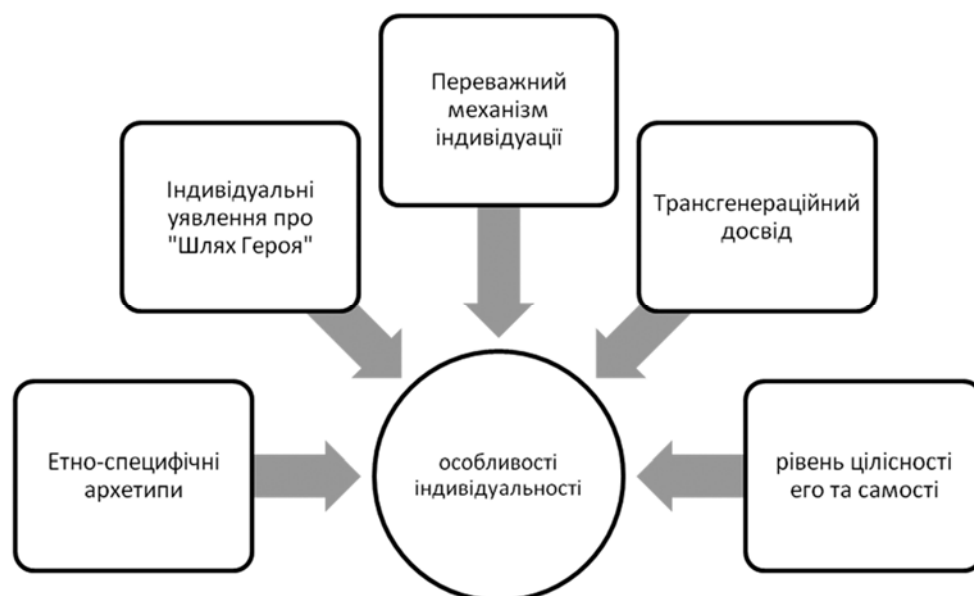


Рисунок 1 – Система чинників, що впливають на типологічні особливості індивідуалізації

основною метою буде дослідження чинників формування особливостей індивідуальності та вдосконалення методів діагностики особистості.

Список використаних джерел

1. Гуггенбюль-Крайг А. Благо Сатаны / А. Гуггенбюль-Крайг. СПб. : Академический проект, 1997. 113 с.

2. Самуэлс Э. Юнг и постюнгианцы. Курс юнгианского психоанализа / Э. Самуэлс. М., 1997. 416 с.
3. Хилман Дж. Исцеляющий вымысел / Дж. Хилман. СПб. : Б.С.К., 1997. 181 с.
4. Хилман Дж. Чувствующая функция / Дж. Хилман. СПб., 1998. 198 с.
5. Холлис Дж. Обретение смысла в второй половине жизни / Дж. Холлис. М. : Когито-Центр, 2012. 334 с.
6. Холлис Дж. Призраки вокруг нас. В поисках избавления / Дж. Холлис. М. : Когито-Центр, 2015. 192 с.

MYKOLA DIDUKH

Київ

PHENOMENON OF ETHNIC INDIVIDUAL – SUMMARY AND PROSPECTS OF THE STUDY

This article examines the problem of the study of ethnic individualization. Modern studies of the individual view it as a nonlinear process that unfolds within a plurality of personality. Other authors consider the problem of individualization in the context of a plurality of individuals, and this leads to the fact that the process of individualization is perceived as a continuous dialogue of various parts of the individual. This dialogue is aimed at achieving development, progress and ordering. Further scientific attention deserves to the manifestations of individualization in interpersonal and, in particular, marital relationships. It is believed that the next step in the development of the theory of individualization will be its combination with group and social functioning. The basic idea of individualization within the limits of transpersonal psychology was that the human person should learn to awaken their own potential. This process can accelerate the various forms of ritual, ceremony, theater, meditation and rendering or visualization, but this search remains individual.

The process of ethnic individuality begins to unfold on condition of sufficient maturity of the individual, when the solved basic tasks of socialization and personality can direct the vector of subject activity not "outward" – to solve problems of social adaptation, and to "immersion" in the depths of the own unconscious. By maturity of the individual, based on the research, we mean the achieved level of social adaptability, the formation of a system of beliefs and values, the ability to independently decisions making and responsibilities. The maturity of the personality is not directly related to the person's age. One of the important components of the maturity of a personality is the ability to reflect and self-reflection. Under the condition of insufficient development of reflection, there is a risk of a violation of the interaction between the conscious and the unconscious. Using mythology and identification with archetypes, a person unknowingly raises the subjective significance of ethnic beliefs and ethnic identity, which contributes to the process of adaptation of the individual (and to a certain extent, society as a whole) to new circumstances.

The desired result of the research should be the creation of a reliable and valid methodology for the study of individual-typological peculiarities of the personality, based on the achievements of the modern archetypal school and the school of development of analytical psychology. The application of the methodology should facilitate the standardization of diagnostic procedures both in the process of therapy and in scientific research.

Key words: ethnopsychology, individuation, unconscious, cross cultural studies, personality.

НИКОЛАЙ ДИДУХ

г. Киев

ФЕНОМЕН ЭТНИЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЦИИ – ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Процесс этнической индивидуации на уровне отдельной личности делится на пять этапов. На каждом этапе этого процесса задействованы собственные механизмы и факторы, способствующие стабилизации или перехода личности к следующему этапу. Социально-психологическими закономерностями этнической индивидуации можно считать следующее: данный процесс разворачивается поэтапно, на каждом из этапов преобладают различные механизмы; культурно-исторический путь народа с его победами и травмами, влияя на особенности течения этнической индивидуации на уровне коллективного субъекта; мультикультурность социального окружения, высокая толерантность к неопределенности в социуме, личностная зрелость способствуют позитивному течению процесса этнической индивидуации. Разработана теоретическая модель дальнейшего исследования факторов формирования особенностей индивидуальности.

Ключевые слова: этнопсихология, индивидуация, бессознательное, кросс культурные исследования, личность.

Стаття надійшла до реколегії 25.03.2018

УДК 316.362.1-055.52-055.62

ГАННА ЄЩЕНКО

м. Миколаїв

eschenko.hanna@gmail.com

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ БЛИЗЬКОСТІ У ПОДРУЖНІЙ ДІАДІ

У статті наведено частину результатів емпіричного дослідження емоційної близькості партнерів у подружній парі, що входить до дисертаційного дослідження впливу емоційної близькості батьків на розвиток дитини. Висвітлено особливості підходів різних вчених до опису синонімічних та антонімічних понять до феномена тісних емоційних стосунків у діаді чоловіка та дружини. Проаналізовано виявлені у дослідженні взаємозв'язки рівнів вираженості діагностованих явищ. Наведено гіпотези щодо можливих розбіжностей у прояві результатів діагностики у конкретних парах респондентів, та у групах чоловіків і жінок окремо. Важливим надбанням статті є взаємозгодженість між отриманими даними, що підтверджує високу комплементарність діагностичного інструментарію.

Ключові слова: емоційна близькість, психологічна близькість, інтимність, подружня діада, подружня підсистема, подружжя.

Вивчення відносин всередині родини є важливим напрямком психологічних досліджень. До цієї сфери відносяться багато феноменів, як, наприклад, батьківсько-дитячі стосунки, відносини між сиблінгами, сімейні кордони, стосунки всередині подружньої підсистеми. Наш науковий інтерес наразі спрямовується у тему подружніх підсистем, та є одним із блоків загального дослідження впливу емоційної близькості батьків на розвиток дитини старшого дошкільного віку.

Феномен емоційної близькості має багато синонімічних та антонімічних понять. Зокрема, це досліджували Г. Салліваном, Е. Еріксоном, Б. Поршневим [4; 5] феномени емоційної та психологічної близькості, досліджували М. Наріциним та І. Погодіним феномен психологічної дистанції, поняття емоційної віддаленості, досліджували О. Кроніком, Е. Кроніком, Б. Поршневим, В. Ялторським [4; 5], феномен інтимності Е. Еріксона, Е. Берна, С. Пейдж, З. Рубіна, Р. Гюнтера, Р. Файерстоуна [4; 8; 9], описаний Е. Берном феномен «емоційного голоду», та досліджуваний О. Кочаряном і Н. Терещенко феномен «емоційного холоду» [3].

У ході аналізу теоретичної бази з теми емоційних відносин та відносин у подружній підсистемі, ми дійшли до висновку, що загальноприйняте визначення поняття емоційної близькості відсутнє. Проте описані вище феномени мають багато точок перетину, та

описують подібні явища у подружніх відносинах, проте різні вчені описують їх різними назвами. У даній статті ми наведемо основні ідеї вчених, методики яких було обрано для дослідження емоційної близькості між партнерами подружніх пар.

Б. Поршнев описує феномени Ми і Вони як вихідні психологічні форми людського спілкування. Автор акцентує увагу на тому, що полярні феномени Ми і Вони існують у тісній єдності. «Ми» описується Б. Поршневим як максимальна психологічна близькість іншого, пережита суб'єктом як злиття з іншим. А зменшення «Ми» пояснюється як зростання психологічної дистанції та наростання переживання «Він». Рівень вираженості цих двох понять є суб'єктивним показником психологічної близькості партнера [5]. Ідеї Б. Поршнева покладені О. Кронік та Е. Кронік в основу створеної ними методики «Динаміка психологічної близькості у подружній парі». Методика відноситься до числа графічних проєктивних методик та призначена для індивідуального суб'єктивного відсоткового визначення наявності почуття повної єдності з партнером [4].

З. Рубін пропонує вивчати ступінь інтимності відносин як один із трьох компонентів любові – поряд із прив'язаністю і турботою. Американський психолог В. Шутц виділяє три міжособистісні потреби та сфери, які

стосуються цих потреб, – потреба включення, потреба контролю та міжособистісна потреба в афекті. Остання визначається як потреба створювати та утримувати задовільні відносини з іншими людьми, спираючись на любов та емоційні стосунки. Ця потреба, перш за все, стосується парних відносин [11]. Спираючись на ідеї В. Шутца, А. Рукавішніков міжособистісну потребу в афекті трактує з двох позицій: яка поведінка індивіда реально виражається (у якій мірі людина прагне будувати психологічно інтимні відносини), та якої поведінки індивід прагне отримати від інших людей (у якій мірі людина прагне, щоб інші створювали з нею психологічно інтимні відносини та ділилися інтимними почуттями) [4]. А. Волкова при описі взаємовідносин усередині романтичних пар використовує феномен емоційного тяжіння. Розглянувши його більш детально, бачимо, що емоційне тяжіння трактується як привабливість партнера, бажання спілкуватися з ним, наявність терапевтичного ефекту від контактування із партнером. На противагу емоційному тяжінню А. Волкова ставить наявність емоційного дискомфорту та труднощів у спілкування, а також відчуття втоми від взаємодії з партнером [2].

Р. Стернберг у своїй концепції «Трикутника любові» описує емоційну близькість як один із трьох компонентів любові – поряд із пристрасстю та відданістю. Автор зазначає, що ці три компоненти притаманні відношенню людини до її партнера у різній мірі. І, оцінивши співвідношення між рівнями вираженості кожного із трьох компонентів, можна визначити притаманний людині вид любові – романтична, любов-дружна, досконала любов [10]. О. Кочарян близькість вбачає у здатності будувати відносини психологічної інтимності. На протилежному полюсі цього феномена він вбачає страх психологічної інтимності, що виявляється можливим діагностувати завдяки методиці «Опитувальник діагностики стилю міжособистісних стосунків» О. Кочаряна, Є. Фролової, І. Бару [3].

Частково описані вище методики було включено до дисертаційного дослідження впливу емоційної близькості батьків на розвиток дитини. Далі наведемо результати дослідження емоційної близькості всередині де-

сяти подружніх пар, рандомно відібраних із загального числа респондентів (70 сімей).

Діагностичні дані, отримані за методикою «Шкала любові і симпатії» З. Рубіна (у модифікації Л. Гозмана, Ю. Альшиної) представлено у таблиці 1.

Таблиця 1 – Загальний рівень емоційних відносин у діаді (методика З. Рубіна), (n = 10)

Стать	Рівень емоційності відносин, %									
Чол.	81,2	87,5	67,9	62,5	83,9	69,6	87,5	32	82	94,6
Жін.	91	78,6	51,8	82	60,7	80	76,8	26,8	83,9	94,6
№ сім'ї	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

з таблиці 1 видно, що у трьох сім'ях (№ 8, 9, 10) значення рівня емоційності відносин, описані чоловіком та дружиною, є приблизно однаковими. У трьох сім'ях (№ 1, 4, 6) чоловікам притаманний нижчий рівень емоційності стосунків, ніж виявляється у їх дружин. А у чотирьох парах (№ 2, 3, 5, 7) більший рівень емоційності відносин притаманний жінкам, у порівнянні з їх чоловіками. Також з таблиці 1 видно, що у парах № 1, 2, 8, 9, 10 існує узгодженість сприйняття емоційної сфери у середині пари чоловіком та дружиною. А в парах № 3, 4, 5, 6, 7 існує значна розбіжність у відсоткових показниках вираженості емоційної близькості. Гіпотетично, це може свідчити про низький рівень емоційної близькості в парах зі значними розбіжностями у суб'єктивному сприйнятті емоційності відносин, та про існування в одного (або обох) з партнерів ілюзій близькості, описаних К. Вітакером [1].

Характер вираженості тенденцій до встановлення особистістю тісних емоційних зв'язків, досліджений за допомогою методики «Опитувальник міжособистісних відносин» (А. Рукавішніков) представлено у таблиці 2.

Таблиця 2 – Суб'єктивне прагнення особистості будувати емоційно близькі відносини, (n = 10)

Стать	Рівень прагнення будувати емоційно близькі відносин									
Чол.	низ	пер	низ	пер	вис	низ	низ	низ	низ	низ
Жін.	низ	низ	низ	низ	пер	низ	низ	низ	пер	низ
№ сім'ї	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Скорочено у таблиці «низ» – низький рівень, «пер» – перехідний рівень.

З таблиці 2 бачимо, що 15 респондентів із 20 мають низький рівень вираженості прагнення до встановлення тісних емоційних зв'язків, саморозкриття перед партнером, прояву до нього дружніх і теплих почуттів. Чотири респонденти мають перехідний рівень вираженості даного параметра, і один респондент – високий рівень. Важливо відмітити, що у парах із різним рівнем вираженості прагнення до встановлення емоційно близьких відносин показники відрізняються в межах одного рівня, що може свідчити про встановлення впродовж спілкування відносно подібних потреб та психологічних характеристик у партнерів всередині конкретних пар. Проте, це припущення потребує детального вивчення за допомогою додаткових спеціалізованих методик, та на чисельній репрезентативній вибірці.

Рівні вираженості прагнення особистості до побудови відносин таким чином, щоб партнер прагнув до саморозкриття та встановлення відносин психологічної інтимності, досліджені за допомогою методики «Опитувальник міжособистісних відносин» (А. Рукавішніков) представлено у таблиці 3.

Таблиця 3 – Виражена поведінка до стимулювання партнера встановлювати емоційно близькі стосунки, (n = 10)

Стать	Рівень прагнення будувати емоційно близькі відносин									
	низ	низ	низ	пер	вис	низ	е. н.	низ	е. н.	е. н.
Чол.										
Жін.										
№ сім'ї	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Скорочено у таблиці «е. н.» – екстремально низький рівень, «низ» – низький рівень, «пер» – перехідний рівень, «вис» – високий рівень.

Аналізуючи дані, наведені у таблиці 3, бачимо, що п'ять чоловіків мають низький рівень вираженості прагнення стимулювати партнера до саморозкриття і встановлення ним емоційно близьких відносин, і три чоловіка мають екстремально низький (тобто мінімальний) рівень вираженості цього параметра. І лише для одного чоловіка характерним є високий рівень його вираженості.

Серед жінок низький та екстремально низький рівень характерний загалом двом

респондентам, перехідний – трьом. А високий – п'яти жінкам. Тобто, бачимо більшу вираженість прагнення до стимулювання встановлення партнером відносин психологічної близькості саме серед жінок. Цікаво, що високий рівень параметра у жінок простежується у парах із низьким рівнем його вираженості у чоловіків (пари № 2, 6, 7, 8, 9).

Співставляючи дані таблиць 2 і 3, бачимо, що у чотирьох парах (№ 2, 6, 7, 8) жінкам характерний низький рівень прагнення до встановлення психологічно інтимних відносин, та високий рівень бажання, щоб такі стосунки у відношенні до цих жінок створював їх партнер. Зокрема, серед чоловіків такої поведінки не виявлено у жодного респондента.

Результати дослідження вираженості емоційного тяжіння до партнера за методикою А. Волкової представлено на рисунку 1.

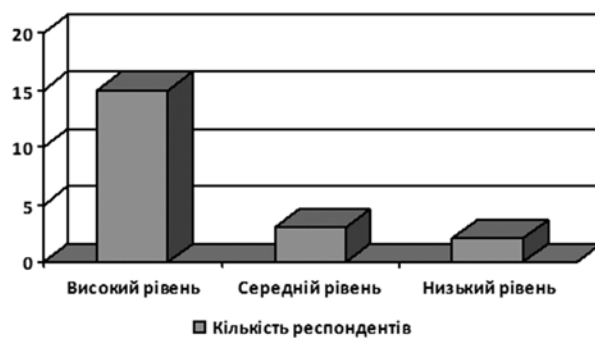


Рисунок 1 – Емоційне тяжіння до партнера, (n = 10)

Для 15 респондентів (75%) характерним є високий рівень емоційного тяжіння до партнера. Тобто, вони прагнуть до тісного спілкування із ним, вважають його привабливим, а контактування характеризується високим рівнем терапевтичного ефекту. Для трьох респондентів (15%) притаманний середній рівень емоційного тяжіння до партнера, а для двох респондентів (10%) – низький рівень. Чим нижче рівень вираженості емоційного тяжіння до партнера, тим більше виражена втома від взаємодії з ним, та тим менш привабливим він вбачається. Важливо відмітити, що двоє респондентів із низьким емоційним тяжінням до партнера складають пару, та не поширюються на інші пари, із середнім та високим рівнями вираженості параметра. Це слугує позитивним показником існування

відносної узгодженості рівнів вираженості параметрів методик дослідження у кожній конкретній парі.

Діагностика ступеня задоволеності партнерів шлюбом здійснювалась за допомогою методики В. Століна [7]. Її результати представлені у вигляді суб'єктивного бачення партнерами благополучності їх шлюбу. Так абсолютно благополучною свою сім'ю бачать 6 респондентів (30%), і ще 6 респондентів – благополучною. Скоріше благополучною є родина у баченні одного респондента (5%). Так званий перехідний рівень (середній) є характерним ще для одного респондента. Одна людина бачить свою родину скоріше неблагополучною, три – неблагополучною, двоє – абсолютно неблагополучною. У дев'яти сім'ях (90%) спостерігається відносна узгодженість результатів дослідження задоволеності шлюбом. І лише в одній сім'ї існує значна розбіжність рівнів вищезазначеного параметра.

Оцінка емоційної близькості у парі за методикою Р. Стернберга [10] виявила, що для 11 учасників дослідження характерним є високий рівень емоційної близькості з партнером (>80%). Для семи учасників характерний середній рівень вираженості параметра (50–79%). Для двох респондентів – учасників однієї пари характерний дуже низький рівень емоційної близькості. Важливо відмітити, що у дев'яти парах із десяти показники обох партнерів знаходилися на однакових рівнях вираженості. Результати десятої пари коливалися на сусідніх рівнях, проте мали незначну різницю у числовому вираженні параметра.

Результати діагностики емоційної близькості за методикою О. Кочаряна представлені у таблиці 4.

Таблиця 4 – Здатність до встановлення стосунків психологічної інтимності, (n = 10)

Стать	Рівень прагнення будувати емоційно близькі відносини									
	сер	сер	сер	сер	сер	низ	сер	сер	вис	сер
Чол.	сер	сер	сер	сер	сер	низ	сер	сер	вис	сер
Жін.	вис	вис	сер	сер	сер	сер	сер	сер	сер	сер
№ сім'ї	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

З таблиці 4 бачимо, що для двох жінок і одного чоловіка характерною є висока здатність до встановлення стосунків психологічної близькості. Для восьми чоловіків та вось-

ми жінок характерним є середній рівень вираженості параметра. І одному чоловікові притаманний низький рівень здатності будувати та підтримувати психологічно близькі стосунки. Для респондентів із високими діагностичними значеннями за методикою О. Кочаряна характерною є здатність легко створювати довірливі та теплі взаємини із партнером. Чим нижчим є показник шкали «Близькість», тим більше респонденту притаманний страх інтимності, та тим більше він намагається уникати близьких стосунків. Аналізуючи результати партнерів в середині кожної конкретної пари, бачимо узгодженість показників, що підтверджується максимальним коливанням різниці балів у межах сусідніх рівнів.

Описані вище емпіричні дані були отримані за допомогою стандартизованих опитувальників. Поряд із ними було здійснено спробу дослідити динаміку психологічної близькості у подружній парі респондентів за допомогою проективної малюнкової методики О. Кронік та Е. Кронік. Учасникам дослідження пропонувалося зобразити на графіку лінією історію відносин із партнером з дня знайомства до дня проходження методики, і у перспективі. На осі абсцис позначався термін стосунків, а на осі ординат – суб'єктивне відсоткове вираження рівня психологічної близькості з партнером. У семи сім'ях із десяти спостерігається узгодженість малюнків партнерів. В одній парі малюнки партнерів значно відрізняються у відсотковому відношенні та спрямування лінії по осі абсцис. У цій самій парі також було виявлено притаманні дружині високий рівень спрямованості до побудови відносин, у яких від партнера вимагається високий рівень інтимності та саморозкриття, при низькому рівні суб'єктивної ініціативності у цьому процесі – що може бути особливостями стосунків у цій парі, та психологічними особливостями партнерів. Проте, безпосередньо стосуючись теми дослідження, це може свідчити про низький рівень емоційної близькості між партнерами та існування згадуваних вище ілюзій близькості, описаних К. Вітакером. У двох парах виявлено, що жінки більш детально зобразили лінію психологічної близькості, у порівнянні

з їх чоловіками. Також жінки цих двох пар коливання лінії на малюнку супроводжували поясненнями про події, що спричинили ці коливання.

Таким чином, у дев'яти парах респондентів було виявлено високий і середній рівень емоційної близькості між партнерами, в одній парі – низький рівень. Отримані за допомогою різних методик результати є узгодженими між собою як всередині конкретних пар, так і у вибірці в цілому. Отже, можна зробити висновки, що комплект діагностичного інструментарію підібрано коректно. Проте, у статті представлено результати роботи лише з частиною респондентів, тому їх не можна вважати репрезентативними для всієї вибірки.

Список використаних джерел

1. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта: [монографія] / К. Витакер. М.: Класс, 2012. 208 с.
2. Волкова А. Н. Методические приемы диагностики супружеских отношений. Психология семьи: [хрестоматия] / А. Н. Волкова, Т. М. Трапезникова. – Самара // Ред. Д. Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2007. 752 с.
3. Кочарян О. С. Розробка та психометрична оцінка опитувальника діагностики стилю міжособистісних стосунків: [стаття] / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, І. О. Бару. // Психологічне консультування і психотерапія. Збірник статей. Київ, 2014. № 1. С. 209–221.
4. Олифирович Н. И. Психология семейных кризисов: [учебник] / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. СПб.: Речь, 2008. 360 с.
5. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история: [учебн. пособие] / Б. Ф. Поршнев. 2-е изд., доп. и испр. М.: Наука, 1979. 235 с.
6. Савенкова І. І. Психосоматичні аспекти збереження та відновлення здоров'я особистості: [стаття] / І. І. Савенкова, О. М. Кокун // Здоров'я. Особистість. Суспільство: збірник наукових праць. 2014. С. 63–88.
7. Столин В. В. Опросник удовлетворенности браком: [статья] / В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко // Вест. Моск. Ун-та. сер. 14. Психология. 1984. №2. С. 54–60.
8. Firestone R. W. Fear of Intimacy / Firestone R. W., Catlett J. Washington, DC: American Psychological Association. 2006. 358 p.
9. Gunther R. Relationship Saboteurs: Overcoming the Ten Behaviors that Undermine Love – New Harbinger Publications. 2010. 224 p.
10. Robert J. Sternberg, «Triangulating Love», in T. J. Oord ed. The Altruism Reader (2007) p. 332.
11. William C. Schutz FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior. New York, NY: Rinehart (1958).

HANNA ESCHENKO

Mykolaiv

RESEARCH OF EMOTIONAL CONNECTION IN UPHOLSTERED DIADA

The article presents a part of the results of the empirical study of emotional proximity of partners in a married couple, which is part of the dissertation research on the influence of parents' emotional proximity on child development. The peculiarities of the approaches of different scholars to the description of synonymous and antonymic concepts to the phenomenon of close emotional relations in the dyad of the husband and wife are highlighted. The relationships of the levels of the severity of the diagnosed phenomena revealed in the study have been analyzed. Hypotheses about possible differences in the manifestation of diagnostic results in concrete pairs of respondents, and in groups of men and women separately are presented. An important property of the article is the consistency between the data obtained, which confirms the high complementarity of the diagnostic techniques.

Key words: emotional closeness, psychological closeness, intimacy, married dyad, marital subsystem, married couple.

АННА ЕЩЕНКО

г. Николаев

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ БЛИЗОСТИ В СУПРУЖЕСКОЙ ДИАДЕ

В статье представлена часть результатов эмпирического исследования эмоциональной близости партнеров в супружеской паре, входящего в диссертационное исследование влияния эмоциональной близости родителей на развитие ребенка. Освещены особенности подходов различных ученых к описанию синонимичных и антонимичных понятий к феномену тесных эмоциональных отношений в диаде мужа и жены. Проанализированы выявленные в исследовании взаимосвязи уровней выраженности диагностированных явлений. Приведены гипотезы относительно возможных разногласий в проявлении результатов диагностики в конкретных парах респондентов, и в группах мужчин и женщин отдельно. Важным достоянием статьи является взаимосогласованность между полученными данными, подтверждающая высокую комплементарность диагностического инструментария.

Ключевые слова: эмоциональная близость, психологическая близость, интимность, супружеская диада, супружеская подсистема, супруги.

Стаття надійшла до редколегії 07.04.2018

УДК 378.01531:664(075.8)

МАРИНА ЖЕЛТОВА

м. Запоріжжя

dg19maryna@gmail.com

АПРОБАЦІЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ

У статті представлено результати апробації програми розвитку творчого потенціалу (емоційний та вольовий компоненти) техніків-технологів харчової галузі. Подано зміст психолого-педагогічної програми, який складається з теоретичного та практичного аспектів. Визначено, що метою програми є реалізація цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на розвиток творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі у процесі фахової підготовки. Викладено завдання та структуру програми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців харчової галузі. Здійснено аналіз показників розвитку емоційного компоненту, який включає сформованість психомоторної та інтелектуальної емоційності. Представлено результати апробації психолого-педагогічної програми за показниками вольового компоненту творчого потенціалу: ініціативність, рішучість, самостійність, наполегливість, енергійність, уважність та цілеспрямованість. Продемонстровано статистичну достовірність отриманих результатів апробації комплексної психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу.

Ключові слова: творчий потенціал, технік-технолог харчової галузі, психомоторна емоційність, ініціативність, рішучість, наполегливість, уважність, цілеспрямованість.

Харчова промисловість є однією з найбільших та найважливіших галузей промисловості України. Від рівня її розвитку та функціонування залежить стан економіки держави, розвиток внутрішнього та зовнішнього ринків, а також рівень життя населення. Сьогодні в харчовій галузі спостерігаються суттєві зміни, що пов'язані із розширенням асортименту та появою нових продуктів, впровадженням новітніх технологій та сучасного обладнання. Як показує світовий досвід останніх років, отримувати прибуток на ниві ресторанного бізнесу можуть лише творчі люди, які знають особливості ринкової економіки, мають високий рівень освіченості та професійної культури [3]. Особливої уваги потребує підготовка техніків-технологів харчової галузі, адже їхня діяльність пов'язана з необхідністю реалізації творчого потенціалу, маючи в арсеналі лише чотири основні смаки та стандартний продуктовий набір. Отже, у професійній діяльності фахівця харчової галузі важливим є розвиток творчих можливостей у процесі фахової підготовки.

Проблема розвитку творчого потенціалу особистості досліджується науковцями з різних наукових підходів: аксіологічний (В. А. Кан-Калик, М. Д. Нікандров [12]); особи-

стісно-діяльнісний (В. І. Андреев [2, 427], М. С. Каган [11]); здібнісний (Д. Б. Богоявленська [4], Л. Б. Єрмолаєва-Томіна [10]); розвивальний (Г. С. Альтшуллер [1], В. В. Давидов [8]); енергетичний (В. Ф. Вишнякова [6, 22]); ресурсний (Н. І. Тимакова [18, 24]); інтегративний (Л. К. Веретеннікова [5, 7], О. М. Матюшкін [13, 88–97]); системний (Л. О. Даринська [9], Я. О. Понамарьов [16, 33–35]).

Серед сучасних вчених, які досліджують проблему творчості та творчого потенціалу, слід назвати В. О. Моляко [14, 1–4], Л. П. Овсянецьку [15, 140], В. А. Роменця [17] та ін. Водночас, вивченню розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців харчової галузі не приділяється належної наукової уваги.

Метою статті є презентація результатів апробації програми розвитку творчого потенціалу (емоційний та вольовий компоненти) майбутніх техніків-технологів харчової галузі.

Емпіричне дослідження розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі виявило недостатній рівень сформованості емоційного та вольового компонентів творчого потенціалу фахівців харчової галузі. Це зумовило необхідність розробки та апробації комплексної психолого-педагогічної програми розвитку творчого

потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі.

Зміст комплексної психолого-педагогічної програми, спрямованої на розвиток творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі, містить теоретичний та практичний компоненти.

Засвоєння теоретичного матеріалу здійснюється за допомогою міні-лекцій, які передбачають усний виклад навчального матеріалу із використанням засобів візуалізації. Головною метою кожної міні-лекції є не тільки розкриття теоретичних положень з визначеної теми, а й акцентування уваги на їх практичному значенні у професійній діяльності майбутнього фахівця харчової галузі.

Практичний блок програми передбачає використання різноманітних методів активізації пізнавальної діяльності та взаємодії учасників, серед яких: метод мозкового штурму, моделювання професійних ситуацій, вирішення проблемних задач, розробка навчальних проектів та використання настільних психологічних ігор. Вказані методи стимулюють пізнавальний інтерес майбутніх техніків-технологів та готують фахівців до майбутньої професійної діяльності.

Мета програми полягає у здійсненні цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців харчової галузі.

Основними завданнями програми розвитку творчого потенціалу техніків-технологів харчової галузі є такі:

- формування у студентів теоретичних уявлень про творчий потенціал та його структурні компоненти;
- усвідомлення значущості використання творчого потенціалу у професійній діяльності техника-технолога харчової галузі;
- оволодіння тренінговими технологіями з метою розвитку власних творчих можливостей та оптимального вирішення професійних задач;

Комплексна психолого-педагогічна програма розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі складається із чотирьох модулів: 1) «Розвиток професійних мотивів та мотивації досягнення», 2) «Розвиток емоційного ставлення до

праці», 3) «Розвиток вольових якостей особистості», 4) «Розвиток дивергентного мислення та творчої уяви». Кожен модуль містить мету, завдання, змістовий аспект: теоретичну та практичну частини і складається із 4 занять.

Авторська програма була апробована протягом навчального семестру у Торговому коледжі Запорізького національного університету зі студентами третього курсу спеціальності «Харчові технології». В апробації комплексної психолого-педагогічної програми взяли участь 40 студентів. Програма включає 58 аудиторних годин, тривалістю 4 академічні години кожне заняття. Після апробації ми продіагностували студентів за допомогою методик, які були використані нами до апробації комплексної психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу. З метою діагностики емоційного та вольового компонентів нами було використано: методiku діагностики емоційності (В. М. Русалов) та методiku «Вольові риси особистості» (М. В. Чумаков) [7, 83-88; 19, 169-178].

Емоційний компонент творчого потенціалу досліджено за показниками психомоторної та інтелектуальної емоційності. За допомогою методики діагностики емоційності В. М. Русалова ми визначили рівень психомоторної емоційності у досліджуваних. Результати змін показників психомоторної емоційності представлено в таблиці 1.

Таблиця 1 – Кількісні показники психомоторної емоційності

Рівень розвитку	Група студентів (n = 40)			
	до апробації програми		після апробації програми	
	абс.	%	абс.	%
Високий	2	5%	3	7,5%
Середній	18	45%	20	50%
Низький	17	42,5%	15	37,5%
Початковий	3	7,5%	2	5%

Аналіз результатів свідчить про те, що після апробації комплексної психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу фахівців харчової галузі було зафіксовано зміни. Так зросли показники високого рівня з 5% до 7,5%, та середнього рівня з 45% до 50%. Спираючись на літературні джерела та інтерпретаційні матеріали до

методики, можна стверджувати, що високий рівень розвитку психомоторної емоційності забезпечує відповідальне ставлення до процесу створення та приготування нових страв. Виявлено зниження показників низького рівня з 42,5% до 37,5% та початкового рівня з 7,5% до 5%.

Важливим показником емоційного компонента творчого потенціалу є інтелектуальна емоційність. Результати дослідження зазначеного показника представлені у таблиці 2.

Таблиця 2 – Кількісні показники інтелектуальної емоційності

Рівень розвитку	Група студентів (n = 40)			
	до апробації програми		після апробації програми	
	абс.	%	абс.	%
Високий	2	5%	2	5%
Середній	15	37,5%	18	45%
Низький	19	47,5%	17	42,5%
Початковий	4	10%	3	7,5%

В результаті апробації комплексної психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу фахівців харчової галузі показники високого рівня інтелектуальної емоційності не змінилися. Суттєві зміни можна спостерігати у показнику середнього рівня з 37,5% до 45%, а це свідчить про позитивні зрушення у рівнях сформованості інтелектуальної емоційності, оскільки студенти готові до активної генерації творчих ідей та їх реального втілення у професійній діяльності. Досліджено зниження показників низького рівня з 47,5% до 42,5% та початкового рівня з 10% до 7,5%.

Перейдемо до аналізу рівня розвитку показників вольового компонента творчого потенціалу фахівця. За допомогою методики діагностики «Вольові риси особистості» М. В. Чумакова, ми виявили рівень розвитку вольових якостей майбутнього фахівця харчової галузі за сьома параметрами: ініціативність, рішучість, самостійність, наполегливість, енергійність, уважність та цілеспрямованість.

Представимо кількісні показники ініціативності у групі студентів до та після апробації комплексної психолого-педагогічної програми в таблиці 3.

Таблиця 3 – Кількісні показники ініціативності

Рівень розвитку	Група студентів (n = 40)			
	до апробації програми		після апробації програми	
	абс.	%	абс.	%
Високий	2	5%	3	7,5%
Середній	14	35%	17	42,5%
Низький	20	50%	19	47,5%
Початковий	4	10%	1	2,5%

Апробація комплексної психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу продемонструвала підвищення показників високого рівня з 5% до 7,5%, та середнього рівня з 35% до 42,5%. На підставі таких результатів можна узагальнити, що рівень розвитку ініціативності у групі студентів виріс, що позитивно вплине на швидкість та легкість вирішення виробничих проблем, виникнення та реалізації оригінальних ідей у процесі створення кулінарного шедевра.

Виявлено зниження показників низького рівня з 50% до 47,5% та початкового рівня з 10% до 2,5%.

Важливим показником творчого потенціалу фахівця харчової галузі є рішучість, саме ця вольова якість допомагає техніку-технологу харчової галузі швидко та без вагань приймати рішення.

Кількісні показники рішучості представлені в таблиці 4.

Таблиця 4 – Кількісні показники рішучості

Рівень розвитку	Група студентів (n = 40)			
	до апробації програми		після апробації програми	
	абс.	%	абс.	%
Високий	2	5%	3	7,5%
Середній	16	40%	18	45%
Низький	19	47,5%	17	42,5%
Початковий	3	7,5%	2	5%

Зазначимо, що після апробації комплексної психолого-педагогічної програми зросли показники високого рівня з 5% до 7,5%, та середнього рівня з 40% до 45%. Це свідчить про те, що збільшилась частка студентів, які прагнуть вільно висловлювати власні думки та бути рішучими у їх відстоюванні. Досліджено зниження показників низького рівня з 47,5% до 42,5% та початкового рівня з 7,5% до 5%.

Наступним показником творчого потенціалу техника-технолога харчової галузі є самостійність. Зазначена вольова якість дозволяє фахівцю харчової галузі не піддаватися чужим впливам та самостійно приймати рішення.

Кількісні показники самостійності досліджуваних покажемо у таблиці 5.

Таблиця 5 – Кількісні показники самостійності

Рівень розвитку	Група студентів (n = 40)			
	до апробації програми		після апробації програми	
	абс.	%	абс.	%
Високий	2	5%	3	7,5%
Середній	15	37,5%	16	40%
Низький	20	50%	19	47,5%
Початковий	3	7,5%	2	5%

В результаті апробації комплексної психолого-педагогічної програми зросли показники високого рівня з 5% до 7,5%, та середнього рівня з 37,5% до 40%. Досліджено зниження показників низького рівня з 50% до 47,5% та початкового рівня з 7,5% до 5%. Отримані результати доводять, що студенти, які брали участь у психолого-педагогічній програмі розвитку творчого потенціалу є більш самостійними у прийнятті рішень та не піддаються чужим впливам, які можуть відвернути їх від досягнення поставленої мети.

Наступна риса, яку нами було досліджено – це наполегливість. Результати дослідження наполегливості представлено у таблиці 6.

Таблиця 6 – Кількісні показники наполегливості

Рівень розвитку	Група студентів (n=40)			
	до апробації програми		після апробації програми	
	абс.	%	абс.	%
Високий	3	7,5%	4	10%
Середній	16	40%	18	45%
Низький	17	42,5%	16	40%
Початковий	4	10%	2	5%

У таблиці 6 бачимо значні зміни у розвитку наполегливості. Так, зріс високий рівень з 7,5% до 10%, та середній рівень з 40% до 45%. Діагностовано зниження показників низького рівня з 42,5% до 40% та початкового

рівня з 10% до 5%. Результати дослідження показали, що після апробації комплексної психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу майбутні фахівці харчової галузі готові мобілізувати власні ресурси на боротьбу з перешкодами та труднощами на професійному шляху.

Важливим елементом творчого потенціалу фахівців харчової галузі є наявність активності. Зазначена вольова якість допомагає технику-технологу харчової галузі успішно виконувати виробничі завдання та бути завжди у курсі змін, які відбуваються у галузі ресторанного господарства.

В таблиці 7 ми представили кількісні показники енергійності до та після апробації комплексної психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу.

Таблиця 7 – Кількісні показники енергійності

Рівень розвитку	Група студентів (n = 40)			
	до апробації програми		після апробації програми	
	абс.	%	абс.	%
Високий	2	5%	3	7,5%
Середній	23	57,5%	22	55%
Низький	12	30%	12	30%
Початковий	3	7,5%	3	7,5%

Як видно з таблиці, суттєві зміни відбулись у показниках високого рівня енергійності. Так, високий рівень зріс з 5% до 7,5%, а це означає, що після апробації психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу респонденти готові до розроблення нових технологій приготування страв, креативного оформлення готових страв, а також ознайомлення з кухнями народів світу, з метою збагачення власних професійних знань та конкурентоспроможності закладу ресторанного господарства.

Показники середнього рівня енергійності знизились з 57,5% до 55%, а низького та початкового рівнів не змінилися.

Спираючись на освітньо-кваліфікаційну характеристику техника-технолога, а також беручи до уваги аналіз наукової літератури, можна стверджувати, що уважність є необхідним елементом творчого потенціалу техника-технолога харчової галузі.

Покажемо кількісні показники уважності в таблиці 8.

Таблиця 8 – Кількісні показники уважності

Рівень розвитку	Група студентів (n = 40)			
	до апробації програми		після апробації програми	
	абс.	%	абс.	%
Високий	2	5%	2	5%
Середній	13	32,5%	17	42,5%
Низький	22	55%	19	47,5%
Початковий	3	7,5%	2	5%

Як бачимо, показники високого рівня уважності не змінилися, але зросли показники середнього рівня з 32,5% до 42,5%. Досліджено зниження показників низького рівня з 55% до 47,5% та початкового рівня з 7,5% до 5%.

Отримані результати свідчать, що після апробації комплексної психолого-педагогічної програми більшість студентів виявляють уважність на різних етапах виробничого процесу.

Наступним важливим елементом творчого потенціалу техника-технолога є цілеспрямованість.

Перейдемо до результатів діагностики цілеспрямованості до та після апробації комплексної психолого-педагогічної програми, що наведені у таблиці 9.

Таблиця 9 – Кількісні показники цілеспрямованості

Рівень розвитку	Група студентів (n = 40)			
	до апробації програми		після апробації програми	
	абс.	%	абс.	%
Високий	2	5%	2	5%
Середній	12	30%	16	40%
Низький	22	55%	19	47,5%
Початковий	4	10%	3	7,5%

Як бачимо, після апробації комплексної психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу показники високого рівня цілеспрямованості не змінилися, зросли показники середнього рівня з 30% до 40%. Виявлено зниження показників низького рівня з 55% до 47,5% та початкового рівня з 10% до 7,5%.

Враховуючи освітньо-кваліфікаційну характеристику техника-технолога харчової галузі та інтерпретаційні матеріали до методики, можна стверджувати, що респонденти, які

мають високий рівень вияву цілеспрямованості впевнені у своїх силах, знають до чого прагнуть, успішно досягають власних цілей, а це не може не позначитись на професійних успіхах майбутніх фахівців харчової галузі.

Використовуючи t-критерій Стьюдента, ми здійснили аналіз статистичної значущості та суттєвості змін у показниках досліджуваних параметрів до та після апробації комплексної психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі.

Для цього були розраховані середнє та дисперсія, а також визначено експериментальне значення критерію Стьюдента ($t_{\text{експ}}$) на рівні значущості $\alpha = 0,05$ і відповідного числа ступенів вільності ($n_1 + n_2 - 2$, де n_1, n_2 – кількість досліджуваних). Отримане емпіричне значення ($t_{\text{експ}}$) порівнюють із табличним значенням критерію ($t_{\text{табл}} = 1,99$). Якщо $t_{\text{експ}} > t_{\text{табл}}$, то отримані зміни в результаті апробації авторської програми є суттєвими. Якщо $t_{\text{експ}} < t_{\text{табл}}$, то отримані у результаті апробації психолого-педагогічної програми зміни в показниках статистично не значущі.

Результати обчислень t-критерію Стьюдента та рівня його значущості за всіма показниками методик дослідження представлені у таблиці 10.

Як бачимо з таблиці, результати обчислень t-критерію Стьюдента для групи студентів майже за кожним показником вищі за табличне значення ($t_{\text{табл}} = 1,99$). Це свідчить про те, що отримані зміни у показниках після апробації комплексної психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу є суттєвими, тобто статистично значущими. За показниками «Наполегливість» та «Енергійність» в групі студентів суттєвих змін після апробації комплексної психолого-педагогічної програми не виявлено.

Таким чином, застосування t-критерію Стьюдента продемонструвало значущість та суттєвість змін у показниках до та після апробації авторської програми розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі.

Змістовний аналіз результатів апробації програми розвитку творчого потенціалу (емоційний та вольовий компоненти), підтвердив її ефективність. Встановлено, що

Таблиця 10 – Показники досліджуваних параметрів до та після апробації комплексної психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу за t-критерієм Стьюдента

Показники за методиками	Група студентів (n = 40)			
	СЗ до апробації програми	СЗ після апробації програми	t _{експ}	t _{табл}
Психомоторна емоційність	28,8	30,8	2,00	1,99
Інтелектуальна емоційність	28,3	30,7	2,05	1,99
Ініціативність	4,7	5,5	2,03	1,99
Рішучість	4,9	5,8	2,03	1,99
Самостійність	4,8	5,6	2,06	1,99
Наполегливість	5,3	5,8	1,20	1,99
Енергійність	5,4	5,7	0,79	1,99
Уважність	4,7	5,5	2,14	1,99
Цілеспрямованість	4,6	5,4	2,01	1,99

Примітка: СЗ – середнє значення; t_{експ} – експериментальне значення критерію Стьюдента; t_{табл} – табличне значення критерію Стьюдента.

запропоновані психолого-педагогічні заходи позитивно вплинули на розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців харчової галузі в процесі фахової підготовки. Виявлено суттєві відмінності у рівнях розвитку емоційного компоненту творчого потенціалу: зросли показники високого рівня психомоторної емоційності з 5% до 7, 5%, а також знизились показники низького рівня з 42,5% до 37, 5%. Спостерігаємо суттєві зміни у показниках середнього рівня розвитку інтелектуальної емоційності з 37,5% до 45%, а також зменшення низького рівня розвитку з 47,5% до 42,5%. Виявлено зниження початкового рівня розвитку ініціативності з 10% до 2,5%. Після апробації комплексної психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу маємо підвищення високого рівня розвитку показників «Самостійність» та «Енергійність». Показники середнього рівня розвитку таких вольових якостей як «Рішучість», «Наполегливість», «Уважність» та «Цілеспрямованість» підвищились майже на 10%. Отримані результати статистичної обробки даних доводять ефективність апробації комплексної психолого-педагогічної програми розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі.

У подальших дослідженнях планується висвітлити ефективність впровадження програми розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі, з метою оцінки динаміки змін мотиваційного та когнітивного компонентів.

Список використаних джерел

1. Альтшуллер Г. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Генрих Альтшуллер. 4-е изд. М. : Альпина Паблишерз, 2011. 400 с. (Серия «Искусство думать»).
2. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс : в 2 кн. / В. И. Андреев. Казань : Изд-во Казанского университета, 1996. К. 1. С. 427.
3. Архіпова В. В. Ресторанна справа: Ассортимент, технологія і управління якістю продукції в сучасному ресторані. 2-ге видання : навч. пос. / В. В. Архіпова, Т. В. Іваннікова, А. В. Архіпова. К. : Центр учбової літератури; фірма «Інкос», 2008. 384 с.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. М., 2002. 320 с.
5. Веретенникова Л. К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников : дис. ... д-ра педог. Наук / Людмила Кузьминична Веретенникова. Казань, 1997. С. 7.
6. Вишнякова В. Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения / В. Ф. Вишнякова. Минск : НИОРБ «Поли Биг», 1995. С. 22.
7. Грефов А. В. Узнай себя. Психологические тесты для подростков. / А. В. Грефов, А. А. Азбель. СПб. : Питер, 2006. С. 83–88.
8. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. М. : Педагогика, 1986. 197 с.
9. Даринская Л. А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика : моногр / Л. А. Даринская. СПб., 2005. 293 с.
10. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. / Л. Б. Ермолаева-Томина. М. : Академический проект: Культура, 2005. 304 с.
11. Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М. С. Каган. М. : Политиздат, 1974. 328 с.
12. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. М. : Педагогика, 1990. 144 с.
13. Матюшкин А. М. Одаренные и талантливые дети / А. М. Матюшкин, Д. Сиск // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 88–97.
14. Моляко В. О. Психология творчества – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. 2004. № 8. С. 1–4.
15. Овсянецка Л. П. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма / Л. П. Овсянецка // Соціальна психологія. 2004. № 2. С. 140.
16. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. М. : Наука, 1976. С. 33–35.
17. Роменець В. А. Психология творчества: навч. посіб. 3-те вид. / В. А. Роменець. К. : Либідь, 2004. 288 с.
18. Тимакова Н. И. Творческий потенциал личности / Н. И. Тимакова. М. : Международная академия акмеологических наук, 2006. С. 248.
19. Чумаков М. В. Диагностика волевых особенностей личности / М. В. Чумаков // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 169–178.

MARYNA ZHELTOVA
Zaporizhya

**APPROBATION OF THE DEVELOPMENT PROGRAM
OF THE CREATIVE POTENTIAL
OF TECHNICIANS-TECHNOLOGISTS IN THE FOOD INDUSTRY**

Results of approbation of the development program of the creative potential of technicians-technologists in the food industry have been presented in the article (emotional and volitional components). The content of the psychological-and-pedagogical program, which consists of theoretical and practical aspects, has been given. It has been determined that the aim of the program is realization of purposeful psychological-and-pedagogical influence on development of the creative potential of future technicians-technologists of food industry in the process of professional education. Tasks and structure of the development program of the creative potential of future specialists in the food industry have been presented. Analysis of indicators of the emotional component development, which includes the formation of psychomotor and intellectual emotionality, has been conducted. Results of approbation of the psychological-and-pedagogical program according to indicators of volitional component of the creative potential have been presented: initiative, decisiveness, self-sufficiency, persistence, vigor, attentiveness and purposefulness. Statistical significance of the obtained results of approbation of the complex psychological-and-pedagogical program of the creative potential development has been demonstrated.

The keywords: creative potential, technician-technologist in the food industry, psychomotor emotionality, initiative, decisiveness, persistence, attentiveness, purposefulness.

МАРИНА ЖЕЛТОВА
г. Запорожье

**АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ
ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
ТЕХНИКОВ-ТЕХНОЛОГОВ ПИЩЕВОЙ ОТРАСЛИ**

В статье представлены результаты апробации программы развития творческого потенциала (эмоциональный и волевой компоненты) техников-технологов пищевой отрасли. Раскрыто содержание психолого-педагогической программы, которая состоит из теоретического и практического аспектов. Определена цель программы – целенаправленное психолого-педагогическое воздействие на развитие творческого потенциала будущих техников-технологов пищевой отрасли в процессе профессиональной подготовки. Показаны задачи и структура программы развития творческого потенциала будущих специалистов пищевой отрасли. Проведен анализ показателей развития эмоционального компонента, который включает сформированность психомоторной и интеллектуальной эмоциональности. Представлены результаты апробации психолого-педагогической программы по показателям волевого компонента творческого потенциала: инициативность, решительность, самостоятельность, настойчивость, энергичность, внимательность и целенаправленность. Продемонстрирована статистическая достоверность полученных результатов апробации комплексной психолого-педагогической программы развития творческого потенциала.

Ключевые слова: творческий потенциал, техник-технолог пищевой отрасли, психомоторная эмоциональность, инициативность, решительность, настойчивость, внимательность, целенаправленность.

Стаття надійшла до редколегії 14.04.2018

УДК 159.947.5:124.5

ЮЛІЯ КАРПЮК

м. Івано-Франківськ

yuliakarpyk@gmail.com

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОТРЕБ, СТИМУЛІВ, МОТИВІВ ТА МОТИВУВАННЯ У ПОВЕДІНЦІ ЛЮДИНИ: АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті представлено результати теоретичного аналізу аксіології мотивації. Доводиться думка про абсолютну детермінованість людської діяльності та її мотивів референтними матеріальними і духовними цінностями. Здійснено системний аналіз співвідношення потреб, стимулів, мотивів та мотивування у поведінці людини. Запропоновано аксіологічний підхід до розуміння мотиву і мотивації.

Ключові слова: потреба, стимул, мотив, мотивування, цінність, духовні цінності, матеріальні цінності, референтні цінності, поведінка, аксіологія мотиву, аксіологія мотивації, аксіологічна концепція мотивації.

Раціональна поведінка людини зумовлена певними психічними факторами, які перебувають в її основі. Фундаментальними причинами людської поведінки є мотиви, однак слід розрізняти мотиви та стимули, мотиви та мотивування, потреби та стимули, оскільки вони є відмінними у своїй структурі та суті і мають різне значення для формування людської поведінки та по різному впливають на поведінку, перебуваючи у певній ціннісній ієрархії.

Проблема пошуку об'єктивних, справжніх мотивів, на основі яких людина діє та задовольняє свої потреби, та які є безпосередніми причинами дій та її поведінки безвідносно до суб'єктивного мотивування та зовнішніх і внутрішніх стимулів є складним завданням філософії і психології.

Співвідношення між потребами (внутрішніми та зовнішніми, суб'єктивними та об'єктивними), стимулами, мотивами, мотивацією та мотивуванням, на наш погляд, є аксіологічним. Саме на рівні цінностей потреби, стимули, мотиви та мотивування здатні до трансформації, оскільки усвідомлення референтних цінностей та ставлення до них на рівні світогляду часто «перетворює» потреби на стимули, стимули на мотиви, а через процес мотивації обґрунтовуються найважливіші екзистенційні цінності для людини, які «підтримують» та формують стійкі мотиви людської поведінки, а також заперечуються ті потреби, які є соціально небажаними.

Оскільки співвідношення між потребами, стимулами, мотивами, мотивацією та мотивуванням є аксіологічним, то в такому випадку можна через зміну референтних цінностей впливати на мотиви людської поведінки, коригувати поведінку людини через її виховання та соціалізацію на основі тих чи інших цінностей і ціннісних уподобань, а звідси впливати на формування в людини потреб, на їх обмеження, якщо вони є соціально небезпечні.

Мета дослідження полягає в тому, щоб виявити аксіологічне підґрунтя для розрізнення потреби, стимулу, мотиву, мотивації та мотивування у поведінці людини та в структурі її психіки, власне виявити аксіологію мотивації.

Аксіологічні особливості співвідношення потреб, стимулів, мотивів, мотивації та мотивування у поведінці людини аналізуються у працях В. Будза, М. Вебера, І. Гояна, М. Гагне (Marylene Gagne), Е. Деці (Edward L. Deci), Б. Додонова, А. Елліота, Є. Ільїна, А. Єлісеєвої, З. Карпенко, М. Козирєва, Г. Латама (Gary P. Latham), Е. Лока (Edwin A. Locke), Р. Мієрса (Robert M. Myers), С. Мілне (Sarah Milne), Ж. Нюттена, Ш. Орбел (Sheina Orbell), В. Пилипенка, С. Парфілової, А. Савченка, М. Тітьєна (Mark A. Tietjen). П. Шірана (Paschal Sheeran). Також мотивація та мотиви вивчаються на основі нейроендокринологічного підходу, який розвивають К. Мак-Колл (C. McCall), Т. Сінгер (T. Singer) та методу електромагнітного резонансу у дослідженні Ф. Коунегера

(Frederique Kouneiher), С. Шаррон (Sylvain Charron) та Е. Кехліна (Etienne Koechlin).

У проаналізованих нами наукових дослідженнях тільки частково піднімають проблеми аксіологічного співвідношення між стимулом, мотивом, мотивацією та мотивуванням у поведінці людини. Зокрема В. Будз аналізує аксіологічну сферу взагалі, вважаючи її фундаментальним підґрунтям самоорганізації суспільної дійсності в контексті синергії антропологічних факторів [2], але не проводить аксіологічного аналізу стосовно мотивів та стимулів людської поведінки. І. Гоян досліджує світоглядні фактори мотивації людської діяльності та наголошує на тому, що найважливішим фактором світогляду є цінності, які безпосередньо мотивують людську діяльність, а розвиток мотивації людської діяльності здійснюється на основі ціннісних систем [1, 10–17], проте він не вивчає аксіологічне співвідношення між потребами, стимулами та мотивами. Є. Ільїн досліджує співвідношення між потребами, стимулами, мотивами та мотивуванням [7], проте не аналізує докладно аксіологічний аспект такого співвідношення. Б. Додонов звертає переважно увагу на співвідношення між мотивом та цінностями, а також емоціями як цінностями, які є причиною формування мотивів [5, 9; 46; 49]. Ж. Нюттен також аналізує мотивацію, проте зауважує, що у психологічних процесах він не розглядає зміст норм і цінностей та обмежується вивченням того як в психіці задіяні когнітивні і мотиваційні процеси [10, 199]. С. Парфілова аналізує теоретичний аспект мотивації, вивчаючи психологічні підходи до проблеми мотивації [11, 25–30]. А. Елліот (Andrew J. Elliot) будує ієрархічну модель спонукання, яка ґрунтується на позитивних та негативних стимулах, які підтримують або анулюють дії людини [14, 111–116]. З. Карпенко, розвиваючи концепцію аксіологічної психології особистості наголошує на тому, що стосовно мотивів та цінностей існує навіть деяка особлива сфера – аксіопсихіка, яка «...включає в себе різноманітні вияви її ціннісно-сислової сфери: мотиваційні (суб'єктивні, психічні, смислові) ставлення, диспозиційні утворення (соціальні установки і ціннісні орієнтації), мотиваційні чинники

(потреби, інтереси, ідеали...)» [8, 10], проте дослідниця тільки частково звертає увагу на аксіологічний аспект самої мотивації.

Експериментальні дослідження співвідношення стимулів, мотивації та волі проводять британські вчені С. Мілне (Sarah Milne), Ш. Орбел (Sheina Orbell), П. Шіран (Paschal Sheeran) [20, 163–184].

Щодо співвідношення стимулів, мотивації та мотивів також ведуться дослідження їх специфіки у різних сферах суспільного життя. М. Вебер вивчає вплив релігійних мотивів на господарську і культурну діяльність різних суспільств [3, 78]. А. Єлісеєва екстраполює поняття мотиву та мотивації на економічну сферу [6, 91–96], а В. Пилипенко досліджує мотиви та стимули у сфері праці [11, 255]. Подібні дослідження у сфері мотивації праці ведуть американські вчені М. Тітьєн (Mark A. Tietjen) та Р. Мієрс (Robert M. Myers), які вивчають співвідношення стимулів праці та ступінь задоволення нею [21, 226–231]. Канадська дослідниця М. Гаґне (Marylene Gagne) та американський дослідник Е. Деці (Edward L. Deci) у контексті теорії самодетермінації також вивчають особливості стимулів і мотивів праці [16, 331–362]. Американські дослідники Е. Лок (Edwin A. Locke) та Г. Латам (Gary P. Latham) аналізують співвідношення мотивації праці та задоволення у контексті її продуктивності, яка досягається завдяки зосередженню уваги, зусиль, розвитку стратегій і планів діяльності [24, 240–246]. Швейцарський та угорський дослідники Е. Ферр (Ernst Fehr) та Г. Гінтіс (Herbert Gintis) аналізують принципи мотивації та стимулів праці у контексті соціальної співпраці [15, 43–64]. А от А. Савченко та М. Козирев вивчають мотив та мотивацію асоціальних вчинків, зокрема злочинів [13, 9–71], [9, 164–174], однак частково звертають увагу на аксіологічний бік злочинної мотивації.

Проводяться також міждисциплінарні дослідження мотивації поведінки, які здійснюють американські дослідники К. Мак-Колл (C. McCall) та Т. Сінґер (T. Singer) на нейроендокринологічному рівні [19, 681–688], а також Ф. Коунегер (Frederique Kouneiher), С. Шаррон (Sylvain Charron) та Е. Кехлін (Etienne Koechlin), які на основі методу електромагнітного

резонансу вивчають взаємодію стимулів та мотивації у головному мозку в аспекті покарань та нагород, а також процесів вибору думок і дій та процесів ухвалення рішень і цілей [17, 939–947]. Однак такі підходи, будучи міждисциплінарним, не дають на жаль відповіді на питання зв'язку мотивів та референтних цінностей.

На нашу думку, слід звернути увагу саме на аксіологічний аспект співвідношення між потребою, стимулом, мотивом, мотивацією та мотивуванням, який є фундаментальним підґрунтям для формування мотивів. Поведінка людини з необхідністю має аксіологічно-екзистенційні засади та залежить від «пропозиції» референтних духовних і матеріальних цінностей у сфері світогляду. Саме тому всі мотиви поведінки є аксіологічними, а це вказує на необхідність аналізу аксіологічних вимірів мотивації людської поведінки.

У дослідженні використано аксіологічний підхід, на основі якого вивчається співвідношення між потребою, стимулом, мотивом, мотивацією та мотивуванням, які можна чітко розрізнити у структурі людської психіки саме на основі цінностей, які є світоглядно-мотиваційним підґрунтям поведінки. У дослідженні також застосовано феноменологічний підхід, на основі якого здійснюється редукування соціально бажаного мотивування та аналізується справжні виміри мотивів людської діяльності.

Для ґрунтового аналізу співвідношення між потребами стимулами, мотивами, мотивацією та мотивуванням слід проаналізувати структуру мотивів та мотивації. Часто мотив та мотивацію ототожнюють, вважаючи, що сукупність мотивів формує мотивацію [6, 91], або розглядають мотивацію як ієрархічно організовану систему мотивів [11, 27], але це безперечно різні психологічні процеси.

Мотив, з точки зору Є. Ільїна, (від лат. *movere* – приводити в рух) – складне психологічне утворення, яке спонукає до свідомих дій і вчинків і слугує для них їх основою [7, 344], тобто, зазначимо, мотив є в цілому раціональним утворенням, оскільки він є усвідомленим та обґрунтованим в процесі мотивації. Тобто мотив слід інтерпретувати як «психічний процес, який з середини стиму-

лює нас до постановки цілі і прийняття відповідних засобів дії» [7, 61], а постановка цілі і пошук засобів – це раціональний процес, оскільки «мотив – це складне психологічне утворення, яке повинен побудувати сам суб'єкт» [7, 89], власне раціонально побудувати, бо постановка цілі, прийняття засобів дії, побудова мотиву дії є раціональними, а водночас аксіологічними, бо мотив може бути дієвим тільки тоді, коли він ґрунтується на важливій для людини системі цінностей, які визначають основні параметри дій людини та взагалі можливість дії. У цьому сенсі можна погодитись з думкою, що «в ідеалі мотив повинен дати відповіді на питання: чому, для чого, чому саме так, який смисл... Бажано отримати відповідь на питання: для кого, заради кого?» [7, 118], власне мотив повинен бути сенсоутворюючим, легітимізувати людські дії, принаймні в межах власного сумління, а таке сенсоутворення і легітимізація можуть бути тільки аксіологічними. В такому аспекті слід звертати увагу саме на аксіологію мотиву.

Мотив, на наш погляд, – це аксіологічна причина дії, яка безпосередньо спонукає людину діяти. В свою чергу, дія має цілепокладальний аспект та потребує раціонального обґрунтування та прогнозування щодо її майбутніх наслідків. В такому аспекті мотив має аксіологічне підґрунтя та футурологічний вимір можливого успіху чи невдачі, оскільки, здійснюючи дію, людина очікує в майбутньому задоволення потреби, заради якої здійснюється дія, бо рішення про дію людина приймає відповідно до її можливого позитивного аксіологічного результату. Людина приймає рішення про дію переважно тоді, коли очікуваний (майбутній) аксіологічний результат суттєво перевищує всі життєві ресурси, які будуть витрачені під час дії. Тобто початок дії залежить від особистого переконання (часто помилкового), що ця дія принесе більшу вигоду в майбутньому та компенсує витрачені ресурси при умові відсутності надмірних страждань та при умові уникнення можливих санкцій і покарань з боку соціального середовища та власного сумління. Якщо така мотивація стосовно майбутньої дії є позитивна, то суб'єкт приймає рішення про

початок дії. Якщо ж мотивація є негативна, тобто суб'єкт очікує від своєї дії страждання, покарання та санкцій при значній втраті особистого ресурсного потенціалу, то така дія або не розпочинається, або припиняється. В такому аспекті мотиви дій є переважно прагматичними, егоїстичними, оскільки людина в центр мотивації ставить саме своє «Я», стан якого оцінюється з точки зору майбутніх можливих наслідків діяльності. Тут можна погодитись з думкою Є. Ільїна, який вважає, що «до зовнішньої позитивної мотивації відносяться: матеріальне стимулювання... прес-тиж, тобто стимули, заради яких людина вважає потрібним прикласти свої зусилля. До... негативної мотивації... відносяться покарання, критика, засудження, штрафи...» [7, 278], власне людина очікує від своєї дії в майбутньому негативних чи позитивних явищ.

З точки зору Є. Ільїна, «мотивація – це внутрішня детермінація поведінки і діяльності... Зовнішнє середовище діє на людину фізично, в той час як мотивація – процес психічний, який перетворює зовнішні дії у внутрішній стимул» [7, 63], тобто «...мотивація і мотиви завжди внутрішньо обумовлені...» [7, 68]. Вчений стверджує, що «мотиви завжди внутрішні, на відміну від стимулів, які викликають процес мотивації...» [7, 114]. Він вважає, що «...обставини, умови, ситуація набувають значення для мотивації тільки тоді, коли стають значущими для людини...» [7, 68]. З його точки зору, стимули «... можуть бути прийняті людиною, а можуть бути й заперечені, якщо не відповідають її потребам, установкам, тобто якщо вони для неї не значущі» [7, 104]. Однак така внутрішня детермінація, обумовленість та значущість мотивів і мотивації є безперечно раціонально обґрунтованою, тобто процес трансформації зовнішніх стимулів у мотиви в процесі мотивації потребує раціонального обґрунтування на основі референтних цінностей, бо тільки тоді стимули можуть стати значущими.

Є. Ільїн доводить, що «особистісні диспозиції (...схильності, установки, цінності, світогляд, ідеали) повинні приймати участь у формуванні конкретного мотиву» [7, 60]. Але в такому міркуванні щодо особистісних диспозицій формування конкретного мотиву є, на

наш погляд, логічна помилка щодо співвідношення обсягу використаних у цьому судженні понять, оскільки всі названі особистісні диспозиції можна редукувати до світогляду, бо схильності, установки, цінності, ідеали входять в обсяг поняття світогляду, а отже, у структуру світогляду, а світогляд, в свою чергу, ґрунтується на матеріальних і духовних цінностях. Тому більш доцільніше, на наш погляд, для розуміння специфіки формування мотивів та мотивації використовувати аксіологічну концепцію мотивації, яка передбачає необхідність обґрунтування мотивів у системі світогляду на основі аксіологічного підходу, адже мотив є стійким тоді, коли він корелює із системою референтних цінностей. З точки зору Є. Ільїна «характеристикою мотиву вважається його стійкість. По суті, під цим розуміють стійкість (інертність) потреби і стійкість (ригідність) установок, світогляду, цінностей людини, її схильностей, інтересів» [7, 127]. В такому сенсі мотив безпосередньо корелюється з потребами, установками, світоглядом, цінностями, схильностями, інтересами, тобто той чи інший мотив є залежним від мотивації, як процесу аксіологічного обґрунтування мотиву.

Мотивацію слід розуміти як світоглядно-мотиваційний процес, в який включаються потреби, стимули та самі мотиви, а також зв'язки між ними та їх ієрархія, при цьому ієрархію мотивів слід ототожнювати, на наш погляд, з ієрархією цінностей. Мотивація – це швидше процес формування мотиву [7, 344], а не сукупність мотивів [6, 91]. Однак потреби, стимули та мотиви осмислюються у контексті основних цінностей, ідеалів, норм та цілей, які власне й спонукають людину до дії. Людину спонукає до дії не безпосередньо потреба, стимул чи мотив, а обґрунтування та усвідомлення їх на аксіологічному рівні в процесі мотивації. Тобто в людині «борються» «...розмаїті докази, установки, бажання, потяги, тобто розмаїті компоненти мотиву, а не мотиви в цілому. Боротьба йде в процесі мотивації, коли мотив ще не сформований. Коли ж він сформований, то боротись вже немає потреби, його потрібно реалізувати...» [7, 136]. Мотивація в такому випадку – це співвідношення розмаїтих психічних

явищ, на основі яких людина обґрунтовує свої мотиви, власне можливі причини початку дії. Тому ми не погоджуємося з думкою, що мотивація – це незалежний об'єктивний процес, який управляє поведінкою людини і визначає її спрямованість [6, 91].

Мотивація – це швидше раціональний, свідомий, аксіологічний процес обґрунтування можливості дії та її цілей у залежності від мотиваторів, які людина оцінює та аналізує у контексті свого світогляду, при цьому мотиватор слід розглядати, як вважає Є. Ільїн як фактор, який впливає на прийняття рішення і формування намірів [7, 344]. Ми погоджуємося з думкою Д. Леонт'єва, що «мотивація характеризується перш за все цільовою спрямованістю, вона дає не казуальне, а телеологічне пояснення» [10, 7], тобто мотивація визначає основні цілі і цінності у поведінці людини, які стають їх мотивами. У цілому мотивація впливає на формування мети і шляхів її досягнення [12, 255], а тому може бути ситуація, коли людина здійснює не тільки добродійну, але й злочинну поведінку. Наприклад, М. Козирєв вважає, що «вчинення злочину, як і будь-якого іншого вчинку, дії, що визначають поведінку чи діяльність особи, є результатом процесу мотивації...» [9, 164].

Щоб зрозуміти суть мотивації необхідно проаналізувати також суть та джерело походження мотивів, які входять у структуру мотивації. Зокрема у контексті матеріалістичного підходу до аналізу мотивів вони тлумачаться як наслідок природи людини, яка має перш за все фізичний зміст, а тому в основі людської діяльності перебувають матеріальні потреби. Наприклад, К. Гельвецій вважає, що «людина – фізична істота, яка підпорядкована природі... необхідності... Наша дія – наслідок спонукання деякого мотиву» [4, 71]. З точки зору П. Гольбаха, матеріальні потреби «...виступають фактором, який приводить в рух наші пристрасті, волю, розумову активність. Через мотиви... потреби приводять в дію наш розум, почуття і волю... Потреби людини безперервні, і ця обставина слугує джерелом її постійної активності» [7, 10]. У подібному контексті пояснюють поведінку людини біхевіористи, власне «...через схему «стимул – реакція», розглядаючи подразник

як активне джерело реакції організму. Для них проблеми мотивації не існують, так як, з їхньої точки зору, динамічною умовою поведінки є реактивність організму...» [7, 11]. Психоаналітичні теорії мотивації наголошують на вирішальній ролі в організації поведінки безсвідомого ядра психічного життя на основі сексуальних та агресивних потягів [7, 12]. Біологізаторські теорії мотивації вказують на неї як мобілізацію життєвої енергії [7, 13], а активність людини ґрунтується переважно на неусвідомлених біологічних силах, які витікають з органічних потреб тіла [7, 14]. Проте, більш об'єктивними в аналізі мотивів є когнітивні теорії мотивації, які визнають провідну роль свідомості в детермінації поведінки людини [7, 12]. Хоча слід мати на увазі, що навіть когнітивний підхід до аналізу мотивів людської діяльності є обмежений в певній мірі, оскільки, наприклад, Д. Леонт'єв, аналізуючи погляди Ж. Нюттена, вважає, що останній критикує «біхевіоризм за недооцінку свідомих і розумних моментів в людській мотивації, психоаналіз – за механістичність, когнітивну психологію – за ізоляцію свідомості людини від життєвого світу» [10, 6]. Проте саме когнітивний підхід до аналізу мотивації дає можливість проаналізувати поведінку людини в раціональному та аксіологічному аспекті, оскільки референтні цінності слід вважати основними раціональними соціальними очікуваннями, установками чи атитюдами, які вказують на рівень життєвого успіху людини та її домагань. В такому аспекті на основі когнітивної концепції мотивації, можна розвивати, на наш погляд, новий науковий підхід – аксіологічну концепцію мотивації, яка б визначила раціональні аксіологічні виміри мотиваційних процесів у структурі людської психіки, нащо будуть спрямовані наші подальші дослідження.

Саме цінності мотивують поведінку та діяльність людини, саме на основі цінностей людина приймає раціональні рішення. Проте є також ірраціональні чинники мотивації, які, на наш погляд, ще не пройшли процес свого обґрунтування у світогляді. На ґрунті цих міркувань погоджуємося з Ж. Нюттеном, що ірраціональними мотиваціями «називають спонукання, які не інтегровані в динамічну

Я-концепцію і систему цінностей індивіда... Динаміка поведінки є «іраціональною» доти, поки вона не пройшла когнітивну переробку...» [10, 266]. В такому аспекті, на наш погляд, мірилом раціональної та іраціональної поведінки є її аксіологічний вимір; тобто раціональна поведінка з необхідністю пов'язана з цінностями та їх усвідомленням на рівні мотивів, а іраціональна поведінка є неусвідомленою на рівні цінностей та мотивів. Такі думки є важливим підґрунтям для можливості аксіологічної концепції мотивації як нового підходу до аналізу мотивів.

Пізнавальна активність людини, з точки зору Ж. Нюттена, має важливе значення для мотивації, оскільки «...на основі пізнавального функціонування індивід усвідомлює себе, свою діяльність, гадки і потяги, цінності свого соціального світу. Поступово через це усвідомлення індивід розвиває загальний образ або концепцію свого динамічного «Я» і базових орієнтацій свого розвитку» [10, 278]. Ж. Нюттен висловлює навіть погляд про те, що не по-людськи «...покращувати або навіть захищати дорослого індивіда «без його участі»... не звертаючись до його особистісної оцінки, ієрархії цінностей і цілей» [10, 288]. Тут дійсно «джерело мотивованої поведінки знаходиться не в стимулі і не у зовнішніх умовах, а в самому внутрішньо активному індивіді (суб'єкті), який живе в деякій ситуації» [10, 77]. Безумовно, що джерелом такої внутрішньої активності людини є її раціональність, на основі якої вона обґрунтовує дійсну та футурологічну картину світу та її фундаментальні цінності, які й спонукають людину до дії. В такому аспекті мотивація діяльності не може бути механістичною, фаталістичною чи провіденціалістською, оскільки людина свідомо вибирає ту чи іншу систему цінностей та обґрунтовує свій вибір. В контексті таких міркувань погоджуємося з думкою З. Карпенко, яка вважає, що у розвитку особистості простежується «...процес присвоєння індивідом заданих суспільством духовних цінностей, як зразків соціально бажаної поведінки...» [8, 10]. При цьому слід мати на увазі, що статус цінностей можуть отримувати розмаїті об'єкти, оскільки «...об'єкти оточуючого світу, які можуть задовольняти вимоги

(потреби) людини, стають для людини цінностями» [7, 31]. У цьому аспекті потреба не може бути пояснена без її зв'язку з матеріальними і духовними цінностями, оскільки потреба має аксіологічний вимір стосовно поведінки людини. Потреба завжди «вказує» на цінність, за допомогою якої ця потреба задовольняється. У цьому аспекті «...перетворення потреб в цілі і поведінкові проекти, або плани – складає мотиваційний аспект поведінки...» [10, 41]. На нашу думку, таке перетворення потреб в цілі, проекти і плани є аксіологічним, тобто людина раціонально обґрунтовує потребу та можливість її реалізації на аксіологічному та футурологічному рівні, дозволяючи чи забороняючи собі її реалізовувати.

Обґрунтовуючи аксіологічну концепцію мотивації, ми вважаємо, що всі потреби і мотиви діяльності людини є аксіологічними, а отже, не залежать безпосередньо від фізичної природи людини, а швидше від духовної, оскільки потреби та мотиви обґрунтовуються раціонально в межах світогляду. Фізичними можуть бути тільки потреби і стимули, але не мотиви, бо останні мають тільки аксіологічний вимір. Потреби і стимули не є безпосередніми причинами людської дії. Такими безпосередніми причинами людської дії є тільки мотиви, які мають аксіологічний вимір, який є умовою прийняття футурологічного рішення про можливість чи неможливість тієї чи іншої дії.

Однак в контексті аксіологічної концепції мотивації можна пояснити тільки поведінку людини, оскільки поведінка тварин не може мати аксіологічного підґрунтя і залишається тільки на рівні потреб та стимулів. З іншого боку, якщо людина ще не достатньо розвинута за своїм віком, або ж за умовами соціалізації у контексті свідомості та усвідомлення своїх дій в аспекті моральної, правової, економічної, релігійної свідомості та їх цінностей, то її діяльність ґрунтується переважно на потребах та стимулах, а не на мотивах, які мають вищий рівень свого обґрунтування, власне раціонально-аксіологічний. Крім того, якщо суспільні і природні умови буття людини суттєво зміняться в бік природних та соціальних катастроф (космічна загроза з боку

небесних тіл, землетруси, голод, енергетична криза, нестача ресурсів, екологічна проблема, тероризм, війни), то людина у своїй поведінці буде керуватись тільки необхідними потребами та стимулами, які виражатимуть аспекти її виживання, а отже, буде нехтувати аксіологічним виміром мотивів. При таких катастрофічних умовах біологізаторські, біхевіористські, матеріалістичні та психоаналітичні концепції людської мотивації будуть більш адекватно відображати причини поведінки людини. Тому слід мати на увазі, що аксіологічна концепція мотивації є прийнятною переважно для «ідеальних» суспільних умов, де немає суттєвих проблем у сферах суспільного буття.

Виходячи з аксіологічної концепції мотивації, слід зазначити, що діючи, людина або не розуміє свої справжні мотиви, які вказують на референтні цінності, або свідомо приховує їх, обґрунтовуючи їх соціально бажаними мотивами, виправдовуючи свої дії, тобто застосовує мотивування для своїх дій. Людина часто «прикривається» соціально-бажаними мотивами і схильна демонструвати іншим, що вона керується духовними цінностями, але насправді можливо має більш прості екзистенційні мотиви та меркантильні інтереси, які пов'язані з матеріальними цінностями. У цьому аспекті Є. Ільїн вважає, що «мотивування визначається як раціональне пояснення суб'єктом причин дії посередництвом вказівки на соціально прийнятні для нього і референтної групи обставини, які спонукали до вибору даної дії... За допомогою мотивування особистість іноді виправдовує свої дії і вчинки, приводячи їх у відповідність з нормами поведінки у суспільстві і зі своїми особистісними нормативами» [7, 134]. В такому випадку людина видає соціально бажане мотивування як справжні мотиви своїх дій, але насправді тільки виправдовує себе, приховуючи справжні мотиви та справжні цінності, отримуючи тим самим психологічний комфорт для власного «Я».

Ми вважаємо, що провідною ідеєю аксіологічної концепції мотивації є думка про абсолютну детермінованість людської діяльності та її мотивів референтними матеріальними і духовними цінностями. Тому, якою б не була дія людини вона з необхідністю потребує ґрунтовних мотивів, які б були засновані

на референтних цінностях, оскільки такі цінності, на наш погляд, легітимізують ті чи інші дії людини та роблять їх більш активними, творчими, інноваційними, відповідальними, успішними, результативнішими.

Список використаних джерел

1. Будз В. Мировоззренческие факторы мотивации человеческой деятельности. *Социальное воспитание*. 2016. № 2 (8). С. 10–17.
2. Будз В. Самоорганізація суспільної дійсності в контексті її антропологічних засад та аксіологічних чинників у 5 т. Т. 3. Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. 2017. 501 с.
3. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму. Київ. 1994. 261 с.
4. Гельвеций К. Истинный смысл системы природы. Москва. 1923. 163 с.
5. Додонов Б. Эмоция как ценность. Москва. 1978. 272 с.
6. Елисеева А. Мотивация как «основной инстинкт» предпринимательских структур. *Креативная экономика*. 2008. № 6. С. 91–96.
7. Ильин Е. Мотивация и мотивы. Питер, 2002. 512 с.
8. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості. Івано-Франківськ. 2009. 512 с.
9. Козирев М. Мотивація в психологічній структурі злочину. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2012. № 1. С. 164–174.
10. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. Москва. 2004. 608 с.
11. Парфілова С. Психологічні підходи до проблеми мотивації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2010. Вип. 13. С. 25–30.
12. Пилипенко В. Мотивація та стимулювання праці: теоретичний аспект. *Право і безпека*. 2011. № 3 (40). С. 255–258.
13. Савченко А. Мотив і мотивація злочину: монографія. Київ. 2002. 144 с.
14. Elliot A. The Hierarchical Model of Approach-Avoidance Motivation. 2006. № 30. P. 111–116.
15. Fehr E., Gintis H. Human Motivation and Social Cooperation: Experimental and Analytical Foundations. *Ernst Fehr and Herbert Gintis. Annual Review of Sociology*. 2007. Vol. 33. P. 43–64.
16. Gagne M., Deci E. Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*. 2005. Vol. 26. № 4 (June). P. 331–362.
17. Kounieher F., Charron S. & Koechlin E. Motivation and Cognitive Control in the Human Prefrontal Cortex. *Nature Neuroscience*. 2009. Vol. 12. № 7 (July). P. 939–947.
18. Locke E., Latham G. Work Motivation and Satisfaction: Light at the End of the Tunnel. *Psychological Science*. 1990. Vol. 1. № 4 (July). P. 240–246.
19. McCall C., Singer T. The Animal and Human Neuroendocrinology of Social Cognition, Motivation and Behavior. *Nature Neuroscience*. 2012. Vol. 15. № 5 (May). P. 681–688.
20. Milne S., Orbell S., Sheeran P. Combining Motivational and Volitional Interventions to Promote Exercise Participation: Protection Motivation Theory and Implementation Intentions. – *British Journal of Health Psychology*. 2002. № 7. P. 163–184.
21. Tietjen M. Myers R. Motivation and Job Satisfaction. *Management Decision*. 1998. № 36/4. P. 226–231.

YULIA KARPIUK
Ivano-Frankivsk

CORRELATION BETWEEN NEEDS, STIMULATIONS, MOTIVES AND MOVEMENTS IN HUMAN BEHAVIOR: ACSYOLOGICAL ASPECT

The article presents the results of the theoretical analysis of the axiology of motivation. There is an opinion on the absolute determinism of human activity and its motives with reference material and spiritual values. System analysis of the correlation of needs, incentives, motives and motivations in human behavior is carried out. The axiological approach to understanding motivation and motivation is proposed.

Key words: need, stimulus, motive, motivation, value, spiritual values, material values, referential values, behavior, axiology of motive, axiology of motivation, axiological concept of motivation.

ЮЛИЯ КАРПЮК
г. Ивано-Франковск

СООТНОШЕНИЕ НУЖД, СТИМУЛОВ, МОТИВОВ И МОТИВИРОВАНИЯ В ПОВЕДЕНИИ ЧЕЛОВЕКА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье представлены результаты теоретического анализа аксиологии мотивации. Высказывается мнение об абсолютной детерминированности человеческой деятельности и ее мотивов референтными материальными и духовными ценностями. Осуществлен системный анализ соотношения потребностей, стимулов, мотивов и мотивации в поведении человека. Предложено аксиологический подход к пониманию мотива и мотивации.

Ключевые слова: потребность, стимул, мотив, мотивация, ценность, духовные ценности, материальные ценности, референтные ценности, поведение, аксиология мотива, аксиология мотивации, аксиологическая концепция мотивации.

Стаття надішла до редколегії 22.03.2018

УДК 159.923+001.895

ОКСАНА КУЗНЕЦОВА
м. Одеса
o.v.kuznetsova@live.com

СПРЯМОВАНІСТЬ ІННОВАЦІЙНОСТІ В СИСТЕМІ РИС ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Стаття містить опис результатів теоретико-емпіричного дослідження співвідношення спрямованості інноваційності з широким спектром властивостей особистості у майбутніх психологів. Інноваційність розглядається як стійка властивість особистості, що врегульовує взаємодію з новизною та нововведеннями. Спрямованість інноваційності розкриває схильність до її прояву в певній сфері життєдіяльності, де особистість воліє виступати суб'єктом впровадження нововведень. Більшість показників спрямованості інноваційності у майбутніх психологів корелюють з соціальною сміливістю, безтурботністю, енергійністю, спонтанністю, мрійливістю, наполегливістю, схильністю до співпраці, доброзичливістю, життєрадісністю. Характер отриманих взаємозв'язків та утворення окремих симптомокомплексів зумовлено специфікою різних векторів спрямованості інноваційності.

Ключові слова: інноваційність, інноваційний потенціал особистості, спрямованість інноваційності, фактори особистості, майбутні психологи.

Нагальним завданням сучасної професійної освіти є підготовка фахівця, здатного до реалізації діяльності в умовах інноваційних змін, постійних трансформацій всіх сфер суспільства. Сьогодні, як ніколи раніше, зміст вищої освіти має містити футурологічний компонент, тобто бути зорієнтованим на

майбутнє з урахуванням таких його характеристик, як невизначеність, нарощування складності, мінливості, новизни. Основною ланкою такого навчання є розвиток властивостей особистості майбутнього фахівця, що забезпечують ефективну взаємодію з нововведеннями. Тому особливо важливим стає

дослідження інноваційності студентів, зокрема, визначення симптомокомплексів рис, котрі супроводжують її прояви. Це необхідний крок для розробки адекватних психолого-педагогічних засобів, які б сприяли розвитку особистості професіонала, здатного створювати інновації, опанувувати нові змісти та технології, приймати нововведення.

Професія психолога передбачає безпосередню взаємодію з інноваціями. Передусім сама професійна діяльність психолога, яка зорієнтована на створення узагальненого, персоніфікованого образу Іншого, що є невід'ємною стороною психічної реальності людини [1, 20], має інноваційний характер. Засоби цієї діяльності (ідеї, сенси, мисленеві конструкти, на яких вона базується) є принципово новими відносно традиційного розуміння питань внутрішнього світу людини, її стосунків з оточуючими. Особливо різко виявляються відмінності між психологічно обґрунтованими та просто життєвими позиціями у розумінні психічної реальності на тлі утвердження постмодерністської культури. Крім того, психолог, який має стимулювати у інших людей спонтанність, гнучкість, вміння подивитися на проблему з нової точки зору, пошук нових смислів, сам має бути відкритим до змін та орієнтуватися на сучасні знання, що протистоять застарілим установкам. Таке перетворення внутрішнього світу людини (цінності, смисли, мотиви, цілі, моральні позиції, способи взаємодії з самим собою) є також інноваційною діяльністю [3]. Слід також згадати і психологічний супровід процесів впровадження нововведень, що становить самостійне завдання професійної діяльності психолога в організації. В цьому сегменті робота психолога передбачає не тільки допомогу у розв'язанні конфліктів, що неодмінно виникають при створенні та поширенні інновацій, а й запровадження засобів подолання інноваційних бар'єрів як на груповому, так і на індивідуальному рівні. Таким чином, різні грані роботи психолога потребують і знань з психології інновацій, і розвинутої власної інноваційності.

Аналіз інновативної проблематики в психології дозволив виокремити низку феноменів та операціоналізувати такі поняття, як:

інновативна диспозиція (Л. О. Коростильова, О. С. Советова та ін.), інноваційна установка (М. В. Кроз), інноваційна спрямованість, інноваційна компетентність (Є. А. Шмельова), психологічна готовність до інноваційної діяльності (О. П. Соснюк та ін.), інноваційна поведінка (Є. В. Галажинський та ін.), інноваційно-психологічний клімат (О. Є. Фурман), інноваційна активність (Т. А. Терехова, А. О. Шижкіна), інноваційний потенціал особистості (Ю. О. Власенко, В. К. Калін, В. Є. Клочко та ін.), інноваційність (Grewal, Menhta, Kardes, Larsen and Wetherbe та ін.) тощо.

Більшість досліджень, присвячених вивченню психологічних аспектів інноваційної діяльності та поведінки людини, акцентують увагу на особистості учасника інноваційного процесу. Найчастіше розглядають два питання: 1) ставлення особистості до нововведень; 2) психологічна готовність людини до прийняття системного нововведення [6].

В цій царині достатньо евристичним виявився напрямок, пов'язаний з вивченням інноваційного потенціалу особистості (Ю. О. Власенко, А. Г. Гаттауліна, В. Е. Клочко, Т. Д. Ким, О. М. Краснорядцева, Т. С. Леухіна, О. Б. Михайлова, Є. А. Пагнаєва, І. В. Пахно, Т. А. Терехова, Є. А. Шмельова, Д. В. Ушаков та ін.). інноваційний потенціал особистості розглядається як сукупність психологічних властивостей, 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. За В. Є. Клочко, Е. В. Галажинським, інноваційний потенціал містить: 1. Особистісні якості (толерантність до невизначеності, здатність до виправданого ризику, відповідальність, потреба у самореалізації, мотивація досягнення, рефлексивність, креативність (якості інтелекту, інтелектуальна ініціативність). 2. Компетенції, перед усім такі, як проектна, комунікативна, інформаційна. 3. Вітальність – особливості ціннісно-сислової організації життєвого світу, життєстійкість, суверенність, працездатність, мобілізаційний потенціал, рівень саморегуляції, орієнтація на певну якість життя) [4]. Ю. О. Власенко визначає інноваційний потенціал як динамічну поліфункціональну

складну систему, що характеризує можливість особистості до диференційованої, осмисленої, активної інноваційної взаємодії зі світом на різних рівнях цієї взаємодії – з природою як середовищем, із соціумом, у межах культури, і на вищому рівні – організації власного життя [2, 15].

На наш погляд, центральним елементом цієї системи є інноваційність як стійка властивість особистості, що врегульовує взаємодію особистості з новизною та нововведеннями. Ми розглядаємо інноваційність як здатність особистості до корисних перетворень середовища від стану звичної (хабітуальної) дійсності до оновленої (модернізованої) через пошук та впровадження нововведень (ідей, технологій тощо); це здатність до конструктивного переструктурування взаємодії зі світом в умовах швидкоплинних змін.

Одним з питань, що потребують ґрунтовного вивчення, є розробка структури інноваційності, яка б урахувала багатоаспектність її проявів. Розглядаючи структуру інноваційності з позицій континуально-ієрархічної концепції особистості [8], ми виокремлюємо спрямованість у якості одного з вимірів. При цьому слід розрізняти спрямованість інноваційності та інноваційну спрямованість. Інноваційна спрямованість інтегрує сукупність мотивів та цінностей, що визначають інноваційний характер діяльності, прагнення до нового, до досягнення успіху, вершин професійної майстерності, збагачення інноваційного досвіду, усвідомлення значущості інноваційних процесів [9]. *Спрямованість інноваційності* – схильність до прояву інноваційності в певній сфері життєдіяльності, де особистість воліє виступати суб'єктом впровадження нововведень. Вектор спрямованості інноваційності презентує «переваги» певних сфер життєдіяльності, їх привабливість для прояву інноваційних інтенцій, що відображає вибірковість у психічному реагуванні на новизну та зміни у середовищі.

Аналіз психологічної літератури (Т. Д. Ким, Н. М. Лебедева, О. Б. Михайлова, Є. С. Первухіна, О. С. Советова, О. П. Соснюк, П. Д. Фролов, С. Р. Яголковський та ін.), а також результати власних попередніх емпіричних досліджень дозволили нам виокремити та описати певні

прояви спрямованості інноваційності. Наведемо їх перелік.

Спрямованість інноваційності на побутову сферу (ПбІ) – орієнтація на привнесення нововведень в організацію особистого простору – побуту, речей, способу життя, організації вільного часу.

Спрямованість інноваційності на професійну сферу (ПрІ) – орієнтація на впровадження нових технологій для підвищення якості професійної діяльності, схильність до оновлення змісту, форм, технологій в професійно-виробничій сфері життя.

Спрямованість інноваційності на сферу особистого спілкування з близькими та друзями (ІСо) – схильність до пошуку та впровадження нових форм спілкування та взаємодії, організації моделі особистих взаємин на основі сучасних знань щодо успішної комунікації.

Спрямованість інноваційності на сферу професійного спілкування (ІСп) – орієнтація на оновлення форм взаємодії з колегами, клієнтами, партнерами, впровадження новітніх технік ділового спілкування.

Спрямованість інноваційності на сферу масових комунікацій (Імк) – схильність до пошуку нових форм самореалізації та організації комунікації в сфері медіасистем.

Спрямованість інноваційності на сферу діалогу з власним Я, аутоспрямованість (АІ) – орієнтація на прийняття нових цінностей, формування нових смислів, цілей, моральних переконань, репрезентація нових знань як основа саморозвитку та самозмін.

Спрямованість інноваційності на економіко-фінансову сферу суспільного життя (ЕФІ) – орієнтація на нові практики ведення фінансів, отримання прибутку, підвищення зиску.

Спрямованість інноваційності на екологічну сферу суспільного життя (ЕІ) – схильність до впровадження нових способів організації взаємодії людини з оточуючим середовищем (природа, міське середовище).

Спрямованість інноваційності на політичну сферу суспільного життя (ПІ) – орієнтація на впровадження нових форм управління і реалізації влади.

Спрямованість інноваційності на соціокультурну сферу суспільного життя (СКІ) – орієнтація на нові смисли, культурні та освітні практики, соціальні інновації.

Спрямованість інноваційності на технічну сферу (ТІ) – орієнтація на пошук, використання та впровадження технічних нововведень.

Наступним кроком дослідження стало вивчення взаємозв'язків названих векторів спрямованості інноваційності з широким спектром властивостей особистості. Аналіз цього аспекту у майбутніх психологів дозволяє визначити коло властивостей, що аранжують прояви інноваційності в тих сферах, які безпосередньо дотичні до їх професійної діяльності.

Метою емпіричного дослідження стало визначення співвідношення різних векторів спрямованості інноваційності з факторами особистості (за Р. Кеттеллом) у майбутніх психологів та аналіз комплексів рис, що супроводжують їх схильність до проявів інноваційності в різних сферах життєдіяльності.

Емпіричне дослідження проводилось в три етапи: 1) підготовчий; 2) діагностичний; 3) аналітико-інтерпретаційний. Для діагностики різних параметрів спрямованості інноваційності використано авторську методику «Самооцінка спрямованості інноваційності» [5] та Методику дослідження особливостей прояву інноваційного потенціалу особистості (В. К. Калін, Ю. О. Власенко), конкретно ті її показники, що відображають значення

цього потенціалу на різних рівнях взаємодії людини зі світом (природному – П, соціальному – С, культурному – К, організації власного життя – Ж), які опосередковано підкреслюють спрямованість інноваційності [2]. Діагностика широкого спектру властивостей особистості здійснювалась за допомогою Шістнадцятифакторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла (первинні фактори) [7]. У дослідженні прийняли участь 215 осіб – студентів різних курсів та слухачів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, що навчаються за спеціальністю «Психологія».

Відповідно до означеної мети аналіз отриманих в результаті діагностики емпіричних даних передбачав використання кількісних методів, а саме кореляційного аналізу, який був здійснений за допомогою статистичної програми SPSS for Windows 17. 0.

У табл. 1 наведені отримані результати кореляційного аналізу.

Аналіз даних таблиці показує, що найбільшою мірою з різноманітними властивостями особистості пов'язані ті показники спрямованості інноваційності, які мають соціальну та соціально-психологічну орієнтацію. Це стосується комунікативної інноваційності

Таблиця 1 – Значущі коефіцієнти кореляцій показників спрямованості інноваційності та факторів особистості (за Р. Кеттеллом)

Спрямованість інноваційності	Фактори особистості										
	A	C	E	F	G	H	I	L	M	O	Q3
Пбі				212*							
Прі				166		160					
Ісо	260*		194		195	194	250*		217*		223*
Ісп	182		197	234*	161	243*			178		
Імк	184			184							
Аі				157							
Ефі			210*			209*					
Еі							-158				
Пі	202*	210*	190	227*	230*				270*	-157	163
Скі	187	248*		204*					269*		
Ті			157	235*		178	183	161			
П		428*							326*	-391*	
С	328*	401*				517*				-334*	
К									313*		
Ж		283*								-328*	312*

Примітка. 1. Нулі та коми не вказані. 2. Знак * вказує на рівень значущості $p \leq 0,01$, без позначення – $p \leq 0,05$.

(спрямованості на сферу особистого спілкування з близькими та друзями та сферу професійного спілкування). Розглянемо більш докладно ансамблі взаємозв'язків з факторами особистості, які утворюють ці показники.

Спрямованість інноваційності на сферу особистого спілкування з близькими та друзями (Ico) співвідноситься з комплексами рис: «афектотимія, сердечність» (A⁺), «домінантність» (E⁺), «високе Супер-Его, нормативність» (G⁺), «пармія, соціальна сміливість» (H⁺), «премсія, м'якосердя» (I⁺), «аутія, мрійливість» (M⁺), «висока зарозумілість» (Q3⁺). Саме такий набір якостей є психологічним базисом схильності особистості до пошуку та впровадження нових форм спілкування та взаємодії, організації моделі особистих взаємин на основі сучасних знань щодо успішної комунікації. *Спрямованість інноваційності на сферу професійного спілкування (Icn)* закономірно пов'язана з наступними рисами: «афектотимія, сердечність» (A⁺), «домінантність» (E⁺), «сургенсія, експресивність» (F⁺), («високе Супер-Его, нормативність» (G⁺), «пармія, соціальна сміливість» (H⁺), «аутія, мрійливість» (M⁺). Як видно, схильність майбутніх психологів до оновлення форм взаємодії з колегами, клієнтами, партнерами, впровадження новітніх технік ділового спілкування, наснага від оволодіння новими способами взаємодії в професійному середовищі потребують крім розвинутих комунікативних властивостей ще й достатнього рівню життєвої енергії, бадьорості, спонтанності та природності проявів.

Виявлені комплекси рис, що пов'язані зі спрямованістю інноваційності на сферу особистого та професійного спілкування, можна розглядати як основний орієнтир для розвитку особистості студента-психолога в процесі навчання, зважаючи на комунікативний характер майбутньої професійної діяльності.

Схожі комплекси факторів особистості є психологічними передумовами для розвитку політичної, соціально-культурної інноваційності. Дещо відмінні зв'язки з показником технічної інноваційності. *Спрямованість інноваційності на технічну сферу (TI)* (орієнтація на пошук, використання та впровадження технічних нововведень, схильність до розповсюдження ідей про корисність, переваги нових

пристроїв, обладнання, захоплення здобутками технічного прогресу, наснага від нових можливостей, що з'являються при використанні технічних новинок) взаємодіє з такими рисами особистості: «домінантність» (E⁺), «сургенсія, експресивність» (F⁺), «пармія, соціальна сміливість» (H⁺), «премсія, м'якосердя» (I⁺), «протенсія, підозрілість» (L⁺).

Цікаво, що показники інших векторів спрямованості інноваційності не виявили значної кількості взаємозв'язків з факторами особистості. Цей факт вказує на те, що вибірковість у проявах інноваційних інтенцій не завжди спирається на широкий «базис» особистості, часто зумовлено не комплексом її рис, а скоріше іншими причинами, наприклад, наслідуванням позитивних соціальних моделей, вимогами керівництва, впливом моди на інновації тощо.

Втім, окремі зв'язки між цими показниками спрямованості інноваційності та рисами особистості отримано. Так, переважання орієнтації на привнесення нововведень в організацію особистого простору (побуту, речей, способу життя, організації вільного часу), схильність до вияву інноваційних інтенцій у домашньому житті, у творенні особистого комфорту (*спрямованість інноваційності на побутову сферу (Pbl)*) корелює з фактором «сургенсія, експресивність» (F⁺). Орієнтація на запровадження інновацій у професійній сфері, на впровадження нових технологій для підвищення якості професійної діяльності, схильність до оновлення змісту, форм, технологій виконання професійних завдань (*спрямованість інноваційності на професійну сферу (PrI)*) у майбутніх психологів пов'язана з безтурботністю, життєрадісністю, імпульсивністю, енергійністю («сургенсія, експресивність» (F⁺)) та соціальною сміливістю, підприємливістю, авантюрністю, схильністю до ризику («пармія, соціальна сміливість» (H⁺)).

Спрямованість інноваційності на сферу масових комунікацій (Imk) (схильність до пошуку нових форм самореалізації та організації комунікації в сфері медіасистем, орієнтація на випробування нових способів спілкування та взаємодії між людьми у засобах масових комунікацій, переважання новітніх способів організації комунікації (блоги, сторінки

соцмереж, інтернет-канали тощо)) корелює з комунікативними якостями (товариськість, сердечність, добродушність, уважність до людей, довірливість тощо, (A⁺)). Також для вияву цього вектору спрямованості інноваційності важливі безтурботність, експресивність, захопленість, безпечність, імпульсивність, спонтанність, відвертість тощо (F⁺). Ці ж якості задіяні у прояві орієнтації на прийняття нових цінностей, формування нових смислів, цілей, моральних переконань, репрезентація нових знань як основа саморозвитку та самозмін, аутоінноваційності як самотворення за допомогою сучасних змістів (*спрямованість інноваційності на сферу діалогу з власним Я (AI)*).

Інші якості особистості супроводжують *спрямованість інноваційності на економіко-фінансову сферу суспільного життя (ЕФІ)*. Орієнтація на нові практики ведення фінансів, отримання прибутку, підвищення зиску пов'язана з такими якостями, як владність, непоступливість, самовпевненість, напористість, агресивність («домінантність» (E⁺), підприємливість, схильність до ризику, авантюризм, активність («пармія, соціальна сміливість» (H⁺)). Схильність до впровадження нових способів організації взаємодії людини з оточуючим середовищем (природа, міське середовище), орієнтація на впровадження сучасних форм благоустрою середовища (*спрямованість інноваційності на екологічну сферу*) пов'язана з суворістю, розсудливістю, реалістичністю, практичністю («харрія, низька чутливість» (I⁻)).

Аналіз даних щодо зв'язків показників рівнів прояву інноваційного потенціалу з факторами особистості також показав своєрідність отриманих симптомокомплексів. Найбільшою мірою з певними факторами особистості («афектотимія, сердечність» (A⁺), «сила Я, емоційна стійкість (C⁺), «пармія, соціальна сміливість» (H⁺), «гіпертимія, безпечність» (O⁻)) пов'язаний показник прояву інноваційного потенціалу особистості на рівні взаємодії особистості з соціумом. Найменшою мірою з факторами особистості пов'язаний показник прояву інноваційного потенціалу особистості на рівні взаємодії особистості з культурою. Така спрямованість інноваційного поте-

нціалу корелює з мрійливістю, ідеалістичністю, неухважністю, богемністю, захопленістю ілюзіями (M⁺). Отримані дані узгоджуються з попередніми результатами дослідження інноваційного потенціалу в контексті рис особистості [2].

Таким чином, проведене дослідження показало наявність статистично значущих зв'язків спрямованості інноваційності з широким спектром властивостей особистості. Аналіз отриманих теоретико-емпіричних даних дозволяє зробити наступні висновки.

1. Розвиток особистості майбутнього психолога в період професійного навчання серед інших напрямків має передбачати актуалізацію інноваційності як стійкої властивості особистості, що врегульовує взаємодію з новизною та нововведеннями. Інноваційність – здатність особистості 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.

2. Одним з вимірів у структурі інноваційності є спрямованість як схильність до прояву інноваційності в певній сфері життєдіяльності, де особистість воліє виступати суб'єктом впровадження нововведень. Вектор спрямованості інноваційності презентує «переваги» певних сфер життєдіяльності, їх привабливість для прояву інноваційних інтенцій, що відображає вибірковість у психічному реагуванні на новизну та зміни у середовищі. Виокремлено наступні різновиди спрямованості інноваційності: практична (орієнтація на пошук та впровадження нових способів виконання повсякденної та виробничої діяльності відповідно у побутовій, в професійній сферах); комунікативна (схильність до випробування нових способів спілкування та взаємодії між людьми у сферах особистого спілкування з близькими та друзями, професійного спілкування, масових комунікацій та в організації внутрішнього досвіду власної особистості, діалогу з власним Я, аутоспрямованість); суспільно-організаційна (схильність до нових практик у основних сферах суспільного

життя: економіко-фінансовій, екологічній, політичній, соціально-культурній та технічній).

3. Досліджено співвідношення різних векторів спрямованості інноваційності з факторами особистості (за Р. Кеттеллом) у майбутніх психологів. Встановлено наявність широкого кола зв'язків між досліджуваними параметрами. Найбільшою мірою вони спостерігаються відносно спрямованості інноваційності на сферу особистого спілкування з близькими та друзями та сферу професійного спілкування, спрямованості інноваційності на політичну сферу, соціально-культурну та технічну. Також відмічається ансамбль взаємозв'язків з різноманітними властивостями особистості у показників рівнів інноваційної взаємодії особистості зі світом – з природою як середовищем, із соціумом, у межах культури, і на вищому рівні – організації власного життя.

4. Більшість показників спрямованості інноваційності у майбутніх психологів корелюють з тими властивостями, що виражають низьку тривожність, соціальну сміливість, безтурботність, енергійність, спонтанність, мрійливість, наполегливість, схильність до співпраці, доброзичливість, життєрадісність. Саме ці властивості можна розглядати як психологічне підґрунтя розвитку інноваційності у певних сферах життєдіяльності. Характер отриманих взаємозв'язків та утворення окремих симптомокомплексів зумовлено специфікою різних векторів спрямованості інноваційності.

Отримані в емпіричному дослідженні результати можуть бути основою для розробки

практичних заходів щодо розвитку інноваційності у майбутніх психологів, передусім у сферах спілкування. Подальше дослідження може бути спрямовано на пошук більш широкого кола психологічних детермінант інноваційності та визначення симптомокомплексу рис, що пов'язані з нею.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. Екатеринбург: «Деловая книга», 1998. 368 с.
2. Власенко Ю. О. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19. 00. 01 «Загальна психологія, історія психології» / Ю. О. Власенко. Одеса : ОНУ ім. Мечникова, 2003. 19 с.
3. Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики : учеб. пособие / Ю. А. Карпова. СПб. : Питер, 2004. 192 с.
4. Клочко В. Е. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст / В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 325. С. 146–151.
5. Кузнецова О. В. Спрямованість інноваційності особистості та її діагностика / О. В. Кузнецова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. 2017. Вип. 5. Т. 1. С. 78–83.
6. Пахно И. В. Инновационный потенциал личности как междисциплинарная категория / И. В. Пахно // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2013. № 4.
7. Рукавишников А. А. Факторный личностный опросник Р. Кеттелла – 95. Руководство по использованию / А. А. Рукавишников, М. В. Соколова. СПб: ИМАТОН, 1995. 89 с.
8. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности / О. П. Санникова. Одесса : Хорс, 1995. 334 с.
9. Шмелева Е. А. Структурно-функциональная модель инновационного потенциала педагога / Е. А. Шмелева, А. А. Червова, Л. Д. Мальцева, Н. Ю. Прияткина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2014. № 3(35). С. 177–184.

OKSANA KUZNIETSOVA

Odessa

THE INNOVATION'S ORIENTATION IN THE SYSTEM OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST'S PERSONALITY TRAITS

The article contains a description of the results of the theoretical and empirical research of the relation between the orientation of innovativeness and the wide range of future psychologist's personality traits. Innovativeness is examined as a persistent property of the individual, which regulates interaction with novelty and innovations. The orientation of innovativeness reveals the tendency to manifest itself in a particular area of the life, where the person prefers to act as the subject of innovation. Most of the indicators of the innovation's orientation in future psychologists correlate with social courage, carelessness, vigor, spontaneity, dreaminess, perseverance, propensity to cooperate, kindness, and cheerfulness. The nature of the resulting relationships and the formation of individual symptom complexes is due to the specificity of different vectors of the innovation's orientation.

Key words: innovativeness, innovative potential of the personality, orientation of innovativeness, factors of personality, future psychologists.

ОКСАНА КУЗНЕЦОВА
г. Одесса

НАПРАВЛЕННОСТЬ ИННОВАЦИОННОСТИ В СИСТЕМЕ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

В статье содержится описание результатов теоретико-эмпирического исследования соотношения направленности инновационности с широким спектром свойств личности у будущих психологов. Инновационность рассматривается как устойчивое свойство личности, регулирующее взаимодействие с новизной и новшествами. Направленность инновационности раскрывает склонность к ее проявлению в определенной сфере жизнедеятельности, где личность предпочитает выступать субъектом внедрения инноваций. Большинство показателей направленности инновационности у будущих психологов коррелируют с социальной смелостью, беззаботностью, энергичностью, спонтанностью, мечтательностью, настойчивостью, склонностью к сотрудничеству, доброжелательностью, жизнерадостностью. Характер полученных взаимосвязей и образование отдельных симптомокомплексов обусловлено спецификой разных векторов направленности инновационности.

Ключевые слова: инновационность, инновационный потенциал личности, направленность инновационности, факторы личности, будущие психологи.

Стаття надійшла до редколегії 22.04.2018 р.

УДК 159.923;159.923.2

ІРИНА ЛИТВИНЕНКО
м. Миколаїв
lis28062561@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ПЕНІТЕНЦІАРІЇ ІЗ ЗАСУДЖЕНИМИ

У статті висвітлено унікальність, важливість пенітенціарної системи для суспільства, її головне завдання – ресоціалізація засуджених. Проаналізовано першочергові, нагальні проблеми пенітенціарної політики сучасної української держави, роль практикуючого психолога-пенітенціариста в «олюдненні» установ виконання покарань. Підкреслюється виняткова важливість проблеми якісної професійної підготовки гуманістично спрямованих, компетентних психологів для вищезазначеної соціальної практики, зокрема, до роботи із засудженими.

Розглянуто низку недоліків в навчальному процесі студентів-психологів, які самовизначилися із майбутнім місцем роботи – пенітенціарією та розкрито значення їх усунення для підвищення рівня якості професійної підготовки, формування успішного, компетентного професіонала. Представлено практичні кроки покращення навчання студентів-психологів, співпрацю з роботодавцями, працюючими психологами в установах виконання покарань.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні психологи, навчальний процес, професійна етика, гуманізм, пенітенціарна система, установи виконання покарань, засуджені, суїцид, ресоціалізація.

У полі зору нашої держави питання якості професійної підготовки майбутніх спеціалістів завжди було найпріоритетнішим. Враховуючи, що характерною ознакою сучасного суспільства є його психологізація, ми бачимо підвищену увагу суспільства, держави до професійної підготовки майбутніх психологів. Сьогодні ми всі спостерігаємо включення психологічної науки у вирішення величезного кола практичних завдань, які виникають у різних соціальних практиках. Такий розвиток

психологічної науки, її роль, місце в суспільстві, житті кожної людини, передбачав Л. С. Віготський. Він писав, що психологія «зіткнувшись з високоорганізованою практикою – промисловою, військовою, політичною, виховною буде змушена перебудувувати свої принципи так, щоб вони витримали найвище випробування практикою» [4, 387] і його слова виявилися пророчими. Сьогодні практикуючий психолог стає затребуваним самою соціальною практикою і як зазначає О. Г. Асмолов,

професія практикуючого психолога перетворилася в самостійну професію. Дійсно, сьогодні навіть важко представити будь-яку галузь або сферу діяльності, яка «не включала б в якості активного її учасника практикуючого психолога з його знаннями, технологіями» [12, 21]. Це ще раз підкреслює, що сучасна психологічна наука стає все більше і більше практико-орієнтовною, а тому і вимоги до сучасного випускника студента-психолога висуваються відповідні. Одну з головних вимог висловив В. В. Рубцов: «Сучасний випускник факультету психології повинен робити і діяти, а не тільки розповідати про психологію, тобто бути прикладним психологом» [12, 21], а ми доповнимо, бути людиною з високими моральними якостями, яка якісно, чесно виконує свій професійний обов'язок. Слова В. В. Рубцова красномовно вказують на те, що практикуючі психологи покликані допомагати суспільству, кожному громадянину знайти відповіді на нагальні, «пекучі», кардинальні питання сьогодення, які пов'язані з економічними, політичними, державними і національними перетвореннями, що відбуваються в нашій країні, здійснювати психологічну підтримку тим, хто опинився в складних життєвих ситуаціях за різних обставин, надавати дієву, своєчасну, ефективну психологічну допомогу різним категоріям людей (різних за віком, соціальним статусом, інтелектом). Ми вважаємо, що практикуючий психолог повинен стати «правою рукою» держави і дати відповіді на низку найважливіших питань сьогодення, від яких, значною мірою, залежатиме подальше просування нашої держави вперед: який сьогодні реальний стан психології людей, рівень їхньої життєстійкості, впевненості в собі, в своєму майбутньому, яким життям живе один з найважливіших соціальних інститутів – сім'я тощо. Сьогодні вже не виникає жодних сумнівів, що саме практикуючі психологи можуть серйозно допомогти кожному у вирішенні, як особистісних так і професійних проблем, досягти успіхів в різних сферах діяльності. Як бачимо, практичні задачі і участь психологів безпосередньо прив'язані до тих проблем, які виникають в ході перетворення нашого суспільства.

Студент, який навчається за фахом «психолог», місцем своєї майбутньої роботи

може обрати (вже під час навчання, в ході індивідуалізації, диференціації, проходження практик, волонтерської діяльності з першого курсу, відбувається процес якісного професійного самовизначення кожним студентом свого майбутнього робочого місця з урахуванням своїх індивідуальних якостей, професійних інтересів, здібностей та узгодження своєї індивідуальності з його особливостями, специфікою), як звичайні заклади освіти (дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні навчальні заклади тощо) так і загальноосвітні школи соціальної реабілітації, роботу з дітьми з особливими потребами, сиротами, з дітьми, батьки, яких позбавлені батьківських прав, також Будинки для самотніх людей похилого віку та інвалідів, медичні заклади, військові частини, правоохоронні структури, пенітенціарну систему тощо. Вже з цього невеличкого, далеко не повного переліку того, де можуть бути корисні психологи, їх знання, стає зрозумілим, що робота практикуючого психолога є специфічною і наповнена неоднозначним змістом, що в свою чергу і зумовлює високі вимоги до професійної підготовки майбутніх психологів. Загостримо увагу і на тому, що професія психолога є гуманістично орієнтована, що набуває особливо значення в системних трансформаціях нашого часу, в теперішній ситуації, яку важко переживає наша держава, суспільство – глибока не тільки економічна, політична, а й культурна, етична криза, перебування в стані війни на Сході. І де б не працював практикуючий психолог, його головна місія, наголошує Є. С. Протанська, – просування суспільства до більш «гуманних людських стосунків, а для цього необхідно, щоб психолог завжди залишався на позиціях загальнолюдських цінностей в ситуаціях професійного спілкування з різними людьми» [11, 9]. Професійний обов'язок психолога – допомога кожній людині у розв'язанні її проблем та збереженні її здоров'я (всіх його складових). Слід зазначити, що відсутність представлень про свій обов'язок, гуманне служіння людям, відповідальності за кожен дію несумісні ні з якою професією, тим більше з професією психолога, яка відноситься до соціономічної групи і функціонує в діаді «людина-людина» Але заради справедливості варто наголосити, що, нажаль, часто заклики до

гуманного ставлення до людини, соціально схвалені гасла, що лунають, залишаються лише гаслами, а заклики часто залишаються лише на папері.

У зв'язку з цим, актуальною стає проблема підготовки не тільки компетентного психолога, а й гуманістично орієнтовного, який тонко відчуває межу гуманістичного втручання в психічне життя людини, яка розглядається, як найвища цінність, який не лише на словах дотримується гасла: «Не зашкодь!», дотримується професійної етики, яка пов'язана з гуманістичною сутністю місії психолога в суспільстві. Від професіоналізму, гуманістичних установок, такту, моральності психолога часто залежить доля людини, її переосмислення своїх вчинків, поглядів, свого подальшого життя, перегляд моделей поведінки в суспільстві тощо. І, в якій би соціальній практиці не працював психолог, він повинен будувати свою роботу з кожною людиною на засадах індивідуального підходу, гуманізму, конструктивного діалогу. Варто згадати, що психологів у XVIII ст. називали «душесловами», що підкреслювало їхнє віртуозне володіння великим даром людства – словом, яке в руках професіонала, може зцілювати «холодне», жорстоке серце, який словом може доторкнутися до свята-святих – душі людини і повернути її до добра, до свого чистого, здорового «Я», до людяності, допомогти створити позитивну картину світу тощо. Особливо, це надто важливо для тих, хто в своєму житті «заплутався», «впав» – тобто скоїв злочин і несе за це покарання. Роботу практикуючого психолога в установах виконання покарань важко переоцінити, оскільки він один із тих фахівців, хто знаходиться поруч з людиною у важкі часи її життя, хто допомагає їй повернутися в суспільство з новою системою цінностей, яка спрямована на добро, творення, зрозуміти, що насправді є свобода (свобода «для чого» і свобода «від чого» (Є. Фромм)), самореалізація – як творчий життєвий процес (Л. І. Анциферова), зрозуміти, перш за все, своє «Я», сенс свого життя тощо. Іншими словами, психолог, який працює із засудженими в місцях позбавлення волі, допомагає людині ресоціалізуватися. Ресоціалізація (ре-приставка, означає повто-

рну, відновлюючу дію, протилежну, зворотну) – підготовка до повернення індивіда у звичну культуру, середовище, відновлення соціальних зв'язків. Відбувається у процесі соціально організованої роботи... із засудженням з метою підготовки їх до адекватного нормам життя на волі після відбуття покарання і повернення. У пенітенціарних установах це свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі як повноправного члена суспільства, повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормального життя в суспільстві [13, 391]. Це досить складне завдання, оскільки для його реалізації потрібно значно більше ніж ґрунтовні теоретичні психологічні знання, практичні уміння, необхідно вміти «бути щасливим щастям інших..., зігріти холодне серце, любов'ю доторкнутися до висохлої душі», писав М. І. Пірогов [9, 152], толерантність, особлива професійна комунікативна компетентність, віра в людину, в її можливості бути кращою, корисною. Все це вимагає від практикуючого психолога в установах виконання покарань наполегливої, постійної, важкої внутрішньої роботи над собою – роботи душі і серця, що дозволяє психологу не тільки приймати людину такою якою вона є зараз, але і бачити якою вона може бути, роботи прогноз цілісної особистості, бачити «індивідуальну зону її найближчого розвитку» [7], і "розуміти, що "людина є істинною не в модусі наявності, а в модусі можливості" (Б. С. Братусь). Ще великий І. Гете говорив, якщо ми будемо приймати людей такими, які вони є, ми зробимо їх гірше, а якщо ми будемо ставитися до них, як до тих, ким вони бажають бути, ми приведемо їх туди, куди слід їх привести. За цими словами відчувається велика любов поета до людини, його віра в її найкращі якості, її можливості, а сам автор цих слів постає чудовим знавцем людських душ, гарним життєвим психологом. Для психологів слова поета мають стати певним дороговказом у роботі з кожною людиною, особливо з тією, яка оступилася в своєму житті. Нашу увагу привернула думка Б. С. Братуса стосовно того, в якому напрямі розвиватиметься психологія у XXI ст. Вчений таким чином висловив свою позицію: «Ми рухаємося до аксіологічної психології». На нашу

думку, це є дуже важливим, враховуючи складність прагматичного, непередбачуваного, динамічного соціуму, нашого часу, в якому ми живемо, і який вирізняється нівелюванням багатьох загальнолюдських цінностей. Далі вчений наголошує, що поєднання наявного і можливого є важливою задачею науки про людину нового століття. Як бачимо у XXI ст. в центрі уваги стоїть людина, її життя, як найвищі цінності. Все це, ще раз підкреслює настільки робота психолога є важкою і важливою, особливо з таким контингентом, як засудженні. В клятві психолога є слова, які посилюють відповідальність і значимість професії психолога. Прочитуємо уривок: "В моїх руках душа, а значить і доля того, хто звертається до мене за допомогою ... Я не зганьблю свою професію ... байдужістю, непорядністю". Вже з цих слів ми бачимо величезну відповідальність спеціаліста за свої професійні дії перед будь-якою людиною. Для кожного психолога, слова його професійної клятви повинні бути головним орієнтиром у роботі з людьми будь-якого віку, соціального статусу, а надання якісної психологічної допомоги – святим обов'язком. Нехтування своїм професійним обов'язком, вияв байдужості до людини, особливо до тієї, яка намагається "стати на крило", піднятися після помилок у своєму житті, переосмислює їх, свої вчинки, будує плани на майбутнє, зокрема ми маємо на увазі засуджених, обертається, як правило, катастрофічними наслідками, як для людини, так і для держави в цілому. Заслужують на увагу, на наш погляд, і слова Є. С. Протанської, яка розставляє важливі акценти в професійній підготовці майбутніх психологів. Вона пише, що і серед непрофесіоналів є "гарні психологи", але тільки дипломовані спеціалісти можуть відповідально працювати з різними категоріями клієнтів. І далі, автор підкреслює: "Професіонала від дилетанта відрізняє не тільки висока якість роботи (і аматор може зробити гарну річ, кваліфіковано надати допомогу та ін.), але і висока ступінь відповідальності, прийняття вимог обов'язку незалежно від особистісного ставлення" [11, 14]. Як бачимо, "професіонал" асоціюється не лише з високою майстерністю, високою якістю діяльності, він є носієм позитивної моральної

оцінки і як правило, має практичний досвід, високу ступінь відповідальності.

Зрозуміло, що саме такий фахівець "кується" в стінах ВНЗ, а саме на факультетах психології, де закладаються його професіоналізм (спеціальні знання – уміння, навички, рівень культурності, моральності), етичні основи професійної діяльності. Сьогодні гостро постає питання якості особистісної, професійної підготовки студентів-психологів, які самовизначилися з майбутнім місцем роботи – пенітенціарною системою, оскільки держава покладає на них величезну надію і відповідальність – повернути засуджених, після каяття, до нормального життя в соціумі, здорового способу життя.

Сучасне суспільство, розуміючи величезне значення психологічної науки, її представників – практикуючих психологів, покладає на них особливу відповідальність, оскільки вони є людинознавцями, володіють психологічними знаннями, які є своєрідним "золотим ключем" у вирішенні багатьох особистісних, соціальних проблем кожної людини і зокрема тієї, яка скоїла злочин і відбуває покарання у місцях позбавлення волі. Сьогодні пенітенціарна система (від лат. *penitentia* – каяття) робить ставку на психологічний фактор (володіння психологією дає реальні переваги – володіння розумом, несвідомим людини, дає можливість впливати на її поведінку тощо), тому посада практикуючого психолога є однією з центральних і найважливіших в місцях позбавлення волі. Його робота спрямована на надавання своєчасної дієвої, ефективної психологічної допомоги, як персоналу, який працює з кримінальним контингентом (надвелика соціальна, державна значущість діяльності, фізична, інтелектуальна, емоційна напруженість роботи, більш жорстка, порівняно з іншими професіями, регламентація і правове регулювання стосунків між її учасниками, необхідність виконання обов'язків у різних кліматичних, погодних умовах, часових інтервалах, професійна деформація, емоційне вигорання, складні, часто небезпечні, екстремальні умови праці, ризик для життя й здоров'я тощо) потребує великої уваги збереженню, зміцненню не тільки фізичного, а і психічного здоров'я працівників, оскільки за

словами Н. Ю. Максимової “головну роль відіграють в тюремній справі не засоби і методи, а люди, які там працюють”. [8, 56], так і самим засудженим, враховуючи їхні характеристики. Ми вважаємо, що кожному психологу, який працює із засудженими, варто звернути увагу на громадянську позицію, глибоке розуміння людської душі провідного українського вченого С. Д. Максименка. Він пише: “Ми вивчали життєві історії злочинців, бомжів, наркоманів, тобто ненароджених, нездійснених, тих, які не відбулися. Проте, це справді захоплюючі драми. Так вони переживають! Потрібно тільки відчувати їх як людей ... Правда, це інші драми, інший рівень. А хто визначить його?” [7, 275]. Одним з головних напрямів роботи практикуючого психолога із засудженими є формування у них, перш за все, навичок рефлексії. С. Д. Максименко підкреслює, що у багатьох людей взагалі спостерігається “страх бути рефлексивним”, то, що вже говорити про кримінальний контингент. Обґрунтовуючи необхідність проведення такої роботи, сучасний український вчений Н. Ю. Максимова підкреслює, що більшість засуджених не можуть об’єктивно й адекватно оцінити, осмислити, усвідомити, пізнати себе, ситуацію, що призвела до злочину, саме тому “важливим є формування в них навичок рефлексії, самоконтролю, установки на усвідомлення себе причиною того, що він опинився в місцях позбавлення волі” [8, 42]. Іншими словами, практикуючий психолог, який працює із засудженими повинен, кожному з них, так розкрити і донести глибину слів великого філософа Б. Спінози, який стверджував, що “людина є причиною самої себе”, щоб кожний засуджений прийняв її, зрозумів і тим самим “наблизився до каяття” (Н. Ю. Максимова). Окрім роботи з формування у засуджених навичок рефлексії, важливими завданнями для практикуючого психолога є:

- формування соціально-психологічної компетентності;
- зміна їх світогляду;
- робота спрямована на самопізнання, самовиховання, саморозвиток. (Лейтмотивом цієї роботи можуть бути слова Г. Сковороди: «Шлях до пізнання істини лежить через самопізнання. Пізнати самого себе, віднайти самого себе і відшу-

кати в собі людину – все це найважча праця людини»);

- профілактика та попередження самогубства – аутоагресії (одна з форм агресії, спрямованої проти самого себе, всередину себе). Так А. Г. Амбрумова, розглядає аутоагресію як специфічну форму особистісної активності, спрямованої на нанесення якої-небудь шкоди власному соматичному здоров’ю. Деякі дослідники (А. Є. Дерський, В. Д. Менделевич, Г. Я. Пилягіна та ін.) ототожнюють аутоагресивну та суїцидальну поведінку (суїцид вважається крайньою формою саморуйнівної поведінки людини). Ця проблема (особистісна аутоагресія) стає особливо “пекучою”, якщо подивитися на неї крізь призму пенітенціарної системи, зазначають вчені (Т. Денисова, В. М. Синьов, С. І. Яковенко та ін.). Відступимо, щоб звернути увагу на те, що ступінь суїцидонебезпеки в країні визначається індексом частоти завершених суїцидів на 100 тис. населення. ВОЗ виділяє три рівня частоти самогубств. Так, низький рівень охоплює до 10 випадків на 100 тис. населення, другий – середній – від 10 до 20 випадків на 100 тис. населення, третій – високий – понад 20 випадків на 100 тис. населення. На жаль, Україна сьогодні входить в першу десятку країн світу, в якій найвищий або «критичний» рівень самогубств, тобто понад 20 випадків на 100 тис. населення [6]. На жаль, також мусимо констатувати, що останнім часом, зростає кількість суїцидів серед ув’язнених, і це не дивлячись на те, що поряд працює дипломований спеціаліст – практикуючий психолог! Парадоксальна ситуація! (далі ми зупинимося на цій проблемі більш детально). Зазначимо, що мають місце і незавершені суїциди – парасуїциди;
- становлення у засуджених смисловитих орієнтацій;
- осмислення життя на індивідуальному рівні (І. Д. Бех), себе у часі;
- формування почуття совісті. (Совість як еквівалент Я-концепції особистості. Совість, як емоційно-оцінне ставлення особистості до власних вчинків (О. Ковальов);
- наближення до ідеї каяття тощо.

Зрозуміло, що від практикуючого психолога, який працює із засудженими в місцях

позбавлення волі, великою мірою, залежатиме, якою людиною повернеться в суспільство той, хто відбув своє покарання і покався. Саме тому, пріоритетним напрямом роботи психолога із засудженими повинен бути індивідуальний підхід, (в основі якого лежить таке поняття як "індивідуалізація"), який тісно пов'язаний з гуманістичним ставленням до кожної людини, дотримання професійної етики. Як бачимо, в професійній діяльності практикуючого психолога повинна бути органічна єдність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, з його високими моральними якостями, гуманним ставленням до кожної особистості, яка має свій унікальний і неповторний внутрішній світ, та якісним виконанням своїх професійних обов'язків, які просякнуті любов'ю і повагою до людини. Наголосимо, що формування системи моральних ставлень – це мета, предмет особливої турботи професійної підготовки і кінцевий результат морального виховання. Ця робота є вкрай важливою, враховуючи ту моральну дезорієнтацію суспільства, моральний збій, який ми зараз всі спостерігаємо.

І ще одна важлива річ, на яку ми не можемо не звернути увагу, оскільки це стосується особистості психолога, яка є його інструментом, зокрема його здоров'я. Професійна діяльність психолога вважається однією з стресогенних, особливо, якщо вона пов'язана з пенітенціарною системою, оскільки стресорами є, по-перше, ті умови, в яких працює практикуючий психолог і які, відповідно, впливають на його психіку, яка часто недостатньо адаптована до них (особливо, це стосується молодих спеціалістів), і по-друге, той особливий, специфічний контингент, з яким він працює. Саме тому, перед психологом-практиком стоїть досить складне завдання – вміти зберігати, зміцнювати своє власне (психічне) здоров'я, тобто бути самому собі психологом, що, в свою чергу, є запорукою його ефективною, якісною роботи.

Отже, ми бачимо, до практикуючого пенітенціарного психолога висуваються особливі, досить високі вимоги, як до його знань, практичного професійного досвіду, так і до його світогляду, етичних установ, моральності, які необхідні для створення ним такого психоло-

гічного клімату, в місцях позбавлення волі, який сприяв би олюдненню цих місць, "оздоровленню" людської душі, оскільки, як зазначають деякі вчені, чим напруженіша ситуація всередині тюрем, тим менш лояльними до соціуму виходять колишні засуджені і рано чи пізно (це справа часу) виплеснуть свій гнів, агресію назовні.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що від роботи практикуючого психолога в місцях позбавлення волі, його особистісних, професійних якостей, великою мірою, залежить і психологічний клімат нашого суспільства.

Як бачимо, особливої актуальності сьогодні набувають питання якості професійної підготовки майбутніх психологів до роботи в пенітенціарній системі з кримінальним контингентом. На жаль, ми мусимо сьогодні констатувати досить сумний факт: існують певні протиріччя між величезною кількістю дипломованих психологів і низьким рівнем їхньої професійної підготовки. Психологи, які йдуть працювати в пенітенціарну систему не відповідають тим вимогам, які висуває до них ця соціальна практика. Численні зустрічі з роботодавцями, випускникам, які працюють із засудженими три і більше років висвітлили низку проблем на етапі вузівської підготовки майбутніх фахівців-психологів. Такий постійний зворотній зв'язок дає можливість своєчасно усунути суттєві недоліки в професійній підготовці психологів для пенітенціарної системи, відкорегувати навчальні плани, підняти роль і рівень якості проходження практики, яка є найголовнішим елементом процесу навчання у виші! Загальним висновком було: професійна непридатність спеціалістів, які мали диплом психолога. Аналізуючи результати таких зустрічей, нами була виявлена низка недоліків, з-поміж яких найсуттєвішими виявились: практикуючий психолог, як правило, не в стані розмежувати норму і патологію, граничні і психічні порушення, не може визначити психологічний діагноз і намітити план психологічного впливу, відсутня чітка професійна термінологія, слабо володіють методиками психодіагностики, недостатній об'єм знань з геронтопсихології (серед засуджених є значна кількість осіб похилого віку); недостатня практична підготовка; труднощі в

умінні вести “інтимно-глибинний діалог” (І. Д. Бех) з урахуванням контингенту засуджених в рамках індивідуальної бесіди; труднощі своєчасного виявлення суїцидалів серед засуджених, потенційних самогубців (важлива риса – амбівалентність, яка ускладнює розпізнавання дійсних намірів).

Також варто загострити увагу і на тому, що наш аналіз нормативних документів, навчальних планів стосовно професійної підготовки майбутніх психологів до роботи в пенітенціарній системі показав наступні недоліки, які на наш погляд є досить суттєвими, оскільки напряму впливають на якість їхньої професійної підготовки і в подальшому не дозволяють молодому спеціалісту ефективно працювати на своєму робочому місці:

1. «Професійна деонтологія» (професійна етика психолога), як окрема навчальна дисципліна студентами не вивчається – вона відсутня, на відміну, наприклад, від європейських університетів. Так, в США викладання професійної етики є обов'язковим для всіх професій. Наголосимо, що професійна етика відображає потребу суспільства у гуманістичних орієнтирах діяльності спеціалістів, що є надто важливим для нашого прагматичного часу. (Зазначимо, що професійна етика лише поверхово згадується під час вивчення студентами такої навчальної дисципліни, як «Психодіагностика та корекція»!);

2. «Індивідуальне консультування», як окрема навчальна дисципліна студентами не вивчається – вона відсутня і це не дивлячись на те, що консультування людини, частіше, відбувається в формі індивідуальної бесіди. Зазначимо, студентам викладається така навчальна дисципліна, як “Основи психологічного консультування” в рамках якої, все ж таки, недостатня увага приділяється саме індивідуальному консультуванню. Вважаємо це суттєвим недоліком з огляду на те, що практикуючий психолог повинен вміти ефективно працювати з такою “важкою” людиною, як – засуджений і який, до того ж, може бути схильний до суїциду. Це людина, яка за словами М. О. Бердяєва, закоркована, замкнена у собі, в своїй власній темряві. Самогубець – завжди егоцентрик, а психологія самогубства – це психологія образи, образи на

життя, інших людей, на весь світ, наголошує М. О. Бердяєв. Змінити наміри такої людини, вивести її з такого стану, зберегти її життя може тільки такий спеціаліст, який вміє:

- вести з людиною індивідуальну бесіду на засадах діалогізму (“інтимно-глибинний діалог” (І. Д. Бех)), (на практиці це скоріше симуляція діалогу);
- будувати індивідуальну бесіду із засудженими на інтимно-особистісному рівні (М. О. Степанова);
- спрямувати бесіду таким чином, щоб «проникнути в ядро проблеми» (Р. Мей);
- створювати довірливу, психологічно комфортну атмосферу;
- працювати «не з ситуацією, не з її трансформацією, а з переживаннями, ціннісною системою людини» [3, с. 17];
- попередити суїцид, своєчасно розпізнати парасуїцид, (ретельне вивчення фактичного психологічного стану кожного засудженого, чинників, що мають вплив на його емоційний стан тощо).

Але, як свідчить практика, саме цих практичних умінь і бракує молодому спеціалісту у роботі із засудженими. Варто підкреслити, що такий феномен, як суїцид, розглядається окремою темою в рамках такої навчальної дисципліни, як «Психологія девіантної поведінки», однак враховуючи значимість, важливість проблеми суїциду для суспільства, якості професійної підготовки і ту обмежену кількість годин, яка відведена на вивчення цієї теми, можна сказати, що вони не є співмірні! Також необхідно наголосити: навіть в рамках цього невеличкого кредиту, недостатня увага приділяється (якщо не сказати майже не приділяється або дуже поверхово) саме суїциду серед засуджених в місцях позбавлення волі, враховуючи віковий аспект, оскільки, на жаль, контингент засуджених у виправних колоніях представлений практично всіма віковими групами. Зазначимо, що під час вивчення навчальної дисципліни «Психологія девіантної поведінки» розглядаються питання суїцидальної поведінки серед дітей і підлітків, що є безумовно необхідним і надто важливим, але все ж таки не можна обходити увагою, у вивченні цієї дисципліни, і такого, не менш, важливого питання, як суїцид серед (військових, хворих, людей похилого віку тощо) засуджених, які також є частиною нашого

суспільства. Ігнорування цих питань негативно впливає на якість професійної підготовки тих студентів – психологів, які обрали місцем своєї майбутньої роботи пенітенціарну систему. От і виходить парадоксальна ситуація – в установі виконання покарань, де працює дипломований психолог, людина скоює суїцид! Постає риторичне питання, чому ж це відбулося, чому своєчасно фахівець не побачив біду тощо. Однак, треба відзначити – є, ще одна причина такого стану – співвідношення психологів до загальної кількості засуджених, на сьогодні, є проблемою – відчувається недостатня кількість практикуючих психологів, а тому і оперативність реагування на суїцидальні ситуації, зазначає О. Колб, є мізерною;

3. Серед навчальних дисциплін однією з важливих є «Вікова та педагогічна психологія» – студенти «озброюються» знаннями про динаміку розвитку психіки людини від народження до глибокої старості (палітра засуджених представлена практично всіма віковими групами). В рамках вивчення цієї дисципліни, недостатньо відведено часу на глибоке вивчення таких кредитів, як особливості розвитку психіки дорослої людини, геронтопсихології (серед засуджених є значна кількість осіб похилого віку. Працюючи з цією категорією осіб, психолог повинен враховувати біологічний, соціальний, психологічний аспекти старіння). Це також є «слабкою» ланкою в системі професійної підготовки студентів-психологів для пенітенціарної системи (робота із засудженими);

4. На таких навчальних дисциплінах як «Основи патопсихології», «Психодіагностика психічних розладів» недостатня увага приділяється розгляду питань аномалії психічного, фізичного розвитку засуджених у віковому аспекті (Додатково введено кредит «Психологічні особливості засуджених осіб з відхиленням в психічному, фізичному розвитку»).

Отже, спираючись на першочергові проблеми пенітенціарної політики України на сучасному етапі, керуючись сучасними вимогами до професійної підготовки студентів-психологів для пенітенціарної системи, враховуючи виявлені недоліки, наша подальша робота була спрямована на створення в процесі навчання у ВНЗ, який є «кузнею» психологіч-

них кадрів для нашого регіону, таких умов, які дають можливість кожному студенту не тільки набутти, поглибити свої теоретичні знання, але й отримати власний практичний досвід, який ґрунтується на розумінні принципу гуманізму. Підкреслимо, що віддаючи перевагу аудиторному часу, ми намагалися максимально повно використовувати і такий могутній, додатковий ресурс, як позанавчальний час, який є логічним продовженням аудиторних занять. Головними завданнями для нас були – включення кожного студента-психолога, який самовизначився з майбутнім місцем роботи – пенітенціарною системою, в різні види діяльності (кожна з яких має свої чітко сформульовані цілі, завдання) з акцентом на активну позицію кожного студента у створенні себе, як успішного, компетентного, ефективного, гуманістично спрямованого професіонала, формування психолого-педагогічного мислення, культури наукового мислення.

Реалізація поставлених завдань відбувалася наступним чином:

1. Для розширення кругозору знань з вищезазначених навчальних дисциплін, нами були організовані індивідуальні заняття зі студентами, на яких вони, після самостійного опрацювання додаткових кредитів, у позанавчальний час, обговорювали з викладачем ключові позиції засвоєного матеріалу. На таку навчальну дисципліну як «Соціально-психологічна робота в пенітенціарних установах» запрошувалися провідні психологи пенітенціарної системи регіону, щоб розповісти про вимоги до спеціаліста, його функціональні обов'язки, поділитися власним досвідом роботи, з наведенням конкретних прикладів, значення загальної та професійної пенітенціарної культури тощо.

2. Розроблені індивідуальні плани для студентів з урахуванням їхньої науководослідної роботи, роботи в психологічному гуртку «Психея», проблемних групах.

3. Студенти (4–5 чоловіків) закріплені за випускниками-психологами, які працюють за фахом в пенітенціарній системі.

4. Створено комплекс – факультет психології (кафедра психології) – управління Державної пенітенціарної служби України в Миколаївській області (з 2008 р. – 2017 р.). Підкреслимо,

в означений проміжок часу, начальник управління, генерал майор внутрішньої служби В. І. Диренко, приділяв велику увагу співпраці з факультетом психології МНУ ім. В. О. Сухомлинського (2008 – 2014), випускники якого І. Крижановський, Г. Демидос, М. Іула та ін. вже більше п'яти років плідно працюють в пенітенціарній системі з кримінальним контингентом в напрямі його ресоціалізації;

5. Укладено угоду про співпрацю (2008 р. – 2014 р. – 2017 р.) з психологічною службою управління Державної пенітенціарної служби в Миколаївській області. Психолог управління О. В. Горобець – випускниця факультету психології МНУ імені В. О. Сухомлинського, яка створює психологічно комфортні умови для якісного проходження студентами практики, приділяє велику увагу кожному студенту у ознайомленні із специфікою, особливостями майбутньої професійної діяльності, особливостями роботи практикуючого психолога в установах виконання покарань із засудженими та персоналом.

В рамках роботи психологічної служби управління, спільно з кафедрою загальної та вікової психології (2008–2015 рр.), створено психологічний центр, який має два напрями роботи: 1) підвищення рівня кваліфікації практикуючих психологів виправних колоній; 2) робота з кримінальним контингентом – впровадження психокорекційної програми «Дорога до себе» (ресоціалізація засуджених, покращення психологічного клімату в установах виконання покарань тощо). Так наприклад, викладачі кафедри загальної та вікової психології (завідувач І. С. Литвиненко, доцент І. Є. Чугуєва) спільно з О. В. Горобець проводили цикл занять з психологами виправних колоній, де особлива увага приділялася роботі із засудженими у напрямку їхнього самопізнання, самовиховання на засадах індивідуального підходу. Отриманні знання психологи застосовують у подальшій роботі з кримінальним контингентом (робота з депресивними станами засуджених, зняття внутрішньої напруги, високого “градуса” тривожності, створення психологічних умов для швидкої адаптації до умов ізоляції в установах виконання покарань, зміцнення соціальних зв'язків засуджених з рідними, близькими та ін.).

На робочих засіданнях психологічного центру “Дорога до себе”, які проводяться з 2014 р. і дотепер, беруть участь і студенти-психологи, на яких розглядалися такі питання, як суїцидальна поведінка серед засуджених, шляхи виявлення суїцидалів, психодіагностика суїцидальних настроїв, методи профілактики суїцидальної поведінки, використання психодіагностичних методик, прогноз поведінки тощо.

В рамках угоди про співпрацю, студенти разом з викладачами кафедри загальної та вікової психології постійно беруть участь в конференціях, які організовує і проводить психологічна служба управління. Так наприклад, 15–16 серпня 2013 р. була організована і проведена управлінням Державної пенітенціарної служби України в Миколаївській області науково-практична конференція на тему: «Профілактика суїциду в місцях позбавлення волі». В конференції брали участь провідні спеціалісти, працівники органів та установ виконання покарань Миколаївської області, громадські та релігійні організації, що співпрацюють з пенітенціарною службою Миколаївщини, також фахівець в області психології Білоцерківського училища професійної підготовки працівників кримінально-виконавчої служби І. Рудницька. Особливо цінним було те, що студенти були активними учасниками тренінгу для психологів установ виконання покарань в напрямку профілактики деструктивних станів у засуджених”. Участь студентів-психологів у таких конференціях є великою цінністю і вкладом у їхнє професійне становлення, оскільки це дає можливість детально ознайомитися з специфікою майбутнього робочого місця, спілкуватися з практиками, які мають власний великий практичний досвід роботи, переймати його, отримати відповіді на питання, що хвилюють, цікавлять “з перших рук”, а саме від практикуючих психологів виправних колоній, психіатрів СІЗО, лікаря-суїцидолога, священнослужителів різних конфесій Української православної церкви (з якими плідно співпрацює психологічна служба управління Державної пенітенціарної служби в Миколаївській області) та ін. Не можна не сказати і

про те, що викладачі кафедри і студенти-психологи є активними учасниками культурно-масових, святкових заходів, які організовує і проводить управління Державної пенітенціарної служби України в Миколаївській області. Яскравим прикладом того може слугувати те, що на урочисті заходи з нагоди 10-річчя (2008 р.), 15-річчя (2013 р.) з дня створення Центрального органу виконавчої влади з питань виконання покарань, був запрошений професорсько-викладацький склад кафедри загальної та вікової психології, студенти факультету психології. В такій святковій, неформальній обстановці студенти мали можливість спілкуватися з випускниками-психологами, які працюють у виправних колоніях, побачити кращих представників професії – практикуючих психологів, які чесно, добросовісно виконують свій професійний обов'язок – допомагають кожному засудженому усвідомити свою провину, прийти до каяття, переосмислити свої вчинки, спрогнозувати своє подальше життя таким чином, щоб приносити користь суспільству, повернутися в суспільство оновленою людиною з добрим намірами і головно, відчуття за кожного з них гордість і ще раз переконатися, що клятва психолога для них не просто обіцянка, а святий обов'язок. Кожний студент мав змогу побачити якою важливою і корисною є професія психолога у цій соціальній практиці, яке вона має величезне соціальне значення і яку велику увагу приділяє їй держава;

6. Введено спецкурс «Професійна етика психолога». Зауважимо, що Е. С. Протанська пропонує викладання цього предмету на старших курсах [11, 5], але ми пропонуємо своє бачення. Вважаємо, що «озвучити» цю навчальну дисципліну необхідно вже з першого курсу, адже вона «задає тон» у подальшому знайомстві з майбутньою професією, її особливостями, формує адекватне ставлення до майбутньої професії, висвітлює важливі особистісні якості спеціаліста, які необхідні в його роботі, зокрема, конкретній сфері професійної діяльності, велику увагу приділяє етичному кодексу психолога. На наше переконання, вивчення студентами навчальної дисципліни «Професійна етика психолога»

повинно починатися з молодих курсів ще і тому, що студентська молодь задіяна у волонтерську діяльність вже з першого курсу, а це передбачає певні знання з професійної етики психолога. Волонтерська діяльність стикається з різноманітними соціальними практиками, що передбачає спілкування з різним контингентом за віком, соціальним статусом тощо. Також підкреслимо, що професія психолога вимагає умінь любити людину, бачити в неї, перш за все, позитивне, людяне, чисте начало, передбачає особисту відповідальність і готовність надати людині дієву психологічну підтримку, допомогу. Ми вважаємо, що в рамках цього курсу необхідно донести до кожного студента думку про те, що для психолога, який працює з будь-якою людиною, а особливо з тією, яка спіткнулася в житті, важливим є розуміння глибини слів великого Сократа, який говорив: «В кожній людині є сонце! Дайте йому світити!». Це означає, що психолог повинен вміти бачити в кожній людині здорову, чисту серцевину, вірити в її найкращі якості. Обов'язок психолога, вимагає від нього важкої, щоденної роботи душі і серця, роботи над собою. Від психолога, великою мірою, залежатиме, якою людиною повернеться в суспільство той, хто відбуває строк покарання. (Особливої уваги і окремої розмови потребує і таке важливе питання як етичні проблеми викладання психології). В рамках спецкурсу розглядалися питання психологічного консультування та його етичні аспекти;

7. Така навчальна дисципліна, як «Основи психологічного консультування» була доповнена кредитом «Індивідуальне консультування» з урахуванням певного контингенту, зокрема, засуджених (один з видів психологічної допомоги, де провідною є особистісна, конфіденційна бесіда, яка проводиться на «інтимно-особистісному рівні» (М. О. Степанова), застосовуючи діалог («інтимно-глибинний» (І. Д. Бех)). Розглядалися, наприклад такі питання, як особливості проведення індивідуальної бесіди з засудженими-суїцидентами, етапи бесіди, правила консультування потенційних самогубців тощо;

8. В навчальній дисципліні «Психологія девіантної поведінки», такий розділ як «Основні види девіантної поведінки», був

доповнений темою, пов'язаною з проблемами суїциду, парасуїциду серед засуджених у місцях позбавлення волі. Розглядалися наприклад такі питання: проблема генеза суїцидальної поведінки; суїцид серед засуджених: правові, соціальні проблеми; психологічні особливості аутоагресії в осіб, засуджених до позбавлення волі; фактори, які впливають на прийняття рішення щодо скоєння суїциду; психологічна та профілактична робота психологів виправних установ щодо своєчасного виявлення осіб, які потребують психологічного супроводу та посиленої психологічної підтримки; афекти, суїцидальні реакції засуджених чоловіків; суїцид серед здорових засуджених, слабовільних, душевнохворих, тощо.

Що стосується позанавчального часу, то в рамках роботи психологічного гуртка "Психея" (організатор і керівник І. С. Литвиненко), гаслом якого є: "Хочеш бути гарним психологом – будь!" була проведена робота спрямована на:

- формування моральних якостей майбутнього психолога, що є одним з головних елементів формування його, як фахівця з активною громадянською позицією, гуманістично орієнтовного;
- уміння перекладати особистісну комунікативність в професійну сферу (враховуючи специфіку контингенту з яким працюватиме майбутній психолог);
- уміння оцінювати, аналізувати конкретну ситуацію (етична оцінка), знаходити ефективні шляхи її розв'язання, робити етичний вибір (ситуації підбиралися відповідні конкретному робочому місцю, де працюватиме майбутній психолог і з якими він може, в ході своєї роботи, стикатися);
- моделювання ситуацій наближених до реальних ситуацій майбутньої професійної діяльності;
- моделювання того виду діяльності, в яку буде включений молодий спеціаліст (це є одним з головних елементів якості професійної підготовки);
- набуття етичного досвіду – розглядання етичних аспектів майбутньої професії (ця робота проводилася і на аудиторних заняттях).

Підкреслимо, що в своїй роботі із студентською молоддю, велику увагу ми приділяли самопізнанню, самовихованню, оскільки

основною функцією сучасної системи освіти є, перш за все, розвиток людини, формування у неї потреби у пізнанні не тільки навколишнього світу, а й, перш за все, самої себе. Акцентувалася увага і на такій роботі, як підвищення рівня стресостійкості (як сукупності особистісних якостей) майбутніх психологів. В основу цієї роботи були покладені міркування, погляди римського філософа – непрофесіонала, Марка Аврелія, які викликали бурхливі обговорення в колі студентів в рамках роботи дискусійного клубу «На перехресті думок» (організатор, керівник І. С. Литвиненко). Так наприклад, Марк Аврелій, розмірковуючи в своїх творах над якостями які повинні бути притаманні кожній людині, її прагнення пізнати не тільки Всесвіт, а, перш за все, себе, своє "Я" писав: "Поклавши собі ці імена: добрий, скромний, правдивий, розсудливий, мислячий, обачний, ніколи не змінюй і не перекручуй ці імена і швидко підвищуй себе до них" [1, с. 158.] Ці слова звучать особливо актуально для майбутніх психологів, адже вони є своєрідним моральним компасом для кожної людини і вказують на особистісну відповідальність кожного за те, якою він є людиною. Можна сказати, що слова філософа – це певна планка, до якої повинен прагнути дотягнутися кожний. Майбутній психолог, як асертивна особистість (асертивність – філософія особистісної відповідальності) повинен володіти мистецтвом самопізнання, бути здатним регулювати свою поведінку, застосовувати психологічні впливи на самого себе, удаючись до самоаналізу своїх почуттів, психічних станів, враховуючи ті, часто, складні ситуації, в яких він опиняється, і які часто пов'язані з професійною діяльністю. У важких, скрутних ситуаціях, Марк Аврелій закликає: "Будь подібний скелі, об яку невпинно б'ється хвиля, вона ж стоїть, і потік води, який реве навколо неї заспокоюється" [2, с. 30.]. Дійсно, вміючи бути "скелею", людина може приймати виваженні розсудливі рішення, що вкрай необхідно в роботі практикуючого психолога. Привертають увагу і такі слова Марка Аврелія, які є надто важливими: «У кожного своя радість. У мене, коли я можу допомогти людям, і моє «керівне начало» не відвертається від будь-якої людини, ні

від будь-чого, що трапилось з людиною, оскільки властивість, яка вирізняє людину – любити навіть заблудлих.». З величезним інтересом відбулося обговорення із студентами твору Марка Аврелія “На одинці з собою”, який по суті є шляхом кожної людини до самої себе.

Проводилися ділові ігри із почерговою зміною рольової позиції, в яких головним правилом було дотримання правил поваги до людини, прийняття її з її “плюсами” і “мінусами”, виявлення толерантності, емпатійності, тобто тих правил, які повинні бути між людьми, під час ведення конструктивного діалогу.

В рамках роботи студії дебатів (організатор і керівник І. С. Литвиненко), гаслом якого є: “Вислухай іншого та доведи свою позицію і переконай іншого”, були проведені тематичні дебати. Так, наприклад, однією з тем таких дебатів була: «Право людини на смерть», «Якими повинні бути тюрми?» (наприклад, порівняльний аналіз: Україна–Швеція, Україна–Норвегія тощо). В дебатах брали участь не тільки студенти, а і викладачі, психолог управління Державної пенітенціарної служби України в Миколаївській області О. В. Горобець, священнослужителі Миколаївської Єпархії (ієрей о. Олександр, ієрей о. Олексій). Особливою популярністю серед студентської молоді користувався і користується волонтерський центр “Тепло поколінь” (організатор і керівник І. С. Литвиненко), гаслом якого, є слова: “Без добрих справ нема блаженства” (І. Бецкой), який об’єднує на добровільних засадах студентів-психологів, які у свій вільний час, за покликом душі допомагали всім, хто цього потребував. Участь студентів у волонтерській діяльності – це також демонстрація, кожного з них, свого ставлення до майбутньої професії і один із показників, наскільки вони бажають “зануритися” в майбутню професію, конкретну соціальну практику вже зараз, пізнати її тонкощі, специфіку, так би мовити побачити її зсередини. Участь студентів у волонтерській діяльності це є також підтвердженням (або навпаки, такі випадки, на жаль, непоодинокі) і того, що професійна стежа обрана правильно, і демонстрація бажання набути власний практичний профе-

сійний досвід вже в стінах ВНЗ, можливість зрозуміти, на скільки кожний студент може бути максимально ефективним, успішним саме на цьому робочому місці (співставити свою індивідуальність з вимогами соціальної практики).

Волонтерство, з участю і викладачів, в тому числі, допомогло студентам оцінити свої внутрішні можливості і співвіднести їх з майбутнім робочим місцем, усвідомити наскільки воно відповідає індивідуальності кожного з них. Волонтери працювали на телефоні довіри, з громадянами без визначеного місця проживання (кризова група населення), в пунктах обігріву (зимовий період) для безхатченків проводили бесіди про цінність людського життя тощо.

Також волонтери, намагалися донести до свідомості звичайних людей, з якими спілкувалися, думку про те, що, на жаль, часто звичайних громадян не дуже хвилює проблема суїциду серед засуджених, безхатченків, що є недопустимим, оскільки втрата особистості (суїцид) – це втрата не лише окремої сім’ї, рідних цієї людини але і для суспільства в цілому! Без перебільшень можна сказати, що така просвітницька робота серед пересічних громадян та людей “групи ризику” є надто важливою справою і повинна отримати суспільне схвалення.

Цікаво проходять в рамках волонтерського центру «Тепло поколінь», обговорення студентами, викладачами сюжетів, які висвітлюються миколаївським телебаченням в програмі «Новини» присвячених напрямом роботи управління Державної пенітенціарної служби України в Миколаївській області із засудженими у виправних колоніях та їхніми сім’ями. Так, наприклад, управління, спільно з Миколаївським обласним відділенням Всеукраїнської благодійної організації «Рух в підтримку колишніх в’язнів України», «Подолання» (директор І. Д. Спінул) та громадською організацією «Пенітенціарна ініціатива» (керівник В. О. Лапшина), провели благодійну акцію, яка є ще одним з яскравих прикладом того, яка величезна увага в області приділяється ресоціалізації засуджених, як підтримуються соціальні зв’язки з їхніми родинами, як здійснюється їхня психологічна,

моральна підтримка, олюднення місць позбавлення волі. Волонтери відвідували сім'ї засуджених: спілкувалися з їхніми дружинами, дітьми, яким вручали подарунки, цікавилися їхнім життям без чоловіка (батька). Членам родини надали можливість з екрану телевізора звернутися до своєї рідної людини з побажаннями здоров'я, скорішого повернення до дому. Особливо хвилюючими були слова дітей, які лунали дуже щиро: «Татусю, ми тебе любимо, чекаємо і сумуємо за тобою!» Головним в цій роботі було показати кожній людині, яка «оступилася» в житті, що вона потрібна своїм рідним, які на неї чекають, донести до кожного з них – ситуацію можна виправити і бути далі щасливою, вільною людиною, дарувати щастя рідним. Для багатьох засуджених, побачити, почути свою родину – це мотивація своєю поведінкою, каюттям наблизити хвилюючі, радісні хвилини – зустріч з рідними, почати нове життя. Така робота має величезне значення в психологічному плані, як для самого засудженого, так і для його родини. Обговорення сюжету з студентами, ще раз переконало їх, що Добро творить Добро.

Як бачимо, постає ще одне важливе завдання, яке стоїть перед пенітенціарним психологом – підготувати засуджених до звільнення (формування соціально-психологічної, життєвої компетентності).

Отже, якщо узагальнити нашу роботу зі студентами-психологами, які обрали місцем роботи пенітенціарну службу, то ми можемо сказати, що головним завданням для нас було не дати знання, а надати кожному студенту можливість здобувати самостійно і привласнювати професійні знання, набути власний практичний досвід, пов'язаний з майбутнім конкретним місцем роботи, індивідуально осягнути “мову” своєї професії, сформувавши психолого-педагогічне мислення. Ми вважаємо, що застосовуючи такий підхід, кожний студент, (автоматично і ВНЗ, який готує таких фахівців), буде конкурентоспроможний на ринку освітніх послуг, оскільки головним фактором конкурентоспроможності виступає – є затребуваність його випускників.

Отже, комплексне використання навчального і позанавчального процесів, їх гармонійне поєднання дозволяє зробити знання

студентів усвідомленими, більш осмисленими, практичними (практико-орієнтовне навчання); акцент на суб'єктності кожного студента (людина стає суб'єктом в процесі діяльності) робить його відповідальним за своє професійне становлення; включення студентів-психологів в різні види діяльності, моделювання ситуацій, наближених до реальних, конкретних ситуацій (враховуючи їх специфіку), пов'язаних з майбутнім робочим місцем дозволяє молодому спеціалісту швидко адаптуватися до умов, специфіки свого робочого місця, бути психологічно готовим до роботи із засудженими у місцях позбавлення волі, якісно виконувати свої професійні обов'язки, бути ефективним, дієвим практикуючим психологом, набувати власний практичний професійний досвід; збагачення змісту навчального процесу, корегування навчальних планів, введення додаткових тематичних кредитів у вивчення навчальних дисциплін, спекурсів, тісний зв'язок з роботодавцями сприяє підвищенню рівня якості професійної підготовки майбутніх психологів для пенітенціарної системи, формуванню гуманістично орієнтованих, успішних професіоналів здатних вирішувати складні завдання.

Список використаних джерел

1. Аврелий Марк. К себе самому / Марк Аврелий: изд. подгот. В. Б. Черниговский. М. : АЛЕТЕЙЯ, Новый Акрополь, 1998. 224 с.
2. Аврелий Марк. Наедине с собою / Марк Аврелий. Под. общ. ред. А. В. Добровольского. К. : РИЦ “Реал”, 1993. 147 с.
3. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. Изд. 4-е, испр. и доп. К. : «Освіта України», 2007. 332 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1982. 488 с.
5. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості / Я. Гошовський. Дрогобич: Коло, 2008. 480 с.
6. Как уменьшить число самоубийств в Украине. Проект междисциплинарной программы суицидальной превенции. Одесса, 2007. 50 с.
7. Максименко С. Д. Психологія особистості / С. Д. Максименко К. С. Максименко М. В. Папуча. К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
8. Максимова Н. Ю. Особливості роботи психолога в секторі, де утримуються засудженні до довічного позбавлення волі / Н. Ю. Максимова. Метод, рек. К. : ПАЛИВОДА А. В., 2011. 96 с.
9. Пирогов Н. И. Избранные пед. соч. / Н. И. Пирогов. М. : Педагогика, 1985. 120 с.
10. Полякова О. Б. Особенности психологической защиты в общении и способов реагирования в

- конфликтных ситуациях психологов и педагогов / О. Б. Полякова // Практична психологія та соціальна робота. 2010. № 10. С. 43–47.
11. Протанская Е. С. Профессиональная этика психолога / Е. С. Протанская: Учеб. пособие. СПб: Изд-во С-Петербур. ун-та, 2008. 176 с.
12. Рубцов В. В. Психология XXI века: пророчества и прогнозы / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 19–21.
13. Соціальна педагогіка: словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. Вінниця: Планер, 2009. 542 с.

IRINA LITVINENKO

Mykolaiv

OCCUPATIONAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR WORK WITH CONVICTS IN PENITENTIARY INSTITUTIONS

The article highlights the uniqueness, importance of the penitentiary system for society, its main task – the re-socialization of convicts. The primary, urgent problems of the penitentiary policy of the modern Ukrainian state, the role of a practicing prison psychologist in the 'humanization' of penitentiary institutions were analyzed. It emphasizes the exceptional importance of the problem of high-quality occupational training of humanistic-minded, competent prison psychologists for the above-mentioned social practice, in particular, to work with convicts.

A number of disadvantages in the educational process of students-psychologists, who have determined themselves a penitentiary institution as the future place of work, are considered, and importance of their elimination for improving the quality of the occupational training, formation of a successful, competent professional, is revealed. Practical steps to improve the training of students-psychologists, cooperation with employers, practicing psychologists in penitentiary institutions are presented.

Key words: occupational training, future psychologists, educational process, professional ethics, humanism, penitentiary system, penitentiary institutions, convicts, suicide, re-socialization.

ИРИНА ЛИТВИНЕНКО

г. Николаев

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В ПЕНИТЕНЦИАРИИ С ОСУЖДЕННЫМИ

В статье освещены уникальность, важность пенитенциарной системы для общества, ее главная задача – ресоциализация осужденных. Проанализированы первоочередные, неотложные проблемы пенитенциарной политики современного украинского государства, роль практикующего психолога-пенитенциариста в «очеловечивании» учреждений исполнения наказаний. Подчеркивается исключительная важность проблемы качественной профессиональной подготовки гуманистически направленных, компетентных психологов для упомянутой социальной практики, в частности, для работы с осужденными.

Рассмотрен ряд недостатков в учебном процессе студентов-психологов, которые самоопределились с будущим местом работы – пенитенциарной системой, раскрыто значение их устранения для повышения уровня качества профессиональной подготовки, формирования успешного, компетентного профессионала. Представлены практические шаги улучшения обучения студентов-психологов, сотрудничество с работодателями, работающими психологами в учреждениях исполнения наказаний.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие психологи, учебный процесс, профессиональная этика, гуманизм, пенитенциарная система, учреждения исполнения наказаний, осужденные, суицид, ресоциализация.

Стаття надійшла до редколегії 20.03.2018

УДК 159.95:615.851

ОЛЬГА ЛОЗОВА

м. Київ

o.lozova@kubg.edu.ua

КОМПАРАТИВНИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ АВТОРСЬКОЇ ТА ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ КАЗКИ

Нами було здійснено дослідження впливу казки як терапевтичного засобу. Завданням дослідження було з'ясувати і порівняти механізми впливу авторської та психотерапевтичної казки. Об'єктом дослідження стала казка як інструмент терапевтичного впливу на особистість, предметом – механізм терапевтичного впливу казкового тексту. Порівняльний аналіз текстів за методом семантичного диференціала та карти САН дозволив виділити фактори, що визначають ефективність їх впливу. Результати емпіричного дослідження підтвердили гіпотезу про те, що механізм впливу терапевтичної казки залежить від її типологічних особливостей.

Ключові слова: авторська казка, психотерапевтична казка, порівняльний аналіз текстів, семантичний диференціал.

Актуальність цього дослідження зумовлена потребою дослідження механізмів впливу текстів, зокрема, казки на психіку особистості та особливостей функціонування казки як терапевтичного засобу.

В міру того, як людська психіка в процесі онтогенезу розвивається і людина вперше виявляє та усвідомлює певні вимоги реальності до неї як суб'єкта психічного, ця реальність проектується в людську психіку в якості особливого структурного елемента особистості, який виступає медіатором між вимогами реальності та суб'єктивними інтенціями особистості – свідомість. З розвитком свідомості і самосвідомості реальність перманентно обмежує людину стосовно її бажань і прагнень, що покладає початок першим внутрішнім конфліктам, які надалі супроводжуватимуть все її життя. Останні постійно виникають в процесі психічної діяльності людини і потребують вирішення, яке веде до подальшого розвитку суб'єкта. Підготувати людину до конструктивного проживання і переживання фруструючих та невизначених ситуацій покликані казки як архаїчна архетипна матриця формування свідомості людини.

У наш час, коли психологічна наука активізувала пошук шляхів подолання екзистенційних проблем, які постали перед людиною, питання використання казки як терапевтичного інструменту набуває особливої актуальності [1; 3; 5]. Відтак, різні школи та розгалужені напрямки практичної психології, трак-

туючи особистість та її існування у світі з де-що протилежних позицій, в цілому прагнуть єдиної мети: пояснити природу людини, її вчинків, механізми її особистісного розвитку, знайти причини і шляхи подолання перешкод на життєвому шляху. Висока невротизованість суспільства робить його надзвичайно чутливим до зовнішніх впливів, тому казкотерапія є одним з оптимальних, мінімально травмуючих засобів психологічної корекції.

У психологічній науці феномен казки вперше був розглянутий цілісно (тобто, в єдності форми, змісту, етимології та прагматичної спрямованості використанні казки як засобу формування й корекції свідомості) у класичному та юнгіанському психоаналізі [12; 13].

Важливою рисою казки є те, що в її ході відбувається трансформація персонажів. Хтось маленький і слабкий перетворюється на сильного, значущого і впевненого – це історія дорослішання. К. Г. Юнг описав подібний механізм, коли основним мотивом казки визначив процес індивідуалізації [15]. Це не просто дорослішання – це цілком конкретна його стадія, на якій вже оформлена й відокремлена свідомість повертається до своєї підсвідомої основи, оновлюючи і поглиблюючи їхні взаємні зв'язки, розширюючи, знаходячи доступ до нових архетипічних образів та енергій.

Дія казки відбувається не в реальному світі, а є скоріше персоніфікацією внутрішнього життя дитини. За словами К. Г. Юнга, «у міфах і казках, як і в сновидіннях, душа

оповідає свою власну історію» [16]. К. Г. Юнг часто інтерпретував сновидіння, виходячи з його подібності до певної відомої казки. Відома його теорія про улюблену казку дитинства, за сценарієм якої людина несвідомо будує своє життя. На відміну від З. Фрейда, К. Г. Юнг вважав: багато з того, що відбувається в щиросердечному житті, може бути виражене тільки за допомогою символів, а отут якраз і підходить казка.

Гештальт-терапевтичний підхід робить акцент на використанні казки в роботі зі сновидіннями: кожен персонаж казки розглядається проєкція певної тенденції або частини особистості. Клієнт намагається з'ясувати ці тенденції, висловлюючись від імені персонажа, виокремленого ним самим.

Трансактний аналіз звертає основну увагу на рольову взаємодію іперсонажів казок: кожен персонаж може описувати реальну людину, її визначену роль, яка може бути покладена в основу життєвого сценарію. Ерік Берн чудово описав, як може поводитися в житті Червона Шапочка чи Спляча Красуня [2].

Інший підхід – біхевіористичний – вбачає в казках опис можливих форм поведінки [7], оскільки власне прагматичні аспекти казки пояснюють дитині, «що буде, якщо ...» Казкове послання тут виявляється абсолютно реалістичним, воно визначає, що дитині можна робити, а що ні.

Крім того, дослідники часто розглядають казкових героїв як персоніфіковані емоції: якими б вигаданими не були персонажі та їхні дії, викликані ними емоції є цілком реальними [10]. При цьому найчастіше говорять про те, що в казці дитина проживає такі емоційні стани, яких їй не вистачає в реальності.

Гіпнотерапевти звертають увагу на подібність між наведенням трансу і прослуховуванням, проживанням казки. Атмосфера майже та сама: дитина, засинаючи, слухає казку з вуст людини, якій вона довіряє; мовлення оповідача ритмічне, у казці повторюються часто незрозумілі дитині формули (приказки і т. п.) [4].

В цілому, попри те, що представники різних напрямків психології акцентують увагу на окремих, різноспрямованих аспектах казки, усі вони погоджуються з тим, що казки мають значний психологічний вплив на су-

часних людину, а тому варті ретельного дослідження.

Традиційно в процесі казкотерапії використовуються чарівна казка і власне терапевтичні казки. Саме в чарівних казках найбільш вкорінені спогади про давні ритуали та таємниці світу, тому вони, викликаючи потужний емоційний резонанс, впливають на психіку дитини або дорослого на глибинному рівні.

В межах даного дослідження ми відрізняємо авторські казки від авторських терапевтичних казок. Авторські казки – казки, написані письменником згідно з парадигмою народної казки, але зі змінами паттернів розвитку сюжету; вони не мають конкретної терапевтичної спрямованості. Власне авторські казки рідко використовуються в терапевтичній практиці, винятком стали чарівні казки у Франції – Ш. Перро, в Росії – С. Єршова. Успіх цих чарівних казок полягає в тому, що їх авторам вдалося інтуїтивно відтворити автентичну форму чарівної казки.

Загалом, будь-який авторський текст несе в собі закладений автором код, суголосний його власному досвіду, відображає його психічні зв'язки з реальністю, тому авторський текст може бути як конструктивним, так і невротизованим та деструктивним для свідомості клієнта. Авторські сюжети несуть у собі відбиток особистісного конфлікту автора, а відтак, гармонійне розгортання класичного сюжету замінюється накладанням різних форм розвитку відносин між реаліями казки. «Злиття» двох форм в один сюжет призводить до парадоксу і викликає почуття незавершеності того, що відбувається, та провокує стан протрації. Тому, використання авторських текстів в психотерапії та в буденному житті потребує особливої обережності.

На відміну від власне авторських казок, психотерапевтичні авторські казки створюються спеціально для казкотерапії. Власне терапевтичні казки – авторські казки, сконструйовані власне для терапевтичного впливу відповідно до вимог конкретної особистості та особливостей ситуації. Нерідко вони конструюються відповідно до проблем окремої групи контингенту, з яким працює психолог, або ж казка пишеться для конкретного клієнта. Використання авторських терапевтичних

казок спрямоване на зміну картини сприйняття особистістю власного «Я» в рамках конкретної життєвої ситуації.

Якщо використання авторських казок є менш травматичним для сприйняття, то під час роботи із психотерапевтичними казками відбувається вплив не лише на поверхневі рівні свідомості, але й на несвідоме клієнта. Зазвичай, запропонована терапевтом казка невідома клієнту, тому в останнього виникає цікавість, особливо, якщо оповідь стосується проблемної для нього теми. Актуальна проблема, представлена в метафоричній формі, як правило стосується значущого героя – принца, принцеси, короля тощо. Сюжети психотерапевтичних казок завжди надають можливість вибору для персонажів, що вимагає від них відповідального рішення [8; 9].

Психотерапевтичні казки використовують як засіб впливу на особистість в таких випадках: якщо потрібно передати клієнту важливе знання про порядок речей та закони навколишнього світу в ненав'язливій формі; якщо є потреба подивитися на ситуацію «збоку»; якщо потрібно поговорити про внутрішній креативний потенціал клієнта; якщо є потреба підтримати клієнта в переоцінці цінностей та переосмисленні життєвого досвіду.

Особливості використання психотерапевтичної казки зумовлена її основними функціями: казка заповнює проміжки індивідуальної історії клієнта та доповнює її загальнолюдською інформацією; казка дозволяє актуалізувати витіснені клієнтом моменти особистої історії; казка дозволяє сформулювати новий погляд на актуальну життєву ситуацію та перейти на новий рівень її усвідомлення. Моделюючи більш конструктивне ставлення та поведінку; казка слугує альтернативною концепцією сприйняття неоднозначних життєвих ситуацій; казка формує віру в позитивне вирішення проблеми.

Метою нашого дослідження є аналіз в межах психоаналітичного підходу казки як терапевтичного тексту та дослідження терапевтичного впливу казки на психосемантичному рівні. Завдання дослідження – з'ясувати і порівняти механізми впливу авторської та психотерапевтичної казки. Об'єктом дослідження виступає казка як інструмент терапе-

втичного впливу на особистість, предметом – механізм терапевтичного впливу казкового тексту. Гіпотетично було передбачено, що існує залежність між типом тексту казки та особливостями його впливу на особистість.

В емпіричній частині дослідження було використано метод семантичного диференціала (СД) та методіку діагностики оперативної оцінки самопочуття, активності та настрою (САН). В якості експертів виступили 15 студентів-психологів V і VI курсів Київського національного лінгвістичного університету та Київського університету імені Бориса Грінченка. Стимульним матеріалом було обрано два тематично подібні тексти стосовно людської жадібності: авторську казку Гната Хоткевича «Чи можна грошима загатити річку?» [14] та авторську психотерапевтичну казку М. Лозован «Жадібний і своє втрачає» [6].

На першому етапі дослідження в рамках інструкції експертам спочатку було запропоновано оцінити свій стан за параметрами карти САН. На наступному етапі експерти оцінили перший експериментальний текст за СД за такими конструктами: надія – безнадійність, свідоме – інтуїтивне, м'якість – суворість, глибина – поверховість, активність – інертність, простодушність – лукавство, незвичайність – буденність, заспокійливий – дратуючий, комфорт – дискомфорт, блаженство – мучіння, жіноче – чоловіче, рідне – чуже, сила – слабкість, приємне – неприємне, близьке – далеке, розслаблення – напруження, реальне – фантастичне, свіжість – виснаженість, динамічність – статичність, довіра – недовіра, ніжність – грубість, істина – неправда, радісний – сумний, захоплення – байдужість. При обробці було встановлено нижній поріг значущості показників – 0,2000.

Після оцінки першого тексту експертам знову було запропоновано оцінити свій стан за методикою САН, після чого дати оцінку другому експериментальному тексту та провести оцінку власного стану за блоком шкал методіки САН. Тестування в середньому тривало 15–20 хвилин. Отриманий вихідний матеріал становив 360 оцінних суджень для кожного тексту (15 експертів x 24 шкали).

На основі отриманих оцінок були побудовані усереднені профілі текстів, актуальні для сприйняття експертів (рис. 1 та рис. 2).

Як бачимо, в семантиці тексту *фантастичність, байдужість, недовіру та інертність* протиставлено *суворості та буденності*.

Психосемантична конфігурація цього тексту дещо інша. Профіль також показує два полюси, проте структурно тут *інтуїтивність, напруження і фантастичність* протиставлені *поверховості та буденності*.

Згідно з профілями текстів та зважаючи на різний ступінь їх вираженості для кожного тексту було виділено такі спільні для них значущі характеристики: *буденність, байдужість, далекість*. Полярними для обох текстів є такі характеристики: *поверховість, інтуїтивність, напруження, фантастичність, недовіра*.

Після побудови профілів текстів було проведено генералізацію показників за конструкторами СД, згідно з осгудівським методом поділу шкал на фактори оцінки (Σo), сили

(Σc) та активності (Σa). Середні групові значення для обох текстів за оцінками експертів, такі: для тексту авторської казки «Чи можна грошима загатити річку?» $\Sigma o = 0,33$; $\Sigma c = 0,22$; $\Sigma a = 0,54$; для тексту психотерапевтичної казки М. Лозован «Жадібний і своє втрачає» $\Sigma o = 0,42$; $\Sigma c = 0,61$; $\Sigma a = 0,42$.

Очевидно, що у тексті авторської казки найбільше навантаження отримали шкали фактора активності, тоді як в авторській психотерапевтичній казці – фактора сили. Отже, текст авторської казки набуває для реципієнта відтінку чужого, а ефективність тексту терапевтичної казки визначається його здатністю викликати довіру читача.

Вплив текстів казок на психо-емоційний стан реципієнтів досліджується за методикою САН. Результати 13 з 15 експертів показали, що в середньому за попереднім тестуванням

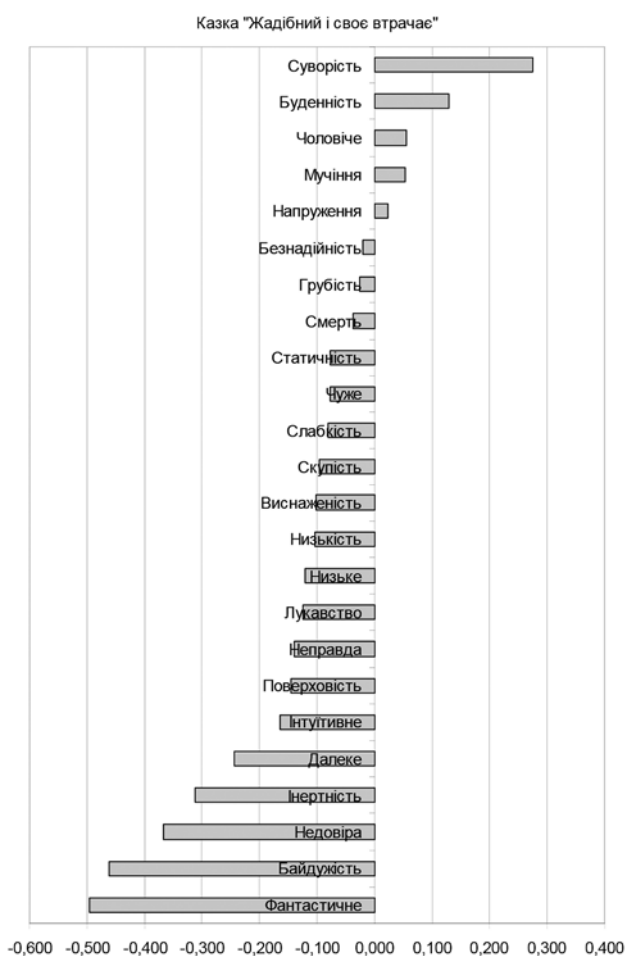


Рисунок 1 – Середньогруповий профіль тексту авторської казки Г. Хоткевича «Чи можна грошима загатити річку?»

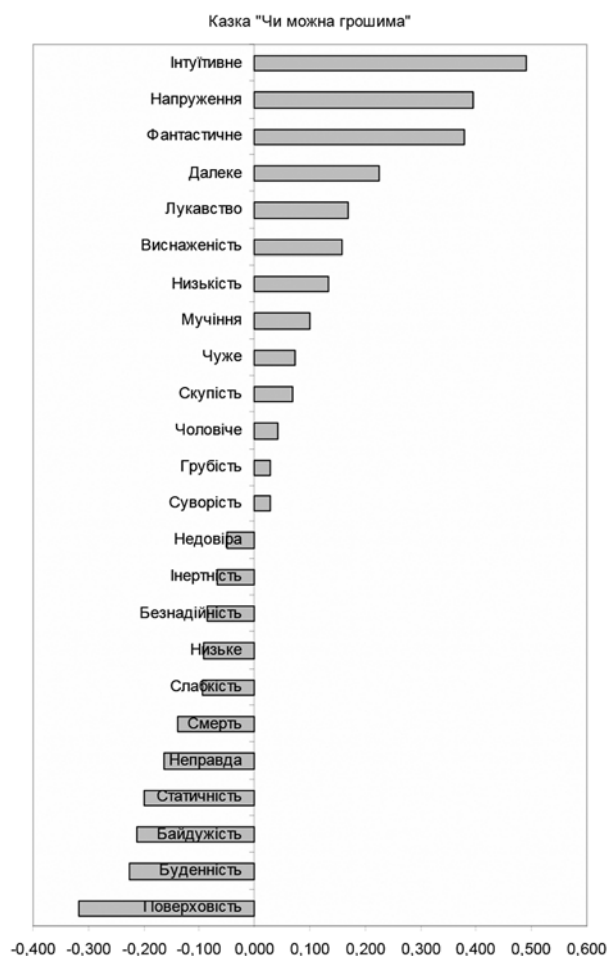


Рисунок 2 – Середньогруповий профіль тексту авторської психотерапевтичної казки М. Лозован «Жадібний і своє втрачає»

коефіцієнт самопочуття, настрою та активності становив приблизно 5,16. Після прочитання та оцінювання першого тексту коефіцієнт самопочуття, настрою та активності знизився до 4,85, при цьому основне навантаження випало на шкали за фактором активності.

Після прочитання та оцінювання другого тексту відбулася позитивна зміна коефіцієнту самопочуття, настрою та активності до 5,82; найбільш навантаженими виявились шкали фактора настрою. Двоє з 15 експертів показали результат градуйованого зростання коефіцієнту позитивного стану, тобто тенденцію до покращення психічного та фізичного стану збереглася.

Здійснене нами дослідження дозволило порівняти текст авторської казки з текстом терапевтичної казки за методом СД. За виділеними в ході дослідження факторами та характеристиками текстів, що визначали ефективність їх впливу, обидва тексти були охарактеризовані за низкою спільних шкал, тоді як за окремими шкалами вони були оцінені як діаметрально протилежні. На нашу думку, така оцінка текстів пов'язана з їхньою різною терапевтичною спрямованістю та ситуацією функціонування.

Дослідження показало, що тексти авторської та психотерапевтичної казки мають високий ступінь емоційного впливу на особистість. Авторська казка, за результатами дослідження, виявилася менш ефективним засобом терапевтичного впливу, однак, такі результати є правомірними, зважаючи на природу казки. Робота тексту в цьому випадку відбувається на символічно-поняттєвих структурах свідомого та несвідомого, та відрізняється високою складністю атрибутивних зв'язків «архетип – Я реципієнта». Казки априорі спрямовані на програмування, моделювання та формування паттернів поведінки особистості, на «загартовування» психіки дитини або дорослого, тому даний текст в умовах нашого дослідження не дав змоги зафіксувати помітне покращення психоемоційного стану експертів.

Другий експериментальний текст – психотерапевтична казка був оцінений експертами відповідно до його першорядної спрямованості – зняття почуття провини за переживання, властивого людині, нівелювання

тривожності особистості. Заспокоюючий але ритмічний текст казки побудований за принципом психологічного підлаштування та ведення на текстуальному рівні. Він поступово виводить реципієнта зі стану пасивності в стан продуктивної активності. Отже, терапевтична казка спрямована на вирішення поверхневих ситуативних проблем особистості та на зміну особливостей сприйняття власного Я в умовах конкретної життєвої ситуації. Тому, за результатами нашого дослідження терапевтична казка виявилася більш ефективним текстом.

Таким чином, можна стверджувати, що казкові тексти, маючи властивість потужного емоційного впливу, різняться його механізмами, залежно від природи самого тексту та від його прагматичної спрямованості. Казка є не лише ефективним засобом терапевтичного впливу, а й потужним, універсальним джерелом культурно-історичного досвіду, матрицею пізнання світу, що моделює свідомість.

Результати емпіричного дослідження підтвердили гіпотезу про те, що механізм впливу терапевтичної казки залежить від її типологічних особливостей.

В подальших дослідженнях необхідно вдаватися до ґрунтового виявлення ситуації застосування казок та критеріїв добору текстів, адже лише невелика частина їх може бути використана із психотерапевтичною метою.

Список використаних джерел

1. Алієва Е. Казки для дорослих / Е. Алієва // Психолог: номер одного автора Еліна Алієва: Всеукраїнська газета. 2011. № 24 (456). С. 3–12.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры [Текст] / Э. Берн. М.: Эксмо, 2016. 576 с.
3. Вачков И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку [Текст] / И. В. Вачков. М.: Ось-89, 2001. 144 с.
4. Гнездилов А. В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балу) [Текст] / А. В. Гнездилов. СПб.: Речь, 2003. 292 с.
5. Лозова О. М. Психологічні аспекти бібліотерапевтичної роботи з читачем / О. М. Лозова // Соціологічні проблеми бібліотечної професії, менеджменту та маркетингу послуг. К., 1996. С. 67–70.
6. Лозован М. Жадібний і своє втрачає // Збірка казок та оповідань до Програми занять з профілактики ВІЛ/СНІДу та ризикової поведінки серед вихованців притулків для неповнолітніх у регіонах України / Виноградова О. А., Журавель Т. В., Лозован О. М. За заг. ред. Т. В. Журавель. К.: Версо-04, 2005. 75 с.
7. Практика сказкотерапії [Текст] / под ред. Н. А. Сакович. СПб.: Речь, 2006. 224 с.

8. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки [Текст] / В. Я. Пропп. М. : Лабиринт, 2000. 336 с.
9. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки [Текст] / В. Я. Пропп. М. : Лабиринт, 2001. 192 с.
10. Соколов Д. Ю. Сказки и сказкотерапия [Текст] / Д. Ю. Соколов. М. : Класс, 1997. 160 с.
11. Франц М. Психология сказки. Толкование волшебной сказки [Электронный ресурс] / М. Франц. Режим доступа: http://www.lib.eliseeva.com.ua/view_book.php?id=317.
12. Фрейд А. Введение в детский психоанализ. Норма и патология детского развития. «Я» и механизмы защиты [Текст] / А. Фрейд. М. : Попурри, 2004. 447 с.
13. Фрейд З. Толкование сновидений [Текст] / З. Фрейд. К. : Здоровье, 1991. 384 с.
14. Хоткевич Г. Чи можна грошима загатити річку? [Текст] / Г. Хоткевич. К. : Веселка, 1991. 20 с.
15. Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов [Текст] / К. Г. Юнг; пер. А. А. Спектор. М. : АСТ; Мн. : Харвест, 2005. 400с.
16. Юнг К. Г. Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству // Юнг К. Г. Архетип и символ. М. : Ренессанс, 1991. С. 265–285.

OLGA LOZOVA

Kiev

COMPARATIVE PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF AUTHOR'S AND PSYCHOTHERAPEUTIC FAIRY TALE

We have been studying the influence of the fairy tale as a therapeutic agent. The purpose of the study was to find out and compare the mechanisms of influence of the author's and psychotherapeutic fairy tale. The object of the study was a fairy tale as a tool of therapeutic influence on a person, its subject – the mechanism of therapeutic influence of fairy tale text. The comparative analysis of texts using the semantic differential method and the "W. A. M. map" (well-being, activity, mood) allowed to highlight the factors that determine the effectiveness of the influence. The results of the empirical study confirmed the hypothesis that the mechanism of influence of therapeutic fairy tale depends on its typological features.

Key words: author's tale, psychotherapeutic fairy tale, comparative analysis of texts, semantic differential.

ОЛЬГА ЛОЗОВАЯ

г. Киев

КОМПАРАТИВНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АВТОРСКОЙ И ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ СКАЗКИ

Нами было проведено исследование влияния сказки как терапевтического текста на психику человека. Задачей исследования было выяснить и сравнить механизмы воздействия авторской и психотерапевтической сказки. Объектом исследования стала сказка как инструмент терапевтического воздействия на личность, предметом – механизм терапевтического воздействия сказочного текста. Сравнительный анализ текстов по методу семантического дифференциала и карты САН позволил выделить факторы, определяющие эффективность такого воздействия. Результаты эмпирического исследования подтвердили гипотезу о том, что механизм воздействия терапевтической сказки зависит от её типологических особенностей.

Ключевые слова: авторская сказка, психотерапевтическая сказка, сравнительный анализ текстов, семантический дифференциал.

Стаття надійшла до редколегії 26.03.2018

УДК 364.013

СТЕФАНІЯ МАКАРЕНКО

м. Львів

makarenko_s_s@ukr.net

ГАЛИНА ЛЕГЕНДЗЕВИЧ

м. Львів

galya_legenda@ukr.net

СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ЛЮДЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УКРАЇНІ

У статті досліджено проблеми людей з обмеженими можливостями через забезпечення належного рівня життя та створення умов для соціальної адаптації та інтеграції в суспільство цієї категорії населення як найменш захищеної.

Звернено увагу на проблеми соціального захисту інвалідів, що є особливо значущою у зв'язку зі стійкою тенденцією до зростання частки інвалідів у загальній структурі населення.

Здійснено характеристику основних моделей соціальної роботи з особами з інвалідністю в Україні, розглянуто реабілітацію інвалідів як систему медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових, фізкультурно-спортивних, соціально-побутових заходів.

Визначено роль працівника соціальної служби та практичного психолога, які здійснюють психологічний супровід під час проведення реабілітації осіб з інвалідністю.

Ключові слова: інвалідність, інвалідизація особистості, соціальна реабілітація, соціальна служба, соціальний захист, трудова сегрегація.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми на сьогодні існує в певному теоретико-науковому доробку з різних аспектів соціального захисту інвалідів. Серед вітчизняних науковців та практиків слід виділити М. Авраменка, С. Богданова, Н. Борецьку, Е. Лібанову, О. Макарову, С. Мельника, К. Міщенко, В. Скуратівського, В. Сушкевича та ін. Значний внесок у дослідження цієї проблеми роблять також фахівці Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова, Всеукраїнського центру професійної реабілітації інвалідів, Національної Асамблеї інвалідів України, Фонду соціального захисту інвалідів та Департаменту у справах інвалідів Міністерства праці та соціальної політики України.

Поняття інвалідності визначається рядом авторів по-різному. За визначенням Л. П. Храпиліної інвалідність – дисгармонія стосунків з навколишнім середовищем, що виявляється внаслідок порушення здоров'я в стійкому обмеженні його життєдіяльності» [10].

За визначенням вітчизняного соціолога Є. Р. Ярською-Смирнової: «інвалідність представляє собою результат соціальних домов-

леностей, причому зміст цього поняття змінюється в залежності від культурних традицій, соціальних умов та інших статусних відмінностей» [2].

Визначення інвалідності закордонними авторами, відображають інші сторони інвалідності. Так, М. Олівер вказує на те, що інвалідність пов'язана з проблемою здорового тіла. П. Оберлен виводить подання інвалідності з утилітизму. Звідси, різні трактування інвалідності ґрунтуються на ставленні держави до інвалідів, тобто, від моделі інвалідності [3].

Термін «інвалідність» («Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» ООН) охоплює значну кількість різних функціональних обмежень, які трапляються серед населення в усіх країнах світу. Обмеження життєдіяльності особи виражається у повній або частковій втраті ним здатності здійснювати самообслуговування, пересування, орієнтацію, спілкування, контроль за своєю поведінкою, а також займатися трудовою діяльністю.

Мета – проаналізувати актуальні проблеми соціального захисту інвалідів в Україні, виявити їх причини та запропонувати шляхи їх подолання.

Існуюча система соціального захисту інвалідів потребує суттєвих змін і доповнень, модернізації. Досвід високо розвинутих країн засвідчив про неефективність пасивної державної політики у сфері соціального захисту громадян з особливими потребами, яка формується на основі компенсаційних витрат – пенсій, грошової допомоги, пільг, субсидій тощо. Соціальна підтримка інвалідів у провідних країнах Європи за останні 30 років характеризується виділенням значних ресурсів на створення доступного для осіб з обмеженими можливостями середовища для існування, навчання, створення спеціальних і облаштування наявних робочих місць.

На наш погляд, сучасна система соціального захисту інвалідів охоплює не лише державну соціальну допомогу та пенсійне забезпечення, систему пільг і компенсацій та соціально-побутове обслуговування, але й включає охорону здоров'я, освіту та зайнятість осіб з інвалідністю, а також соціальну і професійну реабілітацію та соціальну інтеграцію в суспільство. Тобто соціальний захист осіб з інвалідністю включає не лише матеріальні питання, а й весь спектр проблем і потреб людського життя.

Ця теза зумовлена тим, що в сучасному суспільстві будь-яка людина потребує розширеного соціального захисту, який полягає не тільки в фінансово-матеріальній підтримці, а й у створенні різнобічних умов для повноцінного функціонування і розвитку особи, максимальної реалізації її потреб та інтересів [5].

Слід зазначити, що від радянських часів в українському суспільстві лишився поганий спадок: громадськість вважала, що про інвалідів турбується держава, але держава була не в змозі забезпечити належний рівень соціального захисту. Політика щодо інвалідів була переважно пасивною – матеріальна підтримка, державні пенсії, можливість працювати на спеціалізованих підприємствах організацій інвалідів. Особи з обмеженими можливостями були позбавлені доступу до багатьох соціальних благ нарівні зі здоровими людьми. Інваліди й досі стикаються зі зневагою, забобонами і страхами, які впродовж історії людства стримували соціальний розвиток

цієї категорії членів суспільства та ізолювали їх від нього.

Перехід до ринкових відносин та побудова соціальної держави в Україні детермінували нові підходи до соціального захисту інвалідів, які полягають у створенні цілісної системи на сучасних принципах. Приєднання до міжнародних норм права, ратифікація Україною конвенцій МОП переорієнтовує політику щодо інвалідів до суспільно визнаних стандартів, яких дотримуються високорозвинуті цивілізовані країни, здійснює гармонізацію вітчизняного законодавства до міжнародних стандартів, створює спеціалізовані реабілітаційні установи та безбар'єрне середовище тощо.

Сьогодні інваліди відносяться до найбільш соціально незахищеної категорії населення. Їхній дохід значно нижче середнього, а потреби в медичному та соціальному обслуговуванні набагато вище. Вони у меншій мірі мають можливості здобути освіту, не можуть займатися трудовою діяльністю. Більшість з них не має сім'ї і не бажає брати участь у суспільному житті. Все це говорить про те, що інваліди в нашому суспільстві є дискримінованими із суспільства.

Одним із напрямків державної політики з адаптації людей з обмеженими фізичними можливостями в суспільстві основними причинами зростання інвалідності в країні є низький рівень соціально-економічного розвитку, медичного обслуговування, екологічні проблеми, техногенні катастрофи, травматизм на виробництві та при пересуванні на проїжджій частині тощо.

Альтернативою може бути створення відповідних установ в яких люди з обмеженими можливостями зможуть реалізувати себе в тому руслі, який для них є найбільш цікавий.

Основною проблемою українського суспільства на сьогоднішній день є досить мала кількість центрів соціальної активності, громадських організацій та дитячих асоціацій і спеціальних служб, які хочуть брати на себе так званій «тягар» людини яка, наприклад, не може самостійно пересуватися чи не має якихось інших фізичних пристосувань для реалізації своїх бажань.

Інвалідність – це складний феномен, який є проблемою як на рівні організму людини, так і на соціальному рівні. Інвалідність завжди є взаємодією між властивостями людини і властивостями оточення, в якому ця людина проживає.

Деякі аспекти інвалідності повністю внутрішніми для людини, інші ж, навпаки, лише зовнішніми. Проблеми соціалізації інвалідів представлені двома основними моделями роботи з людьми обмеженими можливостями [8]. Медична модель вбачає причини труднощів інвалідів в їх обмежених можливостях. Соціальна модель припускає, що труднощі створюються суспільством, що не передбачають участі в загальній діяльності в тому числі і людей з різними обмеженнями.

Самі по собі, ці моделі представлені недостатньо, хоча обидві вони частково обґрунтовані. Іншими словами, медична та соціальна концепції підходять для вирішення проблем, пов'язаних з інвалідністю, і ми не можемо відмовлятися від жодної з них.

Найкраща модель інвалідності, таким чином, буде представляти собою синтез усього найкращого з медичної та соціальної моделей, не здійснюючи притаманних їм помилок у звуженні цілісного, комплексного поняття інвалідності до того чи іншого аспекту. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) ґрунтується на такій моделі, що поєднує медичний і соціальний аспекти. Особливої уваги заслуговують дослідження проведені О. І. Холостовою та Н. Ф. Дементьєвою, які виділили бар'єри, які ставить перед людиною інвалідність [9].

У першу чергу можна говорити про фізичне обмеження, або ізоляції інваліда, – це обумовлено або фізичними, або сенсорними, або інтелектуально-психічними недоліками, які заважають йому самостійно пересуватися й (або) орієнтуватися в просторі.

Другий бар'єр – це трудова сегрегація, або ізоляція інваліда: через свою патологію індивід з обмеженими можливостями має вкрай вузький доступ до робочих місць або не має його зовсім.

Третім бар'єром у житті інвалідів виступає малозабезпеченість, що є наслідком соці-

ально-трудова обмежень: ці люди змушені існувати або на невисоку заробітну плату, або на допомогу (яке теж не може бути достатнім для забезпечення гідного рівня життя індивіда). Втім, в останні роки з'явилися особи із числа підприємців, що одержали інвалідність внаслідок травми, терористичного акту перебування в АТО тощо. Фінансові обмеження не є для них значимими. Проте подолання всіх інших бар'єрів вимагає від них малих зусиль.

Важливим і досить важко подоланим бар'єром для інваліда є просторово-середовий. Навіть у тих випадках, коли особа з фізичними обмеженнями має засоби пересування (протез, крісло-візок, спеціально обладнаний автомобіль), сама організація житлового середовища й транспорту не є поки дружньою до інваліда. Люди із сенсорними порушеннями відчувають дефіцит спеціальних інформаційних засобів, що сповіщають про параметри навколишнього середовища. Для осіб з інтелектуально-психічними обмеженнями відсутні можливості орієнтуватися в середовищі, безпечно пересуватися й діяти в ній.

Велика роль у реабілітації осіб інвалідів належить працівникам соціальної служби та практичним психологам, які здійснюють психологічний супровід під час проведення реабілітації осіб з певними групами інвалідності. До основних принципів соціальної роботи з інвалідами є її законність.

Він передбачає суворе виконання законів і відповідних правових актів усіма державними органами, посадовими особами, громадськими організаціями і громадянами. Нормативно-правові акти є формою, в якій виражається політика держави, в т. ч. соціальна. Право покликане служити її здійсненню, але цю роль воно може виконувати лише за умови дотримання усіх його норм. Поза законністю право або марне, або шкідливе. Тому й соціальна робота повинна ґрунтуватися на відповідних принципах, до яких належить професійна компетентність, а саме [10]:

- глибока обізнаність соціального працівника з умовами й технологією розв'язання проблем, які виникають, вміння грамотно діяти;
- єдність повноважень і відповідальності, прав і обов'язків її кадрів;

- контроль і перевірка виконання. Його суть полягає в тому, щоб забезпечити реалізацію гарантованих державою заходів щодо соціального захисту різних груп населення;
- стимулювання в соціальній роботі передбачає єдність і застосування ідейно-моральних та матеріальних його форм; відповідність засобів і способів та індивідуальних, професійних, освітньо-культурних, психологічних особливостей клієнта.

Психолого-педагогічні принципи соціальної роботи виражають по суті вимоги до її форм та методів, способу впливу на клієнтів. Серед них основні – комплексний і диференційований підхід, цілеспрямованість, опора на творчий потенціал людини тощо.

До групи психолого-педагогічних, відносять також принцип цілеспрямованості в соціальній роботі. Мета впливу на клієнта, який постійно перебуває в центрі уваги соціального працівника, визначає спосіб його дій, зумовлює зміст і форми соціальної роботи. Досягнення цільових установок є мірилом ефективності зусиль, що їх докладають соціальний працівник і клієнт. Цей принцип стосується усіх рівнів та ланок соціальної роботи, виконує у ній системотворчу функцію, об'єднуючи всі інші в одне ціле, надаючи їй наукового характеру і дієвості.

Керівні принципи організації послугінтересах інвалідів із урахуванням завдань створення рівних можливостей визначаються таким чином [11]:

- а) інваліди повинні продовжувати жити у своїх общинах і вести, за необхідної підтримки, звичайний спосіб життя;
- б) інваліди мають брати участь у прийнятті рішень на всіх рівнях, що стосуються, як загальних справ общини, так і всіх справ, які мають для них як людей з фізичними недоліками особливе значення;
- в) інваліди повинні отримувати необхідну допомогу в межах звичайних систем освіти, охорони здоров'я, соціальних служб тощо;
- г) інваліди мають брати активну участь в загальному соціальному й економічному розвитку суспільства, а їхні потреби повинні враховуватися у національних планах розвитку. Інвалідам повинна бути надана рівна можливість брати участь у національному розвитку.

Створення рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями означає також, що державна політика має використовувати «всі засоби таким чином, щоб кожний індивід мав рівні можливості для участі в житті суспільства». У дотриманні висунутих нами принципів важлива роль належить реабілітації інвалідів. Розглянемо її роботу більш детально.

Соціальну реабілітацію розглядають і в контексті теорії соціальної мобільності представленою П. Сорокіною, коли досліджується «перехід» індивіда чи об'єкта, чи цінності, здійснений чи модифікований завдяки діяльності, від однієї соціальної позиції до іншої.

Соціальна реабілітація різних груп клієнтів соціальної роботи має різну сутність. Так, зміст реабілітації осіб з особливими потребами та осіб з девіантною поведінкою буде відрізнятися. Але, в обох випадках йдеться про відповідність соціальним нормам та соціальний контроль з боку суспільства.

Медична реабілітація спрямована на повне або часткове відновлення або компенсацію тієї чи іншої порушеною або втраченою функції або на уповільнення прогресування захворювання.

Психологічна реабілітації – це вплив на психічну сферу хворого, на подолання в його свідомості уявлення про марність лікування. Ця форма реабілітації супроводжує весь цикл лікувально-відновлювальних заходів.

Педагогічна реабілітація – це заходи виховного характеру, спрямовані на те, щоб хвора дитина оволодів необхідними вміннями та навичками з самообслуговування, отримав шкільну освіту.

Дуже важливо виробити у дитини психологічну впевненість у власній повноцінності і створити правильну професійну орієнтацію.

Соціально-економічна реабілітація – це цілий комплекс заходів: забезпечення хворого або інваліда необхідним і зручним для нього житлом, що знаходяться поблизу місця роботи, підтримка впевненості хворого чи інваліда в тому, що він є корисним членом суспільства; грошове забезпечення хворого або інваліда і його родини шляхом виплат з тимчасової непрацездатності або інвалідності, призначення пенсії тощо.

Професійна реабілітація передбачає навчання або перенавчання, доступні їм форми праці. У реабілітаційних центрах широко використовується метод трудової терапії, заснований на тонізуючому і активуючому впливі праці на психофізіологічну сферу людини. Тривала бездіяльність розслаблює людину, знижує його енергетичні можливості, а робота підвищує життєвий тонус, будучи природним стимулятором. Небажаний психологічний ефект здійснює і тривала соціальна ізоляція непрацюючого інваліда.

Навпаки, позитивний вплив здійснює трудова терапія при захворюваннях і травмах кістково-суглобового апарату, запобігаючи розвитку стійких анкілозів при нерухомості суглобів.

Особливе значення трудова терапія набула при лікуванні психічних захворювань, які часто є причиною тривалої ізоляції інваліда від суспільства. Можна стверджувати, що трудова терапія полегшує взаємини між людьми, знімаючи стан напруженості і занепокоєння.

Побутова реабілітація – це забезпечення інвалідів протезами, особистими засобами пересування вдома і на вулиці (спеціальні вело- та мотоколяски, автомашини з пристосованим управлінням тощо.) Це дозволило б їм здобути навички самостійного способу життя, бути досить вільними і незалежними.

Таким чином, соціальний працівник, що працює з людьми з інвалідністю, зобов'язаний враховувати, що реабілітація – це не просто оптимізація лікування, а комплекс заходів, спрямованих не тільки на самого клієнта, але і на його оточення – в першу чергу на його сім'ю.

У цьому зв'язку важливе значення для реабілітаційної програми мають групова терапія, сімейна терапія, трудова терапія, і терапія середовищем. Терапія як певна форма втручання в інтересах клієнта може бути розглянута: як метод лікування, що впливає на психічні та соматичні функції організму; як метод впливу, пов'язаний з навчанням і професійною орієнтацією; як інструмент соціального контролю; як засіб комунікації.

При проведенні реабілітаційних заходів необхідно враховувати психосоціальні фактори, що призводять в ряді випадків до емоцій-

ного стресу, зростанню нервово-психічної патології і виникнення так званих психосоматичних захворювань, а часто – прояву девіантної поведінки. Біологічні, соціальні та психологічні фактори взаємно переплітаються на різних етапах адаптації хворого до нових умов життєзабезпечення.

Таким чином, політика соціального захисту інвалідів має включати нові концептуальні підходи, що охоплюють соціально-економічні, політико-правові, організаційно-управлінські, науково-методологічні, морально-етичні та інформаційні аспекти.

Сьогодні Україна намагається перейти від медичної до соціальної моделі інвалідності. Остання полягає у взаємозв'язку між людиною з обмеженими можливостями та соціумом, а не фіксування відхилення у її здоров'ї та розвитку, як це притаманно медичній моделі і було характерно для радянської системи управління. Робота соціального працівника повинна будуватись на принципах, які спрямовані на допомогу і підтримку соціально-незахищених верств населення. Інвалідність – не завжди спадковість і вроджена риса. Причиною інвалідності можуть стати повсякденні дії і трудова діяльність людини.

Аналіз наукових публікацій в вітчизняних та зарубіжних виданнях свідчить, що, незважаючи на в цілому зростаючу питому вагу надзвичайно цікавих і вагомих психологічних досліджень, ступінь вивчення проблеми вітчизняними авторами не можна вважати достатнім і вона потребує подальших досліджень у частині визначення шляхів модернізації існуючої системи соціального захисту інвалідів та вирішення нагальних проблем на рівні різних суб'єктів. Плануємо наші пізнання скерувати не тільки на самого клієнта, але і на його оточення – в першу чергу на його сім'ю.

Список використаних джерел

1. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / за ред. Богданова І. М. 2008. 161 с.
2. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями. навч. посібник / В. Й. Бочелюк, А. В. Турубанова. К. : Центр учбової літератури, 2011. С. 5–6.
3. Дікова-Фаворська О. М. Специфічні групи осіб з обмеженими можливостями здоров'я у фокусі соціології : монографія / О. М. Дікова-Фаворська. Житомир : Полісся, 2009. 488 с.
4. В. М. Дьяченка, М. Л. Авраменка. Врегулювання проблем питань працевлаштування та захисту

- прав інвалідів у сфері праці : практ. посіб. / за ред. В. М. Дьяченка, М. Л. Авраменка. К. : Університет Україна, Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів, 2007. 156 с.
5. Карякина О. И., Карякина Т. Н. Основы реабилитации инвалидов: [навчальний посібник] / О. И. Карякина, Т. Н. Карякина. Волгоград : Изд-во Волгогр. Гос. ун-та, 1999. 88 с.
 6. Піча В. М. Соціологія: загальний курс. Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти України. К. : Каравела, 2000. 248 с.
 7. Тюптя А. Т. Соціальна робота навч. посібник / А. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. Навч. посіб. К. : ВМУРОЛ "Україна", 2004. С. 228–236.
 8. С. П. Філімонов. Особливості організації дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах санаторно-курортного комплексу С. 187–188.
 9. Холостова Е. И. Социальная работа с инвалидами: [учебное пособие] / Е. И. Холостова. М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. 240 с.
 10. Храпылина Л. П. Основы реабилитации инвалидов / Л. П. Храпылина. М. : Интавр, 1996. 146 с.
 11. Циба В. Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : навч. посіб. / В. Т. Циба. К. : МАУП, 2000. 152 с.

STEPHANIE MAKARENKO, GALINA LEGENDZEVICH

Lviv

SOCIAL REHABILITATION OF PEOPLE WITH RESTRICTED OPPORTUNITIES IN UKRAINE

The article deals with the problems of people with disabilities by providing an adequate standard of living and creating conditions for social adaptation and integration into society of this category of population as the least protected.

The attention is paid to the problems of social protection of the disabled, which is especially significant in connection with the steady tendency towards an increase in the proportion of persons with disabilities in the general structure of the population.

Proved of people with disabilities has increased due to the controversial socio-economic development of Ukrainian society, which has reduced the living standards of most people, especially the retirement age, the poor state of the health care system, inadequate safety and security, low ecological culture, and the presence of various catastrophes – natural, environmental, military.

The characteristics of the basic models of social work with persons with disabilities in Ukraine are described, rehabilitation of the disabled as a system of medical, psychological, pedagogical, physical, professional, labor, physical culture, sports, social and domestic measures is considered. Relying on the responsibilities of the state and society in ensuring adequate social protection and support, social integration, equal opportunities for self-realization, full-fledged life, education and employment, the inclusion of persons with disabilities in spiritual, cultural, sports life. The role of a social worker and a practical psychologist who provides psychological support during the rehabilitation of persons with disabilities is determined.

Key words: invalid, disability personality social rehabilitation, social service, social protection, labor segregation.

СТЕФАНІЯ МАКАРЕНКО, ГАЛИНА ЛЕГЕНДЗЕВИЧ

г. Львов

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УКРАИНЕ

В статье исследованы проблемы людей с ограниченными возможностями путем обеспечения надлежащего уровня жизни и создание условий для социальной адаптации и интеграции в обществе как наименее защищенной.

Обращено внимание на проблемы социальной защиты инвалидов, особенно значимой в связи с устойчивой тенденцией к росту доле инвалидов в общей структуре населения.

Осуществлено характеристику основных моделей социальной работы с инвалидностью в Украине, рассмотрены реабилитации инвалидов как систему медицинских, психологических, педагогических, физических, профессиональных, трудовых, физкультурно-спортивных, социально-бытовых мероприятий.

Определена роль работника социальной службы и психолога, которые осуществляют психологическое сопровождение во время проведения реабилитации лиц с инвалидностью.

Ключевые слова: инвалидность, инвалидизация личности социальная реабилитация, социальная служба, социальная защита, трудовая сегрегация.

Стаття надійшла до редколегії 21.03.2018

УДК 373.3.015.31:159.942

ОЛЕНА МАЛЯР

м. Вінниця

malayryk@gmail.com

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті охарактеризовано основні теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми розвитку довільності емоційної регуляції особистості молодшого шкільного віку. Розглянуто основні ідеї вчених щодо поняття довільності емоційної регуляції молодшого школяра. Розкриті аспекти розвитку емоційної сфери у житті дитини, яка сприяє вмінню контролювати емоції, успішному навчанні, цілеспрямованості, дисциплінованості, позитивній адаптації у довіллі.

Ключові слова: довільність, емоційність, емоційна сфера, довільність емоційної регуляції, молодший школяр.

Довільність емоційної регуляції займає важливе місце у структурі особистості, оскільки позитивна динаміка її становлення на різних вікових етапах, передусім у молодшому шкільному віці, сприяє позитивному розвитку особистості, різним формам її життєдіяльності та взаємодії з оточуючими людьми. Емоційні реакції і поведінка людини залежить від взаємодії з оточуючими та є основним аспектом суспільного життя. Дії, вчинки та поведінка залежить від емоційних реакцій, настроїв. Любов, радість, сум, горе, обурення впливають на спілкування, ставлення людей один до одного. Не вміння регулювати емоції може викликати конфліктні ситуації. Непорозуміння часто виникають у дітей з дорослими, внаслідок не адекватних проявів емоцій та емоційних реакцій. Вміння регулювати емоції сприяє позитивному розвитку особистості та її успіху у діяльності та спілкуванні з оточуючими. Вивчення довільності емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку є актуальним як в теоретичному, так і в практичному сенсі. У цьому віці спостерігається інтенсивне становлення вольової сфери, яке полягає в умінні підкорятися вимогам, правилам, що ведуть до розвитку саморегуляції.

Розвиток довільності емоційної сфери молодших школярів розглядається вченими у певних напрямках: як емоційний процес, основним компонентом якого визначається емоційна збудливість (Я. Рейковський, П. М. Якобсон, В. В. Лебединський); вольова регуляція, як особистий рівень довільної ре-

гуляції (Т. І. Шульга, Б. М. Теплов, В. С. Мухіна, О. Я. Чебикін); розвиток емоційних проявів поведінки (А. Луговська, Г. Олпорт, А. С. Зубкова, Д. В. Віннікот). Вивчення довільності емоційної регуляції в межах молодшого шкільного періоду здійснювалось дотично до інших проблем, як – то: розвиток когнітивних та мотиваційних процесів (К. Левін, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, Ж. Піаже та ін.); вплив пізнавальних інтересів молодшого школяра на навчальну діяльність та здатність усвідомлювати підстави власних дій в ході розв'язування навчальних завдань (І. С. Булах, М. Г. Іванчук, В. П. Кутішенко); індивідуальні особливості емоційної та вольової сфери молодшого школяра (В. В. Лебединський, С. О. Ставицька Т. І. Шульга) та ін.

Мета статті: охарактеризувати теоретико-методологічні підходи, щодо розвитку довільності емоційної регуляції дітей молодшого шкільного віку. Завдання дослідження полягає у визначенні та аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку довільності емоційної регуляції в учнів початкових класів.

Проблема розвитку довільності емоційної сфери привертає увагу філософів, лікарів, фізіологів, психологів, педагогів. Ще, у філософських поглядах Арістотеля, Демокріта і Платона зазначалася важлива роль емоцій і почуттів у регуляції діяльності людини.

У зарубіжній психології проблемі довільності емоційної сфери присвячені праці цілого ряду науковців. Представники когнітивно-

регулятивного підходу (М. Я. Басова Л. М. Веккер, Л. С. Виготського В. Л. Лай, Ж. Піаже та ін.), вважають, що довільність емоційної регуляції залежить від розвитку когнітивної сфери особистості, адже на розвиток довільності емоцій впливає пізнавальний інтерес, переробка отриманої інформації, потреба в пізнанні та операції акомодатії й асиміляції [4; 6; 9].

На думку Л. С. Виготського, у людей емоції ізолюються від інстинктів і перетворюються в нову сферу – психологічну. Довільність, за Л. С. Виготським – це здатність володіти собою, своєю зовнішньою та внутрішньою діяльністю на основі культурних засобів її організації. Розвиток довільності безпосередньо соціально обумовлений і полягає в оволодінні засобами, що дозволяють усвідомити свою поведінку й керувати нею. Недостатній розвиток довільності позначається на розвитку особистості, що може проявлятися у вигляді лінії, асоціальної чи адиктивної поведінки. [4, 308–315].

О. М. Леонтьєв теж вказує на те, що мисленнєві процеси мають зв'язок з емоційною сферою. Емоції сприяють внутрішній регуляційній діяльності особистості. Людські емоції відтворюють переживання задоволеності – незадоволеності, що відіграють провідну роль суб'єктивних сигналів [9, 120–127].

На думку О. В. Запорожця, емоції характеризуються особливою формою відображення діяльності, внаслідок чого відбувається психічне управління, тобто здійснюється психічна регуляція загальної спрямованості та динаміки поведінки [5].

Регуляційно-поведінковий підхід, де воля та емоції виступають внутрішніми механізмами, що здійснюють регуляцію поведінки. Більш детально даний підхід розкрито у теорії М. Я. Басова, де фокус уваги спрямований на просту і складну форми регуляції поведінки. При простій формі регуляції поведінка спрямована лінійно, де кожна подальша ланка визначається попередньою й пов'язана з нею за змістом. Складна регуляція – це ніщо інше, як воля. Таким чином, під поняттям волі вчений мав на увазі психічний механізм, через який особистість регулює свої психічні функції, перебудовує їх відповідно до постав-

леного завдання. Поряд із волею М. Я. Басов виділяв і емоції, як внутрішній механізм, що здійснює регуляцію поведінки. Регулююча роль емоцій полягає, з одного боку, в тому, що вона дає лише загальний напрям процесам активності, орієнтує особу на певне коло стимулів, з іншого боку, емоційний стан визначає функціональний рівень психічної діяльності [1, 58].

К. Левін зазначає, що емоційні стани можуть замінювати інший психічний процес, тобто, не виражену до кінця емоцію і продовжує існувати в прихованому вигляді. Основна ідея автора полягає в тому, що афективні, емоційні реакції не можуть знаходитися в ізолюваному вигляді, як елементи психічного життя, які при актуалізації співпадають з іншими елементами. Здатність до довільності та вольових дій дозволяє людині контролювати свої емоційні реакції. На думку К. Левіна, довільні дії мають три складові: процес мотивації – це тривала боротьба мотивів; процес вибору або прийняття рішення, що завершує боротьбу мотивів; наміри, що складають довільність дій та діяльності [8, 125].

Також, О. Сталлер, П. Петте вважають, що оціночна теорія емоцій займає значне місце в зарубіжних дослідженнях емоцій. Центральним принципом оціночної теорії є те, що емоції проявляються та диференціюються під впливом суб'єктивної оцінки людини або оцінки важливої для особистості ситуації, або об'єкту чи випадку, що відповідає певним критеріям. Вони включають модифікацію оцінки, наприклад, повторного оцінювання ситуації; контролю за імпульсами, тобто, гальмування тенденції до дій; модифікацію дій, наприклад, заміна або низька вираженість поведінкових реакцій [13, 36].

Виокремлено, адаптивно-регуляційний підхід, представники якого вважають, що емоції організовують та контролюють сприймання, мислення й дії людини. К. Е. Ізард у теорії «диференційних емоцій» висуває фундаментальні принципи поведінки людини, які залежать від емоцій, що організовують та контролюють сприймання, мислення й дії людини. Всі емоції мають адаптивну функцію та утворюють основу мотиваційної системи людини [6, 220–225].

В. Вундт вважає, що емоційність репрезентує інтенсивний стан характеру людини, де вона може сприймати окремі прості та складні елементи почуттів та емоцій. Він розділяє емоційність за якістю: задоволення та незадоволення, збудження та гальмування, напруга та спокій; інтенсивність визначається за силою проявів емоції. За силою негативні емоції триваліші, ніж позитивні емоції; форма протікання (тривалість) проявляється у миттєвому виникненні – здивування, розчарування, переляк, гнів, чи у довготривалому переживанні. Емоція, що триває довгий час, є афективним процесом. Якщо афективний (емоційний) процес може бути довільним, то він стає вольовим. Вольовий процес – це управління та контроль за емоційною сферою людини [3, 153–154].

С. А. Денхам, Н. А. Фокс вважають, що емоційна регуляція – це здатність відображати емоційні потреби, які є соціально прийнятними і достатньо гнучкими, щоб контролювати мимовільні реакції людини. Емоційне регулювання важливе для взаємозв'язку з перцептивними процесами, що сприяє розвитку адаптації особистості [11].

Р. А. Томпсон стверджує, що емоційна регуляція включає властивості емоцій та зовнішніх процесів, які відповідають за вивчення, контроль, оцінку та зміну емоційної реакції [14, 4–5].

У «нейрокультурній теорії» розглядаються механізми регуляції соціальної поведінки. П. Екман (P. Ekman) вважає, що переживання емоцій та їх вираження залежать від елементів культурно-соціального навчання [12, 205].

Представники мотиваційно-регуляційного підходу І. О. Васильєва, В. К. Вілюнас, Б. І. Додонов, Ю. М. Забродін, В. А. Іванников, О. К. Тихомиров, стверджують, що складовою довільності емоційної сфери є співвідношення мотивів та мети. Автори визначають основні складові розвитку довільності емоційної сфери: внутрішні та зовнішні мотиви діяльності. Зовнішні мотиви відповідають за пізнавальну мотивацію. Складною структурою є внутрішня мотивація, що пов'язана з спонукальною функцією діяльності та характеризується розвитком моральності. Розглядаючи проблему регуляції в рамках психологічного

аналізу діяльності, Б. Ф. Ломов зазначав, що психологія розкриває механізми психічної регуляції діяльності, тобто ті процеси, які забезпечують адекватність діяльності тим цілям, засобам і умовам, відповідно до яких вона здійснюється [10].

На думку В. О. Крутецького, індивідуальні відмінності в прояві емоцій залежать і від вольових якостей людини. Вольова людина завжди прагне опанувати свої емоції. Залежно від сили і тривалості, інтенсивності, стійкості емоцій розрізняють їх окремі види (стреси, пристрасті, фрустрації), зокрема виділяються настрої і афекти. Афективні реакції найчастіше є наслідком слабкої волі, нездатності володіти собою, контролювати власну поведінку. Найчастіше вони зустрічаються у дітей та підлітків. Довільність проявляється в готовності, умінні та звичці спрямовувати свою поведінку, свою діяльність відповідно до наявних принципів, долаючи перешкоди на шляху до досягнення своїх цілей.

На думку В. К. Каліна, довільна регуляція – це прояв самосуб'єктивних відносин, тобто така активність, яка спрямована не на зовнішній світ чи на інших людей, а на себе. На різних етапах онтогенетичного розвитку довільність регуляції емоцій набуває певного якісного змісту [7].

З позицій представників регулятивного підходу (М. Я. Басов, В. К. Калін, В. К. Котирло, В. І. Селіванов), вольова регуляція розуміється як опосередковане метою і мотивами створення стану оптимальної мобілізованості, оптимального режиму активності та правильного її спрямування.

Такі підходи, на наш погляд, пояснюють те, що контроль поведінки та емоційних реакцій, особливості розвитку мотиваційної сфери залежать від розвитку довільності емоційної сфери особистості, що є основним етапом формування вольової сфери людини.

У розвиненому вольовому акті, на думку І. Д. Беха, емоції більш загальні, ледь помітні та виступають його основою. Емоція, як енергетичне утворення, психологічно означає здатність до дії. Від вираженості вольового зусилля залежить спонукальна функція волі. Тому емоції у вольовому акті мусять мати таку силу, яка б забезпечила реальне діяння

суб'єкта на основі свідомого наміру. Емоційна функція може проявлятися самостійно, що характерно для нижчого рівня розвитку волі. Вольовий розвиток особистості пов'язаний із становленням емоційної функції, оскільки в разі нормального розумового розвитку формування цільової функції не становить нездоланих труднощів. У процесі розвитку волі важливо надати первинному емоційному прагненню узагальненості та мисленого «просвітлення», зберегти його силу та стійкість. Люди, які володіють сильною волею, виявляють цю властивість при добре збереженому емоційному спонуканні [2, 20].

Вольова регуляція є вищою формою довільної регуляції, яка нерозривно пов'язана з мимовільними та довільними процесами. Існує закономірний взаємозв'язок між вольовими, когнітивними, емоційними, мотиваційними компонентами довільної регуляції.

Виявлені в процесі аналізу літературних джерел підходи розкривають сутність довільності емоційної регуляції особистості, вказують на її значущість щодо процесів розвитку самоконтролю емоційних та поведінкових проявів, регуляцію діяльності й розвиток волі:

- регуляційно-поведінковий підхід, де воля та емоції виступають внутрішніми механізмами, що здійснюють регуляцію поведінки. Здатність до довільності та вольових дій дозволяє людині контролювати свої емоційні реакції, а перебіг емоцій підлягає особистісним регулятивним процесам, які включають модифікацію оцінки ситуації, контроль за імпульсами – гальмування тенденції до дій, модифікацію дій – заміна або низька вираженість поведінкових реакцій;
- когнітивно-регуляційний підхід – визначає, що більшість емоцій людини є інтелектуально-опосередкованими й беруть участь у регуляції мислення та мотивації, а на розвиток довільності емоцій впливає пізнавальний інтерес, переробка отриманої інформації;
- мотиваційно-регуляційний підхід, представники якого стверджують, що складовою довільності емоційної сфери є співвідношення мотивів та мети. Зовнішні мотиви відповідають за пізнавальну мотивацію. Складною структурою є внутрішня мотивація, що пов'язана з спонукальною функцією діяльності та характеризується розвитком моральності;

- адаптивно-регуляційний підхід, представники якого вважають, що емоції організовують та контролюють сприймання, мислення й дії людини; мають адаптивну функцію та утворюють основу її мотиваційної системи, а емоційне регулювання важливе для взаємозв'язку з перцептивними процесами, що сприяє розвитку адаптації особистості;
- соціокультурний підхід переживання емоцій та їх вираження залежать від елементів культурно-соціального навчання.

Системно-інтегративний підхід щодо розуміння довільності емоційної регуляції особистості, який поєднує вищезазначені підходи і з позицій якого довільність емоційної регуляції можна розглядати як цілісне утворення емоційно-вольової сфери особистості, що забезпечує самоконтроль її поведінки, діяльності, інтелектуальної та мотиваційно-ціннісної сфери.

Таким чином, проблема розвитку довільності емоційної регуляції у дітей молодшого шкільного віку є досить актуальною при ретельному її дослідженні дає можливість вивести процес навчання на якісно новий, високий рівень, безпосередньо впливає на успішність навчальної діяльності дітей.

Список використаних джерел

1. Басов М. Я. Избранные психологические произведения. Текст: учебное пособие, М. : «Педагогика», 1975. 432 с.
2. Бех І. Д. Від волі до особистості: монографія / К. : Україна-Віта, 1995. 202 с.
3. Вундт В. Очерки психологи. М. : «Московское книго-издательство», 1912. 300 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Изд-во Смысл, 2005. 1136 с.
5. Запорожець А. В. Избранные психологические труды. Психологическое развитие ребенка. в 2-х т. Т. I. М. : «Педагогика», 1986. 320 с.
6. Изард К. Э. Психология эмоций: перев. с. англ. СПб. : Издательство "Питер", 2005. 464 с.
7. Крутецкий В. А. Психология: учебник для учащихся пед. училищ. М. : Просвещение, 1980. 352 с.
8. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М. : Смысл, 2001. 572 с.
9. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. в 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1983. 392 с.
10. Ліщинський В. І. Психологічні наслідки відчуження як специфічного сприйняття навколишнього світу. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2007. Вип. 12. Ч. I. С. 314.
11. Denham S. Zoller D., & Couchoud E. M. Socialization of preschoolers' emotion understanding. // *Developmental Psychology*, 1994. № 30. P. 928-936. URL: www.researchgate.net/...Socialization_of_presc.pdf (дата звернення: 20.12.2014).

12. Ekman P. Friesen W. Unmasking the face. New- Jersey: Prentice – hall, 1975. 343 p.
13. Staller A., Petta P. Emotions into the Computational Study of Social Norms: A First Evaluation // Journal of Artificial Societies and Social Simulation. 2001. Vol. 4, No 1. P. 34–46. Available from: [http://](http://www.soc.surrey.ac.uk/JASSS/4/1/2.html)

www.soc.surrey.ac.uk/JASSS/4/1/2.html (дата звернення: 05.06.2014).

14. Thomas C. The Impact of Media and Technology in Schools. A research report prepared for the Bertelsmann foundation. The University of Georgia, 1998. № 12. 245 p.

OLENA MALIAR
Vinnitsa

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE INVESTIGATION OF DEVELOPMENT OF ARBITRARINESS OF EMOTIONAL REGULATION OF A JUNIOR PUPIL

The article describes the main theoretical and methodological approaches to the study of the problem of the arbitrariness of the emotional regulation of the personality at his junior school age. The basic ideas of researchers concerning the definition of randomness of emotional regulation of a junior pupil are considered. The aspects of development of the emotional sphere in the child's life, which facilitates the ability to control emotions, and leads to successful training, purposefulness, discipline, positive adaptation in the environment are revealed.

Key words: arbitrariness, emotionality, emotional sphere, arbitrary emotional regulation, younger schoolchild.

ЕЛЕНА МАЛЯР
г. Винница

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье охарактеризованы основные теоретико-методологические подходы к изучению проблемы развития произвольности эмоциональной регуляции личности младшего школьного возраста. Рассмотрены основные идеи ученых относительно понятия произвольности эмоциональной регуляции младшего школьника. Раскрыты аспекты развития эмоциональной сферы в жизни ребенка, которая способствует умению контролировать эмоции, успешном обучении, целеустремленности, дисциплинированности, положительной адаптации в окружающей среде.

Ключевые слова: произвольность, эмоциональность, эмоциональная сфера, произвольность эмоциональной регуляции, младший школьник.

Стаття надійшла до редколегії 06.04.2018

УДК 159.923.33

ОЛЕГ НЕДВИГА

м. Київ

olegnedv@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ «МІННЕ ПОЛЕ» У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ САПЕРІВ

У статті запропоновано програму психологічного тренінгу «Мінне поле» спрямованого на розвиток професійно важливих якостей військовослужбовців-саперів. Кожна тренінгова гра, розроблена автором, не лише розвиває чуттєво-інтуїтивні навички сапера, але й супутньо формує в нього такі властивості поведінкової регуляції як неквапність дій, антиципацію, відповідальність, самостійність, стресостійкість та ряд інших. Психологічний тренінг спрямований на розвиток у саперів здатності швидко приймати рішення, тривалий час працювати наодинці, зберігати спокій під час виконання бойового завдання пов'язаного із розмінуванням та знешкодженням мін та боеприпасів.

Ключові слова: психологічний тренінг, гра, сапер, мінне поле, розвиток, розмінування, поведінкова регуляція дій.

На Донбасі триває процес розмінування території. З початку проведення антитерористичної операції на Сході України саперами знешкоджено понад 155 300 вибухонебезпечних предметів. Все частіше територію Донбасу бойовики використовують в якості полігону для утилізації старого й випробовування нового озброєння. Впродовж останнього року сапери Збройних Сил України стикаються з мінами нових взірців, раніше їм не відомих. За даними фахівців інженерних підрозділів, кожен виїзд на розмінування є цікавим, оригінальним і досить небезпечним завданням, а сам процес розмінування є вирішенням «складного ребусу» [1]. З поміж усіх способів розмінування самим «універсальним» залишається підрив, але використовувати його вдається не завжди, особливо коли міну слід знешкодити «тихо».

Виконуючи бойове завдання, від сапера вимагається надзвичайна концентрація. Непоодинокі випадки, коли противник розміщує міни не лише в ґрунті, але й встановлює їх на деревах, з прив'язаними і звисаючими гачками. Пересуваючись по лісосмузі виявити їх практично неможливо, але варто гачку зачепитись за одяг, як одразу лунає вибух. Проводячи розмінування сапер має постійно вести спостереження за противником, адже зосередившись виключно на мінах він може стати легкою мішенню для стрілка. Аналіз нарративних розповідей саперів засвідчує, що установка міни є творчим завданням.

Кожна встановлена міна здатна розповісти історію свого «автора», а найменша дрібничка характеризує сапера як фахівця.

Дослідження О. Бондаренка, В. Ковальського, В. Корча, В. Коцюруби, О. Хміляра, І. Черниха показують, що бойовики, у містах, які визволяють сили АТО, залишають замаскованими сотні вибухонебезпечних предметів [2]. Як правило, їх терористи залишають у будівлях, в яких знаходились напередодні, а також замінують предмети побуту, ящики з боеприпасами, лінії електропередач, пакунки, пляшки з напоями тощо. Ними створюються саморобні вибухові пристрої, що маскуються під авторучки: в разі натискання – вона вибухає й може відірвати кисть руки. В цьому контексті сапери постійно попереджають мирних мешканців не піднімати підозрілі предмети, навіть якщо ці речі виглядають досить коштовними. Відступаючи, терористи залишають міни, що заборонені міжнародними конвенціями. У більшості випадків це робиться умисно, щоб: а) гинули військовослужбовці та мирні мешканці; б) поширювалася паніка; в) формувалася мінний страх [3].

Саме тому, мета статті полягає у розкритті змісту розробленого та апробованого нами психологічного тренінгу «Мінне поле», спрямованого на розвиток у сапера необхідних психомоторних та чуттєво-інтуїтивних навичок для регуляції своїх дій і вчинків під час виконання завдань на мінному полі.

Робота з розмінування – одна з найнебезпечніших у професійній діяльності сапера. Виходячи з цього ряд країн світу, території яких потерпають від наслідків війни, прагнуть відшукати нетрадиційні підходи щодо знешкодження мінно-вибухових пристроїв, для збереження життя сапера. В цьому контексті цікавим видається проаналізований нами досвід Хорватії, США, Танзанії, Мозамбіку та Ізраїлю.

Досвід Хорватії. Після закінчення війни за незалежність у 1995 році на території Хорватії, за оцінками експертів, залишилось нерозірваними біля 90 тис. мін. Усвідомлюючи всю небезпеку, що таїть у собі міна, вчені Загребського університету вдалися до незвичного на перший погляд проекту – дресури бджіл для пошуку мін і боєприпасів й подальшого перетворення їх у незамінних асистентів саперів. Експеримент під кодовою назвою «Полосаті сапери» тривав шість років під керівництвом професорів Ніколи Кежича і Матея Джейнс й фінансувався Євросоюзом. Проводились експерименти на полі хорватського інституту сільського господарства. Враховуючи те, що в бджіл ідеальний нюх, – використовувати їх для пошуку боєприпасів, що не вибухнули, значно простіше й безпечніше, аніж службових собак.

В ході експерименту вчені тривалий час підгодовували бджілок цукром із запахом вибухівки й тим самим привчили їх відшукувати цю речовину на глибині трьох метрів. Жоден сапер не може похвастатись такими здобутками. Звичайно, дослідники не одразу змогли привчити комах до такого виду харчування, але шляхом різного роду проб і експериментів їм це вдалося.

За даними керівника проекту Ніколи Кежича вчені розмістили бджолиний вулик з роєм посередині поляни, на якій були розставлені джерела харчування. При цьому половина харчування була нормальною, а половина з відчутним запахом вибухівки. Як зазначає Матея Джейнс, – «Через п'ять тижнів бджоли звикли до такого корму й почали асоціювати запах вибухівки з їжею, що дало змогу в подальшому з неймовірною точністю відшукувати міни».

Досвід США. Фахівці Каліфорнійського університету створили компактний пристрій-

аналізатор вибухових і отруйних речовин. Пристрій виготовлений у формі кільця, що дає змогу одівати його на палець, й містить два одноразових електроди, що пропускають струм. Встановлено, що зміна сили і напруги струму свідчить про наявність у повітрі частин отруйного газу чи вибухівки, про що миттєво надходить інформація на смартфон. Конструктори пристрою протестували новинку на компонентах тротилу й фосфорноорганічних сполуках. В обох випадках пристрій сигналізував про небезпеку.

Досвід Ізраїлю. Ізраїльська компанія Elbit успішно провела тестування безпілотного катеру Seagull, який дає змогу виявляти та знешкоджувати міни на воді, не піддаючи небезпеці сапера (рис. 1,б). За результатами пілотного проекту, катер-сапер здатний шукати, класифікувати, нейтралізувати, знешкоджувати й сигналізувати про знешкодження міни будь-якого типу на розвіданих і нерозвіданих ділянках. Seagull має довжину 12 м й може проводити на воді до 96 год. безперервної роботи. Система управління дає змогу людині дистанційно управляти одночасно двома Seagull.

Іншим здобутком вчених Ізраїлю є робота-сапера SAHAR, головна задача якого полягає в розмінуванні доріг в автономному режимі (рис. 1,а). Унікального робота вже прийнято на озброєння інженерних військ ЗС Ізраїлю. Він здатний не лише розмінувати місцевість, але й виконувати демонтаж бетонних загороджень й знешкоджувати будь-які вибухові установки. Окрім того, робот-сапер поряд з іншими задачами складає карту місцевості, по якій він слідує. Управління роботом здійснюється за рахунок вмонтованого блоку дистанційного управління й за допомогою модулю автономного маневрування, що дає йому змогу виконувати задачі самостійно.

Військові *Танзанії та Мозамбіку* для пошуку протипіхотних мін, впродовж останніх восьми років, активно використовують гігантських, африканських сумчатих крис-саперів, дресурою яких займається організація АРОРО. Вага криси не перевищує трьох кілограм, тому міни під її вагою не спрацьовують. Одна криси-сапер здатна детально обнюхати



а) робот-сапер SAHAR



б) безпілотний катер Seagull

Рисунок 1

на предмет наявності мін біля 84 м. кв ділянки місцевості. За даними фахівця Воєнної академії США в Вест-Пойнті Джона Рінгквіста даний проект необхідно інтенсивно впроваджувати у збройних силах США. Крис-саперів, лише на основі одного запаху, пропонується використовувати й для пошуку людей під завалами будівель, а також для діагностики різного роду захворювань, включаючи туберкульоз.

Незважаючи на суттєві переваги нетрадиційних підходів у знешкодженні мінно-вибухових пристроїв, – головна роль у цьому процесі продовжує належати саперу. В цьому контексті розроблені нами тренінгові вправи дають змогу розвинути в останніх чуттєво-інтуїтивні навички поведінки під час виконання бойового завдання на мінному полі. Сутність розробленого нами тренінгу полягає в наступному.

Посередині ігрової площадки (кімнати, спортивного залу, стадіону, ділянки місцевості) окреслюється своєрідний коридор, шириною 1–1,5 м та довжиною 5–7 м. По всьому коридору тренер-інструктор розкладає так звані «міни», роль яких можуть виконувати сірникові коробки, сірники, кусочки паперу, шишки та інші засоби. Залежно від ігрових задач і конкретної ситуації, достатнім прийнято вважати 10–20 штук «мін», що розкладаються на рівновіддаленій відстані одна від одної. Відстань між «мінами» має бути такою, щоб «сапер» міг легко розмістити між ними свою стопу.

Перед початком тренінгової гри, одному з гравців («саперу») зав'язують очі щільним

куском тканини й спрямовують вперед по коридору. Головне завдання усіх учасників групи – правильно спрямувати «сапера» по «замінованому» коридору. При цьому він не повинен наступати на міни, оскільки це призведе до ігрової «загибелі» сапера й принесе групі негативний результат. Відповідно зрячі гравці, не заходячи на території мінного поля й не доторкаючись до сапера, мають надавати йому правильні підказки.

Психолог відстежує правильність виконання ігрових завдань й фіксує кількість допущених помилок. Варіантів проведення гри може бути декілька:

1. У випадку, коли сапер наступає на міну й « гине », він вибуває з гри, наступний сапер прагне пройти через мінне полу; якщо змагається дві групи, то переможцями слід вважати ту, в якій «загинула» найменша кількість саперів. Якщо ж у грі приймає участь лише одна команда, то ігрова задача вважається вирішеною, коли кількість тих хто «загинув» дорівнює нулю або не перевищує завчасно обговореного числа (наприклад, не більше двох гравців).

2. Будь-який випадок «підриву на міні» свідчить, що на вихідну позицію повертається не лише сапер, який на неї наступив, але й усі ті, хто вже успішно перейшов через мінне поле. Тобто, навіть якщо вся група успішно здолала мінне поле, але останній сапер «підірвався», – група повертається до вихідної точки й знову проходить мінне поле.

3. Гравці самі можуть приймати рішення щодо того, хто вважається «загиблим», а хто

може «воскреснути». Даний варіант, з одного боку володіє значними психодіагностичними можливостями й потенціалом розвитку конструктивних відношень всередині групи, але з іншого, – пов'язаний із значним психологічним ризиком й може призвести не лише до конфлікту в групі, але й до більш серйозних проблем особистісного характеру. Саме тому психолог, організовуючи гру має бути впевненим в доцільності проведення такого варіанту.

4. Після кожного проходження мінного поля психолог може змінювати міни місцями, для того, щоб їх не бачив наступний сапер.

Критерії результативності можуть бути різні й залежати від: а) швидкості проходження мінного поля; б) кількості загиблих; в) ефективності взаємодії між гравцями; г) оригінальності способів проходження мінного поля та ін.

Основна ціль тренінгу «Мінне поле» полягає у розвитку конструктивних відношень всередині групи (взаєморозуміння і підтримка, увага один до одного, рефлексивне слухання, дружелюбність і доброзичливість, лідерство, терплячість). Тренінгова гра також добре розвиває вестибулярний апарат, координацію рухів, орієнтацію в просторі, фізичну витривалість, психічну стійкість та винахідливість.

Варіанти тренінгової гри «Мінне поле». В наступних 19 варіантах цієї гри, інверсія будуватиметься перш за все на видозмінюванні предмету, що використовуються в якості мін й відповідно зміні результатів «підривів».

Гра «Дивні міни». У цій грі, в якості мін ми пропонуємо використовували особисті речі військовослужбовців-саперів (годинники, військові квитки, мобільні телефони, авторучки), що одразу надає грі гостроти і веселощів. Тренінг стає особливо забавним, коли в самий кульмінаційний момент гри «дивні міни» тихенько прибираються. Сапера, про це не повідомляють, натомість йому продовжують підказувати. Це перетворює гру в розіграш, окремі моменти якого варто фіксувати на камеру й в подальшому демонструвати саперу. Подекуди в якості мін варто використовувати іграшки-піщалки, які подають сильний звук, якщо на них наступити. Такий

звук-писк сигналізує про «вибух», що робитиме гру більш веселою й екстремальною.

Гра «Заміновані фанти». В первинному варіанті гри «Мінне поле» в якості мін нами використовувалися звичайні клаптики паперу. Удосконалюючи гру, в якості мін ми використовували не просто клаптики паперу, а паперові карточки, які містили творчі завдання. Тобто, мінами були не прості папірці, а певні фанти. Відповідно, гравець, який наступав на «міну», має виконати те творче завдання, яке вона містить.

Гра «Мінна веселка». В цій грі – мінами є смужки паперу різного кольору. Відповідно, якщо сапер наступає на міни різного кольору, це дає різний результат. Наприклад: наступив на зелену смужку – сапер має зробити крок назад; на синю – слід обернутися на 360 градусів навколо своєї осі; на червону – далі сапер може пересуватися ставлячи одну ногу п'яткою впритиск до іншої ноги; на жовту – далі сапер може пересуватися лише на карачках і т. п.

Гра «Іменні міни». На паперові карточки-міни заносяться імена всіх гравців. Карточки розкладаються підписами вгору, щоб всі бачили чиє ім'я написано на карточці. Коли сапер наступає на міну, той гравець, чиє ім'я написано на карточці « гине » або виконує творче завдання.

Інший варіант гри, який ми пропонували саперам полягав у наступному: тим гравцям, на карточки з іменем яких наступив сапер, в подальшому він має зробити подарунок (матеріальний або творчий), або ж виконати їх певне завдання, чи зробити ще дещо в такому роді.

Гра «Міна-хід». В цій грі, в якості «мін» ми радимо використовувати шахові фігури. Обов'язковим є використання двох команд – білих і чорних. На мінному полі тренер-інструктор виставляє шахові фігури відповідно до правил гри в шахи. Тобто команди грають між собою в шахи. Але відмінності коріняться в тому, що кожен черговий хід команда може зробити лише після того, коли один із саперів цієї команди пройде через мінне поле.

Сапери з кожної команди по черзі проходять через мінне поле. Якщо сапер вдало (не зачепивши жодної фігури) проходить через

мінне поле, то команда робить хід у грі в шахи будь-якою з фігур. Якщо ж сапер зачіпає якусь фігуру, то команда може зробити хід лише цією фігурою. Наприклад, якщо сапер «чорних» зачепив коня (неважливо якого кольору), то «чорні» мають зробити хід лише конем. Можливою є також наступна ситуація: фігура, яку зачепив сапер вже відсутня у грі, або ж нею неможливо зробити хід. Тоді команда-суперник називає ту фігуру, якою має зробити хід команда, чий сапер «підірвався».

Дотримуючись окреслених правил гри можна грати і в карти (наприклад, в класичного підкидного «дурня»). У випадку «підриву» команда має видавати ту карту (або ту масть), на якій «підірвався» сапер. В карточному варіанті гри можуть брати участь не дві, а декілька команд, що змагаються.

Гра «Павутинка». В цій грі мінне поле являє собою коридор, поділений (чи розграфлений) на декілька прямокутників (вони можуть бути як однакової, так і різної величини). Розміри прямокутників мають в тій чи іншій мірі відповідати розмірам підошви ноги. Саперам неможна наступати на кордони між прямокутниками. Павутинка може бути зроблена також із ниток, натягнутих над землею або підлогою – в цьому випадку чітко буде видно коли сапер наступив на нитку.

Гра «Запалювальні міни». В якості мін ми радимо використовувати запалені свічі. Сапер може бути як взутим так і босим – все залежить від багатьох факторів (віку гравців, рівня підготовленості, впевненості в собі та в інших). Приступаючи до цієї гри необхідно врахувати всі міри безпеки.

Гра «Живі міни». Це ще один «екстремальний» варіант гри. У ній в якості мін можуть виступати люди – інші гравці, або просто добровольці. Вони ж можуть бути не лише живими мінами, але й тими хто підказує. Також мінами можуть бути, для прикладу, лише руки (або ноги) гравців, які вони кладуть на мінне поле [4].

Гра «Підвісне мінне поле». У цій грі мінами є прикріплені до стелі нитки з прив'язаними тягарцями на кінці, що звисають на різній відстані від підлоги. Саперу, під час проходження мінного простору, необхідно слідувати не лише за тим, щоб не наступити на

міни, але й за тим, щоб їх не зачепити. Основна задача сапера полягає в тому, щоб здолати всі підвішені міни.

Гра може мати ряд варіантів: 1) в якості тягарців можуть виступати маленькі дзвоники. Відповідно сапер «підривається» на міні, коли пролунає дзвоник; 2) в якості тягарців можуть використовуватись повітряні кульки в середину яких закладаються певні предмети (наприклад, цукерки), що одночасно є й призами. Сапер в руках тримає голку (ножиці). Орієнтуючись на підказки гравців своєї команди він має не лише пройти через мінне поле, але й розмінувати його частину. Міна вважається «розмінованою», якщо сапер проткнув кульку голкою (чи перерізав її ножицями). В цьому випадку приз дістається команді. В грі можна вводити обмеження відносно мін, які має знешкодити один сапер (наприклад, не більше однієї); 3) міни – надуті гелем кульки, які кріпляться не на стелі, а на підлозі (за допомогою певного вантажу). Сапер, як і в попередньому варіанті гри, може обійти всі міни, а може і зібрати їх, не зачепивши самих кульок чи зрізати їх ножицями (в цьому випадку кульки піднімуться вгору, звільнивши тим самим простір).

Гра «Зрячий сапер». Сапер проходить через мінне поле з відкритими очима. Для того, щоб гра не втратила смислу за такого варіанту гри слід настільки ускладнити умови, за яких, відкриті очі сапера не особливо йому допоможуть у проходженні мінного поля. Тобто, сапер може долати мінне поле з відкритими очима, але спиною вперед й не дивлячись під ноги. В цьому варіанті гри сапер потребуватиме допомоги інших гравців. Окрім того, іти спиною вперед (навіть з відкритими очима) значно складніше, тому такий варіант гри в значній мірі розвиває вестибулярний апарат і психомоторну координацію рухів. В цьому ж варіанті гри, саперам можна запропонувати проходити через мінне поле спиною вперед, але із закритими очима.

Гра «Заміноване перехрестя». В цьому варіанті гри мінне поле долають одночасно два сапери. Принципова відмінність даного варіанту гри від попередніх полягає в тому, що дві людини ідуть по мінному коридору назустріч одна одній. При цьому їм необхідно

обмінятися певними предметами (не випустивши їх з рук) й не задіти один одного. Зробити це всліпу їм буде досить не просто, тому тут особливо важливою є повноцінна координація з боку «зовнішніх» гравців. Двоє саперів можуть належати як до однієї групи, так і до двох груп, які змагаються між собою (відповідно, різні групи координують рух по мінному полю саме своїх саперів).

Гра «Натовпом по мінному полю». Через мінне поле проходить одночасно декілька саперів. В цій грі можливими є наступні варіації: 1) декілька гравців-саперів (наприклад, вісім чоловік) ідуть по мінному полю «паровозиком» (один за одним), поклавши руки на плечі тому хто йде попереду. Інші вісім гравців (зрячі, знаходяться за межами мінного поля) координують їхні рухи і дії. У випадку, якщо «паровозик» розщеплюється або один із саперів наступає на міну, то всі сапери вважаються загиблими. В іншому варіанті гри, сапери пересуваються по мінному полю парами (або трійками), взявшись за руки, при цьому той хто підказує має бути лише один на всю пару.

Гра «Безногий сапер». У цьому варіанті гри сапер проходить через мінне поле не ногами, а на: 1) на роликах; 2) лежачи на скейтборді (відштовхуючись руками); 3) на лижах (не обов'язково по сніжному покритті), наприклад, обходячи маленьких сніговиків; 4) на руках, при цьому його ноги мають перебувати в руках у іншого сапера (в даному випадку гри мінне поле не має бути занадто довгим); 5) на четвереньках, на колінах і т. п.

Гра «Сліпий і поводир». У цій грі координатори сапера перебувають на мінному полі. Варіанти гри можуть бути наступними: 1) сапер переносить координатора на руках (на спині, на шиї); 2) через мінне поле проходять, тримаючись за руки, три людини – два сапера (із закритими очима) і один (посередині) координатор.

Гра «Сапер-спортсмен». У даному варіанті сапер не просто проходить через мінне поле, а управляє при цьому певним спортивним снарядом. Варіанти гри наступні: 1) сапер не просто всліпу пересувається серед мін, але при цьому пересуває ногами м'яч, який теж не має торкатися мін; 2) сапер пересуває шайбу за допомогою клюшки.

Гра «Вибухові міни». Сапер, проходячи через мінне поле, обов'язково має наступати на кожен міну. Проходячи мінне поле сапер має йти таким чином, щоб кожен його крок наступав на міну. Для цього в якості мін слід використовувати предмети, що легко падають від найменшого дотику (кегли, пластикові пляшки, паперові циліндри), або ж роздавлюються, якщо на них наступити (паперові чи пластикові стаканчики, сірникові коробочки та ін.).

У грі «Замінована неправда» сапер, проходячи через мінне поле, не керується підказками інших (зрячих) гравців, оскільки дехто з них (1–2 особи) можуть говорити неправду. Гравці, які говорять неправду (можуть бути й з іншої команди), стараються підказати таким чином, щоб сапер, орієнтуючись на них, наступив на міну. Для того, щоб гра не втратила смислу, треба, щоб сапер не знав, хто саме говорить неправду. Ті ж гравці, які дають вірні підказки, не мають натякати йому на те, хто є «брехунами». Сапер має сам, орієнтуючись на інтуїцію чи знання певних психологічних нюансів, визначити кого слухати.

За умовами гри «Втрачена орієнтація» зрячі учасники мають підказувати саперу куди йому пересуватись, як ставити ногу на мінному полі, але при цьому не можна використовувати слова, що пов'язані з орієнтацією в просторі: «праворуч», «ліворуч», «вверх», «вниз», «вперед», «назад» та ін. Гравці мають домовитись між собою відносно того, якими словами вони кодуватимуть «заборонені» слова, а сапер, в свою чергу, має їх запам'ятати і, перебуваючи на «мінному полі», вірно та своєчасно їх декодувати. Дана гра має декілька варіантів: 1) «Замінований зоопарк». У цьому варіанті гри зрячі учасники можуть підказувати саперу використовуючи замість слів звуки певних тварин: «гав», «мяу», «ку-ку-ріку», «му», «кря», «хрю», «ку-ку» та ін. При цьому, можна обговорити умови, за яких учасники, що видаватимуть звуки, мають максимально наближати їх до «першоджерела»; 2) «Рятувальні звуки». В цьому варіанті учасники взагалі не мають права подавати голосові команди, натомість можна використовувати лише хлопки, клацання, тупотіння, шарудіння паперу чи пакету; 3) «Рятувальні дотики».

В цьому варіанті гри її учасники не мають права подавати жодного звуку. Підказувати саперу можна лише за допомогою дотиків. Так, дотик до правої ноги означатиме, що крок слід робити саме цією ногою, а дотик до плеча, що ногу слід підняти і т. д.

У грі «*Мотузкове мінне поле*» в якості ігрових мін використовуються мотузки. Нами розроблено три варіанти проведення гри: 1) «Вузька стежка». Із двох досить довгих мотузок викладається певна подібність вузької стежинки (відстань між двома мотузками має дорівнювати довжині ступні). Учасник гри має пройти по цій «мотузковій стежці», не виходячи за її межі й не наступаючи на мотузку – краї «стежинки»; 2) «Небезпечні ліани». Над «мінним полем» підвішується відповідна кількість шнурочків різної довжини (чим більше шнурочків, тим складніше завдання); 3) «Зміїне лігво». Шнурочки невеликої довжини розкидаються по «мінному полю». Це – «ядовиті змії». Сапер, проходячи через «мінне поле» не повинен наступати на цих «змії» [5].

Успішно справитись із завданнями психологічного тренінгу «Мінне поле» здатний лише той сапер, в якого чуттєво-інтуїтивні на-

вички тісно гармонізують з аналітичним розумом, відповідальністю, відмінною локомоцією рук і ніг, злагодженою координацією рухів і дій, акуратністю, неквапливістю, високою витримкою, стресостійкістю та розвинутою антиципацією. Психологічний тренінг розвиває у саперів здатність швидко приймати рішення, тривалий час працювати наодинці, зберігати спокій у самих напружених ситуаціях.

Перспективи подальшого розвитку ми вбачаємо у встановленні впливу індивідуально-психологічних властивостей військослужбовців-саперів на виконання бойового завдання, пов'язаного із знешкодженням мін та боєприпасів.

Список використаних джерел

1. <https://tsn.ua/ato/geroyi-siroyi-zoni-vidvazhni-saperi-rozminovuyut-donbass-577271.html>.
2. Стасюк В. В., Примак П. Т., Хміляр О. Ф. Психологічне забезпечення професійної діяльності саперів-миротворців : навчальний посібник для слухачів та ад'юнктів ВВНЗ. Ніжин : ТОВ «Аспект-Поліграф», 2009. – 160 с.
3. <https://styler.rbc.ua/rus/zhizn/zone-ato-pogib-24-letniy-saper-1507038736.html>.
4. <https://www.youtube.com/watch?v=SHRVQtzl75M>.
5. Hmilar O. F., Nedviha O. V. The psychology of the professional activity of a sapper / Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (65), Issue : 155, 2018. P. 61–63.

OLEH NEDVIHA
Kyiv

THE PSYCHOLOGICAL TRAINING «MINE FIELD» IN THE PROCESS OF PREPARATION OF THE SAPPERS

The article proposes a program of the psychological training "Mine Field" aimed at the development of professionally important qualities of the servicemen-sappers. Each training game, developed by the author, not only improves the sensory-intuitive skills of a sapper, but also forms different features of the behavioral regulation, such as leisurely action, anticipation, responsibility, independence, stress resistance etc. The psychological training is aimed at the development of the sappers' ability to make decisions quickly, to work alone for a long time, to remain quiet during the combat task, when they have to neutralize and dispose of mines and ammunition.

Key words: psychological training, game, sapper, minefield, development, behavioral regulation of actions.

ОЛЕГ НЕДВИГА
г. Киев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ «МИННОЕ ПОЛЕ» В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ САПЕРОВ

В статье предложена программа психологического тренинга «Минное поле» направленного на развитие профессионально важных качеств военнослужащих-саперов. Каждая тренинговая игра, разработанная автором, не только развивает чувственно-интуитивные навыки сапера, но и способствует формированию у него таких свойств поведенческой регуляции как неторопливость действий, антиципация, ответственность, самостоятельность, стрессоустойчивость и ряд других. Психологический тренинг направлен на развитие у саперов способности быстро принимать решения, длительное время работать в одиночестве, сохранять спокойствие во время выполнения боевого задания связанного с разминированием и обезвреживанием мин и боеприпасов.

Ключевые слова: психологический тренинг, игра, сапер, минное поле, развитие, разминирование, поведенческая регуляция действий.

Стаття надійшла до редколегії 23.03.2018

УДК 159.924:316.613

ІННА НЕДОЗИМ

м. Київ

notwint@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ «СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ»

У статті викладено історію появи терміна «соціальний інтелект» та проаналізовано два провідних напрями, в межах яких досліджується інтелект, а саме: психометричний підхід, який це називають факторним, та експериментально-психологічний. Виокремлено основні етапи дослідження соціального інтелекту, показано специфіку й наукові досягнення кожного з етапів. Розглянуто три основні концепції інтелекту: біологічний інтелект, психометричний інтелект та соціальний інтелект. У статті наводяться результати теоретичного вивчення провідних підходів до концептуалізації поняття "соціальний інтелект". Визначається сучасний стан та тенденції розвитку зазначеної проблеми.

Ключові слова: соціальний інтелект, психометричні теорії інтелекту, експериментально-психологічні теорії інтелекту, етапи дослідження, навички соціального мислення, Теорія Розуму або Theory of Mind.

Успішна соціалізація залежить від особливостей та рівня сформованості соціального інтелекту. Саме тому в останні два десятиліття вітчизняна психологічна наука виявляє особливу увагу до дослідження соціального інтелекту, оскільки саме він визначає успішність соціального пізнання, соціальної взаємодії та соціальної адаптації.

Серед науковців не існує єдиного бачення щодо визначення самого інтелекту і є чимало дискусій про структуру інтелекту. Саме тому нам необхідно проаналізувати наявні підходи до визначення місця соціального інтелекту у структурі інтелекту та зробити теоретико-методологічний аналіз феномену соціального інтелекту, його функцій та структури.

Багато різносторонніх досліджень соціального інтелекту проводиться зарубіжними дослідниками, серед яких: S Baron-Cohen, AM Leslie, JF Kihlstrom, N Cantor, U Frith, C Frith, AI Goldman, J Perner, B Sodian, S Kristen та ін., які розглядають соціальний інтелект під різними кутами та виділяють Теорію Розуму (Theory of Mind) як особливу складову соціального мислення.

У вітчизняній психологічній науці за останні два десятиліття також здійснено різнопланове дослідження соціального інтелекту (Руденко С. В., Івашкевич Е. З., Кожушко С. П., Миронюк Є. В., Харченко С. В., Федорі Ю. С., Ляховець Л. О., Сургова С. Ю., Василевська О. І.,

Каменська Н. Л., Стрілецька І. І., Руда Н. Л.). Поряд з цим, низка дослідників вивчають поняття, дотичні до соціального інтелекту. Одним з таких понять є емоційний інтелект, який за своїм змістом, є одним з компонентів соціального інтелекту. Дослідженням емоційного інтелекту займаються такі науковці: Бреус Ю. В., Куценко Я. М., Опанасюк І. В., Четверик-Бурчак А. Г., Коврига Н. В., Амплеева О. М., Каплуненко Я. Ю. Також, низка науковців приділяє особливу увагу дослідженню соціальної компетентності (Шишова О. М., Варецька О. В., Шахрай В. М., Докторович М. О., Зарубінська І. Б.), яку можна розглядати як результат функціонування соціального інтелекту. Також слід зазначити, що соціальний інтелект представлений, здебільшого, опосередковано через: комунікативну компетентність, психологічну проникливість, вербальну/невербальну чутливість, соціальне мислення, соціально-психологічну компетентність, соціальну сміливість, ефективність взаємодії.

Мета статті полягає в з'ясуванні ступеню розробки досліджуваної проблеми в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі та визначенні подальших актуальних напрямів розробки проблематики соціального інтелекту на українських теренах.

Серед науковців не існує єдиного бачення змісту інтелекту і є чимало дискусій щодо

його структури. Саме тому необхідно проаналізувати наявні підходи до визначення місця соціального інтелекту в структурі інтелекту.

Існує два провідних напрямки, в межах яких досліджується інтелект, а саме: психометричний підхід, який ще називають факторним, та експериментально-психологічний. Особливістю психометричного підходу є те, що в певній досліджуваній одиниці виокремлюють різні здібності, або ж фактори. Потім досліджується взаємозв'язок між цими спеціальними факторами та загальним фактором за допомогою математичного обчислювання, що дістав назву факторного аналізу. Психолог Ч. Спірмен був першим дослідником, що запропонував дослідити структуру інтелекту, аналізуючи певні фактори, спеціальні здібності та їх взаємозв'язок з загальним фактором, що і є власне інтелектом та розробив спеціальний математичний метод обчислювання – факторний аналіз. Раніше існували теорії, що розглядали інтелект як одномірну здібність, надалі ж розробки Ч. Спірмена вплинули на розвиток психологічної теорії інтелекту та її почали розглядати як багаторівневу та ієрархічну модель, а саме: рівень розвитку загального фактору, що позначається як G, пов'язаний з рівнем розвитку дрібних спеціальних факторів, що позначається як S.

До ієрархічних моделей можна віднести дві схожі моделі інтелекту, що були запропоновані Р. Б. Кеттелом та Ф. Верноном. Модель інтелекту Р. Б. Кеттела охоплює два G-фактори, що представлені флюїдним (зумовлений структурними і функціональними властивостями головного мозку) та кристалізованим інтелектом (знання та навички, набуті протягом життя). Також складниками ієрархічної моделі інтелекту Р. Кеттелла є локальні фактори (здібності, які виявляються при виконанні завдань, що вимагають слухового, зорового сприйняття, моторної активності) та фактори операцій (набуті, пізнавальні навички та спеціалізовані професійні). Ф. Вернон також запропонував ієрархічну (трирівневу) модель: 1) G-фактор; 2) вербально-освітні та практико-технічні здібності; 3) спеціальні здібності: арифметична здібність, технічне мислення.

Для представників експериментально-психологічного підходу дослідження інтелек-

ту характерним є заперечення існування загального фактору інтелекту. Яскравим представником цього підходу є Е. Торндайк, який не визнавав існування загального фактору. Е. Торндайк вважав, що існують самостійні специфічні різновиди інтелекту, а саме: абстрактно-логічний, соціальний та конкретний. Соціальний інтелект розглядався як далекоглядність у міжособистісних відносинах, що включало в себе розуміння інших людей, прогнозування власної поведінки та поведінки інших людей. Е. Торндайк був першим дослідником, що виокремив соціальний інтелект як самостійний вид інтелекту, але надалі він не розглядав спеціально проблему соціального інтелекту [5, 623–625].

Історію виникнення та вивчення СІ можна умовно розділити на чотири етапи. До *першого етапу* (1920–1924) включено появу у психології поняття «соціальний інтелект» та коротке його пояснення Е. Торндайком. *Другий етап* (1925–1938) дістав назву «психометричний», оскільки в цей період дослідники намагалися перевести свої теорії в обчислюванні соціального інтелекту в стандартизовані вимірювальні інструменти, але згодом вони не знайшли підтвердження існування окремого фактору існування СІ, побачили, що тести перевантажені вербальними здібностями, стикнулися з труднощами розмежування СІ та IQ. Все це призвело до втрати інтересу щодо дослідження СІ. Для *третього етапу* (кінець 30-х рр. – 1965 р.) характерним було те, що з предметного поля психології зникає таке поняття, як соціальний інтелект. Свої дослідження СІ згорнули багато дослідників: Л. Терстоун, Ч. Спірмен, Анастасі, Д. Векслер, Д. Кронбах, але Дж. Гілфорд продовжив свою роботу. Для *четвертого етапу* (1965–1969) характерним є те, що соціальний інтелект розглядають у структурі моделі інтелекту Дж. Гілфорда. Дж. Гілфорд розглядав соціальний інтелект як систему інтелектуальних здібностей, пов'язаних з пізнанням поведінкової інформації, яка була незалежною від фактору загального інтелекту. Останніми дослідженнями в межах проекту Дж. Гілфорда стали роботи під керівництвом Хендрікса. Вже згодом у 80-ті рр. такі дослідники як Д. Кітінг, М. Форд і М. Тісак продовжили дослідження різних аспектів соціального інтелекту [3, 454–456].

Також слід зазначити, що дослідники виокремлюють три основні концепції інтелекту: біологічний інтелект, психометричний інтелект та соціальний інтелект. Під біологічним інтелектом розуміються здібності до переробки інформації, або ж пізнавальні здібності, що базуються на функціонуванні різних фізіологічних процесів. Психометричний інтелект – це загальний інтелект. Соціальний інтелект визначали як інтелект, що формується внаслідок впливу соціального середовища на індивіда. Г. Айзенк запропонував свою модель інтелекту, в якій він зазначив, що ці різні концепції інтелекту можна об'єднувати, але їх не можна протиставляти [6, 575].

Г. Гарднер виокремив вісім різних видів інтелекту, два з яких є дуже схожими до поняття соціального інтелекту, назвавши їх міжособистісний (здатність встановлювати відмінності між іншими індивідуумами) та внутрішньо-особистісний (здатність розуміти свої бажання, можливості, мотиви) інтелект [1, 242].

Р. Стернберг також запропонував свою теорію інтелекту, в якій виокремив три види інтелекту: компонентний інтелект, емпіричний інтелект та ситуативний інтелект. Саме ситуативний інтелект, на наш погляд, відповідає за прояви індивіда в соціальних ситуаціях та є наближеним поняттям щодо розуміння соціального інтелекту.

Серед великої кількості наявних досліджень, підходів та теорій соціального інтелекту, ми вибрали саме ті, які, на нашу думку, заслуговують на особливу увагу. Для того, щоб глибше зрозуміти феномен соціального інтелекту, пропонуємо розглянути його структуру та механізми.

Куніцина В. Н. запропонувала визначати соціальний інтелект як глобальну здібність, яка виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис та рівня енергетичного забезпечення процесів саморегуляції. Ці риси зумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації і поведінки, готовність до соціальної взаємодії та прийняття рішень. Отже, є такі складові соціального інтелекту:

1. Комунікативно-особистісний потенціал – комплекс властивостей, які полегшу-

ють чи ускладнюють спілкування, на їх основі формуються такі інтегральні комунікативні якості як психологічна контактність і комунікативна сумісність.

2. Характеристики самосвідомості – почуття самоповаги, відсутність придушених імпульсів, відкритість новим ідеям.

3. Соціальна перцепція, соціальне мислення, соціальна уява, соціальне уявлення, здібність розуміти і моделювати соціальні явища, розуміти людей та мотиви, що ними керують.

4. Енергетичні характеристики – психічна і фізична витривалість, активність, слабка виснаженість [2, 130].

І. Ф. Баширов, Д. В. Люсин, А. І. Савенков, Д. В. Ушаков виокремили три основні групи критеріїв, а саме: когнітивний, емоційний та поведінковий.

До когнітивних критеріїв входять:

- соціальні знання (знання про людей, знання спеціальних правил, розуміння оточуючих);
- соціальна пам'ять (пам'ять на імена та обличчя);
- соціальна інтуїція (оцінка почуттів, визначення настрою, розуміння мотивів, вчинків інших людей, здатність адекватно сприймати поведінку інших в межах соціального контексту);
- соціальне прогнозування (формулювання планів власних дій, рефлексія власного розвитку, оцінка невикористаних альтернативних можливостей).

Емоційні критерії:

- соціальна виразність (емоційна виразність, емоційна чутливість, емоційний контроль);
 - співпереживання (здатність ставити себе на місце інших, долати комунікативний та моральний егоцентризм);
 - здатність до саморегуляції (уміння регулювати власні емоції та настрій).
- Поведінкові критерії:
- соціальне сприймання (уміння слухати співрозмовника, розуміння гумору);
 - соціальна взаємодія (здатність і готовність працювати спільно, здатність до колективної взаємодії);
 - соціальна адаптація (уміння пояснити й переконати інших, відкритість у взаєминах з оточуючими) [4, 53].

Представлення структури соціального інтелекту у такому вигляді, на нашу думку,

сприяє підбору та розробці методів та методик для діагностики кожного з наявних компонентів, а надалі – і проведенню аналізу та визначенню рівня соціального інтелекту у всій сукупності його компонентів.

Всі вищезазначені дослідження проводилися на дорослих людях з типовим розвитком, в яких компоненти соціального інтелекту були майже сформованими та піддавались несуттєвим змінам. Для того, щоб зрозуміти як соціальний інтелект формується та визначає поведінку людини, на нашу думку, виявляється доречним простежити динаміку розвитку виділених компонентів соціального інтелекту в онтогенезі.

Чимало зарубіжних науковців присвятили свої роботи вивченню проблеми соціального інтелекту у дітей дошкільного віку та шкільного віку, про що, на жаль, не можна сказати щодо вітчизняних дослідників. Більшість зарубіжних досліджень з цього питання присвячена вивченню Теорії Розуму або Theory of Mind (ToM), яка за своєю структурою та функціями дуже схожа до зазначених вище компонентів соціального інтелекту. Дана теорія виникає з неможливості безпосереднього спостереження психічних процесів іншої живої істоти. Як правило, кожна людина вважає, що інші люди мають мислення подібне до їх власного. Теорія Розуму дозволяє нам уявити собі думки, почуття і прагнення інших людей, здогадуватися про їх наміри, що в свою чергу дає можливість прогнозувати і пояснювати вчинки оточуючих [9, 482]. Отже, Теорія Розуму – це здатність відображати свідомість інших людей, зрозуміти їх наміри і ставитися до них як до причин відповідної поведінки [10, 1].

Передумовою розвитку та гарного функціонування Теорії Розуму є наявність та розвиток у дошкільному віці таких навичок як сюжетно-рольова гра, спільна увага, вміння визначати почуття, настрої інших людей, розуміння причин та наслідків дій, вміння запам'ятовувати соціально значущу інформацію, розуміння соціального контексту ситуацій, вміння робити висновки [8, 15].

Е. Нотбом, спираючись на дослідженнях Теорії Розуму, співставляє її з поняттям соціального інтелекту та виокремлює компоненти, які необхідно розвивати ще з дитинства:

- 1) перспективне бачення: вміння дослідити, зрозуміти та побачити ситуацію, обставини з іншого погляду, що вирізняється від власної позиції;
- 2) гнучкість: вміння змінювати напрям діяльності незалежно від власних планів та очікувань, у зв'язку із непередбаченими змінами; вміння визнавати помилки, та не зупинятися чи відмовлятися від діяльності в разі вчинення помилкових дій, розуміючи, що вони є невід'ємною частиною навчання та зростання;
- 3) цікавість: вмотивованість думати в контексті запитань "чому?" (чому певні речі існують, чому їх існування важливе, чому інші відчують саме так, як різні речі впливають на мене, яке значення це має для нас і т. д.); 4) самооцінка: вірити достатньо у власні сили, щоб ризикувати пробувати нові речі;
- 4) самооцінка: вірити достатньо у власні сили, щоб ризикувати пробувати нові речі, поважати себе та відхиляти необдумані зауваження та пропозиції інших;
- 5) бачити ситуацію цілковито: вміння розмірковувати над можливими мотивами людей та передбачення того, що вони будуть робити далі; програвання життєвих ситуацій в нашій уяві, задля аналізу та оцінки власних дій;
- 6) комунікація: розуміння того, що ми спілкуємося, навіть якщо ми не говоримо [7, 59].

Серед великої кількості розглянутих теорій соціального інтелекту, найбільш обґрунтованою та вимірюваною, з нашої точки зору, є модель соціального інтелекту Е. Нотбом в контексті Теорії Розуму. За цією моделлю пропонується дослідження соціального інтелекту згідно з його структурними компонентами.

У результаті аналізу теоретико-методологічних підходів вивчення поняття «соціального інтелекту» можна зробити висновок, що соціальний інтелект – це глобальна здібність, пов'язана з наявністю комплексу навичок в когнітивній, емоційній та поведінковій сферах, які визначають рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії.

Висвітлені напрацювання дають змогу використати їх у подальших наукових розвідках, присвячених дослідженню компонентів соціального інтелекту.

Подальша перспектива вивчення цієї проблематики полягає в необхідності уточнення, верифікації та подальшому розвитку поняття соціального інтелекту у сучасній психологічній літературі з позиції вікового підходу.

Список використаних джерел

1. Кожушко С. П. Соціальний інтелект як інтегральна властивість, що забезпечує ефективність професійної взаємодії майбутніх фахівців комерційної діяльності / С. П. Кожушко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013. Вип. 31. С. 241–247.
2. Ляховець Л. О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура / Л. О. Ляховець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки. 2013. Вип. 114. С. 128–133.
3. Миронюк Є. В. Визначення та історія розвитку поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці / Є. В. Миронюк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2010. № 7. С. 452–461.
4. Миронюк Є. В. Розвиток соціального інтелекту як складова у системі професії типу «людина-людина» (на прикладі соціальних працівників) / Є. В. Миронюк // Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія. 2014. № 1. С. 51–57.
5. Руда Н. Л. Соціальний інтелект у структурі інтелекту / Н. Л. Руда // Проблеми сучасної психології. 2013. Вип. 21. С. 621–629.
6. Стрілецька І. І. Аналіз провідних теоретико-методологічних підходів вивчення поняття «соціальний інтелект» / І. І. Стрілецька // Проблеми сучасної психології: [зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. Вип. 28. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. С. 574–585.
7. Эллен Нотбом. 10 вещей, о которых хотел бы рассказать вам ребенок с аутизмом / Эллен Нотбом. М.: Теревинф, 2012. 146 с.
8. Barnes-Holmes Y., McHugh L., Barnes-Holmes D. Perspective-taking and Theory of Mind: A relational frame account // The Behavior Analyst Today. 2004. Т. 5. № 1. С. 15.
9. Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive development*, 15(4), 481–498.
10. Frith C., Frith U. Theory of mind // *Current biology*: CB. 2005. Т. 15. № 17.

INNA NEDOZYM

Kiev

PSYCHOLOGICAL CONCEPTS OF «SOCIAL INTELLIGENCE»

The article describes the history of the emergence of the term "social intelligence" and analyzes the two leading areas in which scientists study intelligence. These two areas are: the psychometric approach, which is also called factor and experimental-psychological approach. The main stages of the study of social intelligence are singled out, shown the specifics and scientific achievements of each stage. Three basic concepts of intelligence are considered: biological intelligence, psychometric intelligence and social intelligence. The article presents the results of a theoretical study of the leading approaches to the conceptualization of the concept of "social intelligence". The current state and trends in the development of this problem are determined.

Key words: social intelligence, psychometric theories of intelligence, experimental psychological theories of intelligence, stages of research, Theory of Mind.

ИННА НЕДОЗИМ

г. Киев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ «СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА»

В статье изложена история появления термина «социальный интеллект» и проанализированы два ведущих направления, в рамках которых исследуется интеллект, а именно: психометрический подход, который еще называют факторным и экспериментально-психологический. Выделены основные этапы исследования социального интеллекта, показано специфику и научные достижения каждого из этапов. Рассмотрены три основные концепции интеллекта: биологический интеллект, психометрический интеллект и социальный интеллект. В статье приводятся результаты теоретического изучения ведущих подходов к концептуализации понятия «социальный интеллект». Определяется современное состояние и тенденции развития данной проблемы.

Ключевые слова: социальный интеллект, психометрические теории интеллекта, экспериментально-психологические теории интеллекта, этапы исследования, Теория Разума или Theory of Mind.

Стаття надійшла до редколегії 16.04.2018

УДК 159.923:616.895

ОКСАНА ПІДГОРНА

м. Миколаїв

podg.oksano4ka@gmail.com

ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ФОНОВА ОЗНАКА ТА ПРЕДИКТОР НЕВРОТИЗАЦІЇ АКЦЕНТУАНТА: ХУДОЖНЬО-КЛІНІЧНІ ПРОЄКЦІЇ

У запропонованій науковій розвідці автор досліджує фактори зниженої резистентності у стресі у акцентуованих особистостей. Так, фоновими ознаками підсиленої готовності до стрес-індукованих поведінкових змін та патологічних станів є особистісна тривожність. У свою чергу, перманентна, позаситуативна тривожність виступає як клінічно достовірний предиктор невротизації акцентуанта. Теоретичні зауваги прокоментовано із застосуванням методу художньо-клінічного унаочнення, який практично реалізується моделюванням у художньому тексті преморбідних та клінічних станів, невротичного генезу, зокрема

Ключові слова: особистісна тривожність, предиктор, невротизація, акцентуант, художньо-клінічна проєкція.

Тривожність як психологічна характеристика людського індивіда, що виявляється у схильності відносно стійко у часі переживати надмірну тривогу (як контекстуально виправдану, так і без значного приводу), вочевидь, є вираженим фактором стрес-індукованих змін та його маркування у формі невротичних реакцій та психо-/емоціогенних соматизаціях. Синдроми *апріорного занепокоєння з вираженим психологічним, соціально-психологічним та соматичним дискомфортом* (Авт. – Підгорна О.), поза сумнівом, виступають як маркери підсиленої стресової сенситивності у індивідів/пацієнтів із афективною лабільністю. Крім цього, вони мають змістове навантаження предикторів невротизації, особливо у випадку, коли стан тривоги – суб'єктивно змодельований наслідок сприйняття подразника/ситуації як таких, що містять актуальне/потенційне ядро небезпеки, загрози [3] – сприймається некритично.

Окреслимо базові робочі дефініції. Тоді, якщо тривога – емоційний стан, за якого індивід очікує неприємних подій, відчуваючи при цьому неспокій (варіативний: психологічне виснаження, психогенне /емоціогенне/ афектогенне соматичне страждання), то тривожність – здатність людини відчувати та переживати тривогу; фізіологічно – ідентифікувати та адекватно інтерпретувати поточні події у ситуації «тут і зараз» (хоча у

структурі невротизації та невротичних нозологій спостерігається дереалізація теперішнього часу та актуалізація минулого досвіду, особливо внаслідок латентної психотравматизації, перенесення витісненої травматичної фабули в інший ситуативний контекст, підсилення патологічної стійкості афекту).

Отже, тривожність – поліваріативна реакція, що розгортається у конкретному контексті (ситуативна, реактивна) і є нормою (поведінка здорового зрілого індивіда повсякчасно ситуативно виправдана) та може бути суб'єктивно ускладненою травматичним змістом події, після виникнення якої теперішнє та дійсність втрачають роль зовнішніх опор (особистісна): за Е. Шостром, «невротичний радикал характеру» має «особистість, яка все ще смакує маленькими шматочками неперетравлених згадки та образи минулого» [4, 215].

Підвищена тривожність, поза сумнівом, є фоновим фактором формування акцентуантів кількох типів, зокрема тривожного, дистимічного, збудливого, застрягаючого.

Спроби сучасних авторів досліджувати систему та генез акцентуованих ознак природно посиляються на авторитетне першоджерело – класичну класифікацію акцентуованих ознак та типологію акцентуантів Карла Леонгарда. На його думку, акцентуовані особистості – не хворі люди, вони – здорові індивіди зі своїми індивідуальними особливостями,

потенційно здатними переходити в патологічний стан – спонтанний або стимульований преморбід. За більшої виразності цих рис вони накладають відбиток на особистість як таку і, зрештою, можуть набувати патологічного характеру, руйнуючи її структуру. Клінічно проілюструємо цю заувагу матеріалом терапевтичних спостережень К. Леонгарда: «Описана досліджувана з дитинства страждає на тяжкий страх. Навіть незначна передбачувана небезпека викликала у неї потрясіння. На ґрунті тривожності розвинувся іпохондричний невроз. Причини його появи – смерть від інфаркту міокарда двох співробітників Е. та напади сильного серцебиття, що супроводжувались пітливістю» [3].

На невротичному преморбіді тривожних акцентуантів у своїх теоретичних та прикладних дослідженнях зосереджуються Пирков С. Г, Виговська О. М., розглядаючи роль окремих психологічних чинників у виникненні невротичних розладів; Підгорна О. М шляхом розробки Авторської моделі інтегрованого дослідження ризику емоційної дисфункції в стресі на матеріалі клінічного узгодження конфлікт-індукованих змін особистості та поведінки в стадії дистресу, інших невротичних змінах, при депресії шляхом наукового та художньо-клінічного аналізу [4].

Пропонуємо шляхом художньо-клінічного моделювання довести роль підвищеного фону тривожності як предиктора неврозогенезу та скористатися художньою проєкцією соматичних і вербальних презентацій індивіда (пацієнта, зокрема) з ознаками тривожної акцентуації.

Невротичний анамнез дослідимо на матеріалі прозової творчості Чехова А. П. [12], Франка І. Я. [8], Коцюбинського М. М [2].

Підвищений фон тривожності перманентно супроводжує потенційних акцентуантів, із вираженою афективною лабільністю, зокрема, у онтогенезі та закріплюється у формі невротичних страхів (лякливості, збудливості), соматичних проєкцій та порушених комунікативних стратегій (інфантилізація, нездатність відстоювати власну позицію, надмірні боязкість, покірливість та невпевненість у собі).

За К. Леонгардом, особистості будь-якого із 12 акцентуєваних типів більш чутливі та

підпадають під вплив середовища, мають підвищену готовність до порушень психіки та знижену резистентність у стресі, ніж інші індивіди. Якщо будь-яка проблемна, тривожна ситуація стає занадто складною для переживання, то поведінка такого індивіда відразу різко змінюється і протікає за типом домінування акцентуєваних рис: «У нашому дитячому відділенні страх супроводжував його постійно, він боявся і обстежень, і шприця. Однак під час бесід був тямущим, не за літами кмітливим. За незначного приводу він ридав, у відчай відразу ж ховався у будь-якому куткові. Навіть уві сні він бачив, як його дразнять та б'ють. У дитячому колективі Еккехард не виявляв адаптаційної здатності, іноді вчиняв блюзнірські витівки, скидався на не сповна розуму. Діти не хотіли його «прийняти». Під час дослідження інтелекту Еккехард, незважаючи на нормальні розумові здібності, виявив виключне безвір'я у власні сили. Вирішуючи задачі, був дуже старанним, але все валилося у нього з рук. Тільки-но траплялась дріб'язкова складність, він, ридаючи, відмовлявся продовжувати свої зусилля» [3].

Так, наприклад, засобами художньо-клінічного унаочнення роль фактору ↑ особистісної тривожності як способу маркування невротичної продукції коректно показано на моделі «людина у футлярі» («Людина у футлярі», Чехов, А. П.): «Найкраще б, здається, зламати собі шию, обидві ноги, аніж стати посміховиськом; тепер-бо дізнається все місто, дійде до директора, попечителя, – **ах, коли б чогось та й не трапилось!** – намалюють нову карикатуру <> Коли він підвівся, Варенька впізнала його і, дивлячись на його смішне обличчя <> не втрималась і розреготалася на весь дім: – Ха-ха-ха! **І цим розкоти-стим, заливчатим «ха-ха-ха» завершилось усе: і сватання, і земне існування Белікова.** Він уже не чув, що говорила Варенька, і нічого не бачив. Повернувшись до себе додому, він найперше прибрав зі столу портрет, а потому ліг і вже більше не вставав <> Він лежав під пологом, вкритий ковдрою, і мовчав; питаєш його, а він тільки так чи ні – і понад ані звуку» [12, 242].

Персонажі І. Я. Франка часто зазнають інсомнії у формі безсоння, прокидаються уві

сні, бачать видіння з жахами, що гнітюче впливають на них, рідше є сні, які не запам'ятовуються, але залишають тривожні сліди у пам'яті особи. Подібні сновізії сприяють погіршенню психічного та фізичного станів персонажа. Наприклад, жакливі образи, які зринають у сновізіях Ганки («Ріпник»), призводять до низки невротичних вибухів у її психіці: «Скоро тільки троха згасне, щось таке їй привиджується, як не верескне, аж крізь уха прохапується. *І зараз зривається з постелі, десь-кудись біжить, утікає, аж по стінах дереться*» [5, т. 21, 56. Цит. за: 1, 75]. Сновидіння такого змісту наганяють на сновидця тривогу, провокують подальше безсоння, терзають душу, посилюють моральні страждання, як, наприклад, у невротичному анамнезі Миколи Кучера нюка («Терен у носі»): «Я хотів заснути і разом тривожився, щоб ще раз не побачити такого сну» [5, т. 21, 377] та Споріша («Панталаха»), який «*боявся сну і постановив собі не спати всю ніч*» [5, т. 21, 270. Цит. за: 1, 75]. Франкових героїв переслідують у снах не тільки *страшні події з минулого, а й імовірні страшні ситуації, які до того ж можуть повторюватися* (Курсив – наш: О. П.). Наприклад, Миколу Кучеранюка переслідує смерть хлопця як кошмарне видиво, що своєю чергою відбивається на формуванні нестабільної особистості: «Отакі гадки не покидали мене і помалу дійшли до того, *що я не міг ані спати вночі, ані не мав спокою вдень і суятився як сновіда*» [5, т. 21, 384. Цит. за: 1, 78].

Об'єктивуючи невротичний анамнез «людини у футлярі», зосередимось на такому описові: «Він носив темні окуляри, фуфайку, у вуха закладав вату, і коли сідав на візника, то наказував піднімати верх. Одним словом, у цієї людини спостерігалось постійне та безупинне прагнення оточити себе оболонкою, створити собі, так би мовити, футляр, котрий усамітнив би її, захистив би від зовнішніх впливів. *Дійсність дратувала його* (хтось Беліков, учитель грецької мови, мій товариш – курсив наш – О. П.), *лякала, тримала у постійній тривозі, і, можливо, для того, щоб виправдати цю свою боязкість, свою відразу до теперішнього, він завжди хвалив минуле й те, чого ніколи не було; і давні мови, що він їх викладав, були для нього, ті ж калоші та парасоль, куди він ховався*

від справжнього життя» [12, 239]. «*Лягаючи спати, він укривався з головою; < > чулись зітхання з кухні, зітхання зловісні... І йому було страшно під ковдрою. Він боявся, як би чого не трапилось...*» [12, 240].

Ознаки невротичного страху клінічно достовірно зображені в оповіданні А. Чехова «Страх». Так, маркери неврастенії Дмитра Петровича Сіліна заломлюються у контексті гротескно вираженої особистісної тривожності: «Що й казати, *страшні видіння, але страшне й життя. Я, голубчику, не розумію і боюсь життя*. Не знаю, цілком можливо, я хвора, не сповна розуму, людина. Нормальній, здоровій людині здається, що вона розуміє все, що бачить і чує, а я ось втратив це «здається» і день-у-день отруюю себе страхом. *Є хвороба – боязкість простору, так ось я хворий на боязкість життя*» [12, 228].

Отже, в межах пропонованої розвідки нам вдалося проаналізувати та систематизувати базові ознаки невротизації, у тому числі, акцентуантів та визначити гіперфункцію особистісної тривожності як фон для розвитку невротичного сценарію у таких особистостях.

Так, для індивідів/пацієнтів із ознаками прогнозованого невротичного радикалу особистості завжди буде характерним:

1. Вираженість невротичної продукції в поведінці й емоційному тлі більшою мірою залежить від внутрішнього стану і ризику гострих пролонгованих переживань суб'єктивно значимих стресових епізодів, а не від вимог конкретної соціальної ситуації;

2. При керуванні своєю поведінкою і вираженні емоцій акцентуанти невротичного профілю враховують автономний внутрішній стан, власні настанови і схильності більше, ніж спираються на інформацію про ситуаційну адекватність поведінки і стереотип емоційної експресії. Таким чином, низький рівень соціального самоконтролю вказаної групи спостереження аргументовано свідчить про тенденцію до самоізоляції («інкапсуляції») їх у ситуаціях, які суб'єктивно «не підходять». Подібний стиль неадаптованої поведінки в соціальному плані робить таких людей нестресостійкими, утруднює або унеможливорює вироблення адекватних механізмів психологічного захисту [4, 215];

3. Аналізуючи власний досвід, вважаємо, що акцентуант тривожного типу (з ознаками

дистимії, збудливості, ригідного фону, підсиленого інтровертованістю як фактором невротичного преморбіду) Іван Палійчук («Тіні забутих предків») – художньо досконало зімітована модель пацієнта невротичного профілю, який так «рафіновано» смакує травматичний біографічний матеріал на цвинтарі особистого життя, що не склалось;

4. Отже, конкретним прикладом стрес-індукованої реакції, значимим предиктором якої виступає фактор особистісної тривожності, може бути модель психотравми Івана Палійчука: синдром утрати, супроводжуваний соматизацією душевної травми, на тлі якої зростає ризик суїцидальності. → Суїцид компенсується у формі усамітнення та штучної посттравматичної амнезії (соціальна, емоційна, сенсорна депривація) і вирішується через катарсис (очищення і набуття життєвої енергії на лоні природи). → Пролонгована часова і топографічна віддаленість від місця травматичних подій, а також створення нової соціальної – трудової – ситуації формально знижує чутливість до об'єкта травми. У загальній структурі художньо змодельованого стресового епізоду саме трудотерапія заміщує ядро травми. У світ людей, тепер уже маргінал, Іван Палійчук повертається «емоційним покручем» із очевидними ознаками клінічного емоційного зниження та змінами вольової регуляції поведінки (апат-абулічний синдром). І тільки з маржинкою він відчуває себе адекватно соціалізованою особистістю: «Тепер він мав коло чого ходити. Не був жадний багатства – не на те гуцул живе на світі – саме плекання маржинки сповняло радістю серце. Як дитина для мами – такою була для нього худібка...» [2, 38];

5. Часто в основі позаситуативної фіксації на певній події лежить спосіб констатації різних модуляцій провини («Нам добре відомо, що його (пацієнта, індивіда – курсив наш – О. П.) сьогочасні душевні проблеми – це наслідок витіснення» [11, 133–134]) та формування толерантності і суб'єктивної готовності до спокути як одного з варіантів переробки психотравми героя («Доволі часто, коли вони відчують страх, думаючи, що трапиться дещо жахливе, вони перебувають саме під впливом певного витісненого спогаду, кот-

рий намагається пробитись у реальну свідомість людини. Пацієнт просто не в змозі зрозуміти, що справжнє дещо жахливе вже відбулося – воно мало місце у минулому» [11, 148]).

Матеріалом подальших розвідок може стати дослідження терапевтичного потенціалу «завершеного гештальту» під час супроводу індивідів/пацієнтів із ознаками акцентуацій засобами художньо-клінічної імітації, зокрема.

Список використаних джерел

1. Ворох Х. «Вона боїться тих мар пустих, що сплудила вночі стрижена уява»: стан тривоги персонажа крізь призму онейричних видінь у прозі Івана Франка / Х. Ворох. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2015. Вип. 62. С. 73–84.
2. Коцюбинський М. Тіні забутих предків. Новели / М. Коцюбинський. Харків: Фоліо, 2008. С. 8–65.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард // [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://royallib.com/read/leongard_karl/aktsentuirovannie_lichnosti.html#40960.
4. Підгорна О. М. Можливості клінічної демонстрації на етапі інтерпретаційного аналізу художнього тексту в умовах медичного ВНЗ / О. М. Підгорна. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Філологічні науки (літературознавство): збірник наукових праць* / за редакцією О. С. Філатової. № 2 (16), жовтень 2015. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. С. 212–217.
5. Підгорна О. Концепти фрейдівської аналітики у прозописі Марії Матіос / О. Підгорна. *Текст. Контекст. Інтертекст (Філологічні науки): науковий електронний журнал*. № 2 (листопад), 2017. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. Режим доступу: <http://text-intertext.in.ua/index.php?id=150>.
6. Підгорна О. М. «...Мабуть, навіки завойованих жінок, як і навіки завойованих територій, і справді немає [с. 6]» ...? Едипальний контекст роздвоєності героїні «Жіночого літопису» крізь призму психологічного захисту / О. М. Підгорна. *Перспективи розвитку філологічних наук. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Вінниця, 09-10 лютого 2018 року). Херсон: Видавничий дім "Гельветика", 2018. 104 с. С. 41–48. Режим доступу: https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/16199cbbe5c69d87?Projector=1&mes_sagePartId=0.1; <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/fil/20feb2018/10.pdf>.
7. Місаренко В. О., Музиченко В. О., Підгорна О. М. Підвищена тривожність як предиктор формування особистості невротичного акцентуанта / В. О. Місаренко, В. О. Музиченко, О. М. Підгорна. *Сучасні тенденції розвитку науки. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Ужгород, 23–24 лютого 2018 року). У 2-х частинах. Херсон: Видавництво «Молодий вчений». 2018. 162 с. С. 137–141. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/other/23feb2018/45.pdf>.
8. Франко І. Зібрання творів: у 50 т. / І. Франко. К.: Наук. Думка, 1976–1986. т. 21.
9. Фрейд З. Бред и сны в «Градиве» В. Иенсена / З. Фрейд // *Классический психоанализ и художественная литература* [Электронный ресурс]. СПб.,

2002. С. 16–35. Режим доступа: http://www.e-reading.ws/bookreader.php/114752/Leibin-Klassic_hes-kiii_psihoanaliz_i_hudozhest_vennaya_literat_ura.pdf.
10. Фрейд З. Вступ до психоаналізу / З. Фрейд; пер. з нім. П. Таращук. К. : Основи, 1998. 709 с.

11. Фрейд, З. Интерес к психоанализу: Сборник / З. Фрейд; пер. с нем. Мн. : «Попурри», 2007. 592 с.
12. Чехов А. П. Черный монах: повести, рассказы / Антон Чехов. М. : Эксмо, 2011. 448 с.

OKSANA PIDGORNA

Mykolaiv

**PERSONAL HUMIDITY AS A FONO STUDY
AND ACCENTUANTS NEUROTICISM PREDICTION:
ARTIFICIAL-CLINICAL PROJECTS**

In the proposed scientific research, the author investigates the factors of reduced stress resistance in accented individuals. Thus, background signs of increased readiness for stress-induced behavioral changes and pathological conditions are personal anxiety. In turn, permanent, non-specific anxiety acts as a clinically reliable predictor of neuroticism of the accentuant. Theoretical comments are commented with the use of the method of artistic and clinical presentation, which is practically implemented by modeling in the artistic text of premorbid and clinical states, neurotic genesis, in particular.

Key words: personal anxiety, predictor, neuroticism, accentuant, artistic and clinical projection.

ОКСАНА ПОДГОРНАЯ

г. Николаев

**ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ФОНОВЫЙ ПРИЗНАК
И ПРЕДИКТОР НЕВРОТИЗАЦИИ АКЦЕНТУАНТА:
ХУДОЖЕСТВЕННО-КЛИНИЧЕСКИЕ ПРОЕКЦИИ**

В предложенной научной работе автор исследует факторы сниженной резистентности в стрессе у акцентуированных личностей. Так, фоновыми признаками гипертрофированной готовности к стресс-индуцированным изменениям поведения и патологическим состояниям является личностная тревожность. В свою очередь, перманентная, внеситуативная тревожность выступает как клинически достоверный предиктор невротизации акцентуанта. Теоретические замечания прокомментированы с использованием метода художественно-клинического опредмечивания, который практически реализуется моделированием в художественном тексте преморбидных и клинических состояний, невротического генеза, в том числе.

Ключевые слова: личностная тревожность, предиктор, невротизация, акцентуант, художественно-клиническая проекция.

Стаття надійшла до редколегії 10.04.2018

УДК 612.821.1

ІРИНА САВЕНКОВА

м. Миколаїв

savenkova-1966@ukr.net

ХРОНОПСИХОЛОГІЧНЕ ПРОГНОЗУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті подано результати експериментального дослідження щодо об'єктивного методу прогнозування дизонтогенезу розумового розвитку дітей дошкільного віку. Експериментально доведено, що хронометрування дозволить диференціювати форму прояву порушення розумового розвитку – розумова відсталість або затримка розумового розвитку. Провідним прогностичним критерієм щодо форми прояву дизонтогенезу розумового розвитку виступає власна одиниця часу дитини, що виконує функцію «кроку», яким вимірюється хід пережитого суб'єктом часу. Як стійка одиниця, хронотип забезпечує цілісність і структурність переживання часу. У випадку затримки розумового розвитку власна одиниця є стабільною, не міняється у відтворенні різних проміжків часу. При розумовій відсталості вона міняється стрибкоподібно, в залежності від глибини розумового дефекту. Інакше кажучи, внаслідок стрибка в психіці олігофренів відсутня власна структура безпосереднього переживання часу. Тому стає можливим вважати, що у таких груп дітей виникають труднощі у засвоєнні часових понять, проблеми у формуванні уявлення про метричні властивості часу, а порушення орієнтації у минулому та майбутньому у олігофренів у багатому визначається відхиленням від аналогу «добрих» годинників.

Ключові слова: власна одиниця часу, хронотип, відхилення від аналогу «якісного» годинника, інтелект, розумова відсталість, олігофренія.

Причину виникнення дизонтогенезу розумового розвитку неможливо зрозуміти без знання психологічних особливостей особистості дитини, а без цього важко й спрогнозувати перебіг такого порушення. Психологічна диференціація індивідуальних психологічних властивостей людини показує, що ознаки розумових розладів повністю узгоджені з ними й, відповідно, можуть бути досить прогнозовані й визначені з урахуванням *типологічних груп*, а також залежні від *індивідуального (власного) біологічного часу* (В. Вернадський [3], Д. Елькін [4], В. Лисенкова [5], Б. Цуканов [11], І. Савенкова [8]). Загалом, залежність розумового розвитку людини від часових параметрів (часових характеристик, фактора часу, хронотипу), а також їх співвідношення є міждисциплінарною проблемою, і тому вивчається рядом наук: психологією, медициною, біологією, фізіологією (Ф. Александер, І. Савенкова [9]). Окремі аспекти проблеми вивчалися й відображені в дослідженнях Г. Айзенка [1], І. Єршової-Бабенко [4]. Застосування у практичній діяльності знань про систему взаємозалежностей та їх співвідношення між розумовим розвитком, індивідуально-типологічними особливостями, часовими характе-

ристиками, фактором часу у дітей із дизонтогенезом розумового розвитку, мають принципове значення під час проведення цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, у розробці своєчасного *прогнозування такого дизонтогенезу*.

Як показав аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, вивчення взаємозв'язку і взаємозалежності *дизонтогенезу розумового розвитку* (на прикладі розумово відсталих дітей та дітей із затримкою розумового розвитку) від *часових параметрів*, а також їх співвідношення, залишилося поза увагою вчених.

Необхідність її вивчення зумовлена не тільки психолого-педагогічним, але й соціальним значенням, оскільки дозволяє вирішити одне із завдань сучасного суспільства, пов'язане зі зміцненням здоров'я нації, у першу чергу, її підростаючого покоління. Це дозволяє відповідально вирішувати соціально-економічні питання, що постають перед нашою молододою державою.

Разом із тим, відкритими в окресленому проблемному полі залишаються питання прояву типу дизонтогенезу розумового розвитку у типологічній групі хронотипу.

Хронотип – це тип індивіда за значенням власної одиниці часу (Б. Цуканов [12], І. Савенкова [7]).

Психолого-часові критерії діагностики дизонтогенезу розумового розвитку:

- **власна одиниця часу індивіда** – вроджена константа, що визначає хід власного годинника індивіда (суб'єктивне сприйняття часу).
- **відхилення 6** – показник якості індивідуального годинника.

Більше того, наскільки нам відомо, прогнозування дизонтогенезу розумового розвитку дітей дошкільнят у психології та педагогіці взагалі не існує.

Зважаючи на сказане, актуальним можна вважати розробку *алгоритму хронопсихологічного прогнозування дизонтогенезу розумового розвитку дітей дошкільного віку*.

Актуальність обраної проблеми, її недостатнє теоретичне обґрунтування та практична розробка зумовили вибір теми дослідження, його предмет та об'єкт, визначили мету та завдання наукового пошуку.

Об'єктом нашого дослідження є дизонтогенез розумового розвитку, а *предметом* – хронопсихологічне прогнозування дизонтогенезу розумового розвитку дитини.

Послідовне виконання етапів подібного алгоритму хронопсихологічного прогнозування, який би порівняно легко міг бути адаптованим до застосування в спеціальній педагогіці, надало б можливість досягти найбільшого ефекту в проведенні психолого-педагогічної діагностики дітей із дизонтогенезом розумового розвитку. Саме в цьому і полягає основна *гіпотеза дослідження*.

Тому *метою дослідження* стала розробка об'єктивного методу хронопсихологічного прогнозування типу дизонтогенезу розумового розвитку дітей дошкільного віку.

А його *основними завданнями (етапами)* стали такі:

1. Обґрунтування загальних теоретичних засад прогнозування дизонтогенезу розумового розвитку.
2. Визначення змісту етапів хронопсихологічного прогнозування дизонтогенезу розумового розвитку.
3. Розробка алгоритму хронопсихологічного прогнозування дизонтогенезу розумового розвитку.

4. Виокремлення психолого-часових критеріїв прогнозування дизонтогенезу розумового розвитку.
5. Побудова моделі «хронопсихологічного портрету особистості» розумово відсталі дитини та дитини із затримкою розумового розвитку.

У своїй роботі ми виходили з таких *методологічних засад*: реляційна концепція часу (П. Фресс, Дж. Драйзер, Ю. Молчанов, Д. Елькін), визнана Міжнародним товариством вивчення часу, відповідно до якої людині притаманні власні часові властивості і щодо принципу об'єктивності – ці властивості виявляються у тривалості, що переживається реально; закон переживання часу (Б. Цуканов); системний підхід у психології та психофізіології (П. Анохін, Б. Ломов, С. Максименко, О. Кокун, В. Мерлін, І. Савенкова); теорія психологічного дослідження (Б. Ананьєв, А. Анастасі, Л. Бурлачук, В. Ганзен, В. Дружинін, Б. Ломов, С. Максименко та інші); теорія розумової відсталості (М. Певзнер, А. Лурія, В. Лубовський, Л. Виготський, Г. Дульнев, О. Леонтєв, А. Запорожець, П. Гальперін, Б. Пінський, Л. Занкова, В. Синьов); теорія затримки розумового розвитку (І. Коробейніков, З. Калмикова, Г. Жаренкова, А. Кошелева, Т. Пускаєва, У. Ульяновка, Г. Шаумаров).

Методи і обсяг дослідження.

1. *Теоретичні*: аналіз наукової літератури за темою дослідження та узагальнення здобутої інформації, системний аналіз та інтерпретація отриманих даних.
2. *Емпіричні*: спостереження, бесіда, експериментальний метод – *метод хронометричної проби* із метою прогнозування дизонтогенезу розумового розвитку.
3. *Методи математичної статистики*: описова статистика, процентильна статистика, методи середніх величин, порівняння середніх значень за t-критерієм Стьюдента.

Характеристика вибірки.

У дослідженнях, результати яких викладені у роботі, взяли участь 52 дитини віком від 6 до 7 років *експериментальної групи* із дизонтогенезом розумового розвитку, зокрема, 8 дівчаток та 8 хлопчиків віком від 6 до 7 років із затримкою психічного розвитку та 36 розумово відсталих дітей (17 дівчаток та 19 хлопчиків) віком від 6 до 7 років, а також 30 дітей *контрольної групи* – без порушення розумового розвитку.

Вибір саме такого контингенту досліджуваних зумовлений необхідністю проведення психолого-педагогічної діагностики дітей даної вікової категорії задля визначення типу програми, за якою мають навчатися діти із дизонтогенезом розумового розвитку.

Надійність та достовірність отриманих у дослідженні наукових результатів забезпечувалися теоретичним аналізом проблеми, відповідністю методологічним обґрунтуванням його вихідних положень, відповідністю застосованих у дослідженні методів його завданням, кількісним та якісним аналізом отриманого емпіричного матеріалу, репрезентативністю досліджуваної вибірки. Обробка отриманих емпіричних результатів здійснювалася на персональному комп'ютері за допомогою пакету статистичних програм SPSS 17.0 for Windows.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що *вперше*:

1. Запропоновано алгоритм хронопсихологічного прогнозування дизонтогенезу розумового розвитку.
2. Побудовано модель «хронопсихологічного портрету особистості» дитини із дизонтогенезом розумового розвитку.

До основних *теоретичних здобутків дослідження можна віднести*:

- 1) обґрунтування використання реляційної концепції часу з метою хронопсихологічного прогнозування дизонтогенезу розумового розвитку;
- 2) розширення уявлення про психолого-часові індикатори прояву дизонтогенезу розумового розвитку;
- 3) збагачення уявлень про індивідуальний хронотип розумово відсталих дітей та дітей із затримкою розумового розвитку.

Практичне значення роботи полягає у розробці:

- 1) алгоритму хронопсихологічного прогнозування дизонтогенезу розумового розвитку;
- 2) розробки об'єктивного методу психолого-педагогічної діагностики шляхом диференціації часових характеристик у дітей із дизонтогенезом розумового розвитку.

Наше дослідження були спрямовані на виявлення *відхилення від аналога «хороших» годинників у розумово відсталих дітей та дітей із затримкою розумового розвитку.*

Відповідно до даних Всесвітньої організації охорони здоров'я відхилення від психоло-

гічної норми інтелекту (розумова відсталість) спостерігається у 1–3% людей всього населення планети [1, 67]. Наведені межі між нормою та розумовою відсталістю, диференціація останньої на різних рівнях залишається однією із найбільш привабливих завдань, яке не має до цього часу однозначного вирішення.

Основним критерієм розумової відсталості відповідно до рішення Комітету ВООЗ є показник інтелекту IQ. З метою визначення IQ використовують різні тести (тести Векслера, Равена, Бине). Однак використання цих методів у широкій практиці обмежено тим, що самі методики об'ємні, а медико-педагогічна комісія дуже часто знаходиться у жорсткому регламенті часу.

Деякі варіанти порушення відтворення тривалості при різних дефектах психіки були предметом вивчення Н. Беленької та Д. Елькіна [11]. Виходячи із цих досліджень, нами були висунуті *припущення, що у розумово відсталих суб'єктів в акті відтворення тривалості має мати значення відхилення від аналогу «хороших» годинників.* З метою перевірки припущення з дітьми із порушенням інтелекту з діагнозом: олігофренія у стадії дебільності, та дітьми із затримкою психічного розвитку було проведено обстеження.

Кожній дитині надавалась тривалість, обмежена двома звуками кнопки *хроноскопу.* Після подання проміжку хроноскоп передавався досліджуваному та йому надавалась задача відтворити запропонований проміжок за допомогою цього апарату. Переконавшись в тому, що дитина засвоїла засоби використання приладдя, ми проводили декілька досліджень (не менше 5 разів). В основній серії використовувались наступні проміжки: 2, 3, 4, 5 с. Число подання сигналу складало 25 досліджень. За результатами відтворення підраховувалось значення *власної одиниці часу* (τ) з точністю відтворення часу до 0,001 с.

Математична обробка результатів дослідження показала, що *у олігофренів та дітей із затримкою розумового розвитку має місце різне відхилення від аналогу «хороших» годинника. У дітей із затримкою розумового розвитку має місце відхилення від точності відтворення заданих проміжків часу від 0,3 до 0,5. У розумово відсталих дітей – від 0,5 до 1,0 (див. табл.).*

У той же час, у олігофренів має місце декілька варіантів відхилень від аналогу «доброго» годинника. Рівень схожості відхилень виявився настільки однаковим, що достатньо використати результати «середньо-групових суб'єктів», наведені в таблиці.

В групу 1 увійшли діти із затримкою розумового розвитку. Характерною особливістю є те, що у них приблизно виконується спостерігається відхилення від норми σ у межах від 0,3 до 0,5.

В групу 2 входять розумово відсталі діти із відхиленням від норми від 0,51 до 0,65. Саме до цієї групи входять розумово відсталі діти із значення IQ від 60 до 69.

В групу 3 входять розумово відсталі діти із відхиленням від норми від 0,66 до 0,75. Саме до цієї групи входять розумово відсталі діти із значення IQ від 55 до 59.

В групу 4 входять розумово відсталі діти із відхиленням від норми від 0,76 до 0,85. Саме до цієї групи входять розумово відсталі діти із значення IQ від 52 до 54.

В групу 5 входять розумово відсталі діти із відхиленням від норми від 0,86 до 1,0. Саме до цієї групи входять розумово відсталі діти із значення IQ від 50 до 52.

2, 3, 4, 5 групи показують, що варіації ходу годинників дітей розумово відсталих декілька більше, ніж у дітей із затримкою психічного розвитку.

Різновид відхилень від аналогу «добрих» годинників у розумово відсталих дітей і дітей із затримкою розумового розвитку представлений у таблиці.

Для груп 2, 3, 4 загальним є те, що $t, const$. Це порушення першої умови аналога відбувається стрибкоподібно (у різних групах, на різних інтервалах годинникового ряду тривалості, що задаються).

Окрім описаних груп з різним ступенем відхилення від аналогу «добрих» годинників, була висунута ще одна група дітей, які не змогли виконати експериментальну процедуру, тобто не розуміли завдання.

У відповідності зі ступенем відхилення від аналогу «доброго» годинника у дітей був різний рівень розвитку інтелекту.

Водночас, спостерігається узгодженість між рівнем розвитку інтелекту та здатністю відтворювати запропоновані проміжки часу на слух.

В той час, у дітей із затримкою розумового розвитку має місце незначне відхилення від норми у відтворенні запропонованих проміжків часу.

Таким часом, результати дослідження дають змогу прийти до висновку, що власна одиниця часу виконує функцію «кроку», яким вимірюється хід пережитого суб'єктом часу. Як стійка одиниця, хронотип забезпечує цілісність і структурність переживання часу.

У випадку затримки розумового розвитку власна одиниця є стабільною, не міняється у відтворенні різних проміжків часу.

При розумовій відсталості вона міняється стрибкоподібно, в залежності від глибини розумового дефекту. Інакше кажучи, внаслідок стрибка в психіці олігофренів

Таблиця – Різновид відхилень від аналогу «добрих» годинників у дітей із дизонтогенезом розумового розвитку

Група		2с	3с	4с	5с	σ	IQ	t
1	хлопч	0,92	0,88	0,87	0,82	0,3–0,5	70–85	0,001
	дівч.	0,91	0,87	0,88	0,83	0,2–0,4	70–85	
2	хлопч	0,80	0,70	0,70	0,65	0,51–0,65	60–69	0,01
	дівч.	0,81	0,71	0,70	0,66	0,52–0,66	60–69	
3	хлопч	1,30	0,88	0,86	0,70	0,66–0,75	55–59	0,001
	дівч.	1,31	0,87	0,87	0,71	0,66–0,75	55–59	
4	хлопч	1,35	1,1	0,85	0,80	0,76–0,85	52–54	0,01
	дівч.	1,36	1,2	0,84	0,81	0,76–0,85	52–54	
5	хлопч	1,96	1,50	1,30	0,85	0,86–1,0	50–53	0,001
	дівч.	1,95	1,51	1,31	0,84	0,86–1,0	50–53	

відсутня власна структура безпосереднього переживання часу. Тому стає можливим вважати, що у таких груп дітей виникає проблема у засвоєнні часових понять, у формуванні уявлення про метричні властивості часу, а порушення орієнтації у минулому та майбутньому у олігофренів у багатому визначається відхиленням від аналогу «добрих» годинників.

Порівняння середніх значень за **t-критерієм Стюдента** переконує, що відмінностей між здатністю відтворювати задані проміжки часу між дівчатками та хлопчиками як розумово відсталих дітей, так і дітей із затримкою розумового розвитку не існує.

Проведені результати дослідження дають змогу прийти **до висновку:**

1. У дітей із затримкою розумового розвитку та розумово відсталих дітей мають місце відмінності у проявах пізнавальних психічних процесів, емоційної та вольової сфери, що дає змогу *диференціювати ці форми прояву дизонтогенезу розумового розвитку.*

2. У дітей із розумовою відсталістю відчуття і сприймання формуються повільно і з великою кількістю особливостей і недоліків, а саме, звуження і уповільнення зорових, слухових, кінестетичних, тактильних, нюхових і смакових відчуттів, вузькість і уповільненість сприймання, труднощі в сприйнятті простору і часу. У дітей із затримкою розумового розвитку недостатній розвиток зорового сприймання: недоліки сприймання глибини простору і зорово-просторового орієнтування; недостатній розвиток слухового сприймання: утруднення диференціації мовленнєвих звуків, слів та речень; недостатній розвиток дотикового сприймання: порушення рухової і тактильної чутливості та слабкість між сенсорних зв'язків.

3. *Інтелект розумово відсталих дітей занижений (IQ – 70–50), недорозвинення мислення* проявляється у порушенні таких мисленнєвих операцій як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення і абстрагування. Інтелект у дітей із затримкою розумового розвитку в нормі (IQ – від 71). Мислення характеризується поверхневістю, недостатньою гнучкістю, схильністю до шаблонних, стереотипних рішень. Спостерігається *відсутність*

готовності до рішення інтелектуальних задач. Відмічається несформованість таких розумових операцій як аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення та порівняння.

4. До *особливостей пам'яті розумово відсталих дітей* відноситься сповільненість і неміцність запам'ятовування, швидкістю забування, неточністю відтворення. Найбільш нерозвиненим є *логічне опосередковане запам'ятовування.* Механічне запам'ятовування може бути на доволі високому рівні. У дітей із затримкою розумового розвитку такі показники короточасної пам'яті як об'єм пам'яті, швидкість, продуктивність при заучуванні практично відповідають нормі. Але при цьому спостерігається порушення відтворення словесних та цифрових рядів, повільне наростання продуктивності запам'ятовування при пред'явленнях матеріалу.

5. У дітей розумово відсталих спостерігаються порушення переключення уваги, зниження здатності до розподілу уваги між різними видами діяльності. У дітей із затримкою розумового розвитку увага знижена, нестійка, дітям складно зосереджуватися на одному об'єкті. Недоліки уваги дітей даної категорії пов'язані із низькою працездатністю та підвищеною виснажливістю.

6. У дітей з легкою формою розумової відсталості спостерігається емоційна незрілість, інфантильність емоцій, їх примітивність і поверхневість, зменшення контролю над силою своїх емоційних проявів. Емоції дітей із затримкою розумового розвитку нестабільні, поверхневі. Спостерігається слабка емоційна стійкість, порушення самоконтролю у всіх видах діяльності, агресивність, та провокуючий характер поведінки, часту зміну настрою, метушливість, невпевненість, почуття страху.

7. Водночас, відмінності у проявах психічних процесів дітей із затримкою психічного розвитку та розумовою відсталістю є *важливим діагностичним критерієм* оцінки генезу їх походження, але *не виступають прогностичним критерієм щодо форми прояву дизонтогенезу цього розвитку.*

Як переконують результати проведеного дослідження провідним прогностичним критерієм щодо форми прояву дизонтогенезу розумового розвитку виступає **власна**

одиниця часу дитини, що виконує функцію «кроку», яким вимірюється хід пережитого суб'єктом часу. Як стійка одиниця, хроно-тип забезпечує цілісність і структурність переживання часу.

У випадку **затримки розумового розвитку власна одиниця є стабільною, не міняється у відтворенні різних проміжків часу.**

При **розумовій відсталості вона міняється стрибкоподібно, в залежності від глибини розумового дефекту.** Інакше кажучи, внаслідок стрибка в психіці олігофренів відсутня власна структура безпосереднього переживання часу. Тому стає можливим вважати, що у таких груп дітей виникають труднощі у засвоєнні часових понять, проблеми у формуванні уявлення про метричні властивості часу, а порушення орієнтації у минулому та майбутньому у олігофренів у багатому визначається відхиленням від аналогу «добрих» годинників.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г. Дж. Сорок лет спустя: новый взгляд на проблемы эффективности в психотерапии / Г. Дж. Айзенк // Методологические и теоретические проблемы психологии: [психологический журнал]. 1994. Т. 14, № 4. С. 3–19.
2. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / Ф. Александер; [пер. с англ. С. Могилевского]. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. С. 152–164.
3. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. Серия «Библиотека истории и культуры». М.: Айрис пресс, 2012. 576 с.
4. Ершова–Бабенко И. Психосинергетические стратегии человеческой деятельности: [Монография] / И. Ершова Бабенко. Одесса: Астропринт, 2005. 232 с.

5. Лисенкова В. П. Об особенностях отражения пространства и времени / В. П. Лисенкова // Психологический журнал. 1981. Т. 2, № 1. С. 113–119.
6. Савенкова І. І. Теоретична модель системи корекційних заходів медико-психологічної реабілітації / І. І. Савенкова // Проблеми сучасної психології: [збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України] Кам'янець-Подільський, 2010. Випуск 10. С. 588–597.
7. Савенкова І. І. Особливості прояву тривожності у хворих дітей на хронічні неінфекційні захворювання / І. І. Савенкова // Психологія і суспільство: [Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис]. № 1 (43). Тернопіль: ТНЕУ, 2011. С. 151–158.
8. Савенкова І. І. Теоретико-методологічні засади дослідження індивідуально-типологічних властивостей особистості з позиції психології часу / І. І. Савенкова // Актуальні проблеми психології: [зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України]. К., 2013. Т. XI. Серія: Соціальна психологія. Випуск 6. Книга II. Т. 7. Ч. 3. С. 294–302.
9. Савенкова І. І. «Хронопсихологічний портрет» хворих на серцево-судинні захворювання / І. І. Савенкова // Актуальні проблеми психології: [зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України] К., 2013. Т. 12. Серія: Психологія творчості. Випуск 16. С. 420–427.
10. Савенкова І. І. Хронопсихологічне прогнозування перебігу нефроурологічних захворювань / І. І. Савенкова // Проблеми сучасної психології: [збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України] Кам'янець-Подільський, 2013. Випуск 21. С. 630–637.
11. Цуканов Б. Й. Время в психике человека: [Монография] / Б. Й. Цуканов. Одесса: Астропринт, 2000. 198 с.
12. Элькин Д. Г. Восприятие времени. Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01 общая психология, история психологи / Д. Г. Элькин. Одесса, 1945. 295 с.

IRYNA SAVENKOVA

Mykolaiv

CHRONOPSYCHOLOGICAL MENTAL DEVELOPMENT DYSONTOGENESIS PROGNOSING IN PRE-SCHOOL CHILDREN

The article presents the results of an experimental study on the objective method for prognosing the developmental dysontogenesis in preschool-age children. It has been experimentally proved that chronometry will allow to differentiate the manifestation form of mental development disorder – mental retardation or delayed mental development. The leading prognostic criterion of the mental development dysontogenesis manifestation is the child's subjective unit of time, performing the function of a "step", which measures the course of the subject's time. As a stable unit, the chronotype ensures the integrity and structure of the experience of time. In the case of delayed mental development, subjective time unit appears to be stable, does not change in the reproduction of various time intervals. In mental retardation, it changes in a jumping manner, depending on the depth of the mental defect. In other words, as a result of the jump in the psyche of oligophrenics, there is no proper structure of subjective direct experience of time. Therefore, it becomes possible to consider that in such groups of children difficulties arise in the temporal concepts assimilation, in the formation of the time metric properties concept, as well as the disruption of the orientation in the past and the future occurs that in majority of oligophrenics is determined by deviation from the analogue of "good" clocks.

Key words: subjective time unit, chronotype, deviation from analogue of "good" clock, intelligence, mental retardation, oligophrenia.

ИРИНА САВЕНКОВА

г. Николаев

**ХРОНОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТА
РЕБЕНКА С ОСОБЕННЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

В статье представлены результаты экспериментального исследования относительно объективного метода прогнозирования дизонтогенеза умственного развития детей дошкольного возраста. Экспериментально доказано, что хронометрирование позволит дифференцировать форму проявления нарушения умственного развития – умственная отсталость или задержка умственного развития. Ведущим прогностическим критерием по форме проявления дизонтогенеза умственного развития выступает собственная единица времени ребенка, выполняющая функцию «шага», которым измеряется ход пережитого субъектом времени. Как стойкая единица, хромотип обеспечивает целостность и структурность переживания времени. В случае задержки умственного развития собственная единица является стабильной, не меняется в воспроизведении различных промежутков времени. При умственной отсталости она меняется скачкообразно, в зависимости от глубины умственного дефекта. Иначе говоря, в результате скачка в психике олигофренов отсутствует собственная структура непосредственного переживания времени. Поэтому становится возможным считать, что в таких групп детей возникают трудности в усвоении временных понятий, проблемы в формировании представления о метрические свойства времени, а нарушение ориентации в прошлом и будущем у олигофренов в большинстве определяется отклонением от аналога «хороших» часов.

Ключевые слова: собственная единица времени, хромотип, отклонение от аналога «качественных» часов, интеллект, умственная отсталость, олигофрения.

Статья надійшла до редколегії 13.03.2018

УДК 159.964.21

АЛЕКСАНДР СТОГНИЙ

г. Харьков

stognij@gmail.com

**КОМПЛЕКС АНДРОФОБИИ
КАК МЕХАНИЗМ БЕССОЗНАТЕЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ
ОТ ДАЙМОНА ТЕМНОЙ ФЕМИННОСТИ**

Статья посвящена исследованию теории о возникновении и функционировании психологического феномена андрофобии как бессознательного защитного механизма от принятия даймона темной феминности.

Ключевые слова: бессознательное, психогенезис, андрофобия, индивидуация, феминность, аутентичность, сексуальность, Анима, Даймон.

Общеизвестно, что термин «андрофобия» (греч. andros – мужчина, phobos – страх) был введен в научный оборот двумя психологами из США Мелвином Киндером и Коннелом Кауаном, проводившими исследования, связанные с симптомами страха мужчин. Базовая дефиниция термина обозначается как невротическая, иррациональная боязнь мужчин.

Следует отметить специфичный характер интеграции термина в научный и околонаучный лексический оборот: невзирая на популярность в языковой среде, конкретный источник нововведения термина обнаружить

нам не удалось. Многообразие интернет-пространства дает огромное количество ссылок на использование слова «андрофобия», однако в обозримой психиатрической и психоаналитической научной литературе эта тема не освещена должным образом. И это при том, что андрофобия включена в список МКБ-10 в подраздел F40.1 Социальные фобии [15].

В обширном массиве научных печатных изданий, посвященных различным формам психических и психиатрических расстройств или отклонений, андрофобия либо не рассматривается, либо упоминается лишь

вскользь [3; 5; 7]. Не лучше обстоит дело и в пространстве современной психоаналитической литературы [8; 18]. Однако нельзя не отметить, что тема женской боязни мужчин попадала в спектр внимания аналитиков и освещалась исходя из различных подходов, так и не получивших окончательно сформированной стратегии работы с андрофобией [4; 12; 19; 23; 24; 28; 31; 32]. Как феномен андрофобия рассматривается более пристально лишь в отрасли криминальной психологии, а именно в сфере виктимологии [9]. Но эта сфера в большей степени феноменологически фиксирована, нежели терапевтически ориентирована.

И все это при условии серьезной распространенности в современной сфере клиентских манифестируемых или скрытых запросов на решение и преодоление андрофобических проблем, с которыми приходится сталкиваться в консультационной практике, чем и обусловлена **актуальность** исследования.

В данной статье под андрофобией понимается иррациональное переживание страха и диктуемые им способы реагирования перед мужской гендерной идентификацией внешнего объекта, будь то половая принадлежность или набор маскулинных паттернов поведения.

В предлагаемом пространстве изучения проблемы андрофобии в большинстве случаев этиология возникновения феномена берет начало из нескольких источников:

- насилие со стороны представителей мужского пола – рукоприкладство, растление, изнасилование;
- отрицательная атмосфера в семье, вызванная ссорами и неуважительным отношением родителей друг к другу;
- взросление в женском окружении, которое сопровождается частыми нелестными разговорами о мужчинах [1].

В большинстве случаев это отражается в различных наборах проблем у женщин, варьирующихся от коитофобии и принципиальной невозможности сексуализированного контакта с противоположным полом до рекурсивных моделей неспособности создавать более-менее продолжительные или доверительные отношения с мужчинами.

Базовая симптоматика, проявляющаяся у женщин, сводится к нескольким элементар-

ным моделям реагирования, порой доходящих до висцерального уровня:

- иррациональный, вплоть до панического, страх перед представителями сильного пола;
- развивающееся ощущение невротической тревоги при нахождении рядом с ними;
- имманентная уверенность в том, что мужчина является разрушительной угрозой.

Среди предлагаемых в решении проблемы подходов доминируют:

- фармакологическая терапия, сопровождаемая работой с психологом;
- бихевиориальные методы;
- групповая психотерапия;
- когнитивно-поведенческая терапия [1].

Возникшая в нашей терапевтически-консультационной практике гипотеза ориентирована только на понимание феминных психических процессов и не рассматривает возможные проблемы проявления андрофобии у мужчин.

Суть предлагаемого подхода к пониманию проблемы андрофобии сводится к следующей гипотезе: андрофобию следует рассматривать как психологический комплекс в традиции школы аналитической психологии, который формируется и развивается в бессознательном женщины как защитный механизм Эго, неспособного интегрировать послы Даймона темной феминности психэ.

Под понятием Даймона мы рассматриваем психологический комплекс, а не единичное, сепарированное влечение или переживание, вытесняемое индивидом. Традиция терминологического использования понятия «Даймона» идет от создателя архетипической психологии Джеймса Хиллмана [28] и развита в исследовании Сандры Ли Дэннис: «В обычном английском языке, мы используем слово «daimon» как синоним слова «демон», чтобы обозначить злую силу. Это является искажением оригинальных греческих нуминозных коннотаций этого термина. Греки называли даймоном нечто среднее между человеком и богом, духа-защитника предназначенного человеку с детства, соединяющего небо и землю» [22, 16].

Сложность понимания даймонической структуры в психике человека связана с имманентным синтезом в нем инстинктивных проявлений, архетипических содержаний образа и сценария, лиминальностью и нуминозностью переживаний, вызываемых при столкновении и попытке интеграции. Даже в аналитически-ориентированной традиции понимание даймонических характеристик и посланий носит амбивалентный характер: от нацеленности на принятие – до рассмотрения их как деструктивных и негативных (одержимость Анимусом, демонический любовник, негативная Тень и т. п.) [22, 61].

Следует отметить, что не только для клиентов, но и для аналитиков, столкновение с подобными структурами в практике вызывает в большинстве случаев отрицательное отношение. Клэр Дуглас, написавшая исследование по материалам известных семинаров Карла Густава Юнга «Visions», в которых он резюмирует процессы работы с погружениями Кристиан Морган, предполагает, что Юнг в определенный момент директивно переключил внимание клиентки, не справившись с ужасом той хтонической энергии, которая проявлялась в ее видениях [30, 33].

Характеризуя даймоническое начало психики в работе, его целесообразно контейнировать в определенную образную структуру, которая отражает «онтологическую реальность сфер имагинального, где начинается мир тонкого тела и алхимического единства тела и души, где начинается трансформация» [22, 17].

С. Л. Дэнисс отмечает, описывая собственный опыт исследования даймонических переживаний, что «требуется радикальное смещение ума, чтобы встретиться с даймонами в нас самих, а тем более воссоединиться с ними» [22, 75]. Предложенная ей модель интеграции опирается на переосмысленную юнговскую модель трех обязательных стадий индивидуации, которые объединяют противоположности:

1. Unio Mentalis: объединение высших ментальных функций (духа) с миром имагинального (душой), чтобы превзойти материю (тело). Мы знаем этот феномен как «инсайт».

2. Объединение индивидуальной души / духа с телом, процесс, которому Юнг никогда

не давал названий, но я дала – Unio Corporalis или воплощение воображаемого образа в теле.

3. Unus Mundus: объединение воплощенного в теле образа с миром, или «просветление» [22, 31].

Фрустрационные состояния, ужас и боль, отвращение и одновременная притягательность, удовольствие сопровождают человека при соприкосновении к Даймону, предваряя инициатические состояния интеграции, диктуемые Самостью. Феноменологию переживаний этих процессов Э. Эдингер прокомментировал следующим образом: «То, что является преступным на одном этапе психологического развития, является законным на другом, и нельзя выйти на новый этап психологического развития, не осмелившись бросить вызов кодексу старой стадии. Следовательно, новый шаг может восприниматься как преступление и сопровождаться виной, потому что старые стандарты, старый образ жизни еще не преодолены. Таким образом, первый шаг несет чувство преступности» [29, 21–22].

Феномены феминности и связанной с ними теневой стороны исследованы в юнгианстве и постюнгианской научной традиции глубоко и многосторонне, что, однако, не исключает все того же двойного подхода: от рекомендаций интеграции в индивидуальность посылов темной феминности [11; 14; 25; 32] до необходимости противостоять и нейтрализовать деструктивность влечений [17; 13; 21; 24].

Многообразие психических феноменов, относимых к теневой структуре феминности, впечатляет:

- инцестуозные влечения,
- проявления поглощающих тенденций Темной Материнской фигуры,
- физиологические аспекты женской природы (ПМС, менструация, лактация и т. д.),
- агрессия,
- многообразие женских сексуальных желаний: садо-мазохистические потребности, аутоэротизм, нимфомания, вуаеризм, эксгибиционизм, гомосексуальные наклонности, полиандрические склонности, оргаистичность и т. д.
- эмоциональная неустойчивость или хтоничность как проявление Хаоса и мн. др.

Нередко в процессе аналитической практики приходится сталкиваться и с ситуациями, когда в сферу теневой феминности анализанты вытесняют такие, принимаемые со стороны традиционных форм Супер-Эго качества, как сенсетивность, эротизм, нежность, ласку, эмпатию и пр. Однако в случаях диагностирования андрофобии перечисленные качества в большинстве случаев носят не просто теневой характер: они конъюнктивно слиты со своими противоположностями, синтезированы в сложный комплекс, аффективно окрашенный, вытесняемый и блокируемый как даймоническое начало.

Приемы работы, ориентированные на интеграцию Тени оказываются либо малоэффективны, либо вообще не эффективны. Эго сопротивляется интеграции с многомерностью Даймона, сталкиваясь не только с пароксизмами андрофобии, но и с активацией аутодеструктивных тенденций в переживаниях и поведении анализантов.

Зародившаяся гипотеза о том, что андрофобия является защитным механизмом для Эго с целью избежать принятия собственной феминности, вытеснение в теневую сферу аспектов потребностей аутентичной Анимы, в эмпирическом процессе ведения групповых и индивидуальных занятий оформилась в четко фиксируемую для наблюдения тенденцию.

Среди более чем двух десятков клиентских запросов с актуальной жалобой на проявление различных форм андрофобии было выделено несколько наиболее характерных для изучения предполагаемой гипотезы.

Клиентка Л. обозначила невозможность выстраивания долгосрочных отношений с мужчинами и яркий страх перед ними, особенно в сфере физического контакта. В травмограмме были выявлены несколько групповых изнасилований в раннем детстве. Как показали проективные методики, Аутентичность Л. проявилась как гетериальная фигура. Инфантильное Эго не справилось и не смогло придать конструктивное направление архетипическому посланию внутреннего ребенка, стремившемуся проявиться. Не обладая поддержкой и доверительным пониманием со стороны родителей, будучи ребенком, Л. признала, что сама спровоцировала

ситуации насилия, при этом второй случай ею был принципиально повторен.

Клиентка К. обратилась после развода, объяснив, что многие годы терпела отношения, избегая всячески интимной близости с мужем и на этапе обращения не могла строить отношения с мужчинами, рассматривая их как потенциальных насильников. В травмограмме были выявлены: сцена публичного унижения матерью перед отцом за раннюю мастурбацию ребенка; домогательства инвалида, который вынуждал ее, когда ей было 5-6 лет, ласкать его в тайне от взрослых. Описываемые события вызывали у К. смесь удовольствия и отвращения, которые она не позволяла себе испытывать в отношениях с мужем и категорически отвергала в возможности предъявления мужчинам.

Другая анализант О. обратилась с проблемой панических атак при приближении мужчин, невозможностью вести интимную жизнь и создавать отношения. В травмограмме был обозначен садистичный отец, который жестоко относился к дочери, и в дальнейшем у нее возникло стойкое отвращение к мужской физиологии после того, как она случайно увидела обнаженного папу. Все аспекты собственной сексуальности отвергались как низкие, животные, греховные и даже само слово «секс» мгновенно вызывало отвращение и даже невозможность его произносить вслух.

Еще одна клиентка Т. обозначила, что на протяжении более 35-и лет так и не смогла выстроить ни семейные, ни личные отношения ни с одним мужчиной, каждый из которых (всего их было трое) оказывался для нее тяжелым испытанием, и в результате выбрала для себя модель принципиального отстранения от мужчин, полностью посвятив себя профессиональной реализации. Самые тяжелые воспоминания детской поры были связаны с жестокостью отца и безучастностью матери.

Характерной чертой большинства этих и других историй при начале анализа была идеализация Материнской фигуры. Наряду с этим прослеживается либо демонизация Отца как жестокого тирана, либо обесценивание как безвольного, слабого мужчины. Принципиально, что в процессе аналитической

работы, выявлялось, что в большинстве случаев материнская фигура оказывалась холодной, отстраненной, безэмоциональной, нередко асексуальной, блокирующей, а чаще нигилистически пресекающей все проявления эротизма со стороны дочери. И в большинстве случаев начало симптомов формирования комплекса андрофобии в онтогенезе приходилось у анализантов на период подросткового полового созревания при столкновении с инцестуозными влечениями, которые, в силу отсутствия компетентности и конструктивного сопровождения со стороны родительских фигур, активно попадали в сферу вытеснения, вместе с чем блокировалась большая часть эротически-сексуальной сферы психэ индивида.

Мужская фигура, тесно связанная с отцовской в подростковом возрасте, превращалась в разрушительного инициатора предъявления собственных эротических стремлений и проявлений. Таким образом, в бессознательном формировался амбивалентный образ темного Анимуса [11, 24], который способен извлечь в сферу сознательного личные влечения и тем самым заставить встретиться с непреодолимыми чувствами стыда, вины и осуждения со стороны образа Великой Темной Матери. Анимус в восприятии этих женщин обретает выхоленные, subtlyно-правильные черты, напроць лишенные реалистичности. И одновременно холосность психики инициировала столкновение и рекурсивное самонаказующее воспроизведение влечений к мужским фигурам, олицетворяющим все негативные черты, ожидаемые страхи. Ретравматизация актуализировала и усиливала андрофобию как средство блокирования, механику вытеснения и ухода от принятия и осмысления собственных влечений. Феномен самонаказания за вытесняемые аспекты влечения Анимы хорошо исследован в аналитической литературе [4; 12; 14; 17; 26].

Следует отметить несколько характерных черт, проявляющихся на уровне психосоматики по результатам опроса анализантов:

- выраженные черты ангедонии, отражающиеся в повышенном болевом пороге (снижение чувствительности), притупленность вкуса и общие дистимные черты характера;

- невозможность достижения оргазма во время мастурбации, воспринимаемая нередко как аноргазмия;
- заболевания связанные с гинекологической сферой.

При этом был отмечен очень интересный феномен соматики: практически все анализанты фиксировали повышенную остроту обонятельного восприятия. Возможно, этот феномен связан с аспектом проявления Самости, которая стремится восстановить целостность психики любыми доступными ей способами, включая активацию функционирования якобсонового органа – небольших кармашков, в основании носовой перегородки, которые отвечают за восприятие мозгом феромонов [10, 89]. Однако эта тема требует дополнительного изучения с привлечением медицинских методов обследования и выходит за пределы этой статьи.

В терапевтических стратегиях работы с обозначенным кругом анализантов акцент делался не на адаптацию к проявляющимся симптомам андрофобии (что не исключалось для снятия первичной повышенной тревожности), а на исследование сферы заблокированной Анимы и ее потребностей. На первом этапе проективного диагностирования [2] определялся круг первичных вытесняемых сексуально-эротических влечений. На втором этапе через методику активного воображения, имагинальные переживания из бессознательного синтезировался и констеллировался образ Даймона темной феминности как сложный индивидуальный комплекс. На этом этапе отмечались самые сложные моменты обострения сопротивления: отвращение и отрицание, выявленных влечений. Далее индивидуально подбирались комплекс нескольких методик интеграции в сознательную сферу и поиска конструктивной, созидательной реализации Даймона: скриботерапия, имагинация, телесно-ориентированные приемы, драматерапия, арт-терапия и др.

Стабилизация, наступающая даже после частичной интеграции в сферу осознаваемого Даймона темной феминности, активно способствовала снижению всей симптоматики андрофобии. Большинство анализантов продолжают находиться в консультационном взаимодействии и процессы наблюдения

продолжены. Симптоматично, что у всех наблюдается смена риторики сновидений от переживания кошмаров от преследующей мужской фигуры к продуктивному взаимодействию с ней, что свидетельствует об эффективности методики глубинной трансформации. В качестве примера может выступить сон клиентки Регины, которая больше полугодом находится в терапевтическом процессе. До этого она работала более пяти лет в методике психоанализа с целью преодоления суицидальных тенденций, при этом находясь в морально и психически подавляющем ее браке. После расторжения брака выстраивание новых отношений повлекло массу травматических переживаний, вплоть до столкновения с садистическими склонностями со стороны мужчин. Проводимая терапевтическая стратегия выравнивала уровень самооценки, избирательность и целенаправленность контактов с мужскими фигурами. Сновидение, рассказанное Региной, оказалось ретроспективным в свете анализа формирования травмограммы, механик вытеснения и символического содержания в принятии Даймона темной феминности:

«Снилось, как будто я прохожу то ли конкурс, то ли инициацию на звание настоящей женщины. У нас было много девушек, были какие-то испытания. Я точно помню, что в конце прошло двое – я и еще одна очень-очень красивая девушка. И последнее испытание, не помню, как все остальные, но последним заведовала какая-то пожилая женщина, ведьма, старуха, матриарх, что-то такое. И по жребию выпало, что я буду второй. И я пока пошла готовиться, и я видела, что произошло с первой девушкой. К ней привели человек 6 или 8 мужиков, разных, но в основном они были очень большие, очень какие-то агрессивные. То, что называют настоящей мужественностью. И они должны были ее насиловать по очереди. И я не помню эти условия. Или они были должны проявлять агрессию по отношению к ней, или просто ей надо было с ними спать. Я помню последствия. Я подошла, меня это очень испугало, потому что с моими проблемами, с вагинизмом, со всякой такой фигней я боялась, что он включится и они меня покалечат. Поэтому я хотела перестрахо-

ваться, создать условия и все остальное. Но я подошла к этому углу, матрасу, лежанке, на которой лежала эта девушка. Я подошла и увидела, в каком она состоянии. Она была вся покрыта бинтами практически. И смотрела остекляевшим взглядом перед собой, не реагируя ни на что. Рядом с ней суежилась эта ведьма, говорила, какая она молодец. И уже собиралась готовить меня. И я поняла, что не хочу в этом участвовать. Пусть даже я никогда не выиграю, несмотря на то, что это было прелесно, что я дошла до финала, до звания лучшей женщины, настоящей женщины. Но такого насилия над собой не потерпела бы. И я сказала, что я ухожу. Я не буду участвовать».

(Еще на первых сессиях подробно рассматривался аспект влияния материнской фигуры в подростковом возрасте Регины на формирование отрицательного отношения к сексу, на обесценивание мужских фигур по принципу «им только одного надо!», запрет на проявление сексуальных моделей поведения, игнорирование переживаний связанных с пробуждением эротизма. Несомненно, что в образе пострадавшей девушки мы сталкиваемся с образом травмированной Великой Темной Матерью Анимы, которую атакуют навязанные страхи и угрозы. Символическая форма деструктивного посыла формирует устойчивую модель андрофобии и одновременно тотально блокирует полиандрические влечения, часто встречающиеся у клиенток и хорошо описанные в аналитической литературе) [13; 14; 17].

Она сразу это приняла, но еще как-то пыталась уговорить, спорить. Потом я помню, что я пошла, за мной кто-то пришел. Парень или девушка, ну мужчина или женщина, я не помню, помню, что какой-то друг за мной пришел.

(Бессознательное формирует защитный комплекс в виде бесполой фигуры, якобы оберегающий от наказания)

Я попросила, чтоб меня забрали, потому что я понимала, что одну меня не отпустят, и я ушла. Я еще сначала шла не спеша, но потом я поняла, что ведьма эта возможно будет за мной погоню отсылать. Мы тогда побежали по каким-то холмам, через трамвайные пути.

И потом за нами послали погоню. И среди этой погони был парнишка очень молоденький, очень сильный маг.

(В сновидении проявляется фигура Анимуса, которая ранее в проективных методиках была диагностирована как Маг).

Тут дальше пойдет сюр. Он очень сильный был, очень молодой, красивый парень такой. И я помню, он нас догнал на чем-то типа рынка или автобусная остановка, было довольно много людей, и он еще с нами забавлялся, он сделал так, что те люди перестали двигаться, ему могли сопротивляться только люди с магическими способностями. И, как оказалось, я тоже могу ему сопротивляться. Потому что он там резвился, отрывал руки-ноги, там везде была кровь, фонтаны крови, огня. Этот парнишка развлекался, он не считал людей за людей, если они не могут ему сопротивляться.

(Очень интересное описание поведения, совпадающее с описанием внечеловеческого отношения к морали с позиций ницшеанского Сверхчеловека, в описании преданий об архетипической фигуре Мерлина, который устраивал кровавые представления при дворе короля Артура) [16].

И я точно помню, что он еще подошел ко мне и сказал: я же велел вам всем улыбаться, почему же ты не улыбаешься? А я понимала, что у меня на лице другая гримаса. И я очень агрессивно настроена. И я не молчала, я могла говорить, в отличие от других. И он еще очень удивился, сказал, что, значит, вот так, значит, ты чему-то научилась у этой ведьмы. Я сказала, что я очень хорошая ученица, я очень старалась.

(Происходит постепенная интеграция Даймона темной феминности, хоть и не поступающего визуально, но активно транслирующего черты кровавой жестокости, беспощадности, откровенной агрессии).

И он как-то проникся ко мне уважением, сказал, что типа, я не буду тебя убивать, пойдем со мной. Я еще тоже помню, что он мне тоже очень понравился, несмотря на всю эту жестокость. Я даже думала с ним уйти, но потом появился какой-то другой мужчина, друг, по-моему, я уже не помню, или родственник, который говорил мне, что типа, это же

убийца, что же ты, вообще подумай своей головой. И я понимаю, что, да, это убийца, и нет, на самом деле я с ним не пойду, но он мне понравился, короче, я в нем увидела что-то человеческое, что-то живое. Несмотря на его жестокость, на то, как он себя вел, как он расправился с этими всеми людьми. И мне почему-то очень хотелось показать ему то, что в нем что-то это есть. Помимо этой жестокости, возможно, выученной. И я не помню дальше, кусками пошло. Мы оказались в доме моих родителей. И там что-то происходило, готовилась какая-то свадьба, что ли.

Подготовка к застолью в доме моих родителей я учу какую-то молоденькую девочку готовить.

(В образе девочки явно проступает фигура инфантильно-уязвимого Эго).

Мы какой-то салат режем и рассказываю, что вот ингредиенты, сейчас мы с тобой что-нибудь придумаем, только не режь помельче, все рассказываю ей, все объясняю. А потом меня кто-то начинает сбивать и в итоге я почему-то кладу этот салат на сковородку, а потом заливаю его водой. И я не понимаю, что я вообще сделала и зачем, пытаюсь как-то что-то изменить, но в итоге из этой сковородки вываливается месиво сгоревшее, хотя я не знаю, как оно так успело в принципе, спасти было можно, так как салат был еще без заправки. Слить воду, высушить ингредиенты и все было бы нормально. А почему-то вылилась такая черная, как коврижка, все уже спеклось, спрессовалось, все было горелое. И другой кусок.

(Вода, как символ стихии чувств, оказывается непосильной, разрушительной энергией для созидательного, но еще инфантильного либидиозного влечения, чувства перегорают и превращаются в алибидиозные).

Я должна была пойти в другую комнату накормить своего отца, но это был не мой папа, который вот сейчас. Это какой-то странный образ был. И я пошла, и он, еще помню, почему-то домогался меня, пытался домогаться. А я понимала это, но для того, чтобы уйти, я стала подыгрывать, чтоб он потерял бдительность. Потому что если б я начал сопротивляться, он включился б в агрессию, скорее всего. И я решила подыграть

ему, чтоб он потерять бдительность. И я еще помню, у меня был балончик с золотой пищевой краской. И я еще показывала ему, что золотая краска, она не только для тортов годится. Можно делать другие красивые вещи с телом. И я покрывала свое тело через трафареты золотой краской. У меня на бедрах, на ногах появились золотые цветы. Я вот это помню. Очень красиво. И я еще почему-то была на высоких очень красивых шпильках и то ли в коротких шортах, то ли в короткой юбке, помню голые ноги свои, золотые цветы через трафарет, как он на меня смотрит и как я просто ухожу.

(Тема табуированных инцестуозных влечений с внутренним стремлением к реализации метапсихического символа иерогамии, понимаемого в алхимической традиции аналитической психологии как божественный союз, порождающий Самость) [6; 31].

В другой комнате, не в той, в которой были мы. А в той, в которой были мы, было трое – я, этот парень, который убийца, который маг, и еще один парень.

(В образе третьей фигуры продолжает выявляться фигура защитного комплекса, которая, якобы служит защитой и транслирует «здравый смысл», опираясь на табуирующие посылы Супер-Эго).

И этот, и другой парень, который пришел сказать, так и так, и этот парень, который молоденький маг, сказал, что типа а теперь я, ну ты готова умереть? Я говорю: посмотрим. И говорит: я хочу с тобой сразиться. И каким-то образом у него появился шприц с веществом, которое усиливает магические способности. И он еще говорил: хочешь, будем драться на равных? И я вколола себе дозу, почувствовала прилив магических сил, а потом я поняла, что я могу с легкостью его победить. И он улыбался и просил еще и еще дозу. Сначала я думала: ты же себя сейчас убьешь, а потом поняла, что он хочет себя убить. Он не хочет меня убивать, он хочет себя убить. И я поняла, что это как-то связано с тем, что я не захотела быть с ним. И он смеялся, улыбался, и просил еще и еще дозу, потом говорил: нет, хватит. Но я уже вошла во вкус. Колола ему все новые, новые дозы.

(Теневой аспект феминности Регины заключается в мощном фасилитационном эмоциональном влиянии на мужчину, вплоть до стремления его поглотить и подчинить в слиянии своим переживаниям, растворить в своих эмоциональных состояниях).

И в какой-то момент его магия переключилась через него, он перестал ее контролировать. И я сейчас об этом рассказываю, и у меня почему-то слезы по лицу текут. Мне очень хотелось на самом деле с ним остаться, потому что, не знаю, как-то он мне очень понравился, но вот этот голос друга, это был больше голос здравомыслия, можно так сказать, это то, как было бы правильно. Потому что неправильно быть с опасным магом, убийцей, он возможно там, не знаю, нестабилен еще что-то, но я почему-то ему поверила. Ну так вот. Не важно. Когда я его уже обколола этими препаратами для повышения магических способностей, от которых он должен был умереть, я помню, как он сам меня отпустил. Он взял меня на руки очень бережно, аккуратно, обнял. Мы были, я ж говорю, в квартире моих родителей почему-то. И через балкон с пятого этажа он просто слетел и поставил меня на улицу и отпустил меня. Тогда, когда он уже понял, что он умрет, что ему не выжить. Он просто меня отпустил.

(Произошло частичное принятие Даймона темной феминности и отказ от глубинной демонизации темного полюса Анимуса, а как следствие – мужчин).

Исходя из всего вышеизложенного мы предполагаем, что андрофобию следует рассматривать как устойчивый, полиморфный защитный комплекс, нацеленный на вытеснение и запрет феминных влечений Анимы, которые с вымещаются в Теневую сферу психики, где трансформируются с течением времени в фигуру Даймона.

Многие аспекты еще требуют изучения, например, такие, как роль патрибогенеза [20], а не только онтогенеза, в формировании андрофобии, т. к. такие случаи уже наблюдаются, когда в личной истории клиента нет травм, предполагающих развитие боязни мужчин, а симптоматика есть. Апробация теории продолжается в практике терапевтической работы.

Список использованных источников

- [Электронный ресурс]. URL <https://liqmed.ru/disease/androphobiya/>.
- Беллак Л., Эбт Л., Проективная психология. М. : Психотерпаия, 2010. 416 с.
- Блейхер В. М., Крук И. Толковый словарь психиатрических терминов [Электронный ресурс] // Режим доступа к ресурсу: https://www.e-reading.club/chapter.php/6695/6/Bleiher%2C_Kruk_-Tolko_vyui_slovar%27_psihiatricheskikh_terminov.html.
- Вудман М. Сова была раньше дочкой пекаря. Ожирение, нервная анорексия и подавленная женственность. М. : Когито-Центр, 2011. 176 с.
- Доморацкий В. А. Медицинская сексология и психотерапия сексуальных расстройств. М. : Академический проект; Культура, 2009. 470 с.
- Дроб С. Каббалистическая психология [Электронный ресурс] // Режим доступа к ресурсу: http://mifologies.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=254:2010-07-03-18-09-50&catid=57&Itemid=67.
- Жмуров В. А. Большой толковый словарь терминов психиатрии, 2010 г. [Электронный ресурс] // Режим доступа к ресурсу: <http://psyclinic-center.ru/biblioteka-kliniki/kniga-bolshoy-tolkovyy-slovar-terminov-psihiatrii>.
- Зеленский В. В. Толковый словарь по аналитической психологии. Изд. 3-е, испр. и доп. М. : «Когито-Центр», 2008. 336 с.
- Ившин В. Г. Виктимология: учебное пособие. М. : Волтерс Клувер, 2011. 264 с.
- Ильин Е. П. Психология любви. СПб. : Питер, 2017. 336 с.
- Калшед Д. Внутренний мир травмы: Архетипические защиты личностного духа. М. : Академический проект, 2001. 368 с.
- Коуэн Л. Мазохизм: Юнгианский взгляд. М. : «Когито-Центр», 2005. 159 с.
- Кэмпбелл Дж. Богини М. : Клуб Касталия, 2016. 306 с.
- Леонард Л. Ш. Встреча с безумной женщиной: жить, преодолев страх, гнев и обиду. М. : Независимая ирма «Класс», 2013. 376 с.
- МКБ-10 [Электронный ресурс] // Режим доступа к ресурсу: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en#/F40.1>.
- Монмутский Г. История Бриттов. Жизнь Мерлина. М. : Наука, 1984. 288 с.
- Мур Т. Душа секса. М. : Клуб Касталия, 2015. 292 с.
- Психоаналитические термины и понятия: Словарь / Под ред. Б. Мура, Файна. М. : Класс, 2000. 304 с.
- Сагайдак А. Н. Архетип Кассандры как основа комплекса жертвы в женской психологии [Электронный ресурс] // Режим доступа к ресурсу: <http://teuring.org/arhetip-kassandry/>.
- Сагайдак А. Н., Стогний А. А. Патрибогенез в теории и практике глубинной психологии // Сборник публикаций научного журнала «Chronos» по материалам XX международной научно-практической конференции: «психологическая наука и образование». Сборник со статьями. М. : Научный журнал «Chronos», 2017. С. 43–51.
- Сайкс Э. Л., Молтон Д. М. Четыре вечные женщины. М. : Клуб Касталия, 2017. 300 с.
- Сандра Ли Дэннис Принятие Даймона. Исцеление через тонкое энергетическое тело: юнгианская психология и темная феминность. М. : Клуб Касталия, 2017. 238 с.
- Фрейд З. Психология бессознательного: сборник произведений. М. : Просвещение, 1989. 448 с.
- Ханна Б. Анимус. М. : Клуб Касталия, 2016. 346 с.
- Хардинг Э. Женские мистерии. М. : Клуб Касталия, 2016. 250 с.
- Хиллман Дж. Архетипическая психология. М. : Когито-Центр, 2006. 351 с.
- Хиллман Дж. Внутренний поиск: Сборник работ разных лет. М. : Когито-Центр, 2004. 335 с.
- Хиллман Дж. Исцеляющий вымысел. М. : Б. С. К., 2004. 298 с.
- Эдингер Э. Эго и Архетип. М. : Клуб Касталия, 2015. 344 с.
- Юнг К. Г. Visions (Семинары). Т. 1 М. : Клуб Касталия, 2015. 316 с.
- Юнг К. Г. Символы трансформации М. : Академический проект, 2017. 529 с.
- Янг-Айзендрат П. Ведьмы и герои: Феминистический подход к юнгианской психотерапии семейных пар М. : Когито-Центр, 2017. 268 с.
- Douglas, C. : Translate this Darkness: The Life of Christiana Morgan [Электронный ресурс] // Режим доступа к ресурсу: <https://www.livelib.ru/author/482886-kler-douglas>.

ALEXANDR STOGNIY

Kharkiv

COMPLEX ANDROPHOBIA AS A MECHANISM UNDERSONAL PROTECTION FROM DIAMOND DARK FEMINITY

The article is devoted to the study of the theory hypothesis about the origin and functioning of the psychological phenomenon of androphobia, as an unconscious protective mechanism from the acceptance of the dark femininity daimon.

Key words: unconscious, psychogenesis, Individuation, femininity, authenticity, sexuality, Anima, Daimon.

ОЛЕКСАНДР СТОГНИЙ

м. Харків

КОМПЛЕКС АНДРОФОБІЇ ЯК МЕХАНІЗМ НЕСВІДОМОГО ЗАХИСТУ ВІД ДАЙМОН ТЕМНОЇ ФЕМІННОСТІ

Стаття присвячена дослідженню теорії про виникнення і функціонування психологічного феномена Андрофобія як несвідомого захисного механізму від прийняття Даймона темної фемінності.

Ключові слова: несвідоме, психогенезис, Андрофобія, індивідуація, фемінність, автентичність, сексуальність, Аніма, Даймон.

Стаття надійшла до редколегії 09.04.2018

УДК 159.95

БОГДАН ТКАЧ

м. Київ

bohdan.tkach@gmail.com

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО НЕЙРОПСИХОДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

У статті розглянуто сучасні досягнення нейронаук, які мають значення для вивчення особистості з девіантною поведінкою. Розкрито останні тенденції у дослідженнях нейропсихологічних механізмів девіантної поведінки. Висвітлено теоретико-методологічні підходи до розуміння феномену девіантності з позиції нейропсихології. Виявлено методологічні обмеження традиційних методів дослідження, а також запропоновано способи підвищення їхньої валідності. Встановлено, що недостатньо вивченими у клінічній нейропсихології є первинні та вторинні компоненти девіантного симптомокомплексу. Проаналізовано можливості сучасних методів дослідження особистості у звичних для неї умовах буття. Доведено перспективність застосування мобільного нейроінтерфейсу для вивчення в умовах реальної взаємодії людини з девіантним контекстом.

Ключові слова: нейропсихологія, девіантна поведінка, особистість, нейроінтерфейс, біометричні дослідження.

Через соціальні напруження та збройний конфлікт девіантна поведінка стає все більш актуальною проблемою для нашого суспільства, особливо для осіб підліткового віку. Проте, підлітковий вік це маніфест, а не момент запуску девіантного процесу. У нейронауках девіантну поведінку розглядають у межах реальної соціальної взаємодії особистостей. На сучасному етапі ще не до кінця зрозумілі нейронні механізми, коли особистість, взаємодіючи зі суспільством, адаптує власну поведінку, когнітивні та емоційні здібності до умовних тенденцій у суспільстві та до непередбачуваності поведінки інших людей [14; 17]. Це спонукає до пошуку ефективних методів її ранньої діагностики та корекції.

У сучасних наукових публікаціях G. F. Koob, M. A. Arends, M. Moal, R. J. Nelson та інших все більше зростає інтерес до застосування нейропсихології у подоланні цієї соціально значущої проблеми [22; 26]. Як зазначають M. Clerc, L. Bougrain, F. Lotte та E. Goldberg, відбувся надзвичайно стрімкий поступ індустрії наукоємних технологій у всіх сферах людської діяльності [16; 20]. Це дозволило у сучасній нейропсихології сформувати п'ять рівнів дослідження – субатомний (квантова нейропсихологія), молекулярний (молекулярна фармакологія, генетична терапія, нейроінформатика), клітинний (нейроаніматі, оптогенети-

ка та оптогенетична стимуляція окремих популяцій нейронів, перепрограмування клітин з метою клітинного протезування мозку, нейровізуалізація на клітинному рівні), органний (нейровізуалізація, інтерфейси мозок-комп'ютер, картографування мозку, нейромоніторинг, нейроекономіка, нейромаркетинг, поведінкова генетика, соціальна нейропсихологія) та надорганний (гіпермозок) [23; 25; 27]. Донедавна, завдяки працям О. Р. Лурії та інших нейропсихологів, було уявлення тільки про причетність до певних психічних феноменів тих чи інших структур та блоків мозку [5]. Натомість, зараз з появою оптогенетики та трактографії, можемо бачити, в прямому сенсі цього слова, цитоархітектоніку та міелоархітектоніку перебігу психічних процесів у ЦНС. J. Wolpaw та E. W. Wolpaw зазначають, що поява нейроінтерфейсу ще ніколи не робила настільки простим під'єднання мозку до комп'ютера і відкриває принципово нові можливості вивчення поведінки людини [29]. Результати наукових розвідок А. Ю. Малышев, П. М. Балабан, С. F. Craver, M. R. Trimble та S. Dehaene дозволяють стверджувати, що тепер відбувається активна побудова нової доктрини в нейронауках [7; 15; 18; 28]. Це дало змогу людству створити детальний атлас мозку, а також дало поштовх для виявлення конкретних нейронних контурів, які

забезпечують ту чи іншу складову психічних феноменів, як у нормі, так і в разі хвороб [19; 20]. З огляду на вищенаведене, актуальності набуває впровадження передових наукоємних нейротехнологій у дослідженнях, діагностиці та корекції особистості з девіантною поведінкою.

Традиційне нейропсихологічне дослідження має певне методологічне обмеження, оскільки проводиться в лабораторних умовах і пристосоване для клінічних потреб. Тому, необхідно розглянути можливості застосування сучасних досягнень у нейронауках для нейропсиходіагностики особистості з девіантною поведінкою у звичних для неї умовах. Крім того, нові знання у нейронауках змушують по новому поглянути на традиційні уявлення у нейропсихології про організацію вищих психічних функцій та нейропсихологічних факторів.

Метою статті є висвітлення теоретико-методологічних підходів до нейропсиходіагностики особистості з девіантною поведінкою.

Нейропсихологія на сьогоднішній день у світі є одним із пріоритетних напрямків розвитку психології. Предметом її дослідження мозкова організація психічних функцій і різних аспектів поведінки людини, порушення психічної діяльності при різній патології. У суті психічних феноменів вбачає матеріалістичну основу і використовує механістичний підхід [12; 14]. Одним із основних методів нейропсихології є метод клінічного нейропсихологічного дослідження [5].

Як зазначає P. S. Churchland, дослідження структури людської психіки є кардинально відмінним від дослідження структури Світу [15]. Постійно треба брати до уваги той факт, що різні потоки сенсорної інформації опрацьовуються мозком з різною швидкістю. Наприклад зорова довше ніж слухова. І щоб сформувати реальність їх між собою треба синхронізувати, а на це іде 0,5 с. Тому ми переживаємо моменти які вже відбулися. Практично живемо у дуже близькому минулому [25]. Дійсно, концептуальні схеми є ілюзіями, через що унеможливають людині доступ до речей, якими вони є в дійсності. На сьогодні нейропсихологія долучається до інших наук при

створенні складних методологій дослідження психіки людини, зокрема свідомості [27].

Нейропсихологія намагається збагнути не лише концепт відображення у психіці сущого, а й дуже загальні концепти, такі як ідентичність/схожість, відмінність/несхожість, які застосовуються до всього, що існує. Тобто, зрозуміти сутність такого феномену, як свідомість [18]. Загальним завданням дослідження особистості з девіацією є окреслення категорії, визначення особливостей та ідентифікувати зв'язки, які поєднують різні категорії. І в такий спосіб створити голограму (структурну карту) в якій буде виявлено багаторівневі механізми формування девіантної поведінки. Створити нейропсихологічну класифікацію девіацій – означає не просто сформулювати повний список її форм за певними критеріями, а ідентифікувати відношення, які є між цими формами. Крім того, необхідно ідентифікувати певні форми девіацій базових та інших як похідних.

Присутність аспекту космології, коли ми спостерігаємо мінливості проявів девіацій в історичному часі і власне трансформації розуміння, що саме є девіацією, не дозволяє запропонувати повну теорію. Проте, можемо запропонувати свій шлях чіткого розуміння нейропсихологічної суті девіантної поведінки.

Нейропсихологи та нейропсихіатри зосередилися на вивченні причетності лімбічної системи до адикції [24]. Це цілком логічно, адже девіантні дії, наркотичні речовини, «ізми» та «янства» впливають саме на цю частину мозку. Не даремно зараз існує велика кількість грантів з неймовірним фінансуванням для вивчення цих структур мозку. Прилегле ядро (nucleus accumbens) – група нейронів у вентральній частині смугастого тіла, що є важливою частиною мезолімбічного шляху, стало «священним Граалем» для нейронауковців при вивченні адикцій [19]. Адже саме прилегле ядро є інтегральним центром різних частин мозку (контактує з дофаміновими нейронами вентральної тегментальної зони і глутаміновими нейронами префронтальної кори, мигдалевидних тіл та гіпокампа) при формуванні ситуативного задоволення, страху, сміху, агресії, залежностей, як хімічних так і психологічних [26]. Саме у прилеглому ядрі

формується поведінкова реакція на мотивуючу інформацію [28].

Це дало поштовх до розвитку прикладної нейропсихології, зокрема нейромаркетингу. Звідки й черпаємо знання, що поточний емоційний стан має велике значення для атарактивної (усунення явищ емоційного дискомфорту) та гедоністичної (покращення нормального настрою) мотивації до адикції. Варто ще раз зазначити, що атарактивна мотивація виникає у осіб зі зменшеним гіпокампом, а гедоністична з нормальним [22]. Нейромаркетологи штучно створюють порушення зв'язку між префронтальною корою та прилеглим ядром, що призводить до розладів функцій програмування, регуляції та контролю психічної діяльності, що в свою чергу призводить до підвищення активності центру задоволення. Згодом багаторазове повторення робить дію автоматичним процесом. Так на атарактивній і гедоністичній основі формується споживацький тоталітаризм у суспільстві.

У психологічній стадії адикції функціонування лімбічної системи зазнає негативної компенсаторної перебудови, виникає патологічний гомеостаз у мозку і в організмі загалом [12]. Це по суті є третинним симптомокомплексом, коли вироблений автоматизм – сформовані міцні зв'язки між адиктивними діями і відчуттями задоволення, домінантності, власної значимості тощо. У цей період адикції «гальмівні шляхи» від нижньої правої чолової закрутки до таламуса вже не здатні пригнітити адиктивні автоматизми.

Важливо виявити мозкові механізми (морфологічну основу) девіантної поведінки, тобто окреслити сукупність морфологічних структур, які входять у єдину функціональну систему (матрикс) і причетні до формування девіацій.

Недостатньо вивченим у клінічній нейропсихології є первинні та вторинні компоненти девіантного симптомокомплексу. Крім того, невідомо чи всі девіації формуються якимось одним нейробіологічним механізмом впливу префронтальної кори на лімбічну систему чи їх існує декілька. Адже девіантна поведінка – це об'єднання поведінкових розладів, які не є гомогенною групою, ані за етіологією, ані за симптоматикою, лише спільним для них є те, що вони є неприйнятними у суспільстві.

Згідно теорії системної динамічної локалізації вищих психічних функцій мозок працює, як єдине ціле, що складається з множини високо диференційованих частин, кожна з яких виконує свою специфічну роль. За E.Goldberg (2002) перехід між ВПФ є плавний, а не різкий [20].

Необхідно зазначити, що функціональна спеціалізація префронтальної кори визначається їх зв'язками з іншими частинами мозку: постцентральною асоціативною зоною, медіодорзальним ядром таламуса, гіпокампом, мигдалевидними тілами і базальними гангліями. Саме ці структури утворюють функціональні ансамблі, які забезпечують різні аспекти селективної регуляції цілеспрямованих управлінських функцій мозку [8]. Не варто забувати про функціональну асиметрію мозку [3].

Синдромальний аналіз передбачає аналіз нейропсихологічних синдромів з метою виявлення загального чинника, який пояснює походження різних нейропсихологічних симптомів [23]. Надзвичайно принципово дати відповідь на питання чи дійсно різні форми девіантної поведінки мають спільний фактор чи фактори, якщо ні – тоді доведеться розпрощатися з цим терміном раз і назавжди, а використовувати відповідні нозології для означення певних поведінкових розладів.

Категоріальний апарат нейропсихології становить певну систему знань / теорію, з єдиної позиції пояснюючи закономірності порушення і відновлення ВПФ при локальних дисфункціях.

Нейропсихологічна теорія здатна пояснити різноманітну клінічну феноменологію розладів психічних функцій та прогнозувати їх закономірності змін. Крім того розкриває багаторівневі механізми психічних феноменів, як в нормі так і при хворобах [17]. Загальну психологічну основу цієї теорії становить положення про системну будову ВПФ і їх системну мозкову організацію. Варто додати, що ієрархічна структура присутня у ВПФ, проте D. H. Ballard, вважає, що вона надзвичайно динамічна [13].

Поняття ВПФ є центральним для нейропсихології і було введене у 1956 р. Л. С. Виготським і розроблене у 1962 р. О. Р. Лурією [2; 5]. Під ВПФ розуміють складні форми свідомої психічної діяльності, які здійснюються на

основі відповідних мотивів, регульовані відповідними цілями і програмами та підпадають під всі закономірності психічної діяльності. ВПФ опосередковані різноманітними «психологічними знаряддями» (знакові системи) серед яких мова відіграє провідну роль у їх формуванні. Мова це своєрідний когнітивний профіль розуміння світу, який виник у процесі суспільно історичного розвитку народу. Проте Л. С. Виготський жив у час домінування доктрин релігії/ідеології Комунізму. Одним із канонічних творців Комунізму був Ф. Енгельс, основоположник марксизму, який вважав, що праця і знаряддя праці перетворили мавпу на людину. Варто відмітити, Ф. Енгельс не був приматологом і його погляди не мають ніякого відношення до наукової психології. Тому необхідно критично ставитися до вимушеної соціально-політичної кон'юнктури у працях Л. С. Виготського та його послідовників.

За Л. С. Виготським, ВПФ – складні системні утворення, які якісно відмінні від інших психічних явищ. Основними характеристиками яких є опосередкованість, усвідомленість, довільність. Вони створюються шляхом надбудови нових утворень над старими зі збереженням останніх у вигляді підпорядкованих структур. ВПФ за О. Р. Лурією володіють трьома характеристиками: вони формуються прижиттєво під впливом соціальних чинників; вони опосередковані за своєю психологічною будовою через мовну систему; вони довільні за способом реалізації.

Теоретичною основою нейропсихологічного методу діагностики стану мозку є теорія системної динамічної локалізації ВПФ, а власне безпосередньою методологічною основою є вчення О. Р. Лурії та його видатного учня Е. Goldberga про нейропсихологічний синдром та градієнтність організації ВПФ.

У нейропсихології донедавна існувало дві групи методів дослідження. Перша група це методи, за допомогою яких були отримані основні теоретичні знання: порівняльно-анатомічний – вивчення зв'язку між способом буття істоти і анатомією ЦНС; руйнації – спостереження за поведінкою у осіб з порушеними ділянками мозку при остаточній чи тимчасовій (спосіб Вада) фізичній руйнації;

подразнення – пряма, непряма і селективна стимуляція (оптогенетика) нейронів. Друга група методик якими користуються у практичній діяльності це методи нейровізуалізації (МРТ, ПЕТ, КТ, оптогенетика), методи реєстрації електричної активності мозку (ЕЕГ) та метод синдромального аналізу скерованого на вивчення різних пізнавальних процесів і особистісних характеристик досліджуваного та виявлення тонких форм порушення ВПФ.

Дослідження електричної активності мозку особистості з девіантною поведінкою у лабораторних умовах є важливими. Проте, людина живе не в лабораторії з датчиками на голові і не сполучена дротами до реєстраційного пристрою, а у звичних умовах, взаємодіє з оточуючим світом та іншими людьми. На наше переконання одномоментні заміри електричної активності мозку у лабораторіях не достатньо відображають динаміку і особливості особистості з девіантною поведінкою.

Незважаючи на апогей розвитку епохи нейровізуалізації, зараз дуже стрімко розвивається принципово новий напрямок досліджень у нейропсихології – безпосереднє підключення мозку до комп'ютера через інтерфейс [12; 21]. Це абсолютно нові технології і нова парадигма досліджень у нейропсихології [7].

Те, як ми відчуваємо світ власними рецепторами чи артифіціальними є одним аспектом, коли із зовнішньої полімодальної інформації людина буквально синтезує свій внутрішній світ. Другий аспект, як ми взаємодіємо зі світом. А проявити свій внутрішній світ можемо лише м'язами. Тобто існує багато портів входу – рецепторика і лише один канал виходу це м'язи (якщо до уваги не брати залози внутрішньої та зовнішньої секреції). Кожен з нас усвідомлює, що людина не здатна передати все із внутрішнього світу м'язами. Також знаємо наскільки якісно відрізняється реальне втілення внутрішнього світу на практиці. В організмі не існує безпосереднього відтворення внутрішнього світу [29]. З цією проблемою стикаються в медицині коли порушені моторні функції повністю чи частково і людина практично замкнута у своєму тілі [11]. Дуже вдало відображено у драматичному фільмі 2007 р. «Метелик і скафандр» режисера Д. Шнабель про реальну історію

чоловіка, з великим інсультом, який кліпанням повіки лівого ока (одне кліпання – так, два кліпання – ні) спілкувався з рідними і накліпав одноіменну книгу.

Нейроінтерфейс дозволяє передати інформацію безпосередньо з мозку без моторики. Це абсолютно новий/додатковий канал прямого виходу для мозку у світ і новий канал для дослідження мозку, який відкриває нову епоху у нейронауці [15; 21; 29]. Тому, що до сих пір мозок вивчався показником його електричної активності. Як ми знаємо, нейрони передають інформацію один одному імпульсами струму. Електричне поле електромагнітної діяльності клітин проходить через тканини черепа на електроди, які встановлюються на поверхні голови. Цей метод називається ЕЕГ та існує понад 100 років. Використовувався він для діагностики захворювань та функціональних станів. На початку були сподівання, що завдяки цьому методу можна буде «читати думки». Чверть століття тому виникла ідея споглядати свою електричну активність мозку і довільно її змінювати. Ця технологія отримала назву *feedback* і використовується у тренінгах релаксації та концентрації уваги. Також тоді виникла ідея у дослідників перетворити цей сигнал на команду для зовнішнього приладу. З відмінних сигналів створити командну систему і проявити її в моторному чи інформаційному плані. Проте, тогочасний розвиток ЕОМ не дозволяв швидко обробляти інформацію від мозку і цей процес був дуже трудоемним. Адже потрібно розпізнати в потоці ЕЕГ певний патерн – специфічну конфігурацію електричної хвилі, яка відповідає певній вольовій дії, тобто вольовому зусиллю [16].

Переважно такі прилади створюються для медицини і дослідження прив'язані до лабораторії, зокрема біоуправління по сигналах фМРТ в реальному часі [9]. Недавно був сформований запит на ці технології з боку інших галузей: військова сфера, безпека, маркетинг, економіка, психологія, педагогіка...

Відповідно з'явилися нові вимоги до приладів: точність, надійність, мобільність, мініатюрність, легкість, екологічність і простота у використанні. Тому нейроінтерфейс складається з: мікросхема який реєструє активність

мозку; мікропроцесора, який обробляє і розшифровує ЕЕГ; бездротовий зв'язок; елемент живлення, що забезпечує тривалу роботу пристрою; засіб комунікації це ЕОМ та прийомні прилади (дисплей, маніпулятори, роботи, машини, протез тіла для мозку тощо). У створенні таких кібернетичних приладів, які здатні зрозуміти намір людини і створити алгоритм його реалізації, беруть участь біоінженери (нейроелектронщики), які конструюють прилади реєстрації електромагнітної діяльності мозку; математики з нейрофізіологами, які займаються розшифровкою сигналу; програмісти, які створюють софт для конкретних дослідницьких/практичних задач [16; 21].

Лише поява 3–5 років тому мікросхем реєстрації та аналізу електричної активності мозку і потужних мобільних ЕОМ (ноутбук, планшет, смартфон) дозволила реалізувати на практиці задум прямого під'єднання мозку до комп'ютера.

Проте є ряд проблем у цій технології. Головною проблемою є градація електричної активності мозку та її топіка. В. Н. Кирой та інші (2015), виявили, що при внутрішньому мовленні виникають специфічні просторово-часові патерни ЕЕГ активності (діапазон частот 64–68 Гц) [4]. Стійке відтворення та ефективна ідентифікація цих патернів на думку дослідників сприятиме формуванню алфавіту керівних команд для нейроінтерфейсу і проблема градації електричної активності мозку частково вирішиться. Виявилося, що отримати хороший відгук (чіткі зміни) у ЕЕГ можливо при уяві тілесних образів. Наприклад стиснути в кулак кисть правої руки, або розслабити тощо [1]. Інші образи – такі, як візуальні чи аудіальні віддиференціювати є проблематично [10]. Інша серйозна проблема це значна затримка у часі 1-2с., що явно не дозволить у такий спосіб управляти автомобілем на чемпіонаті світу з кільцевих автоперегонів – «Формула-1». Ще одна проблема це те, що в кожній людини через відмінність анатомії мозку і своєрідність ВПФ ЕЕГ патерни відмінні. Немає універсальних кодів, а також є 5% погрешність у розшифруванні кодів [16].

У випадку дослідження девіантної поведінки ці проблеми практично не впливають.

Девіантна поведінка проявляється вольовими діями які є ЕЕГ чіткими. У повсякденному житті девіантна поведінка не проявляється миттєво і не зникає миттєво тому затримка розшифровки у 3 с. не впливає на якість дослідження. Як зазначає С. Д. Максименко у кожної людини генез здійснення особистості неповторний [6]. Тому у нас психологів, не виникає ніяких теоретико-методологічних труднощів, щоб вивчити ЕЕГ реакції кожного досліджуваного на певні подразники та внутрішні уявлення образів причетних до девіантного акту.

Отже, нейроінтерфейс підвів нас до переломної точки у можливостях збагнути саму суть девіантної поведінки.

Великим недоліком традиційного нейропсихологічного дослідження та навіть класичного опитування є елемент суб'єктивності при проведенні та оцінці результатів діагностики. Дослідник також є людиною і може щось не помітити і не зовсім правильно проінтерпретувати процес та результат діагностики. Тому, ми пропонуємо цей недолік усунути апаратними методами, використавши ЕЕГ-моніторинг та окулографію. Це дозволить нам дізнатися куди дивиться досліджуваний, як дивиться, скільки часу і що саме він відчуває (стан) в кожен момент нейропсихологічної діагностики та інтер'ю.

Перевага нейропсихологічного методу діагностики полягає в тому, що дає аналіз ВПФ – функціональний діагноз, а також опис стану різних структур мозку, які причетні до реалізації ВПФ – топічний діагноз. Поєднання психологічного та неврологічного дослідження особистості не дають такої всеосяжності виявлення феноменів, як при нейропсихологічному дослідженні.

Надзвичайно важливим є нейропсихологічне дослідження в процесі нейропсихологічної корекції девіантної поведінки. Тому, що функціональний нейропсихологічний діагноз дозволяє ідентифікувати механізми порушення ВПФ, розробити адекватну корекцію особистості та здійснювати моніторинг динаміки відновлення ВПФ.

При дисфункції однієї ділянки мозку можуть бути розлади кількох форм психічної діяльності (пам'ять, письмо, лічба, читання...),

оскільки в їхню структуру входить один спільний фактор. А може бути, що при дисфункції різних ділянок мозку порушена одна і та ж функція, тому що вона полікомпонентна у своїй реалізації.

Людину ми розглядаємо як архіскладну, до деякої міри саморегулюючу, систему інтеграції функціональних систем, яка забезпечує адаптацію до середовища, або зміну середовища під свої потреби та сталість внутрішнього середовища організму. Основною біологічною метою живої істоти є максимальне продовження життя, як власного так і роду/виду, інструментальною ж метою є оволодіння простором, часом і причинністю завдяки адаптації до мінливості середовищ чи зміні середовища. З огляду на це необхідно долучати медичний огляд досліджуваних, що дозволить взяти до уваги не лише мозок, а й стан обслуговуючої системи нервової системи: нейроглія, судинна система, система лікворообігу, ендокринна система, імунна система та інші.

Важливе значення має підготовка нейропсихолога. Адже окрім навиків діагностики і корекції на основі хороших знань про функціональні та морфологічні відмінності ВПФ нейропсихолог повинен володіти знаннями суміжних дисциплін: культурології, антропології, психіатрії, неврології, ендокринології, імунології, педіатрії, геронтології тощо.

Аналіз фахової літератури свідчить про можливість вивчення ЕЕГ патернів актуалізації девіантної поведінки у повсякденному житті завдяки використанню мобільного нейроінтерфейсу. Крім того застосування тривалого ЕЕГ моніторингу дозволить виявити відмінності когнітивних та емоційних показників між особистістю з девіантною поведінкою та особистості без неї при реальній взаємодії у девіантному контексті. Все це підвищить прогностичну валідність дослідження і дозволить сформулювати психотерапевтичні цілі.

Застосування біометричних методів при нейропсиходіагностиці особистості з девіантною поведінкою значно підвищить її внутрішню валідність.

Крім того сучасні знання нейронаук змушують переосмислити традиційне розуміння основних положень нейропсихології.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі – вивченн EEG особливостей девіантної поведінки завдяки нейроінтерфейсу та доповнення процесу нейропсиходіагностики біометричними методами.

Список використаних джерел

1. Васильев А. Н., Либуркина С. П., Каплан А. Я. Латерализация паттернов ЭЭГ у человека при представлении движений руками в интерфейсе мозг – компьютер / А. Н. Васильев, С. П. Либуркина, А. Я. Каплан // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова, 2016. №66 (3). С. 302.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. (Т. 1) / Л. С. Выготский. Москва: Педагогика, 1982. 488 с.
3. Деглин В. Л. Функциональная асимметрия уникальная особенность мозга человека / В. Л. Деглин // Наука и жизнь, 1975. № 1. С. 104–115.
4. Кирой В. Н., Бахтин О. М., Миняева Н. Р., Лазуренко Д. М., Асланян Е. В., Кирой, Р. И. Электрографические корреляты внутренней речи / В. Н. Кирой, О. М. Бахтин, Н. Р. Миняева, Д. М. Лазуренко, Е. В. Асланян, Р. И. Кирой // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова, 2015. № 65 (5). С. 616.
5. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 624 с.
6. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. Київ: КММ. 2006. 556 с.
7. Малышев А. Ю., Балабан П. М. Больше света на мозг: 30 лет спустя / А. Ю. Малышев, П. М. Балабан // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова, 2017. №67 (5). С. 3–8.
8. Мачинская Р. И. Управляющие системы мозга / Р. И. Мачинская // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова, 2015. №65 (1). С. 33.
9. Мельников М. Е., Штарк М. Б., Савелов А. А., Брюль А. Биоуправление по сигналу ФМРТ, регистрируемое в реальном времени: новое поколение нейротерапии / М. Е. Мельников, М. Б. Штарк, А. А. Савелов, А. Брюль // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова, 2017. № 67 (1). С. 3–32.
10. Оганесян В. В., Агапов С. Н., Буланов В. А. Сравнение результатов работы классификаторов интерфейса мозг-компьютер в задаче распознавания воображаемых движений / В. В. Оганесян, С. Н. Агапов, В. А. Буланов // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова, 2017. №67 (4). С. 554–560.
11. Фролова А. А., Бобров П. Д. Интерфейс мозг-компьютер: нейрофизиологические предпосылки и клиническое применение / Фролова А. А., Бобров П. Д. // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова, 2017. №67 (4). С. 365–376.
12. Arciniegas D. B., Anderson C. A., Filley C. M. Behavioral Neurology & Neuropsychiatry (1st ed.) / D. B. Arciniegas, C. A. Anderson, C. M. Filley. New York: Cambridge University Press, 2013. 714 p.
13. Ballard D. H. Brain Computation as Hierarchical Abstraction / D. H. Ballard. Cambridge, MA: The MIT Press, 2015. 465 p.
14. Bechtel W. Mental Mechanisms: Philosophical Perspectives on Cognitive Neuroscience / W. Bechtel. Abingdon: Taylor & Francis, 2007. 322 p.
15. Churchland P. S. Brain-Wise: Studies in Neurophilosophy / P. S. Churchland. Cambridge, MA: The MIT Press, 2002. 438 p.
16. Clerc M., Bougrain L., Lotte F. Brain-Computer Interfaces 1: Methods and Perspectives / M. Clerc, L. Bougrain, F. Lotte. London: ISTE, 2016. 330 p.
17. Craver C. F. Explaining the Brain: Mechanisms and the Mosaic Unity of Neuroscience / C. F. Craver. New York: Oxford University Press, 2009. 328 p.
18. Dehaene S. Consciousness and the Brain: Deciphering How the Brain Codes Our Thoughts / S. Dehaene. New York: Penguin Books, 2014. 352 p.
19. Feifer S. G. & Rattan G. Emotional Disorders: A Neuropsychological, Psychopharmacological, and Educational Perspective / S. G. Feifer, G. Rattan. Middletown: School Neuropsych Press, 2010. 320 p.
20. Goldberg E. The Executive Brain: Frontal Lobes and the Civilized Mind / E. Goldberg. New York: Oxford University Press, 2002. 251 p.
21. Guger C., Allison B., Lebedev M. Brain-Computer Interface Research: A State-of-the-Art Summary 6 / C. Guger, B. Allison, M. Lebedev. Berlin: Springer. 2017. 134 p.
22. Koob G. F., Arends M. A., Moal M. Drugs, Addiction, and the Brain (1st ed.) / G. F. Koob, M. A. Arends, M. Moal. Oxford: Academic Press, 2014. 350 p.
23. Lezak M. D., Howieson D. B., Bigler E. D., Tranel D. Neuropsychological Assessment (5th ed.) / M. D. Lezak, D. B. Howieson, E. D. Bigler, D. Tranel. New York: Oxford University Press, 2012. 1200 p.
24. Majuri J., Joutsa J., Johansson J., Voon V., Alakurtti K., Parkkola R. ... Kaasinen V. Dopamine and Opioid Neurotransmission in Behavioral Addictions: A Comparative PET Study in Pathological Gambling and Binge Eating / J. Majuri, J. Joutsa, J. Johansson, V. Voon, K. Alakurtti, R. Parkkola ... V. Kaasinen // Neuropsychopharmacology, 2016. №42. P. 1169–1177.
25. Malsburg C., Phillips W. A., Singer W. Dynamic Coordination in the Brain: From Neurons to Mind / C. Malsburg, W. A. Phillips, W. Singer. Cambridge, MA: The MIT Press, 2010. 368p.
26. Nelson R. J. An Introduction to Behavioral Endocrinology. (4th ed.) / R. J. Nelson. Sunderland: Sinauer Associates, Inc., 2011. 670 p.
27. Nunez P. L. The New Science of Consciousness: Exploring the Complexity of Brain, Mind, and Self / P. L. Nunez. New York: Prometheus Books, 2016. 350 p.
28. Trimble M. R. The Intentional Brain: Motion, Emotion, and the Development of Modern Neuropsychiatry / M. R. Trimble. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press, 2016. 328 p.
29. Wolpaw J., Wolpaw E. W. Brain-Computer Interfaces. Principles and Practice / J. Wolpaw, E. W. Wolpaw. Oxford: Oxford University Press, 2012. 424 p.

BOHDAN TKACH

Kyiv

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO NEUROPSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF A PERSONALITY WITH DEVIANT BEHAVIOUR

The article discusses modern developments in neurosciences which are relevant to studying a personality with deviant behaviour. The most current tendencies in the researches of neuropsychological mechanisms of deviant behaviour have been examined. Theoretical and methodological approaches to understanding the

notion of deviance from a neuropsychological point of view have been outlined. Methodological limitations of traditional research methods have been detected and the ways of their validity increase have been suggested. It has been established that initial and secondary components of deviant symptom complex have not been studied sufficiently within clinical neuropsychology. The potential of modern personality research methods under the usual conditions have been analysed. The applicability of mobile neurointerface to the study of real interaction of a man with deviant context has been proved.

Key words: neuropsychology, deviant behaviour, personality, neurointerface, biometrical research.

БОГДАН ТКАЧ

г. Киев

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К НЕЙРОПСИХОДИАГНОСТИКЕ ЛИЧНОСТИ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

В статье рассмотрены современные достижения нейронаук, которые имеют значение для изучения личности с девиантным поведением. Раскрыты последние тенденции в исследованиях нейropsychологических механизмов девиантного поведения. Освещены теоретико-методологические подходы к пониманию феномена девиантности с позиции нейropsychологии. Выявлено методологические ограничения традиционных методов исследования, а также предложены способы повышения их валидности. Установлено, что недостаточно изученными в клинической нейropsychологии являются первичные и вторичные компоненты девиантного симптомокомплекса. Проанализированы возможности современных методов исследования личности в привычных для нее условиях бытия. Доказана перспективность применения мобильного нейроинтерфейса для изучения в условиях реального взаимодействия человека с девиантным контекстом.

Ключевые слова: нейropsychология, девиантное поведение, личность, нейроинтерфейс, биометрические исследования.

Стаття надійшла до редколегії 05.04.2018

УДК 316.61

НІГОРА ХАЗРАТОВА

м. Львів

monz_3@ukr.net

ЕТНОНАЦІОНАЛЬНА І ГРОМАДЯНСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ: ПОШУК ЕМПІРИЧНИХ ІНДИКАТОРІВ

Статтю присвячено проблемі розмежування і уточнення суті феноменів етнонаціональної і громадянської ідентичності особистості. Етнонаціональна ідентичність розглядається як така, що ґрунтується на біосоціальній (генетичній) основі і тісно пов'язана з територіальною ідентичністю. Громадянська ідентичність представлена як витвір організаційної свідомості і феномен організаційної психології. Відповідно до цього сформульовано емпіричні індикатори етнонаціональної і громадянської ідентичності. Найважливішим показником для діагностики етнонаціональної ідентичності є включеність особистості до етнонаціональної культури, її ціннісно-сміслових і архетипових координат. Водночас для діагностики громадянської ідентичності є важливим встановлення ціннісної, емоційної, когнітивної та поведінкової включеності до організаційного середовища держави.

Ключові слова: етнонаціональна ідентичність, громадянська ідентичність, територіальна ідентичність, культура, організація.

Проблема, яка істотно ускладнює науковцям різних галузей дослідження громадянської і етнонаціональної ідентичності, – це, поперше, невиразне розмежування самих феноменів, що лежать в їх основі; по-друге, деяка плутанина в розумінні самих цих термінів. Ця методологічна проблема закономірно пород-

жує ускладнення емпіричного характеру: складно розмежувати ці явища на рівні повсякденної реальності і, відповідно, об'єктивних даних, які можуть бути отримані в дослідженні. Отже, невідомими є як усвідомлювані, вербальні показники цих ідентичностей (які ми мали б виявляти за допомогою

стандартизованих вербальних методик), так і неусвідомлювані (які можна було б тестувати за допомогою проєктивних методів). У такий ситуації дослідження як громадянської, так і етнонаціональної свідомості та ідентичності зводяться до простої вербальної констатації досліджуваними відповідної приналежності, що істотно редукує і спотворює результати такого роду досліджень.

Так, у світовій політичній психології етнонаціональну і громадянську ідентичність розглядають і як самостійні категорії, і як складові одне одного або інших соціальних ідентичностей особистості. D. Hart, C. Richardson & B. Wilkenfeld громадянську ідентичність «вкладають» в контекст громадянськості і пов'язують з проблемами глобалізації [7]. H. Hansen & V. Nesli включають громадянську ідентичність в ідентичність національну разом з етнічною, і пропонують чотирьох-категоріальну типологію ідентичності, засновану на аутгруповій толерантності та інгруповій приналежності [6].

Порівнюючи громадянську та етнічну ідентичність, дослідники стверджують, що громадянська ідентичність є «ширшою» і дозволяє дистанціюватися людям від «вузької» етнічної ідентичності; натомість інші вважають, що етнічна та громадянська ідентичності є різними аспектами національної ідентичності. J. Pakulski & B. Trante пропонують розглядати громадянську та етнонаціональну ідентичності як основні типи мікросоціальних ідентичностей, які характеризуються силою соціальних включень (сильна vs слабка) і характером об'єктів-референтів таких включень (суспільство vs нації) [8].

В багатьох російських соціально-психологічних дослідженнях громадянську ідентичність пропонують розглядати як аналог етнічної ідентичності, як тотожність особистості статусу громадянина [2]. Поняття державної, громадянської, національної і навіть етнічної ідентичності нерідко використовуються як близькі за змістом, майже синонімічні. Зрозуміло, що з цим складно погодитися; власне такий підхід і спричиняє плутанину термінів і неясність бачення самих феноменів в ході аналізу.

Українські психологи досліджували механізми формування громадянської свідомості,

громадянських якостей особистості (М. Боришевський, В. Васютинський, П. Горностай) [1]; закономірності та механізми становлення громадянськості в юнацькому віці (Л. Снігур) [5]; громадянський розвиток особистості в дорослому віці (О. Лукашевич) [3], психосемантичні особливості громадянської свідомості (Н. Савелюк) [4]. Але розмежування понять і явищ ідентичностей етнонаціональної і громадянської здійснюється різними науковцями по-різному і «по умовчанию», тобто без достатньої експлікації проблеми.

Наслідком окресленої вище ситуації є недостатня достовірність результатів емпіричних досліджень (в чому нерідко звинувачують гуманітарні науки, психологію зокрема).

Тому метою цієї статті є теоретичне розмежування як феноменів громадянської і етнонаціональної ідентичності, так і відповідних понять, а також знаходження їх емпіричних індикаторів у поведінці людей.

Безумовно, це ще не означає створення конкретної методики вимірювання етнонаціональної чи громадянської ідентичності. Але без досягнення вказаної мети емпіричний інструментарій може виявитися таким, що не дає достовірних результатів. Знаходження конкретних поведінкових індикаторів названих вище ідентичностей дало б змогу, в перспективі, не тільки більш диференційованого і точного емпіричного дослідження самих вказаних феноменів, а також встановлення рівня сформованості як громадянської, так і етнонаціональної ідентичності.

Психологічна природа будь-якої соціальної або соціально-політичної ідентичності особистості пов'язана з базовою для людини як соціальної істоти тенденцією самовизначення за рахунок віднесення себе до групи, самоототожнення з нею. Але таке переживання приналежності до групи може мати як природну основу, так і соціокультурну.

Тому перш ніж зіставляти етнонаціональну і громадянську ідентичності, зазначимо, що усі соціально-політичні ідентичності особистості можна умовно поділити на природні (ті, що не залежать від свідомого вибору людини, є «вродженими» і залишаються константними протягом життя особи) і культурні (ті, що є витвором людської культури, а

відповідно, залежать від свідомого вибору, який протягом життя може змінюватися). До перших відносяться, наприклад, етнічна, територіальна ідентичності; до других – громадянська, цивілізаційна. Як бачимо, етнічна і громадянська ідентичності мають принципово різну психологічну природу: етнічна ґрунтується на соціобіологічній основі, громадянська – на організаційній.

Етнічна ідентичність передбачає усвідомлення і переживання людиною своєї тотожності з членом певної етнічної групи внаслідок відповідного етнічного походження. Останнє є вродженим, біологічно запрограмованим фактом. Етнічне походження ґрунтується на генетичній і соціобіологічній спадковості і втілює радше індивідний, психобіологічний аспект – успадкування антропоморфних, соціокультурних і темпераментально-психологічних характеристик, притаманних тим чи іншим етносам. Факт етнічного походження змінити неможливо, хоча можна по-різному ставитися до нього – як позитивно, так і негативно. Відповідно, етнічна ідентичність може бути як позитивною за своїм емоційним забарвленням, так і негативною. Тут так само, як і скрізь, поширені як ін-, так і аутгруповий фаворитизм.

Оскільки етнічне походження встановлюється на основі біологічної спадковості, то слід визнати: усі характеристики (які передбачає етнічна ідентичність) є дійсними лише за умови, що вони успадковані від попередників, які «не виходили за межі» свого етносу як мінімум кілька поколінь (як біологічно – мінімум одружень з репрезентантами інших етносів, так і культурно – мінімум зовнішніх впливів, що могли б істотно змінити звичаї, традиції, культуру етносу). У випадках, коли етноси взаємоінтегровані або асимільовані (наприклад, у межах однієї держави), ми, за логікою, не можемо ідентифікувати ті чи інші риси характеру/темпераменту особистості як вияв у ній особливостей саме цього, а не якогось іншого, етносу.

В епоху глобалізації сучасне людство загалом реалізується не в таких групах, як етноси, тому «чистих» етносів зараз значно менше, ніж, скажімо, століття тому. Урбаністична культура знищує унікальність етносу, йо-

го автентичні традиції та культуру. Процеси неконтрольованих міграцій, інтегруючих і асимілюючих впливів є дуже потужними. Завдяки засобам масової комунікації, сучасним інформаційним мережам уніфікація звичаїв, культур та традицій набирає обертів. Тому в дійсності етнічна ідентичність часто спирається не стільки на автентичну етнічну культуру, скільки на зміст поширеного етнічного стереотипу (автостереотипу). Етностереотип містить перелік властивостей, що приписується етносу, але здебільшого він є свого роду міфом про певний етнос, – міфом, який швидко застаріває. Часто буває так: етностереотип ще існує, а етнокультурні традиції трансформувалися, вписавшись у глобальніші культурні традиції. Відповідно, етнічна ідентичність «в чистому вигляді» існує далеко не у всіх людей; здебільшого вона є елементом національної ідентичності, «знімається» нею в діалектичному розумінні. Не випадково в багатьох психологічних дослідженнях застосовується термін «етнонаціональна ідентичність»; це означає, що етнічна ідентичність є поглинутою ідентичністю національною як спорідненим, але еволюційно вищим утворенням.

Дуже важливими етнічність та етноідентичність залишаються у малих народів та етносів, які не мають власної державності. Оскільки вони живуть серед інших націй, їх етноідентичність часто не збігається з громадянською ідентичністю (наприклад, лакець (представник одного з народів Дагестана) – громадянин Росії).

Так, дуже по-різному переживають свою етнічну ідентичність так звані титульні нації і національні меншини. Для представників титульної нації їхня етнічність зазвичай не дуже важлива (вона асимілюється їхньою національною і громадянською ідентичністю); аналогічно, у них виявляється тенденція нівелювати етнічну належність інших людей. Водночас для представників меншин їхня етнічна ідентичність є, як правило, важливою: вони закономірно сприймаються суспільством по-іншому, ніж титульна нація, внаслідок цього піддаються певній дискримінації. Це цілком природно: навіть в силу поведінкових і зовнішніх відмінностей їм потрібно

більше часу, щоб заслужити довіру оточуючих, а отже – складніше влаштуватися на роботу, зробити кар'єру, встановити контакти тощо. Тому представники титульних націй зазвичай переконані, що «у нас не дуже звертають увагу на те, якої національності людина, а етнічних упереджень немає», а типова позиція представника меншини така: «а ти спробуй презентувати себе євреєм у товаристві, де не люблять євреїв; або кавказцем – там, де не люблять «чорних», тоді й відчуєш, чи є упередження».

Етнічна ідентичність означає не тільки афіліацію до власної етнічної групи, а також специфічні переживання емоційного зв'язку з так званою «малою батьківщиною» (феномен територіальної ідентичності). Особа переживає сильну прив'язаність до території, на якій вона народилася і провела дитинство. При цьому особливого емоційного значення набувають географічні характеристики відповідної місцевості: для когось це безкрайні обрії чи жито, що колоситься; для когось – морські хвилі.

Таким чином, психологічний зріз етнічності (зокрема етнічної ідентичності) передбачає утворення не лише свідомості, а і доволі глибокого, неусвідомлюваного рівня – архетипів, а також мовну ідентичність, включеність до етнічної культури, звичаїв та традицій. При цьому очевидно, що йдеться не про обізнаність з культурою і звичаями, які вже стали історією, а про життя в сучасній етнонаціональній культурі, яка зберегла тяглість традицій, у її смислового і ціннісного контексті.

Тут напрошується заперечення, що в багатьох країнах тяглість традицій перервана різноманітними зовнішніми втручаннями, давня культура втрачена для мас, а сучасні представники етносу чи нації взагалі не є носіями етнічної чи національної культури. Саме тому необхідні тестові методики, які дали б змогу встановити рівень сформованості етнонаціональної ідентичності.

Національна ідентичність відрізняється від етнічної в силу того, що етнос істотно відрізняється від нації. На певному етапі розвитку етносу відбувається його перетворення на націю; цей процес перетворення пов'язаний з

породженням державницьких інтересів та мотивацій і створенням держави як організації, що реалізує національні інтереси як на внутрішньому (усередині суспільства), так і на зовнішньому (міжнародному) рівнях. Якщо інтереси етносу зазвичай мають соціобіологічний характер і зводяться до покращення умов виживання, збереження традицій і захисту від агресивних зовнішніх впливів, то національні інтереси мають яскраво виражений політичний характер. Вони зумовлюють пильну увагу до усіх подій та процесів, що можуть в коротко- або довгочасній перспективі вплинути на розвиток нації та її самореалізацію. А це, у свою чергу, спричинює розсування обріїв, розширення світогляду, появу стратегічного, масштабного мислення; з іншого боку, передбачає націєцентричний ракурс бачення усіх подій та процесів.

Оскільки окрема особа може бути носієм національних інтересів і здатна переживати їх цінність та пріоритетність, національна ідентичність нерідко займає провідне місце у системі ідентичностей (етнічна ідентичність в такому випадку є її «природною», біологічною основою).

Отже, порівняно з громадянською ідентичністю, національна ідентичність ґрунтується на етнічній основі; зв'язок у національній спільноті ґрунтується на етнонаціональній культурі, традиціях, генетично-спільних особливостях, таким чином, національна ідентичність може бути водночас і фундаментально-тяглою, і динамічно-сучасною.

Громадянська ж ідентичність, у свою чергу, ґрунтується більшою мірою на державницьких цінностях і на спільності життєвої долі у межах глобальних організаційних утворень, що є важливим, хоча й поверховішим феноменом. У випадку актуалізованості громадянської ідентичності етно-національний вимір буття людини може певною мірою відходити на другий план.

За радянських часів громадянська ідентичність домінувала, національна – знищувалася, таврувалася. Щодо етнічної ідентичності, то до неї виявлялася певна толерантність: вияви етнічної культури зберігалися в контрольованих формах (наприклад, в межах діяльності народних танцювальних і музичних

ансамблів) і декларативно культивувалися. За роки незалежності радянська громадянська ідентичність поступово зникла (зараз вона існує лише в рудиментарному вигляді), водночас створювалися передумови для домінування етно-національної ідентичності. Зовнішня агресія останніх часів знову актуалізувала громадянську ідентичність: одним з важливих ефектів її актуалізації стало підвищення згуртованості громадян навколо ідеї державності та незалежності.

Громадянська ідентичність передбачає самоототожнення з громадянином держави, з її громадянською спільнотою незалежно від свого етнічного коріння та національного походження. Їх об'єднує те, що об'єднує членів будь-якої організації – спільні організаційні цінності, особливості спільної долі, яка програмується однаковими для всіх вимогами, обмеженнями і можливостями.

Основою переживання громадянської ідентичності є внутрішня співвіднесеність громадянина з державою, свого роду діалог з державою, до якого він час від часу вступає. Ця співвіднесеність є неминучою для кожного громадянина в силу його природної зацікавленості у власній соціальній самореалізації. Остання ж, як правило, відбувається у певних заданих соціумом формах, за певними правилами; вона може насправді відбуватися лише у певному організаційному просторі.

Держава є тією універсальною організацією, що продукує організаційний простір, у якому має розгортатися соціальна самореалізація громадянина. Цей організаційний простір визначається передусім правовим полем, що створюється державою (не лише офіційними правовими нормами, а й також – навіть у більшій мірі – реальною правовою практикою); регламентацією економічної активності, стандартами пересічних фінансових досягнень. Крім того, громадянин систематично контактує з представниками державної влади різних рівнів, що істотно позначається на шляхах і способах реалізації соціальної активності громадянина.

Тому соціальна самореалізація передбачає розуміння явних і неявних правил та цінностей, існуючих у державі – організації суспільства, а також адаптацію до них. Усі вони,

а також утворення аксіологічного простору держави, усвідомлено та неусвідомлено осмилюються громадянами. Спільність громадян, що утворюється внаслідок існування держави, становить собою специфічний консорціум – об'єднання людей внаслідок спільності їхньої життєвої долі в межах однієї глобальної організації. Так, наприклад, громадяни колишнього Радянського Союзу переживали цілком реальну спільність внаслідок спільної долі – однакових проблем, які люди змушені були розв'язувати протягом життя; однакових міфів та ідеологем, носіями яких вони були; однакових (принаймні, близьких) політичних очікувань, сподівань і побоювань внаслідок однакової інформації, яку вони щодня отримували. Тому громадянська ідентичність легко формувалася і у більшості повністю домінувала як над етнічною, так і над національною ідентичністю. (Слід зазначити, що в поліетнічних державах, як правило, етнічна ідентичність вступає у суперечність з ідентичністю громадянською; суперечність знімається завдяки ієрархізації ідентичностей).

Етнічна і територіальна ідентичності як природні, первинні ідентичності можуть знаходитися у деякій суперечності з ідентичностями культурно-політичними, зокрема, з громадянською ідентичністю.

Підсумовуючи наш теоретичний порівняльний аналіз етнонаціональної і громадянської ідентичностей, можемо зазначити такі принципи, на наш погляд, відмінності:

- Етнонаціональна ідентичність спирається на біосоціальне підґрунтя, пов'язане з генетичним корінням нації, що втілюється як у певних антропоморфних характеристиках її представників (біологічний зріз), так і в етнічній культурі та мові (культурний зріз), нарешті в стійких архетипних утвореннях (психологічний зріз). Громадянська ідентичність за своєю суттю не є прив'язаною до біосоціальної основи; вона є утворенням організаційної психіки;
- Етнонаціональна ідентичність передбачає самоототожнення з певною групою (етнічною або національною), сталою і стійкою, організованою чи частково організованою. Громадянська ідентичність передбачає самоототожнення не з групою, а з організацією (себе ототожнюють з громадянином – членом організації),

який має чіткіше визначені роль і статус, права і обов'язки тощо. Ця організація (держава) має визначені цінності та цілі (декларовані моделі розвитку), яким вона підпорядковує спонтанний розвиток суспільства;

- Природа етнонаціональної ідентичності є більш конкретною в силу її прив'язки до групових (етнічних) та територіально-географічних характеристик; природа громадянської ідентичності є більш абстрактною. Держава як організація більшою мірою абстрагована як від конкретного «етнічного субстрату» (представники різних національностей можуть бути громадянами держави, якщо виконують її закони), так і, певною мірою, від території (численні перекроювання державних кордонів не призводять до зникнення держав). Тому громадянська ідентичність має характер більш абстрактний, з дозволу сказати – віртуальний.

Відповідно, відмінними мають бути емпіричні індикатори кожної з двох названих ідентичностей особистості.

Так, індикаторами етнонаціональної ідентичності можуть бути, на нашу думку, такі показники (що могли б утворити шкали):

1. Суб'єктивна значущість власної етнічної чи національної належності, висока позиція цієї ідентичності в суб'єктивній ієрархії інших ідентичностей особистості (серед, зокрема, таких ідентичностей, як регіональна, громадянська, цивілізаційна і т. п.). Відповідно, шкальні значення могли би набувати значень від нульового (байдужість до власної етнонаціональної належності) до дуже високого;
2. Включеність до етнонаціональної культури, до її ціннісно-сміслових і архетипових координат. Вона включає в себе обізнаність з витоками національної культури (як колишньої, так і сучасної), але не зводиться до такої обізнаності. Ця включеність передбачає інтеріоризацію цієї культури, внаслідок чого особистість сприймає світ крізь призму даної культури;
3. Рівень афіліації щодо власної етнонаціональної групи (тут може виявляти себе як ін-, так і аутгруповий фаворитизм);
4. Рівень, у якому особистість переймається національними інтересами і виступає їх носієм.

Відповідно, на нашу думку, індикаторами громадянської ідентичності могли б бути:

1. Визнання власної громадянської ідентичності і її суб'єктивна значущість; висока позиція цієї ідентичності в суб'єктивній ієрархії інших ідентичностей особистості (серед, зокрема, таких ідентичностей, як територіальна, етнонаціональна, регіональна, цивілізаційна і т. п.). Відповідно, шкальні значення могли би набувати значень від нульового (байдужість до власної громадянської належності) до дуже високого;
2. Ціннісна, емоційна, когнітивна та поведінкова включеність до організаційного середовища держави;
3. Рівень афіліації щодо громадянської спільноти (співгромадян); до них як до інгрупи також може бути різне ставлення;
4. Рівень, у якому особистість є носієм громадянських цінностей.

Отже, підсумовуючи викладене вище, можна стверджувати наступне: принципи відмінності між етнонаціональною і громадянською ідентичностями полягають в тому, що перша ґрунтується на біосоціальній, генетичній основі (є природною), тоді як друга – на культурно-політичній і організаційній (є витвором культури); етнонаціональна ідентичність має більш конкретний характер, а громадянська – більш абстрактний.

Найважливішим для діагностики етнонаціональної ідентичності є включеність до етнонаціональної культури, її ціннісно-сміслових і архетипових координат. Водночас для діагностики громадянської ідентичності є важливим встановлення ціннісної, емоційної, когнітивної та поведінкової включеності до організаційного середовища держави. Перспективним напрямком подальших розробок даної проблематики є створення відповідних діагностичних методик, спрямованих на встановлення рівня сформованості і особливостей етнонаціональної і громадянської ідентичностей особистості.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Й. Еталонна модель особистості-громадянина / М. Й. Боришевський, М. І. Алексеева, В. В. Антоненко та ін. // Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: У 2-х т. К., 2001. Т. 1. С. 39–46.
2. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты: коллективная монография / К. В. Патырбаева, В. В. Козлов, Е. Ю. Мазур, Г. М. Конобеев, Д. В. Мазур, К. Марицас, М. И. Патырбаева; науч. ред. К. В. Патырбаева; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. Пермь, 2012. 250 с.

3. Лукашевич О. М. Громадянськість як результат громадянського розвитку особистості: психологічний дискурс / О. М. Лукашевич // Проблеми сучасної психології. 2014. Вип. 24. С. 467–476.
4. Савелюк Н. Територіальна прив'язаність як складова громадянської ідентичності особистості: феноменологічний аналіз / Н. Савелюк // Психологія особистості. 2010. № 1. С. 138–144.
5. Снігур Л. А. Психологія становлення громадянськості особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 педагогічна та вікова психологія / Людмила Ана-толіївна Снігур. Київ, 2005. 36 с.
6. Hansen H. E., Hesli, V. L. National identity: Civic, ethnic, hybrid, and atomised individuals. *Europe-Asia Studies*. 2009. 61 (1), p. 1–28.
7. Hart D., Richardson C., Wilkenfeld B. Civic Identity. *Handbook of Identity Theory and Research*. 2011. p. 771–787.
8. Pakulski J., Tranter B. Civic, national and denizen identity in Australia. *Journal of Sociology*, 36 (2). 2000. p. 205–222.

NIGORA KHAZRATOVA

Lviv

ETHNO-NATIONAL AND CIVIC IDENTITIES: SEARCH OF EMPIRICAL INDICATORS

The article is devoted to the problem of delimitation and clarification of the personality's ethno-national and civic identity. An ethno-national identity is considered as based on the biosocial (genetic) basis and linked to the territorial identity. Civic identity is represented as a creation of organizational consciousness and the phenomenon of organizational psychology. Accordingly, empirical indicators of ethno-national and civic identity are formulated. The most important indicator for the diagnostics of an ethno-national identity is an inclusion of a personality in the her ethno-national culture, its value-semantic and archetypal coordinates. At the same time, for the diagnostics of a civic identity it is important to establish the value, emotional, cognitive and behavioral inclusion in the organizational environment of the state.

Key words: ethnic identity, civic identity, territorial identity, culture, organization.

НИГОРА ХАЗРАТОВА

г. Львов

ЭТНОНАЦИОНАЛЬНАЯ И ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТИ: ПОИСК ЭМПИРИЧЕСКИХ ИНДИКАТОРОВ

Статья посвящена проблеме разграничения и уточнения сути феноменов этнонациональной и гражданской идентичности личности. Этнонациональная идентичность рассмотрена как основанная на биосоциальной (генетической) основе и тесно связанная с территориальной идентичностью. Гражданская идентичность представлена как образование организационного сознания и феномен организационной психологии. Соответственно сформулированы эмпирические индикаторы этнонациональной и гражданской идентичности. Важнейшим показателем диагностики этнонациональной идентичности является включенность личности в этнонациональную культуру, ее ценностно-смысловые и архетипические координаты. В то же время для диагностики гражданской идентичности важно установить ценностную, эмоциональную, когнитивную и поведенческую включенность в организационную среду государства.

Ключевые слова: этнонациональная идентичность, гражданская идентичность, территориальная идентичность, культура, организация.

Стаття надійшла до редколегії 20.03.2018

УДК 378.147:37.025

АННА ЧХАІДЗЕ

м. Херсон

ankaxyliganka8@gmail.com

АКТИВІЗАЦІЯ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ У ВАЖКИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

У статті аналізується віковий аспект проблеми совладаючої поведінки. Розглядається поняття ресурсу особистості, звертається увага на роль зовнішніх і внутрішніх ресурсів людини в процесі подолання труднощів на різних етапах життя. Описуються ефективні усвідомлені і спонтанні тактики поведінки людей різних вікових груп на етапі переживання вікових, так званих нормативних криз.

Ключові слова: совладаюча поведінка, копінг, вікові кризи, життєві труднощі.

Збільшення значущості в нашій країні в останні роки психотерапевтичної допомоги людям, які опинилися у важких життєвих ситуаціях, спонукає проаналізувати досвід вітчизняних і закордонних авторів з проблеми способів совладаючої поведінки людей різного віку. Термін «важка життєва ситуація» відноситься до числа найбільш часто вживаних термінів у психологічній та психотерапевтичній літературі. Однак немає чіткого визначення цього поняття, автори, які використовують його в своїх роботах, підкреслюють змістовність, а саме: порушення звичного способу життя; неузгодженість між потребами людини, її можливостями та умовами діяльності; необхідність серйозної внутрішньої роботи і зовнішньої підтримки для адаптації у новій життєвій ситуації.

Посилаючись на класифікацію закордонних дослідників, Л. І. Анциферова [2] виділяє три основні види життєвих труднощів: повсякденні неприємності; негативні події, пов'язані з різними віковими періодами; непередбачені нещастя і прикrostі.

Важливо відзначити, що будь-яка важка для людини ситуація – це індивідуальний феномен, так як визначення її складності задається самою людиною в залежності від її сприйняття, оцінки та інтерпретації, суб'єктивної значущості даної ситуації для людини. Суб'єктивна складність ситуації визначається і віком людини.

Актуальність вивчення стратегій подолання пов'язана з тим, що в процесі подолання життєвих труднощів в кожному віковому

періоді людина може як придбати новий досвід, розширити діапазон поведінкового репертуару, так і проявити неадекватність своєї поведінки, яка впливає на адаптивну здатність людини.

З другої половини ХХ століття розвивається інтерес психологів-дослідників і практиків до проблеми «совладаючої» поведінки. Поняття «совладання» – з англійської «coping with» (подолання, совладання). У трактуванні Р. Лазаруса і С. Фолкмана совладання з життєвими труднощами пов'язане з постійною зміною когнітивних і поведінкових зусиль людини «з метою управління специфічними зовнішніми і внутрішніми вимогами, які оцінюються нею, як такі, що піддають її випробуванню або перевищують її ресурси» [5].

В даний час не існує єдиної класифікації видів психологічного подолання життєвих труднощів. В роботі С. К. Нартової-Бочавер [5] наведені вісім класифікацій закордонних авторів, деякі з яких включають до 20 типів реакцій психологічного подолання.

Класична копінг-таксономія, запропонована Перре і Райхертсом, впорядковує дії і реакції совладання за їх орієнтацією: 1 – на ситуацію (активний вплив, втеча, пасивність); 2 – на репрезентацію (пошук або придрушення інформації); 3 – на оцінку (надання сенсу, переоцінка, зміна мети) [7]. Досить докладною є класифікація П. Тойс, яка спирається на комплексну модель копінг-поведінки. П. Тойс виділяє дві групи копінг-стратегій: поведінкові і когнітивні.

Поведінкові стратегії підрозділяються на три підгрупи:

1. Поведінка, орієнтована на ситуацію: прямі дії (обговорення ситуації, вивчення ситуації); пошук соціальної підтримки; «втеча» від ситуації.
2. Поведінкові стратегії, орієнтовані на фізіологічні зміни: використання алкоголю, наркотиків; важка праця; інші фізіологічні методи (пігулки, їжа, сон).
3. Поведінкові стратегії, орієнтовані на емоційно експресивне вираження: катарси; стримування і контроль почуттів.

Когнітивні стратегії також діляться на три групи.

1. Когнітивні стратегії, спрямовані на ситуацію: продумування ситуації (аналіз альтернатив, створення плану дії); вироблення нового погляду на ситуацію; прийняття ситуації; відволікання від ситуації; вигадкування містичного вирішення ситуації.
2. Когнітивні стратегії, спрямовані на експресію: «фантастичний вираз» (фантазування щодо способів вираження почуттів); молитва.
3. Когнітивні стратегії, спрямовані на емоційні зміни: переорієнтація чинних почуттів.

До додаткових стратегій автором були віднесені такі, як написання щоденників, листів; слухання музики; стратегія очікування [4]. Залежно від ситуації, а найбільше – від індивідуальних особливостей людини, совладаюча поведінка може включати роботу різних рівнів. Активізація різних рівнів психіки людини в процесі подолання життєвих труднощів багато в чому пов'язана з віковими закономірностями розвитку.

У даній статті представляло інтерес проаналізувати особливості психологічних ресурсів особистості на різних вікових етапах, що впливають на тактику подолання типових вікових труднощів, розглянути можливість цілеспрямованої роботи фахівців щодо запобігання дезадаптації особистості в процесі подолання важких ситуацій свого життя.

У кожному віці людина має певні ресурси, які допомагають справлятися з труднощами, найбільш оптимально вибудовувати стратегію подолання.

Під ресурсами розуміються «сильні сторони» особистості, які збільшують ймовірність подолання кризи. За класифікацією С. Хобфолл ресурси включають: 1) матеріальні об'єкти (дохід, будинок, одяг, матеріальні

фетиші) і нематеріальні (бажання, цілі); 2) зовнішні (соціальна підтримка, сім'я, друзі, робота, соціальний статус) і внутрішні, інтраперсональні, змінні (самоповага, професійні вміння, навички, здібності, інтереси, захоплення, риси характеру, оптимізм, самоконтроль, життєві цінності, система вірувань та ін.); 3) психічні та фізичні стани; 4) вольові, емоційні і енергетичні характеристики, які необхідні (прямо чи опосередковано) для подолання важких життєвих ситуацій, які являються засобами досягнення особисто значущих цілей [3].

Наша увага спрямована перш за все на внутрішні ресурси людини. Тому, незважаючи на значущість особистісного ресурсу людини, важливо звернути увагу на віковий аспект проблеми совладаючої поведінки.

Для дітей молодшого шкільного віку типовими важкими життєвими ситуаціями є нездатність впоратися з навчальним навантаженням, неможливість відповідати очікуванням сім'ї, вороже ставлення батьків або педагогів, зміна шкільного колективу. Ці психотравмуючі ситуації, що хронічно діють, а також способи подолання з ними справляють істотний вплив на весь хід розвитку психіки дитини.

За даними закордонних досліджень, ефективність в подоланні важких ситуацій у молодших школярів корелює з хорошими комунікативними навичками. Це допомагає дітям звернутися за допомогою, сформулювати прохання до дорослих, так як у віці 7-8 років важкі ситуації самостійно подолати неможливо [6, с. 58]. Однак останнім часом звертає на себе увагу особливий феномен – невразливі діти. Це діти, які виховуються в найжахливіших умовах і все-таки домагаються значних успіхів у житті. Найбільш типовою рисою невразливих дітей є їх здатність не реагувати на стрес або справлятися з ним завдяки виключно інтенсивній розумовій діяльності і компетентності. Невразливі діти характеризуються також хорошими соціальними навичками, вони доброзичливі і подобаються одноліткам і дорослим, у них високо розвинене почуття самоповаги. Як правило, вони мають високий самоконтроль: добре володіють своїми думками, почуттями, вчинками. Передбачається, що

активне, творче ставлення до себе і до навколишньої дійсності дозволяє невразливим дітям долати несприятливий вплив навколишнього середовища. У багатьох з них був виявлений високий творчий потенціал [7].

В роботі Г. Т. Хоментаскас відзначається, що в критичні моменти життя у них з'являється відчуття відчуженості від обтяжливого оточення, вони занурюються у себе і займаються читанням, малюванням та ін. [2]. Таке самоусунення сприяє появі і зміцненню почуття незалежності.

Важливим моментом в цілеспрямованій роботі з дітьми з подолання важких життєвих ситуацій є розширення поля свідомості, а також розвиток діяльності уяви. Формування процесів емоційного передбачення сприяє мобілізації душевних і фізичних сил дитини. Спираючись на уяву дитини, дорослий може допомогти йому справитися з тривожною ситуацією, впоратися з почуттям страху, гніву.

У підлітковому віці проблемні ситуації пов'язані з фрустрацією шести основних потреб: фізіологічної, яка запускає фізичну і сексуальну активність підлітків; потреби в безпеці, що реалізуються через приналежність до групи; потреба в незалежності від сім'ї; потреба в прихильності; потреба в успіху; потреба в розвитку власного «Я» [1, с. 204]. Ситуації незадоволеності основних життєвих потреб особистості «запускають» копінг поведінку. В підлітковому та юнацькому віці найбільш типовим є прагнення до емоційного вирішення життєвих труднощів, що у міру дорослішання втрачає свою актуальність, використовуючись лише особами з яскраво вираженою фемінінністю. Найчастіше починають використовуватися когнітивні форми психологічного подолання [6, с. 69].

За даними закордонних досліджень, в ранньому юнацькому віці все ще актуальними є тактики копінг поведінки, пов'язані зі зверненням до дорослих за соціальною підтримкою, перш за все емоційної [6, с. 102]. Отже, і в цей період переходу до дорослості найважливішим способом подолання труднощів є спільна діяльність із референтним дорослим. У своїй теорії епігенетичного розвитку Е. Еріксон зазначає, що успішне подолання перших чотирьох криз в житті людини пов'я-

зане насамперед із зовнішніми факторами, а наступні чотири – з внутрішніми. За представленими даними, п'ята вікова криза в житті сучасної молодої людини також багато в чому визначається зовнішньою підтримкою більш дорослих і досвідчених людей.

Закордонні і вітчизняні психологи звертають увагу на те, що молода людина повинна бути забезпечена певними психологічними засобами для вирішення вікових криз. У роботі з підлітками з подолання віково-психологічних критичних ситуацій багато практичних психологів основну увагу звертають на розвиток соціальних умінь, що створюють високий рівень «Я можу». На недостатність соціальних умінь і помилок навчання, як на причини неефективної поведінки в тій чи іншій ситуації, вказував один з теоретиків когнітивного напрямку в психології А. Бек. Цей напрямок пов'язаний з допомогою в соціалізації підлітка і подоланням труднощів за рахунок соціальних навичок, перш за все комунікативних.

Філософ А. С. Арсен'єв вважає, що для особистісного розвитку більш важливо допомогти підлітку відчувати своє «вимикування» з соціуму, з чинних форм колективності, «це відхід від зовнішнього функціонування, самозаглиблення – необхідна фаза особистісного розвитку» [7]. Це усвідомлення своєї відособленості допомагає людині зберігати свою самостійну цілісність. Тут ми бачимо аналогію з тактикою копінг поведінки невразливих дітей. Важливо ще раз наголосити, що віковий розвиток і особистісний розвиток людини можуть не збігатися. «Життєвий шлях належить не тільки до вікової періодизації – дитинство, юність, зрілість, старість, – а й особистісної періодизації, яка, починаючи з юності, вже перестає збігатися з віковою» [1, с. 10]. «Багато індивідів (і число таких катастрофічно збільшується) в наш час не проходять фазу юності і виявляються духовними ембріонами ... протягом усього життя» [7].

З огляду на цю нерівномірність в особистісному розвитку дорослої людини, від якої потерпає її копінг поведінка, відзначимо лише загальні тенденції в стратегіях такої поведінки.

Найбільш типові важкі віково-психологічні ситуації дорослої людини пов'язані з

незадоволеністю особистим життям, професійною діяльністю, а також з переоцінкою власних досягнень. У міру дорослішання людина все більше усвідомлює зміст своєї індивідуальності, що тісно пов'язано зі зміною оцінки прихильності і прийнятих зобов'язань щодо близьких людей і самого себе, а також з усвідомленням своїх внутрішніх кордонів і меж інших, нехай навіть близьких людей. «Розвинена концепція життя дорослої людини допомагає їй усвідомити відмінності в проявах свого і чужого життя. Саме це допомагає відокремити реалістичний світ від фантомного, не занурюватися в світ своїх негативних переживань» [3].

За даними А. М. Дорожєвца, найбільш частими механізмами спонтанної копінг поведінки дорослої людини є когнітивні механізми. Незважаючи на відмінності в змісті і інтенсивності критичної події, процес когнітивної адаптації розгортається навколо трьох головних тем: пошуку сенсу події, прагнення досягти почуття контролю, спроби знову досягти високої самооцінки [4].

1. Пошук сенсу події. У складній життєвій ситуації людині важливо знайти сенс того, що відбувається і що сталося. Для успішної адаптації необхідно відшукати сенс і причину виниклих життєвих труднощів.

2. Прагнення досягти почуття контролю над кризовою ситуацією і життям в цілому. Для багатьох людей спроби досягти почуття контролю пов'язані з переконанням, що правильна поведінка, добре ставлення та ін. не дозволять події повторитися. В роботі А. М. Дорожєвца показано, що люди потребують того, щоб в їхній свідомості існувала «тимчасова розірваність»: «Я в Минулому» не схожий на «Я зараз» [3]. А отже багато психотерапевтичних технік спрямовані на подолання цього розриву.

3. Спроби знову досягти високої самооцінки. Аналіз психологічних досліджень показує, що всі жертви кризової події відзначають зниження самооцінки, навіть якщо причина події відноситься до зовнішніх факторів. Складна життєва ситуація підриває віру людини в свої сили, наприклад віру у власну компетентність. Віра в себе розглядається у вигляді найважливішого особистісного ресурсу. Загаль-

ним для всіх є прагнення підвищити самооцінку насамперед за рахунок соціального порівняння з людьми з гіршими показниками подолання або гіршими об'єктивними наслідками подій. Таке порівняння позначається як «порівняння, яке йде вниз». «Порівняння, що йдуть вгору» пов'язані зі спогадом про свої успіхи в інших областях і ситуаціях [5].

Ці тактики копінг поведінки можуть відтворюватися людиною спонтанно або усвідомлено, можуть цілеспрямовано використовуватися в психотерапевтичній роботі. Так як не існує стратегій, які були б ефективними в усіх важких ситуаціях, важливо розширювати спектр можливого когнітивного осмислення і поведінкового репертуару людини.

У роботі фахівців, спрямованій на психологічну допомогу людям середнього віку в подоланні життєвих труднощів, важливе значення має робота з активізації та актуалізації вищого «Я» самосвідомості людини, містить творчі здібності людини. Творча діяльність людини проявляється в тому, що її поведінка стає самостійною і відповідальною, без постійної опори на наявні стереотипи і соціальну підтримку.

Пізній період в житті людини пов'язаний з великою кількістю вікових труднощів. Це перш за все вихід на пенсію, коли відбувається зміна соціальної ролі, зміна структури психологічного часу, часто погіршується матеріальне становище людини. Літня людина психологічно не готова і не навчена пережити такого роду стреси. А слід підкреслити, що готовність літньої людини вирішувати цю складну вікову ситуацію, і перш за все її бажання і здатність будувати своє майбутнє, сприяють виробленню найбільш ефективної поведінки.

Більшість дослідників-психологів відзначають, що під час «кризи виходу на пенсію» людина свідомо чи несвідомо здійснює вибір своєї стратегії старіння. Перша стратегія пов'язана з прогресивним розвитком особистості людини, що проявляється в збереженні старих і формування нових соціальних зв'язків, що дає відчуття повноти життя, власної користі. При цьому зберігається структура сенсу життя. Друга стратегія пов'язана з поведінкою «виживання» як індивіда, розвивається

пасивне ставлення до життя і відчуження від навколишніх, при цьому ситуація життєвих вікових труднощів може суб'єктивно сприйматися як втрата сенсу взагалі.

Таким чином, в кожному віковому періоді у людини існують певні внутрішні ресурси, щоб оптимально справлятися з життєвими труднощами, проте ці ресурси часто можуть залишитися незапитуваними, якщо навмисно не сфокусувати увагу на їх виявленні та розвитку.

Внутрішній ресурс дітей і підлітків, що допомагає успішно справлятися з життєвими труднощами, пов'язаний з гнучкістю мислення, поведінки, емоційного реагування. Це проявляється в швидкому освоєнні нових стандартів, оволодінні навичками, перемиканням уваги з однієї ситуації на іншу, в емоційній гнучкості, захисній роботі уяви. Однак не можна переоцінювати значення внутрішніх ресурсів дитини. Значення зовнішніх чинників подолання важких життєвих ситуацій для дітей набагато більше, ніж внутрішніх. Також саме соціальна і емоційна підтримка значущих людей є важливим фактором у подоланні важких ситуацій в юності і вирішальним – в старості, незважаючи на можливість

розвитку в цьому віці таких внутрішніх ресурсів, як мудрість, звернення до духовно-релігійного досвіду.

Для періоду дорослості на всіх його етапах найбільш важливим ресурсом в копінг поведінці є здатність усвідомлення власної психологічної реальності, прийняття цієї реальності, розуміння власних можливостей і обмежень в різних сферах свого життя.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. М. : Академ. проект, 2001. 704 с.
2. Анцыферова Л. И. Мудрость и ее проявление в разные периоды жизни человека / Л. И. Анцыферова. 2004. Т. 25. № 3. С. 5–17.
3. Водопьянова Н. Е. Оценка оптимизма и активности личности / Н. Е. Водопьянова, М. В. Штейн // Практикум по психологии здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2005. С. 21–23.
4. Дементий Л. И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения / Л. И. Дементий // Журн. прикладной психологии. 2004. № 3. С. 11–13.
5. Нартова-Бочавер С. К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психол. журн. 1997. Т. 18. № 5. С. 25–27.
6. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях / Н. Г. Осухова. М., 2005. 254 с.
7. Ткачук О. Психологічне вивчення художніх здібностей творчої особистості / О. Ткачук // Психологія і суспільство. 2013. № 1. С. 120–125.

ANNA CHKHAIDZE
Kherson

ACTIVATION OF RESOURCES OF THE PERSONALITY IN HUMAN PSYCHOLOGICAL LIFE SITUATIONS

The article analyzes the age aspect of the problem of coping behavior. The concept of personal resource is considered, attention is drawn to the role of external and internal human resources in the process of overcoming difficulties at different stages of life. Describes effective conscious and spontaneous tactics of behavior of people of different age groups at the stage of experience of age, so-called normative crises.

Key words: coping behavior, coping, age crises, life difficulties.

АННА ЧХАИДЗЕ
г. Херсон

АКТИВИЗАЦИЯ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ В ТЯЖЕЛЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье анализируется возрастной аспект проблемы совладающего поведения. Рассматривается понятие ресурса личности, обращается внимание на роль внешних и внутренних ресурсов человека в процессе преодоления трудностей на разных этапах жизни. Описываются эффективные осознанные и спонтанные тактики поведения людей разных возрастных групп на этапе переживания возрастных, так называемых нормативных кризисов.

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг, возрастные кризисы, жизненные трудности.

Стаття надійшла до редколегії 02.04.2018

УДК 159.9:61

ВІТАЛІЯ ШЕБАНОВА

м. Херсон

vitaliashebanova@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА СТУДЕНТСЬКІЙ МОЛОДІ У ПЕРІОД ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН СУСПІЛЬСТВА ЗАСОБАМИ НАРАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті акцентовано увагу на трансформаційних змінах українського суспільства. Показано, що зміни суспільства гостро поставили перед молоддю проблему її активності, уміння адаптуватися та визначати власну життєву перспективу в нових соціокультурних умовах. Описано, що для сучасної молоді характерні всі ознаки перехідного суспільства: радикальна переоцінка цінностей, нечіткість перспектив, порушення спадкоємності у відносинах між поколіннями, відсутність соціально визнаних способів реалізації індивідуальних життєвих стратегій. Обґрунтовано можливість надання психологічної допомоги студентській молоді у період трансформаційних змін суспільства засобами нарративної психології. Представлені основні положення та принципи нарративного підходу. Зроблений акцент на особливій цінності даного підходу не тільки у формі засобу психотерапевтичної роботи, але й як ефективного засобу психологічної самопомоги.

Ключові слова: трансформаційні зміни, українське суспільство, студентська молодь, психологічна допомога, засоби нарративної психології.

Внаслідок трансформації українського суспільства, що відбувається впродовж тривалого періоду, радикальним чином змінилися соціокультурні умови життя людей. Перш за все, трансформуються інституціональна і соціально-групова структури суспільства. Реформуються системи освіти, медицини, комунальних підприємств, тощо. Формуються нові політичні і економічні інститути, поглиблюється соціальна нерівність, з'являються нові соціальні групи та субкультури. Трансформації українського суспільства, інституціональні зміни в ньому гостро поставили перед молоддю проблему її активності, уміння адаптуватися та визначати власну життєву перспективу в нових соціокультурних умовах.

Саме від того, яким чином вирішити цю задачу українська молодь, залежить сьогодні і, більшою мірою, майбутнє нашого суспільства. Невизначеним залишаються суперечності між потребою студентської молоді в конструюванні стратегічних орієнтацій свого життя на основі уявлень про їх зміст і тенденції трансформації соціокультурного простору, що створюють ситуацію ризику у формуванні і реалізації молодими людьми життєвих стратегій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що життєвими стратегіями молоді

та проблемами їхньої реалізації в умовах трансформаційного суспільства цікавиться багато вітчизняних дослідників. До осмислення сутності, рушійних сил, механізмів, реальних і перспективних результатів і багатьох інших аспектів проблем трансформації, сьогодні активно звертаються такі вчені як Є. Головаха, Т. Заславська, О. Лаба, С. Макєєв, Н. Наумова, Н. Тихонова, Ф. Турений, П. Штомпка, В. Ядов та багато інших.

Аналізуючи роботи вищезначених дослідників зазначимо, що саме молодь значною мірою визначає соціокультурні характеристики майбутнього українського соціуму. Молодь, котра розглядається як певна частина людських ресурсів, володіє специфічною цінністю для суспільства. Засвоюючи професійні знання і розвиваючи соціокультурну рефлексію, саме вона претендуватиме в перспективі на статус експертів, тоді як роль експертизи у сучасних «суспільствах» стає ключовою. Науковці наголошують, що для сучасної молоді характерні всі ознаки перехідного суспільства: радикальна переоцінка цінностей, нечіткість перспектив, порушення спадкоємності у відносинах між поколіннями, відсутність соціально визнаних способів реалізації індивідуальних життєвих стратегій.

На наш погляд перелічені ознаки відповідають характеристикам життєвої кризи

особистості. Загальновідомо, що особистість у кризовому стані потребує психологічної допомоги та підтримки, що зумовило тему нашої статті.

Мета статті обґрунтувати можливість надання психологічної допомоги студентській молоді у період трансформаційних змін суспільства засобами наративної психології.

Одним з підходів, який широко застосовуються фахівцями при наданні психологічної допомоги, тим хто переживає різноманітні трансформації під впливом кризових та травматичних життєвих подій є наративний підхід.

Реалізація наративного підходу здійснюється завдяки створенню усних та письмових текстів під час психокорекційної терапії. Поєднання вербального творчого продукту з метафоричними асоціативними картами, фотографіями, листівками, малюнками, мандалами тощо дозволяє виокремлювати візуально-нاراتивний підхід. «Тексти» як відгук на візуальні стимули (асоціативні карти, фотографії, малюнок, мандалу та ін.) можуть бути будь-якого характеру (біографічного або фантазійного) та будь-якого стилю (проза, римовані та неримовані вірші, казки, особисті історії, есе та ін.). В одному варіанті візуальний ряд може бути первинними, а тексти вторинними. При цьому «текстом» може бути просто розгорнутий коментар учасника групи (клієнта) або творчий авторський текст, який складає клієнт. В іншому варіанті, навпаки, первинними можуть бути тексти, а до них потім добираються візуальні стимули, які теж у подальшому описуються та аналізуються в їхньому зв'язку з реальним життям (реальною життєвою історією) клієнта.

Методологічну та теоретичну основу підходу складають ідеї культурно-історичної теорії Л. С. Виготського, наративної психології (Дж. Брунера, Т. Сарбіна та ін.), французької філософії постструктуралізму (Ж. Дерріди, М. Фуко, Ж. Делеза та ін.), антропології переживання (В. Тернера, Б. Майерхофа, К. Гірца та ін.), драматургічної соціології (Е. Гоффмана та ін.). На думку П. Рея та С. Андерсона, більш правильним було б вважати наративну практику культурно-креативним підходом.

Засновниками наративної терапії є М. Уайт та Д. Епстон (1990), які у своїй книзі, що була присвячена питанням терапії на основі наративного підходу, обґрунтували ос-

новні положення, принципи і поняття.

Наративний підхід належить до нон-структуралістських. Прихильники наративного підходу поділяють уявлення про те, що будь-яке знання – це знання з певної позиції, тобто знання контекстуалізоване. *Жодне описання світу не може претендувати на універсальність, тому насправді можлива необмежена безліч описів світу.* Відповідно, до опису світу не можуть застосовуватися критерії «істинності» або «хибності», а тільки критерії правдоподібності, узгодженості (поряд з естетичними та прагматичними критеріями). Описи також відрізняються за тим, відкривають або закривають вони людині можливості для реалізації її цінностей, мрій, надій тощо. *Коли в житті людини домінує історія, яка закриває можливості, ми можемо говорити про існування проблеми.* Однак у житті людини завжди со-існує безліч історій і крім проблемної історії (тієї, яка домінує), є ще альтернативні (бажані) історії. Жодна проблема не захоплює життя людини на 100%. Інакше кажучи, крім «проблеми» в житті людини завжди присутні інші області (сфери, зони, моменти життя), які цією проблемою не є. Завжди є якісь ресурси та якийсь досвід, на основі яких можливо реалізувати наміри і досягти поставлених цілей (які, однак, поки не включені в життєву історію людини).

Це означає, що поведінка людини не вважається маніфестацією тих чи інших структурних характеристик її особистості або будь-яких структурних особливостей тих взаємин, до яких людина включена. Наративні психотерапевти причини вчинків шукають саме в сфері смислів, а не в сфері тих чи інших порушених «потреб», «дисфункцій», «особистісних розладів» тощо. Тому у наративному підході говорять про вчинки, які здійснюються у певних умовах у відповідності до цінностей та намірів людини або всупереч ним, а не про якісь «глибинні» якості, властивості та порушення, які здатний осягнути тільки проникливий експерт-психолог або психіатр (і відповідно, сама людина, без фахівця, збагнути не може).

Сучасне уявлення про наратив у гуманітарних науках містить два його розуміння: наратив у широкому сенсі – це сюжетно та хронологічно організоване усне або письмове оповідання, у вузькому сенсі – певний спосіб організації особистісного досвіду. Н. В. Чепелева визначає наратив як «замкнену завершену структуру, що включає такі характеристики,

як послідовність і завершеність дій, події, що змінюють одна одну і розміщені у хронологічному або ж іншому, підпорядкованому якійсь єдиній логіці, порядку, оцінки найбільш значущих подій, афективне ставлення до них оповідача [6, с. 14]. При цьому виокремлюється центральна тема або декілька тем, які є головними у наративі і на яких наголошує автор. Окрім розповідача, або наратора, існує слухач, який не просто сприймає сюжет наративу, а і є його активним співавтором, тобто процес створення наративу є діалогічним [6, с. 18].

Серед *принципів наративної терапії* автори виокремлюють насамперед: взаємну повагу, рівність позицій терапевта і клієнта, підтримку, відкритість, довіру, співробітництво, щирий інтерес, позицію «не-знання», стимулювання прагнення «стати творцем своєї унікальної історії», фокусування уваги клієнта на позитивних моментах його життя (тобто на тих моментах життя, коли людина виявляла кращі, сильні сторони своєї особистості і демонструвала свої можливості).

Стисло розглянемо основні поняття нарративного підходу.

Проблемна або домінуюча історія – історія страждання, труднощів, кризи у житті людини, яка «закриває» її ресурсні можливості; історія, де людина не бачить шляхи виходу і вирішення «Проблеми».

Альтернативна, бажана або контр-історія – історія, в якій пропонується опис Проблеми «з іншого боку». Це історія протидії проблемі, історія виживання, яка спирається на позитивний досвід подолання труднощів у житті людини, ґрунтується на її життєвих знаннях, цінностях та уміннях, що «відкриває» її ресурсні можливості і дозволяє побачити шляхи виходу та вирішення Проблеми. На думку Ж. Дерріди, будь-який вираз досвіду ґрунтується на відмінності цього досвіду від іншого, від того, що «відсутнє, але мається на увазі» в цьому досвіді [9]. Наприклад, людина говорить про «безвихідь», тому що може виділити «безвихідь» у порівнянні з чимось іншим, тим, що таким не є. Можливо, це «життєрадісність», «сила духу», «оптимізм», «надія» або щось ще.

«Унікальний епізод» – подія в житті людини, де вона була без Проблеми, самостійно вирішила свою проблему або знайшла оптимальні шляхи спільного існування з проблемою (тобто гнучко пристосувалась до ситуації, яку немає можливості змінити). Інакше

кажучи, унікальними епізодами є все те, що не підтримує проблему, все те, що не вписується до проблемної історії. До унікальних епізодів можуть відноситися наміри, плани, дії, заяви / висловлювання, переконання, якості, бажання, мрії, думки, погляди, здібності, рішення та ін.

Унікальний епізод можна розглядати як техніку, яка дозволяє по-перше, усвідомити власні суперечливі, випадкові, унікальні нестандартні події життєвого шляху, і по-друге, залучити важливі значущі епізоди до альтернативної історії, під впливом чого минулий досвід (знання, вміння, навички) висвітлюється під іншим кутом зору, що і відкриває нові шляхи вирішення проблеми і нові способи життєздійснення. За образним висловом К. С. Жорняк: «унікальні епізоди – це двері, які ведуть до нових історій» [1, с. 7].

Унікальні епізоди можуть перебувати в минулому, теперішньому та майбутньому. Інакше кажучи, минуле, теперішнє та майбутнє взаємопов'язані та наповнені різноманітними можливостями.

Ландшафти мислення. Дж. Брунер виокремлював у людському мисленні два модули: нарративний (контекстуалізований) та логіко-парадигматичний (позаконтекстний). Наративний підхід є основним засобом осмислення життєвих подій та переживань людей. Описуючи «історію», Дж. Брунер виокремлював у ній два «ландшафти»: *ландшафт дії та ландшафт свідомості*. Перший (ландшафт дії) вміщує події і вчинки, які відповідають на питання «що зробив», «хто зробив», «де», «коли», «як», «за яких обставин». Ландшафт свідомості (смислу, ідентичності) включає інтенціональні категорії ідентичності (від англ. intent – намір): смисли, цінності, бажання, надії, мрії, очікування, життєві принципи та добровільно взяті на себе зобов'язання Питання, які звернені до ландшафту смислу або свідомості – це питання, які апелюють до смислових навантажень подій. У «хорошій історії» ландшафти дії та смислу тісно переплітаються. «Особисті історії» висвітлюють вчинки, що здійснює герой; з яких мотивів він чинить саме так, а не інакше (це надає можливість консультанту з'ясувати конструктивні чи деструктивні мотиви є превалюючими у життєздійсненні особистості, задоволення яких потреби «тут та зараз» є необхідним для клієнта), які різні вектори розвитку (варіанти вирішення) ситуації він вбачає, який саме

сенс вони мають для нього, та які можуть бути варіанти наслідків прийнятих рішень та здійснених вчинків.

Візуально-нاراتивний підхід тісно пов'язаний з постмодерністським розумінням дискурсу як способу вербальної та візуальної комунікації з системою значень, яка йому відповідає і яка тісно пов'язана з культурними і соціальними умовами життя людей. Значний внесок у наративну терапію здійснив М. Фуко, який розробив поняття дискурсів [4]. Автор розглядав дискурс як певний світогляд – систему тверджень, практик, встановлених структур, які є спільними цінностями. Дискурси – це інтерналізовані наративи культури, знання, які сприймаються як істина (хоча насправді вони умовні і є всього лише загально-визнаною домовленістю). Дискурси є в будь-якій сфері відносин.

У практичній роботі психолога як ведучого групи (або під час індивідуальної психокорекційної терапії) застосування візуально-нاراتивного підходу передбачає організацію сприятливих умов щодо створення творчого вербального продукту учасниками групи (клієнтом) своєї «особистої історії». Створення таких історій на основі візуально-нاراتивного підходу дозволяє людині досліджувати значення вербальних і/або візуальних образів, встановити між ними логічні зв'язки, організувати та осмислити свій досвід, відчуті спадкоємність досвіду, висловити своє світосприйняття, усвідомити свою ідентичність і зв'язок особистої історії з соціокультурним контекстом. Чимале значення у межах візуально-нاراتивного підходу має рефреймінг, який дозволяє змінити значення образів залежно від контексту, що фактично означає «переписування» проблеми або особистої історії людини. Ю. А. Чаусова зазначає здатність наративу поєднувати минуле, теперішнє та майбутнє в єдину історію. При цьому, перетинаючись один з одним, вони можуть набувати різний зміст, трансформуючись зі зміною життєвих поглядів людини, її уявлень про минуле та теперішнє, планів на майбутнє. Індивідуальна розповідь охоплює весь простір життя особистості, адже людське минуле, теперішнє та майбутнє усвідомлюються і певним чином тлумачаться тільки в межах певного оповідання про себе, своє життя, свої плани [5, с. 229]. На думку Т. М. Титаренко: «У нас немає іншого способу

описання свого грядущого, свого прийдешнього, ніж продовження історії, розпочатої сьогодні чи вчора» [3, с. 5–6].

Наративні психотерапевти, Дж. Фрідман і Г. Комбс, відзначають: «наше сприйняття реальності організовується та підтримується за допомогою створення історій. Ми використовуємо їх для того, щоб оформити і передати інформацію про самих себе та інших людей ... Для багатьох психотерапевтів, котрі керуються цим підходом, уявлення про приховану структуру психіки поступилося місцем уявленням про визначальну роль метафор мови, історій і їх значень» [10, с. 243]. Поряд з цим, М. Ніколз і Р. Шварц відзначають, що у фокусі уваги психотерапевтів, які спираються на нарративний підхід, є *не стільки прагнення змінити поведінку, скільки зміна значень особистого досвіду клієнтів*. На їх думку: «Наративні психотерапевти не вирішують проблем своїх клієнтів. Вони сприяють звільненню клієнтів від ілюзій, в які вони були занурені під впливом культурних чинників, для того щоб вони могли здійснювати самостійний вибір і користуватися багатством своїх можливостей ... Наративна психотерапія зумовлює змінення ідентичності клієнта» [11, с. 407].

Ми приєднуємося до думки А. І. Копитіна і Б. Корта, які відзначають, що «переваги візуально-нاراتивного підходу полягають у можливості глибокого і всебічного пророблення психологічного матеріалу на основі активності самого клієнта» [2, с. 50]. Такий підхід дозволяє клієнту самому знайти і розкрити як значення візуальних образів, так і логічні зв'язки між образами. На думку D. Denborough, складно переоцінити переваги візуально-нاراتивного підходу при роботі з тими, хто відрізняється від більшості людей своїми звичками, цінностями, поглядами і/або способом життя – з різноманітними маргінальними групами або меншинами, наприклад, з людьми, які мають порушені стратегії харчової поведінки, нетрадиційну сексуальну орієнтацію та інші різноманітні форми порушень у поведінці, які достатньо часто спостерігаються при травматичному стресі [8]. На сьогодні різноманітні нарративні техніки ефективно застосовуються провідними фахівцями української психологічної науки та практики (О. О. Буковська, О. О. Зарецька, І. К. Зубіашвілі, В. О. Климчук, О. Т. Плетка, Т. М. Титаренко,

Г. В. Циганенко, Ю. С. Чаплінська, Н. В. Чепелева, В. І. Шебанова та ін.) у роботі з людьми, які пережили психічну травму – гостру реакцію на стрес або посттравматичний стресовий розлад (у таборах біженців, у «гарячих точках», у ситуації окупації, міграції та ін.).

Нині нарративний підхід розглядається як засіб розвитку особистісних особливостей, досягнення ідентичності (М. Епштейн, О. М. Кочубейник, Т. Сарбін, К. О. Черемних, А. Шюц, О. М. Шиловська та ін.), форма усвідомлення особистого досвіду (Дж. Брунер, Дж. Гінзбург, Н. Ф. Каліна, Є. С. Калмикова, І. В. Кошова, Е. Мергенталер, М. Уайт, Н. В. Чепелева та ін.), засіб організації особистісного майбутнього і самоконституювання (О. Є. Духніч, М. М. Копотун, Т. М. Титаренко, К. О. Черемних та ін.), метод аналізу міжпоколінної історії (Р. Барт, І. О. Разумова, О. Є. Сапогова та ін.) або корекційний сімейний психотерапевтичний метод (Д. Комбс, Д. Фрідман, Ю. А. Чаусова та ін.). Ми приєднуємося до тих авторів (К. С. Жорняк, Н. В. Чепелева, Дж. Робінсон, Л. Тейлор, Т. М. Титаренко, Д. Фрідман, Г. Комбс, М. Ніколс, Р. Шварц та ін.), які особливу цінність цього підходу бачать не тільки у формі додаткового засобу психотерапевтичної роботи, але і як ефективного засобу психологічної самопомоги.

На нашу думку, застосування візуально-нарративного підходу (як поєднання візуальних стимулів та «письменництва» тексту з подальшим аналізом їхніх зв'язків з реальною життєвою історією) при роботі з людьми з розладами травматичного спектру є високоєфективним та має значний ресурсний потенціал завдяки вирішенню цілого комплексу психокорекційних завдань, серед яких можна виокремити наступні: поліпшення суб'єктивного самопочуття і зміцнення психічного здоров'я; самодослідження учасників групи (клієнтів у індивідуальній терапії) для виявлення психологічних проблем («проблемних моментів життя»); розвиток навичок та внутрішніх механізмів опанування складними переживаннями, усвідомлення та вираження складних переживань; переосмислення минулого та орієнтація на позитивне майбутнє, набуття сенсу життя на основі розвитку самосвідомості, зростання самоприйняття та самоповаги як основи стабілізації емоційного стану та поведінкових змін; встановлення та розвиток взаємозв'язків з іншими людьми;

вивчення способів міжособистісної взаємодії для створення основи ефективного і гармонійного спілкування з іншими; сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності.

Звернення до писемного мовлення (у процесі письменництва) дозволяє досягти більш високої концентрації почуттів і більш високого рівня опанування (контролю) над переживаннями у момент творчості або в момент озвучування (оповідання) свого творчого вербального продукту. Окрім того, для деяких людей письмове вираження думок та емоцій є м'якшою, безпечною та комфортною формою вираження своїх уявлень і фантазій, ніж усне мовлення, оскільки дозволяє їм створити певну міжособистісну дистанцію і тим самим захистити свої особистісні межі (у разі недостатньої довіри до групи або психотерапевта).

Процес нарративної психотерапії передбачає етап проходження екстерналізації проблеми (дистанціювання «проблеми» від людини). На думку М. Уайта, якщо людина описує себе за допомогою предикатів «занадто», «недостатньо» тощо (наприклад, «я занадто товста» або «я недостатньо струнка»), то вона тим самим постулює, що проблема «у ній самій» [12]. Таке формулювання, крім дискомфорту, який вже існує як хронічне відчуття незадоволеності собою, додає ще почуття сорому та провини. Щоб уникнути цього відчуття нарративний підхід пропонує прийом «екстерналізації», який дозволяє дисоціюватися від «проблеми». При цьому остання може уявлятися як якась «Сутність», яка має свої плани, наміри на життя людини, стратегії, тактики, прийоми, які значущо відрізняються від намірів суб'єкта та заважають йому рухатися в оптимальному для нього напрямі. Таким чином, екстерналізація проблеми – це психотерапевтичний прийом, який спонукає учасників групи (клієнта у процесі індивідуальної роботи) об'єктивувати (персоналізувати) проблему шляхом створення вербального або образного продукту під час творчого процесу. Завдяки цьому проблема піддається трансформації, змінюється її сприйняття і проблема стає тим, на що можна вплинути і що можна змінити (на відміну від позиції відчаю і безпорадності, коли певна проблема здається глобальною, невирішеною, незмінною і

стабільною). Іншими словами, екстерналізація проблеми пом'якшує гостроту її переживання та забезпечує великі можливості для її осмислення. Більш того, екстерналізація дозволяє включити проблему в більш широкий особистісний контекст, подивитися на неї з різних позицій та відшукати нові сенси. Це створює умови для переосмислення і переозначування проблеми, а надалі дозволяє людині виявити та відчувати у собі нові можливості – ресурси, на основі яких стає можливим пошук альтернатив і зміна поведінки. Проблема сприймається як «об'єкт» на який можна впливати. Це дозволяє людині взяти на себе більшу відповідальність за характер зв'язків з «Проблемою», знизити почуття провини, підвищити якість власного життя та самоефективності (Х. Гольденберг, І. Гольденберг, М. Вайт, Д. Епстон та ін.). Зауважимо, що в цьому разі, коли проблема «вноситься за» і вже не належить людині, то вона «вміщується» у соціально-історичний контекст. Значну увагу масштабним культурним дискурсам, які підтримуються суспільством (зокрема, ідеям, які пов'язані з сучасною владою) приділяє в своїх працях М. Фуко [4]. Автор звертає увагу, що сучасна влада на відміну від традиційної не зосереджена в руках однієї людини (сюзерена, царя, короля) та не обмежується тим, щоб забороняти, обмежувати, виносити моральне судження й карати. Вона невидима, її підтримують не конкретні особи, які мають владу, а всі члени певної культури. Сучасна влада спирається на винесення нормативного судження: в кожній культурі та субкультурі є свої норми і стандарти того, що значить «відбутися як особистість», «жити правильно», «бути успішним», «гарно виглядати». Люди постійно порівнюють себе та інших з цими еталонами і приходять до висновку про власну «особистісну неспроможність», «зіпсовану ідентичність», «про невдалу долю», про необхідність приводити себе у відповідність до нормам [4].

Крім етапу екстерналізації, процес нарративної психотерапії передбачає етап конструювання. Під даним терміном Ж. Дерріда розуміє критичний аналіз ідей, які були некритично засвоєні, тобто свого роду «розпакування» або «контекстуалізацію» [9]. Використовуючи деконструювання, фахівець допомагає клієнту усвідомити, що уявлення або пере-

конання, які домінують в його свідомості, є «ілюзією», і що насправді реальність є набагато різноманітнішою й ширшою. Основний сенс деконструкції як психотерапевтичного прийому, полягає в тому, щоб створити «якийсь простір» між людиною та ідеями, зробити ці ідеї видимими, щоб людина могла на них подивитися і оцінити їх вплив на себе. Пошук інших, нових варіантів дозволяє звільнити людину від «ілюзорних істин», розширює її горизонти, надає їй відчуття свободи, сили та впевненості у досягненні нових можливостей. Реалізація такого творчого пошуку найбільш імовірна при написанні прози, віршів, пісень.

У власній психоконсультаційній та психотерапевтичній роботі ми часто застосовуємо різноманітні техніки, які є інструментом екстерналізації вербальної продукції: есе, особисті історії, казки, вірші (зокрема, сінквейн та акровірш) і безліч різноманітних вправ на основі метафоричних асоціативних карт, які теж, звичайно, супроводжуються розгорнутим коментарем клієнта [7].

У статті акцентовано увагу на трансформаційних змінах українського суспільства. Показано, що зміни суспільства гостро поставили перед молоддю проблему її активності, вміння адаптуватися та визначати власну життєву перспективу в нових соціокультурних умовах. З'ясовано, що для сучасної молоді характерні всі ознаки перехідного суспільства: радикальна переоцінка цінностей, нечіткість перспектив, порушення спадкоємності у відносинах між поколіннями, відсутність соціально визнаних способів реалізації індивідуальних життєвих стратегій. Обґрунтовано можливість надання психологічної допомоги студентській молоді у період трансформаційних змін суспільства засобами нарративної психології. Представлено основні положення та принципи нарративного підходу. Зроблено акцент на особливій цінності даного підходу не тільки у формі засобу психотерапевтичної роботи, але й як ефективного засобу психологічної самопомоги.

Список використаних джерел

1. Жорняк Е. С. Нарративная психотерапия / [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа / Е. С. Жорняк. 2005. № 4. Режим доступа: <http://www.psyjournal.ru/psyjournal/articles>.
2. Копытин А. И. Техники телесно-ориентированной арт-терапии / А. И. Копытин, Б. Корт. М. : Психотерапия, 2011. 128 с.

3. Титаренко Т. М. Постмодерна особистість в динаміці самоконструювання / Т. М. Титаренко // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. К., 2010. Т. 2, вип. 6. С. 5–14.
4. Фуко М. Психиатрическая власть: Курс лекций, прочитанный в Коллеж де Франс в 1973–1974 уч. году / [Пер. с фр. А. Шестакова] / М. Фуко. СПб.: Наука, 2007. 450 с.
5. Чаусова Ю. А. Наративний підхід у дослідженні особливостей сімейних стосунків / Ю. А. Чаусова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том II. Психологічна герменевтика. Житомир: Житомирський Державний Університет. 2011. Вип. 7. С. 227–234.
6. Чепелева Н. В. Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологии // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н. В. Чепелевої. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2010. Том 2, вип. 6. С. 15–24.
7. Шебанова В. І. Застосування техніки «складання віршів» щодо нормалізації девіантної поведінки / В. І. Шебанова / Матеріали науково-практичного семінару для співробітників Південного міжрегіонального управління з питань виконання кримінальних покарань та пробації Міністерства юстиції України. Херсон: видавництво ХДУ, 2017. С. 41–43.
8. Denborough D (Ed.) Trauma: Narrative responses to traumatic experiences / D. Denborough. Adelaide: Dulwich Centre Publications, 2006.
9. Derrida J. Speech and phenomena, and other essays on Husserl's theory of signs / Jacques Derrida. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1973. 166 p.
10. Friedman J. Narrative therapy: the social construction of preferred realities / J. Friedman, G. Combs. New York: W. Norton & Company, 1996. 336 p. (Series «Norton Professional Books»).
11. Nicols M. P. Family therapy concepts and methods / Michael P. Nichols, R. C. Schwartz. 10 edition. Boston: Pearson, 2012. 416 p.
12. White M. Maps of Narrative Practice (Norton Professional Books) / Michael White New York: W. W. Norton & Company, 2007. 304 p. (Series «Norton Professional Books»).

VITALIA SHEBANOVA

Kherson

PSYCHOLOGICAL HELP OF STUDENT YOUTH IN THE PERIOD OF TRANSFORMATION CHANGES OF THE COMPANY BY MEANS OF NARRATIVE PSYCHOLOGY

In the article attention is focused on transformational changes in Ukrainian society. It was shown that, changes in society sharply put the problem in front of youth of the ability to adapt and determine your own life perspective in new socio-cultural conditions. It is described that for modern youth all signs of transition society are characteristic: a radical reassessment of values, unclear prospects, breach of continuity between generations, lack of socially recognized ways to implement individual life strategies. Is the grounded the opportunity provision of psychological assistance to student youth in the period of transformational changes in society means of narrative psychology. The presents the basic provisions and principles of the narrative approach. The emphasis on the special value of this approach is not only in the form of a means of psychotherapeutic work, but also as an effective means of psychological self-help.

Key words: transformational changes, Ukrainian society, student youth, psychological help, means of narrative psychology.

ВИТАЛИЯ ШЕБАНОВА

г. Херсон

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПЕРИОД ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ОБЩЕСТВА СРЕДСТВАМИ НАРРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье акцентировано внимание на трансформационных изменениях украинского общества. Показано, что изменения общества остро поставили перед молодежью проблему ее активности, умение адаптироваться и определять собственную жизненную перспективу в новых социокультурных условиях. Описано, что для современной молодежи характерны все признаки переходного общества: радикальная переоценка ценностей, нечеткость перспектив, нарушение преемственности в отношениях между поколениями, отсутствие социально признанных способов реализации индивидуальных жизненных стратегий. Обоснована возможность оказания психологической помощи студенческой молодежи в период трансформационных изменений общества средствами нарративной психологии. Представлены основные положения и принципы нарративного подхода. Сделан акцент на особой ценности данного подхода не только в форме средства психотерапевтической работы, но и эффективного средства психологической самопомощи.

Ключевые слова: трансформационные изменения, украинское общество, студенческая молодежь, психологическая помощь, средства нарративной психологии.

Стаття надійшла до редколегії 05.04.2018

УДК 159.9.075:316.628.2

ІРИНА ЩЕРБАКОВА, МАРІЯ ПАНТЮХ

м. Суми

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕНЬ ЯК ПРЕДИКТОРА УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

У статті на основі попередньо проведених авторами теоретичних розвідок (Щербакова І. М., Пантюх М. Ю, 2017) висвітлено результати емпіричного дослідження мотивації досягнень як предиктора успішності навчання студентів. Мотивацію досягнень як предиктор успішності навчальної діяльності досліджено на основі вивчення мотивації до досягнення успіху (спонукає особистість виконувати дії, що забезпечують досягнення успіху) та мотивації до уникнення невдач (уникання дій, що можуть привести до невдачі). Показана кореляція між ростом мотивації досягнень (оптимальною силою мотивації) і успішністю навчальної діяльності студентів. Акцентована увага на необхідності і важливості подальших наукових розвідок у напрямку з'ясування сили мотивації і динаміки зміни мотивації під час навчання студентів у ВНЗі.

Ключові слова: мотив, предиктор, мотивація досягнень, уникнення невдач, успішність.

Сучасний ринок праці орієнтується на висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців здатних до продуктивної праці. Важливим моментом в роботі кадрових агенцій є орієнтація на пошук і залучення молодих спеціалістів, які прагнуть до досягнення поставленої мети, можуть швидко і якісно вирішувати професійні задачі. Потенційні суб'єкти праці мотивовані на досягнення успіху є більш конкурентоспроможними. Професійне спрямування орієнтоване на досягнення успіху можливе в будь-якому виді діяльності лише за наявності у суб'єкта діяльності достатнього рівня мотивації досягнень при загальній орієнтації на успіх. Саме тому, дослідження впливу мотивації досягнень як предиктора успішного виконання будь-якої діяльності набуває все більшої актуальності, зокрема на стадії здобуття майбутніми суб'єктами праці професійно важливих знань, вмінь і навичок під час навчання в ВНЗі.

Аналізуючи результати проведеного попередньо теоретико-методологічного аналізу досліджуваної проблеми, який було зроблено на основі вивчення творчих доробків вітчизняних і зарубіжних дослідників зазначимо, що мотивація досягнень і успішність навчання студентів досліджені на достатньому рівні. Переважна більшість науковців схиляється до думки, що незалежно від того чи є мотивація досягнення зовнішньою або внутрішньою, її сутність визначається потребою індивіда досягти успіху в певному виді діяль-

ності. Саме тому, ми визначили мотивацію досягнень як предиктор успішності навчальної діяльності [3].

Метою статті є аналіз результатів емпіричного дослідження феномену мотивації досягнень як предиктора успішності навчання студентів.

Виходячи з того, що успішність діяльності пов'язана з інтелектуальною, мотиваційною та емоційно-вольовою сферою особистості, успішність навчання визначається ступенем співпадіння реальних і запланованих результатів навчальної діяльності і включає об'єктивну складову (наявні результати) та суб'єктивну (самооцінку власної успішності). Психологічними критеріями визначення успішності навчання є: позитивна мотивація до навчання, позитивне ставлення до навчального закладу, збереження пізнавального інтересу; соціальна адаптованість; позитивні стосунки в академічній групі; гарне фізичне та психічне здоров'я; адекватно-позитивна самооцінка. Отже, академічна успішність постає як сукупність результативності навчальної діяльності, ефективності способів досягнення цілей та суб'єктивної задоволеності процесом і результатами навчання. Оцінювати рівень успішності навчання можна за допомогою психологічних критеріїв і навчальної документації. Вирішальним чинником успішності навчання є мотивація досягнень, як різновид мотивації діяльності, який тісно пов'язаний з потребою в досягненні успіхів

чи уникненні невдач, прагненням до досягнення успіху в різних сферах діяльності.

Погоджуючись із думкою С. Д. Смірнова [2] зазначимо, що на успішне навчання у ВНЗі впливають: тип конституції тіла студента, особливості темпераменту, загальний інтелектуальний розвиток, соціальний інтелект, спеціальні здібності, креативність, учбова мотивація, рівень самооцінки, вольові якості, акцентуації характеру, володіння навичками самоорганізації, планування і контроль власної діяльності. При цьому, як зауважує Є. Воробйова, у осіб з високим рівнем інтелекту прослідковується високий рівень мотивації досягнень. При низькому – нижчий. Якщо інтелект високий, то людина прагне досягати успіху, що спонукає до формування мотивації досягнень. Чим вона вище, тим більшими будуть досягнення. У особистостей з низьким рівнем інтелекту покращення інтелектуальної продуктивності прослідковується завдяки актуалізації спрямованості на уникнення невдач [1].

Мотивація досягнень визначається через аналіз двох мотивів: до досягнення успіху (спонукає до виконання дій, що забезпечують досягнення успіху) та до уникнення невдач (уникання тих дій, що можуть привести до невдачі). Як предиктор успішного навчання мотивація досягнення опосередкована задоволенням від навчальної діяльності, значимістю результатів навчальної діяльності, мотивуючою силою заохочень і винагород за навчальну діяльність, характером впливів на суб'єктів навчальної діяльності.

Емпіричне дослідження мотивації досягнення як предиктора успішності навчання студентів проводилося на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (далі – СумДПУ) та Львівської національної академії мистецтв (далі – ЛНАМ). У дослідженні взяли участь 62 респонденти, студенти денної форми навчання 2 та 3 курсів, а саме: СумДПУ – 30 студентів «Інституту культури та мистецтв»; ЛНАМ – 32 студенти факультетів «Образотворчого мистецтва і реставрації», «Декоративно-прикладного мистецтва», «Дизайну». Загальна вибірка становить 62 особи, із них 51 жіночої та 11 чоловічої статі. Середній вік рес-

пондентів – 20 років.

Емпіричне дослідження проведено за допомогою методики діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса, методики діагностики особистості на мотивацію до досягнення успіху Т. Елерса, методики вивчення мотивації навчання у ВНЗ Т. Ільїної, опитувальника потреби в досягненні «ПД» Ю. М. Орлова, авторської анкети «Що впливає на успішність навчання студента?».

За основний критерій оцінки успішності була обрана середня кількість балів (за п'ятибальною шкалою) за останні 2 навчальні семестри. Показники рівня успішності студентів представлені у табл. 1.

Таблиця 1 – Показники рівня успішності

Рівень успішності	Отримані показники					
	СумДПУ (N = 30)		ЛНАМ (N = 32)		Загальні показники (N = 62)	
	абс.	у %	абс.	у %	абс.	у %
Високий (4,5–5 балів)	1	3	8	25	9	14
Середній (3,5–4,5 бали)	23	76	16	50	39	62
Низький (менше 3,5 балів)	6	21	8	25	14	24

З'ясовано, що більшість студентів мають середній рівень успішності: СумДПУ – 76%, студенти ЛНАМ – 50%. Високий рівень успішності переважає в студентів ЛНАМ, в той час як середній рівень успішності більший в студентів СумДПУ. Рівень мотивації респондентів до успіху визначено за методикою діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса (табл. 2).

Встановлено, що переважна більшість респондентів має високий рівень мотивації досягнень (75%), що на нашу думку свідчить про прагнення студентів до досягнень в

Таблиця 2 – Показники рівня мотивації до успіху

Рівень мотивації до успіху	Отримані показники					
	СумДПУ (N = 30)		ЛНАМ (N = 32)		Загальні показники (N = 62)	
	абс.	у %	абс.	у %	абс.	у %
Високий	24	80	23	71	47	75
Середній	6	20	8	25	14	19
Низький	0	0	1	4	1	6

навчальній діяльності та особистісного розвитку. Середній рівень мають 19% студентів, низький – 6%.

З'ясовано, що більшість студентів СумДПУ (80%) мають високий рівень мотивації до успіху. 20% студентів показали середній рівень мотивації до успіху. Жоден студент не показав низького рівня. В більшості студентів ЛНАМ (71%) наявний високий рівень мотивації досягнень. 25% мають середній рівень та 4% низький. Відтак, майже ідентичні показники респондентів СумДПУ і ЛНАМ свідчать, що студенти спрямовані на досягнення поставленої мети та прагнуть її досягнення всіма доступними засобами. Серед студентів СумДПУ і ЛНАМ переважає високий рівень мотивації до успіху. Низький рівень мотивації до успіху виражений слабо, або не виражений взагалі. Кореляційний аналіз Пірсона довів наявність зв'язку слабкої сили між показниками успішності та показниками рівня мотивації до успіху ($r = 0,084$, $\rho \leq 0,05$).

Визначено, що студенти СумДПУ з високим рівнем навчальної успішності мають високий рівень мотивації до успіху. Студенти із середнім рівнем успішності (78%) мають високий рівень мотивації до успіху. Лише 22% студентів мають середній рівень мотивації до успіху. Значна кількість студентів СумДПУ з низьким рівнем успішності має високий рівень мотивації до успіху (83%). 17% – середній рівень мотивації. Низький рівень відсутній.

Переважає більшість студентів ЛНАМ з високим рівнем успішності має високий рівень мотивації до успіху (90%). 10% – середній рівень мотивації. Студенти з середнім рівнем успішності, як і студенти з низьким рівнем переважно мають високий рівень мотивації до успіху (68% та 62% відповідно). Трохи менша кількість студентів ЛНАМ (32% та 12%) має середній рівень мотивації до успіху. Низький рівень мотивації до успіху мають студенти з низьким рівнем успішності. Отже, у студентів СумДПУ і ЛНАМ переважає високий рівень мотивації до успіху. Низький або взагалі не представлений, або виявився лише в студентів з низьким рівнем успішності.

Показники рівня мотивації до уникнення невдач визначені за методикою діагностики особистості до уникнення невдач Т. Елерса

(табл. 3) дозволяють стверджувати, що в переважній більшості респонденти мають середній рівень мотивації до уникнення невдач – 42%, показники низького та дуже високого рівня розподілилися по 18%. Високий рівень показали 22% студентів. При цьому, серед респондентів СумДПУ дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач виявили 23% студентів, високий – 26%, середній – 46%, низький рівень мотивації до уникнення невдач – 5%.

Таблиця 3 – Показники рівня мотивації до уникнення невдач

Рівень мотивації до уникнення невдач	Отримані показники					
	СумДПУ (N = 30)		ЛНАМ (N = 32)		Загальні показники (N = 62)	
	абс.	у %	абс.	у %	абс.	у %
Дуже високий	7	23	4	12	11	18
Високий	8	26	6	18	14	22
Середній	14	46	12	37	26	42
Низький	1	5	10	33	11	18

Середній рівень мотивації до уникнення невдач мають 37% студентів ЛНАМ, низький рівень – 33%, дуже високий рівень – 12%, просто високий – 18%. Яскраво прослідковується суттєва різниця між показниками низького рівня мотивації до уникнення невдач серед студентів СумДПУ і ЛНАМ. Так, ми з'ясували, що низький рівень мотивації до уникнення невдач мають 5% респондентів СумДПУ і 33% студентів ЛНАМ. Можна припустити, що студенти ЛНАМ менше бояться невдач та віддають перевагу ризику при виборі мети та засобів її досягнення. Натомість студенти СумДПУ намагаються уникати невдач та ухиляються від ризику. Кореляційний аналіз Пірсона довів наявність зв'язку слабкої сили між успішністю навчання та показниками рівня мотивації до уникнення невдач ($r = 0,175$, $\rho \leq 0,05$).

Порівняльний аналіз показників успішності та мотивації до уникнення невдач довів, що студенти СумДПУ з високим рівнем успішності мають середню мотивацію до уникнення невдач; із середнім рівнем успішності – переважно середній рівень мотивації до уникнення невдач (56%). Високий рівень мають 21%, дуже високий – 17% та низький – 6%

респондентів. Студенти СумДПУ з низьким рівнем успішності мають середній та дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач (по 50%). Тобто переважна більшість студентів СумДПУ не йде на ризик та уникає ситуацій, які можуть привести до невдачі. Показники студентів ЛНАМ суттєво відрізняються. Студенти ЛНАМ з високим рівнем успішності мають переважно середній рівень мотивації до уникнення невдач (63%). 25% – високий та 12% – дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач. Студенти ЛНАМ із середнім рівнем успішності в більшості мають низький рівень мотивації до уникнення невдач (58%). По 12% студентів мають середній та дуже високий, 18% – високий рівень мотивації. Студенти з низьким рівнем успішності мають середній рівень мотивації (50%). 26% – низький, і по 12% – високий та дуже високий. Спостерігається наступна розбіжність в показниках: в студентів СумДПУ та ЛНАМА з високим рівнем успішності переважає середня мотивація до уникнення невдач та відсутня низька. Визначено, що у студентів СумДПУ з середньою успішністю переважає середній рівень мотивації, в той час як в респондентів ЛНАМ – низький. Це свідчить про більше прагнення студентів ЛНАМ до ризику та створення ситуацій успіху. У студентів СумДПУ з низьким рівнем успішності спостерігається середній рівень мотивації та дуже високий. Це говорить про зв'язок успішності і прагнення до здобуття успіху в навчанні. Ми спостерігаємо тенденцію зниження другого показника, у разі коли перший показник низький другий автоматично знижується. З'ясовано, що студенти ЛНАМ мають обернену тенденцію, респонденти з низьким рівнем успішності переважно мають низький та середній рівень мотивації (успішність не залежить від внутрішнього прагнення до уникнення невдач чи досягнення успіху).

Вагомим аспектом нашого дослідження стало визначення рівня мотивації досягнення за допомогою опитувальника потреб в досягненні цілі Ю. М. Орлової (табл. 4).

Отримані результати свідчать, що 42% респондентів загальної вибірки мають середній рівень мотивації досягнення, по 10% відповідно – високий та низький рівень. Можна

Таблиця 4 – Показники рівня мотивації досягнення

Рівень мотивації досягнення	Отримані показники					
	СумДПУ (N = 30)		ЛНАМ (N = 32)		Загальні показники (N = 62)	
	абс.	у %	абс.	у %	абс.	у %
Високий	4	13	6	18	10	16
Середній	21	70	21	65	42	68
Низький	5	17	5	17	10	16

припустити, що такі студенти не мають надто вираженого прагнення до досягнення поставлених результатів. З'ясовано, що 70% студентів СумДПУ мають середній рівень мотивації досягнень, 13% – високий рівень, 17% – низький. Приблизно така ж ситуація у респондентів ЛНАМ: 65% студентів мають середній рівень мотивації досягнень, 18% – високий, 17% – низький. За допомогою кореляційного аналізу Пірсона визначено наявність зв'язку середньої сили між виділеними показниками ($r = 0,323$, $\rho \leq 0,05$). Встановлено наявність зв'язку між успішністю та мотивацією досягнень студентів.

Аналіз результатів порівняння рівнів успішності та рівнів мотивації досягнень студентів дозволив визначити, що студенти з високим рівнем мотивації досягнень мають середній рівень успішності. Так, студенти СумДПУ з середнім та низьким рівнем мотивації досягнень переважно мають середній рівень успішності в навчанні (69% та 83% відповідно). У студентів з середнім рівнем успішності навчання виявлено наявність низького рівня мотивації досягнення (18%) та високого 13%. Студенти з низькою успішністю мають низький рівень мотивації (17%). Студенти ЛНАМА з високим рівнем успішності мають середній рівень мотивації досягнень (87%). Переважна більшість студентів ЛНАМА має середній рівень мотивації досягнень (56%). 31% – високий рівень та 13% – низький. В студентів з низьким рівнем успішності переважає середній рівень мотивації (62%), низький (38%). Високий рівень відсутній. Отже, показники по всім рівням успішності в студентів обох університетів збігаються. Респонденти з середнім рівнем мотивації досягнень мають різні рівні успішності. Студенти з

низьким рівнем успішності (в обох випадках) взагалі не виявили високого рівня мотивації досягнень.

Мотивацію навчання було визначено за допомогою методики «Мотивація навчання в ВУЗі» Т. Н. Ільїної (табл. 5). Проаналізовано переважаючий тип мотивації навчання індивідуально в кожного студента, а також за кожною шкалою окремо. Встановлено, що у респондентів загальної вибірки переважає прагнення до отримання знань (54%). Це дуже гарна тенденція, адже вона свідчить про спрямованість студентів до навчальної діяльності, поглиблення знань та саморозвитку, навіть якщо ці знання потім не будуть використовуватися за професійним призначенням.

Таблиця 5 – Показники переважаючого типу мотивації навчання

Тип переважаючої мотивації навчання в ВУЗі	Отримані показники					
	СумДПУ (N = 30)		ЛНАМ (N = 32)		Загальні показники (N = 62)	
	абс.	у %	абс.	у %	абс.	у %
Придбання знань	17	56	17	53	34	54
Оволодіння професією	8	26	10	31	18	29
Отримання диплому	4	13	4	12	8	12
Придбання знань / Оволодіння професією	1	5	1	4	2	5

З'ясовано, що 29% студентів мають спрямованість на оволодіння професією. Дана тенденція позитивно характеризує стан навчання в ВНЗі та спростовує думку про низьку потребу студентів в професійних знаннях та відсутність прагнення в подальшому їх не використовувати. 5% студентів спрямовані і на отримання знань, і на оволодіння професією. 12% студентів спрямовані на отримання диплому. Це порівняно невеликий відсоток, який дає змогу сподіватися, що більшість студентів йдуть до ВУЗів свідомо та обирають професію, що відповідає їх професійним інтересам і схильності.

З'ясовано, що переважаючим типом мотивації для 56% студентів СумДПУ є придбання знань, для 26% – оволодіння професією, для 13% – отримання диплому. 5% мають одразу дві переважаючі спрямова-

ності – на оволодіння професією та придбання знань. Студенти ЛНАМ мають приблизно схожі результати із переважаючою спрямованістю на придбання знань (53%), мотивацією на оволодіння професією (31%), отримання диплому (12%). Один респондент виявив дві переважаючі спрямованості – на оволодіння професією та придбання знань. Результати порівняльного аналізу доводять наявність загальної позитивної тенденції на спрямованість студентів СумДПУ та ЛНАМ на придбання професійно важливих знань.

Проаналізувавши показники рівнів переважаючих типів мотивації навчання в ВУЗі ми з'ясували, що 56% студентів СумДПУ за шкалою «придбання знань» набрали середню кількість балів, 30% – високі бали (мають яскраво виражену дану спрямованість), 14% показали низький рівень даної спрямованості. За шкалою «оволодіння професією» більшість студентів СумДПУ має середній рівень – 43%. Не набагато менші показники (33%) студентів з високим проявом даної шкали. 24% студентів мають низькі показники за даною шкалою. За шкалою «отримання диплому» більшість студентів має середній рівень прояву даного типу мотивації (60%). Натомість 27% студентів мають низький рівень прояву даної шкали (часто навіть «0» балів), що свідчить на нашу думку, про повну відсутність у таких студентів прагнення навчатися лише заради отримання диплому. Встановлено наявність негативної тенденції: 13% студентів СумДПУ спрямовані на отримання диплому, а не на здобуття професійно важливих знань.

Студенти ЛНАМ за шкалою «придбання знань» показали переважно високий рівень мотивації (40%), що свідчить про прагнення отримати під час навчання якісні знання та розвинути власну особистість. Середній рівень показали 37% студентів, низький рівень мають 23% студентів. За шкалою «оволодіння професією» переважаючим є високий рівень її прояву (46%). Середній рівень мають 34%, низький – 20% респондентів. За шкалою «отримання диплому» високий рівень мають лише 9% студентів, що говорить про їх прагнення до документального підтвердження власного навчання. 53% студентів мають середній рівень та 38% студентів – низький рівень. Порівнявши результати ми визначили, що у

більшості студентів СумДПУ за шкалою «придбання знань» середній рівень мотивації, натомість у студентів ЛНАМ – високий рівень мотивації до отримання знань. Більшість студентів ЛНАМ має високий рівень мотивації за шкалою «оволодіння професією» (46%) на відміну від студентів СумДПУ, в яких переважає середній рівень за даною шкалою. Це свідчить про більшу мотивацію студентів ЛНАМ на оволодіння професійними знаннями для їх подальшого використання в професійній діяльності. Кореляційний аналіз Пірсона підтвердив наявність зв'язку слабкої сили між показниками за шкалою «придбання знань», «оволодіння професією», «отримання диплому» та успішністю навчання («придбання знань»: $r = 0,122$, $\rho \leq 0,05$; «оволодіння професією»: $r = 0,058$, $\rho \leq 0,05$; «отримання диплому»: $r = 0,100$, $\rho \leq 0,05$).

Порівнявши показники переважаючого типу мотивації до навчання в ВНЗі та показники успішності навчання ми з'ясували, що більша частина студентів СумДПУ з низьким рівнем успішності мотивована на «отримання знань» (66%). 33% студентів мотивовані на отримання диплому. Студенти з низьким рівнем успішності не мають мотивації до оволодіння професією. Студенти з середнім рівнем успішності мотивовані на придбання знань (52%), оволодіння професією – 34%, отримання диплому – 9%. Змішана мотивація (придбання знань та отримання диплому) наявна у 7% студентів. 1 студент з високим рівнем успішності мотивований на придбання знань. Студенти ЛНАМ з високим рівнем успішності в навчанні мотивовані на: придбання знань (76%), оволодіння професією (12%) та отримання диплому (12%). Студенти із середнім рівнем успішності мотивовані: на придбання знань (50%), оволодіння професією (43%) та отримання диплому (7%). Студенти з низьким рівнем успішності в більшості мотивовані на придбання знань (37%), оволодіння професією (25%) та отримання диплому (25%). 13% – мають змішаний тип мотивації. Отже, показники студентів з різних ВУЗів збігаються і свідчать, що студенти з високою та низькою успішністю в навчанні орієнтовані на придбання знань, в той час як студенти з середнім рівнем успішності орієнтовані на придбання знань та оволодіння професією. Отримання диплому не є перева-

жаючою мотивацією ні для однієї з груп респондентів.

Встановлено наявність кореляційного зв'язку середнього рівня між показниками мотивації до успіху із мотивацією досягнень ($r=0,303$, $\rho \leq 0,05$). Це свідчить про те, що студенти з високим рівнем мотивації до успіху мають високий рівень прагнення до досягнення результатів. Прослідковується залежність (слабкої сили) між показниками мотивації до уникнення невдач та спрямованістю на отримання знань в університеті ($r = 0,211$, $\rho \leq 0,05$). Визначено наявність зв'язку слабкої сили між прагненням до отримання професійних навичок, оволодінням професією та мотивацією до успіху ($r = 0,189$, $\rho \leq 0,05$). Тобто, студенти зацікавлені в своєму подальшому професійному розвитку мають мотивацію до успіху, ставлять перед собою високі цілі та йдуть до них. Визначено наявність зв'язку слабкої сили між спрямованістю на отримання диплому та мотивацією досягнення ($r = 0,167$, $\rho \leq 0,05$). За результатними авторської анкети більшість студентів на питання «Чи вважаєш ти своє навчання успішним?» відповіли позитивно (65% – ЛНАМ, 63% – СумДПУ). Натомість 35% студентів ЛНАМ та 37% студентів СумДПУ визначили своє навчання як неуспішне, хоча фактично неуспішних студентів налічується всього 25% та 21% відповідно. Тобто маємо справу з низькою самооцінкою студентів та незадоволеністю власними результатами навчальної діяльності.

Таким чином, мотивація досягнення має зв'язок із успішністю навчання студентів, та спрямованістю під час навчального процесу. Кореляційний зв'язок середньої сили прослідковано між успішністю навчання та мотивацією досягнень ($r = 0,323$, $\rho \leq 0,05$). Кореляційний зв'язок слабкого рівня існує між: 1) успішністю навчання та кількісними показниками рівня мотивації до успіху ($r = 0,084$, $\rho \leq 0,05$), при цьому якісний аналіз показав залежність високого рівня успішності від високого рівня мотивації до успіху в більшості респондентів; 2) успішністю навчання та кількісними показниками рівня мотивації до уникнення невдач ($r = 0,175$, $\rho \leq 0,05$), було виявлено наявність оберненої залежності (студенти з високим та середнім рівнем успішності мають середній та низький рівень

мотивації до уникнення невдач); 3) типом мотивації до навчання в ВУЗі та успішністю навчання («придбання знань»: $r = 0,122$, $\rho \leq 0,05$; «оволодіння професією»: $r = 0,058$, $\rho \leq 0,05$; «отримання диплому»: $r = 0,100$, $\rho \leq 0,05$). В процесі діагностики студентів СумДПУ та ЛНАМ виявлено наступні тенденції: більшість студентів мають середній рівень успішності навчання (СумДПУ – 76%; ЛНАМ – 50%); високий рівень мотивації до успіху (низький рівень мотивації був виражений слабо) переважає лише в студентів з низьким рівнем успішності, або не представлений взагалі; збіг показників по всім рівням успішності при дослідженні потреби в досягненні цілі (середній рівень мотивації досягнень з різним рівнем успішності; при низькому рівні успішності відсутність високого рівня мотивації досягнень); орієнтація студентів з високою та низькою успішністю на отримання знань та орієнтація студентів з середнім рівнем успішності на придбання знань та оволодіння професією (отримання диплому не є переважаючою мотивацією для

жодної групи респондентів). Отже, кількісний і якісний аналіз результатів емпіричного дослідження мотивації досягнень як предиктора успішності навчання студентів доводить, що з ростом мотивації досягнень (оптимальної сили мотивації) зростає ефективність навчальної діяльності студентів. Саме тому, подальші дослідження мотивації досягнень необхідно проводити у напрямку з'ясування сили мотивації і динаміки зміни мотивації під час навчання в ВНЗі.

Список використаних джерел

1. Воробьева, Е. В. Интеллект и мотивация достижения: психофизиологические и психогенетические предикторы: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.02 Психология / Елена Викторовна Воробьева. Ростов на Дону, 2007. 27 с.
2. Смирнов, С. Д. Психологические факторы успешного обучения студентов ВУЗа / С. Д. Смирнов // Вестник Московского университета. 2004. № 1. С. 10–35.
3. Щербакова, І. М., Пантюх, М. Ю. Теоретичні засади дослідження мотивації досягнень / І. М. Щербакова, М. Ю. Пантюх // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 144 / Чернігівський національний педагогічний університету імені Т. Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О. Чернігів: ЧНПУ, 2017. С. 251–254.

IRYNA SHCHERBAKOVA, MARIIA PANTIUKH
Sumy

RESEARCH OF MOTIVATION OF ACHIEVEMENTS AS THE PREDICTOR OF SUCCESS OF STUDENTS' TRAINING

In article on the basis of the theoretical researches which are previously conducted by authors (Shcherbakova, I. M., Pantiukh, M. Yu., 2017) results of an empirical research of the motivation of achievements as predictor of success of the students' training are reflected. Motivation of achievements as predictor of success of educational activity is examined on the basis of studying of motivation to achievement of success (it encourages the personality to perform operations that provide achievement of success) and motivations to avoiding of failures (avoiding of actions which can lead to failure). The correlation between increase of motivation of achievements (optimal force of motivation) and success of students' educational activity is shown. The necessity and importance of further scientific research in the direction of clarification of motivation force and dynamics of change of motivation when training students in higher education institution is emphasized.

Key words: motive, predictor, motivation of achievements, avoidance of failures, success.

ИРИНА ЩЕРБАКОВА, МАРИЯ ПАНТЮХ
г. Сумы

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ КАК ПРЕДИКТОРА УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье на основании предварительно проведенного авторами теоретического исследования (Щербакова И. Н., Пантюх М. Ю., 2017) представлены результаты эмпирического исследования мотивации достижений как предиктора успешности учебной деятельности студентов. Мотивация достижений как предиктор успешности учебной деятельности исследуется на основе изучения мотивации достижения успеха (выполнения действий, которые гарантируют достижение успеха) и мотивации избегания неудач (избегания действий которые могут привести к неудаче). Показана корреляция между ростом мотивации достижений (оптимальной силой мотивации) и успешностью учебной деятельности студентов. Акцентировано внимание на необходимости и важности дальнейших научных исследований в направлении изучения силы мотивации и динамики изменения мотивации в процессе обучения студентов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: мотив, предиктор, мотивация достижений, избегание неудач, успешность.

Стаття надійшла до редколегії 26.03.2018

УДК 316.613:808.51

ОЛЕКСАНДР БІЛОУС

м. Київ

ВОЛОДИМИР ШЕВЧЕНКО

м. Миколаїв

ДАРИНА МОЛЬЧЕНКО

м. Київ

ЗВ'ЯЗОК ТРИВОЖНОСТІ З САМООЦІНКОЮ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВПЛИВУ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ

У рамках даного дослідження було виявлено зв'язок між рівнем самооцінки та тривожності та їх вплив на ефективність публічного виступу. Високий рівень тривожності та низький рівень самооцінки негативно відзначаються на оцінках виступів, як з боку самого доповідача, так і з боку аудиторії. Дані особистісні характеристики приводять до недостатньої зібраності на тлі надмірних переживань та невпевненості у власних можливостях, приводять до оцінки ситуації виступу з доповіддю, як дискомфоротної, стресової.

У той же час доповідачі, які володіють низьким рівнем тривожності та середнім або високим рівнем самооцінки, не відчують негативних переживань під час виступу на аудиторію. Оцінки виступу представників даної групи були відзначені досить високими оцінками і позначаються як такі, які найбільше відповідають показнику "ефективний виступ".

Ключові слова: тривожність, самооцінка, публічний виступ, ефективність виступів, емоції, переживання, кореляційний зв'язок.

У рамках сучасної проблематики психологічних досліджень, тривожність відіграє важливу роль. Інтерес до даного феномену тільки поглиблюється, адже він знаходить свій прояв у різних сферах життєдіяльності людини. Відчуття занепокоєння, хвилювання, емоційного дискомфорту, у вигляді яких проявляється тривожність, визначаються як чинники негативного впливу на ефективність навчальної, трудової, комунікативної та інших видів активності особистості.

Варто пригадати, що К. Мау та Е. Еріксон зазначали, що тривожність це є «центральна проблема сучасної цивілізації, в той же час вона виступає як найважливіша характеристика нашого часу», а дослідники Т. Готвальд та К. Ховланд надають тривожності значення «основного життєвого почуття сучасності». Тривожність це – психічний стан, що викликається спеціальними умовами ситуації (публічна, змагальна, екзаменаційна тривожність), є «осьовим симптомом» неврозу. Загалом, на даний момент поняття тривожності відноситься до вчень про емоційну сферу людини та визначається як стан людини, що

відрізняється підвищеною схильністю до побоювань, неспокою, переживань і має негативне емоційне забарвлення [1, 2, 3].

Актуальність дослідження даної теми підтверджується також тим фактом, що в рамках навчальної та трудової діяльності людина регулярно постає перед необхідністю взаємодії з аудиторією виступаючи з промовою, доповіддю, звітом, тощо. Досить часто очікування цієї ситуації супроводжується дискомфортними відчуттями, хвилюваннями, які охоплюють етапи підготовки та, власне, виступу. Тож, попри наявність великої кількості фундаментальних праць на тему феномену тривожності, у ситуації бурхливого суспільного розвитку та інновацій у провідних видах діяльності особистості, виникає потреба розширення меж аналізу явища. Дослідження зв'язку між рівнем тривожності та самооцінки дає змогу досягти системності в аналізі факторів впливу на публічні виступи. Так як самооцінка є важливим регулятором поведінки, елементом самосвідомості, що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе як особи, власних здібностей, етичних

якостей і вчинків, то можливо припустити що дослідження тривожності та самооцінки у розрізі впливу на ефективність здійснення публічного виступу, не як окремих феноменів психічного, а у взаємозв'язку має вищу практичну значимість, дає підґрунтя для більш адекватного вибору дієвих методів досягнення високих результатів публічних виступів.

Тривожність в сучасній психології розглядається як психічна властивість, індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності людини до переживання тривоги.

Стан тривоги, як і будь-який інший психічний стан, знаходить своє вираження на різних рівнях людської організації:

- на фізіологічному рівні – тривога проявляється в посиленні серцебиття, прискоренні дихання, збільшенні хвилинного об'єму циркуляції крові, підвищенні артеріального тиску, зростанні загальної збудливості, зниженні порогів чутливості, появі сухості в роті, слабкості в ногах і т.д.;
- на емоційно-когнітивному рівні – характеризується переживанням безпорадності, безсилля, незахищеності, амбівалентністю почуттів, що породжують труднощі в ухваленні рішень і цілеполюванні;
- на поведінковому рівні – може проявлятися в безцільному ходінні по приміщенню, різких рухах, в реакцію на зовнішні стимули (звуки, рухи, тощо), гойданні на стільці, стуканні пальцями по столу, крутіння в руках різних предметів і т.д. [4].

Особистість з вираженою тривожністю схильна сприймати світ як такий, що несе у собі небезпеку і загрозу значною більшою мірою, ніж особистість з низьким рівнем тривожності. У цьому статусі тривожність вперше була описана З. Фрейдом в 1925 році, який для опису тривожності, що є симптомом неврозу, використовував термін, що означає в буквальному перекладі «готовність до тривоги» або «готовність у вигляді тривоги» [6].

Дуже інформативною є когнітивна модель високої тривожності (рис. 1.1), згідно до якої основні механізми тривожності можна розглядати як похідні певних стратегій еволюції.

Здійснюючи виступ у формі доповіді, звіту, презентації особистість, як правило, ставить собі за мету справити гарне враження, отримати схвалення від аудиторії, запевнити слухачів у вірності власних міркувань, або ж змінити ставлення публіки до предмету виступу. Досягнення даних цілей можна поєднати у загальне поняття ефективності виступу. Попри досить незначну кількість досліджень впливу тривожності на ефективність виступу, можна припустили, що цілі доповіді стимулюють сприйняття ситуації як випробування, змагання та збільшують вірогідність надмірних хвилювань.

Уявляючи людину, яка має схильність до оцінки широкого спектру життєвих ситуацій як загрозливих, та переважно низько оцінює власні навички, вміння та загальні здібності, можна припустити, що прояв її невпевненості може відмітитися як у вербальних так і в невербальних елементах виступу.

На основі проведеного аналізу запропонована концептуальна модель дослідження, яка базується на тому, що рівень тривожності та самооцінки особистості можуть здійснювати комплексний вплив на поведінкові аспекти людини, що здійснює виступ на аудиторію. Саме ці поведінкові прояви оцінюються з боку аудиторії при аналізі ефективності виступу.

Для проведення дослідження було сформовано вибірку за участю 60 студентів факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, що постійно здійснюють публічні виступи перед аудиторією, в рамках учбової діяльності. Обсяг аудиторії слухачів при всій виступах – 20–25 осіб, серед яких обиралася експертна група в обсязі 10 осіб, що здійснювала оцінку ефективності виступу. Вибірка була розділена на дві експериментальні групи, до однієї з

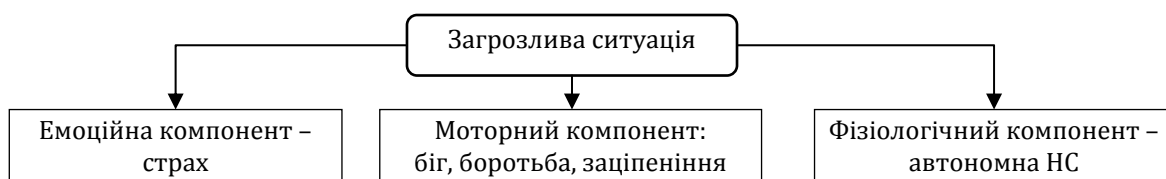


Рисунок 1.1 – Когнітивна модель тривожності

яких було відібрано осіб, що мають низький рівень тривожності, а до другої – осіб з високим рівнем тривожності.

Для проведення дослідження була визначена психодіагностична методика на виявлення рівня тривожності, розроблена Ч. Д. Спілбергером і адаптована Ю. Л. Ханіним, методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн та опитувальник для оцінки ефективності публічного виступу з боку аудиторії слухачів. В основу опитувальника покладено такі пункти, що представляють собою основні ланки, які лежать в основі передачі інформації доповідачем та складається він з трьох шкал: вербальна, невербальна, технічна [5]. Для аналізу отриманих результатів було використано методи статистичної обробки даних. Отримані результати дослідження наведені в таблиці 1.

Таблиця 1 – Результати дослідження впливу рівня тривожності на самооцінку та ефективність публічного виступу

Показник	Група 1 з низьким рівнем тривожності	Група 2 з високим рівнем тривожності
Тривожність	21,7	48,0
Самооцінка	54,7	48,5
Ефективність виступу (оцінка аудиторії)	12,3	6,5
Ефективність виступу (оцінка самого доповідача)	10,6	4,3

Середнє значення рівня ситуативної тривожності в першій групі відповідає показнику 21,7, що визначається автором методики як низький рівень. Показник самооцінки у представників даної групи достатньо високий – 54,7. Можна простежити, що доповідачі даної групи отримали достатньо високі оцінки ефективності своїх доповідей з боку аудиторії – середній показник 12,3, коли найвищий показник може бути 15 балів, та їх власні оцінки ефективності виступу також досягли достатньо високої позначки – середнє значення 10,6. Таким чином, у представників даної групи не відзначається негативний вплив стану ситуативної тривожності на ефективність публічного виступу, присутня

стабільність високих оцінок власних здібностей і навичок та здатність контролювати власний емоційний стан.

У другій групі середній показник рівня тривожності є не надмірним, але високим – 48,0. Середній показник рівня самооцінки – 48,5, згідно до меж, встановлених в методиці цей показник є не високим. А середнє значення оцінки ефективності виступу – 4,3 – низький показник.

На наступному етапі було проведено статистичну обробку даних, а саме було використано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона. Згідно до отриманих результатів стає зрозумілим, що між рівнем ситуативної тривожності та самооцінкою існує кореляційний зв'язок, що виражений на помірному рівні, а між рівнем ситуаційної тривожності та ефективністю публічного виступу наявний сильно виражений статистично значимий зв'язок. Між факторами власних оцінок доповідачами ефективності виступу та самооцінкою також наявний статистично значимий зв'язок.

У результаті дослідження було виявлено, що рівень тривожності особистості здійснює вплив на ефективність її виступу на аудиторію, який спостерігається в оцінках слухачів та у власних оцінках доповідача. Для людей з високим рівнем тривожності притаманні критичні та низькі оцінки ефективності їх виступу, а для групи з низьким рівнем тривожності характерні досить позитивні оцінки. Важливим є те, що аудиторія слухачів сприймає виступ людей з низьким рівнем тривожності як такий, що являється достатньо високим за ефективністю, а виступ доповідачів з високим рівнем тривожності як такий, що є середнім або низьким за ефективністю.

Найбільш вираженими є відмінності у показниках вербальної та невербальної шкали ефективності виступу, в залежності від рівня тривожності доповідача.

Було виявлено, що самооцінка особистості пов'язана з наявним у неї рівнем тривожності та впливає на оцінку доповідачем ефективності власного виступу. Тобто, спостерігаються низькі оцінки ефективності власного виступу доповідачами, чий рівень самооцінки є низьким, а тривожності – високим, та навпаки, чим вищий у людини є рівень

самооцінки, та, відповідно, нижчий рівень тривожності, тим вищими є її оцінки власного виступу.

Виходячи з отриманих результатів можна зробити висновок, що високий рівень тривожності негативно впливає на ефективність публічного виступу, адже він призводить до того, що ситуація виступу сприймається особистістю як стресова, та сильні хвилювання, які вона переживає в цей момент заважають їй здійснювати вдалий виступ.

Важливим фактором впливу в даній ситуації є те, що аудиторія слухає та оцінює виступ, адже, для доповідача з високим рівнем тривожності це може сприйматися як загроза думці оточуючих про нього.

Таким чином, було виявлено, що найбільшого впливу тривожності під час виступу зазнають вербальні та невербальні елементи доповіді, то, відповідно, можна рекомендува-

ти врахування цих факторів для роботи з тривожністю під час публічних виступів. Подальші наші дослідження впливу тривожності на вербальні та невербальні елементи доповіді мають за мету допомогти представникам студентства у підвищенні ефективності їх виступів на аудиторію, які вони здійснюють регулярно.

Список використаних джерел

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. Казань, 1987. 370 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. М., 1996. 270 с.
3. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. К.: Политиздат, 1987. 400 с.
4. Кириленко Т. С. Психология: эмоциональная сфера личности: навч. посібник / Т. С. Кириленко. Львів, 2007. 256 с.
5. Тревога и тревожность. Хрестоматия / Сост. и общая редакция В. М. Астапова. М.: ПЕР СЭ, 2008. 240 с.
6. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. М., 1993. 345 с.

OLEKSANDR BILOUS, VOLODYMYR SHEVCHENKO, DARYNA MOLCHENKO
Kyiv, Mykolaiv, Kyiv

CONNECTION BETWEEN ANXIETY AND SELF-ASSESSMENT AND THEIR INFLUENCE ON EFFECTIVENESS OF THE PUBLIC PRESENTATION

In this study, the link between the level of self-esteem and anxiety and their impact on the effectiveness of public speaking was identified. High levels of anxiety and low self-esteem negatively affect the performance of the speaker, both from the speaker and from the audience. These personal characteristics lead to inadequate assimilation against the background of excessive experiences and uncertainty in their own abilities, lead to an assessment of the situation of speech with the report, as such, which is uncomfortable, stressful.

At the same time, speakers who have a low level of anxiety and average or high self-esteem do not experience negative experiences during an audience. Estimates of the speeches of the representatives of this group were marked by rather high estimates and were designated as those that most respond to the indicator "effective performance".

Key words: anxiety, self-esteem, public performance, effectiveness, emotion, experience, correlation.

АЛЕКСАНДР БЕЛОУС, ВЛАДИМИР ШЕВЧЕНКО, ДАРИНА МОЛЬЧЕНКО
г. Киев, г. Николаев, г. Киев

СВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ С САМООЦЕНКОЙ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ВЛИЯНИЯ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ

В рамках данного исследования было выявлено наличие связи между уровнем самооценки и тревожности и их влияние на эффективность публичного выступления. Высокий уровень тревожности и низкий уровень самооценки негативно отражаются на оценках выступления, как со стороны самого докладчика, так и со стороны аудитории. Данные личностные особенности приводят к недостаточной собранности на фоне чрезмерных переживаний и неуверенности в собственных способностях, приводят к оценке ситуации выступления с докладом, как такой, которая является дискомфортной, стрессовой.

В то же время, докладчики, которые обладают низким уровнем тревожности и средним или высоким уровнем самооценки не испытывают негативных переживаний во время выступления на аудиторию. Оценки выступления представителей данной группы были отмечены достаточно высокими оценками и обозначались как такие, которые наиболее отвечают показателю «эффективное выступление».

Ключевые слова: тревожность, самооценка, публичное выступление, эффективность выступления, эмоции, переживания, корреляционная связь.

Стаття надійшла до редколегії 05.04.2018

УДК 159.9

ОЛЕНА ГОРОВА

м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ТА ПОДОЛАННЯ СУПРОТИВУ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ТА СУСПІЛЬНИХ РЕФОРМ

На сучасному етапі розвитку Українського суспільства постає гостра необхідність реального, а не паперового реформування освітньої галузі. Опіраючись на попередні дослідження, які висвітлюють проблему суспільної готовності до змін у галузі освіти і науки, ми приходимо до висновку, що низький потенціал активності пересічних громадян пов'язаний зі свідомим дистанціюванням від процесу державного законотворення та цілковитим покладанням на державу як основного виконавця та ініціатора державних змін. Ми визначили, що соціальні мережі можуть використовуватися у якості каталізатора формування позитивного громадського ставлення до суспільних реформ у галузі освіти і науки. Було встановлено якісні показники моніторингу зацікавленості громадськості у процесі державного реформування, здатності реалізувати конкретні наміри у практичній діяльності. У результаті проведеного теоретико-методологічного аналізу можливостей використання інформаційного простору у якості ресурсу суспільної підтримки громадськістю змін у різноманітних галузях суспільної діяльності. Ми дійшли висновку, що особистісна участь у публічному обговоренні змісту реформування у системі освіти науки, а також внесення власних пропозицій, коректив, сприяє утворенню позитивної громадської оцінки, заохочує до втілення основних ідей реформ у індивідуальній та суспільній практиці.

Ключові слова: громадська думка, адаптація до суспільних змін, інформаційний простір, громадське обговорення, психологічний супровід реформ.

Вступ. Сучасне українське суспільство перебуває на роздоріжжі геополітичного вибору; підтримка політичними інституціями інтеграції до Європейського співтовариства має бути підтверджена реальним реформуванням більшості ключових галузей економіки, освіти, науки та культури. Лише після цього ми доведемо свою готовність до взаємостосунків, які базуються на принципах та цінностях Європейського співтовариства (Е. Лібанова, П. Саух) [4, 8]. Реформування системи освіти і науки є однією з ключових реформ, які ми зобов'язані реалізувати у перспективі найближчих років. Принциповою відмінністю від попередніх спроб покращити та удосконалити роботу цієї суспільної галузі є – необхідність реальної та докорінної перебудови у системі освіти і науки. Нажаль більшість реформ до цього проводилися «на папері» або у умовах галузевої ізоляції (на окремих експериментальних майданчиках). Як показує європейська практика державного реформування: будь-які законотворчі ініціативи мають підтримуватися і, що головне, ініціюватися громадськістю.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблемою є неспроможність

громадськості до адекватного сприйняття суспільних змін. Система соціальних відносин після 1991 року була успішним реадатованим варіантом радянської, тому українські громадяни доби незалежності, як і за роки радянського існування, постійно очікували вказівок зверху; у результаті в українському суспільстві була втрачена законотворча ініціатива та прагнення бути суб'єктом державних змін.

Проблема необхідності державного реформування систем освіти та можливі шляхи її реалізації піднімається у роботах В. Кременя, А. Корецької, С. Ніколаєнко, О. Навроцького, В. Молодиченко, В. Федорченко [2, 5, 7, 12]. Основна увага дослідників приділяється змістовому наповненню освітньої реформи та структурній реорганізації. Ми підтримуємо висунуті у попередніх дослідженнях положення про необхідність утворення сприятливого інформаційного підґрунтя для ініціювання суспільного реформування. З огляду на те, що освіта увійшла до пріоритетних напрямків суспільно-політичної діяльності більшості проєвропейських партій і блоків, на сьогоднішній день ми маємо всебічну підтримку державного апарату управління реальним

змінам у цій галузі суспільного життя (О. Тимошенко, Навроцький О.) [6, 10]. Ми як і інші дослідники констатуємо низький рівень громадської зацікавленості суспільно-політичними змінами в державі, особливо у тих сегментах суспільно-політичного життя країни, які мають високий рівень громадської недовіри – система судочинства, державне управління, правоохоронні органи, медицина, яка екстраполюється на інші галузі, які мали досить вагомий суспільний підтримку (Молодиченко В.) [5]. Ми приходимо до теоретичного висновку про те, що суспільство не готове до самостійного ініціювання процесів змін та реформування, у тому числі не володіє практичними інструментами впливу на державну політику у різноманітних сферах суспільного життя України [1, 2, 4, 7]. Не у повній мірі використовується потенціал інформаційних мереж з метою формування позитивного громадського ставлення до окремих явищ.

У більшій мірі, з метою інформування громадськості, використовуються односторонні моделі транзакцій, які виключають співучасть цільової аудиторії у обговоренні питань, які виносяться на всезагальне обговорення. У той же час ми приходимо до висновку, що у суспільстві починає назрівати певна суспільна готовність до включення у процеси державотворення, яка підкріплюється розширенням технологічної доступності пересічних громадян до інформаційних мереж. Психологічна підтримка позитивного громадського ставлення до державних змін передбачає формування здатності до аналізу змісту реформ серед пересічних громадян. Має відбуватися посыл до особистої та індивідуальної користі, які отримує спільнота та кожен окремо, що мотивуватиме до активної діяльності у напрямку підтримки державної ініціативи, яка згодом має перетворитися на особистісне прагнення втілити конкретні заходи у власному життєвому досвіді.

У статті представлені теоретичні та методологічні основи психологічної детермінації формування громадського ставлення до суспільних та освітніх реформ. Висуваються узагальнення, на основі проведеного нами дослідження, з приводу можливості використання соціальних мереж та цифрового середовища

з метою популяризації суспільних реформ та адаптації громадськості до змін, які відбуваються у суспільному житті України у період інтеграції до Європейського цивілізаційного простору.

Дослідження проблеми соціально-психологічної готовності українців до ініціювання реформування українського суспільства, та зокрема, готовності суспільства до змін у системі освіти і науки, свідчать про те, що в сучасному українському суспільстві зберігається високий рівень недовіри до основних інститутів державного управління та законотворчого процесу (І. Костенко). Між державою та особистістю існує дистанція, суть якої криється у стигматизації суспільних уявлень про її роль та значення у суспільстві. Для пересічних громадян процес законотворення – це оформлення наказових зобов'язань до виконання діяльності. Відповідно до цього, у суспільстві схильні до очікування процесу реформування, а не до його ініціювання. Існує над-групове табу «не втручатися у процес», «зверху знають як краще», «ініціатива завжди карається». В українському суспільстві зберігається гостра недовіра до інститутів державного управління, що позначається на рівні довіри пересічних громадян до її діяльності. Будь-які зміни сприймаються вороже як такі, що лобіюють інтереси державної верхівки.

Суть Європейського реформування полягає у свідомій підтримці громадськості тих змін, які відбуваються у окремому секторі суспільства. Лише у таких умовах можлива їх повна імплементація та стабільна діяльність. Практикою державних відносин більшості розвинених країн підтверджено, що публічне ініціювання законотворення та державного реформування позитивно впливає на якість діяльності реформованих соціальних інститутів та взаємодію з ними пересічних громадян. Система освіти і науки є однією з пріоритетних галузей державного реформування. Вона повинна першою змінюватися відповідно до запитів суспільства та бути у авангарді загальнодержавного реформування (В. Тацій) [9]. Реформування освіти і науки передбачає не лише збільшення частки фінансування галузі з державного бюджету а й зміну принципів її функціонування, виокремлення основних

пріоритетів діяльності, залучення до цього процесу провідних фахівців [6, 4]. Перебуваючи у процесі суспільно-політичного реформування для більшості громадськості та науковців та учасників навчально-виховного процесу не зрозумілим є необхідність змін. Таким чином вони залишаються пасивними спостерігачами процесу, а інколи – і його гальмівниками. Поясненням цього є природний опір до змін у навколишньому середовищі (освітньому, культурному, економічному середовищі), до якого вироблені адаптивні механізми взаємодії. Для більшості стара система освіти і науки, яку ми отримали у спадок з часів радянського союзу, мала чітку, логічну структуру, яка працювала десятиліттями. Її структурно-функціональна недоцільність для більшості є неявною, а то і надуманою. У полі суспільного обговорення громадськості постає питання: «навіщо руйнувати те, що і так, на перший погляд, нормально працює». Також у колі суспільного обговорення, можливо не так публічно, піднімається проблема необхідності змінюватися: зміна будь-якої системи – це, у першу чергу, зміна її основних учасників та агентів впливу, організаційні та технологічні перетворення є логічним завершенням реформування. Таким чином, суспільство має бути готовим до змін, які відбуваються у тій чи іншій галузі виробництва, у тому числі до змін, які безпосередньо стосуються майбутнього суспільства в цілому. Впровадження деяких державних реформ мали суспільний супротив в силу того, що більшість не розуміє їх доцільності та необхідності. Органи державної влади не досить чітко усвідомлюють важливість та необхідність формування громадської думки з приводу тих чи інших громадських ініціатив: у суспільній практиці підтримується міф про суспільну недалекоглядність, обмеженість і неспроможність зрозуміти усієї глибини задуму.

Основною ідеєю нашого дослідження є пошук можливостей переходу освітян з позиції об'єкта реформування до активного суб'єкта, рівноправного учасника та співавтора реформ. Сучасне інформаційне суспільство має потужні інструменти для винесення на рівень публічного обговорення широкого кола суспільно-важливих питань. Соціальні

мережі є найбільш доступними для популяризації ідей серед громадськості завдяки можливості налагодження двостороннього зв'язку з пересічними громадянами. У процесі проведення online-опитування «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій» нами було визначено, що ключовими параметрами аналізу ефективності громадського обговорення ключових проблем реформування освітньої галузі є: на поведінковому рівні – смислове навантаження тексту та готовність до діяльності у конкретному напрямку: покрокові пропозиції, алгоритми втілення задуму, залучення до спільної діяльності та прийняття реалістичних рішень; на афективному рівні – це вираження ставлення до предмету реформування, емоційне забарвлення тексту; на рівні екосистеми (соціального середовища) – готовність системи освіти на місцях та у масштабах регіону впроваджувати конкретні реформи у життя, наявність опозиційного руху та прибічників реформування, підтримка реформ представниками освіти і науки та у середовищі держслужбовців.

У процесі громадського обговорення відбувається трансформація ідеї реформування відповідно до регіональних особливостей, ресурсів місцевого бюджету та людських ресурсів. Основна цінність публічного громадського обговорення державних ініціатив з реформування галузі освіти і науки – це можливість включення у цей процес будь-якого суб'єкта соціальних відносин, відповідно можна зафіксувати рівень громадського розуміння державного реформування: від адекватного і повного сприйняття до часткового і неповного усвідомлення лише невеликою частиною громадськості позитивних змін, які відбудуться після впровадження пропонованих заходів. У кінцевому випадку має відбутися поступовий перехід від обговорення державної стратегії розвитку до конструювання на її основі громадської ініціативи, яка має публічну підтримку.

Інформативним є аналіз цільової аудиторії обговорення певних державних ініціатив та її здатність бути реальними агентами впливу. Долучення до проблеми реформування освітньої галузі не лише фахівців, а й публічних

осіб, посилює ефект громадського розголосу проблеми, підтримки її громадськістю. Соціальні мережі дають можливість подолати обмеження соціального середовища, які утруднюють залучення пересічних громадян до державотворення. Для більшості людей участь у соціально-політичних процесах вимагає значних витрат часових та матеріальних ресурсів, таким чином, реально займаються цими питаннями люди, які мають значні матеріальні (у першу чергу) та духовні ресурси. Використання технологічних засобів інформаційного суспільства полегшує процес доступу до інформації, дозволяє публічно займатися інформаційною діяльністю: створювати дописи, коментувати інформаційний контент інших суб'єктів соціальних відносин, вступати у полеміку та критикувати діяльність загальнодержавного та індивідуального значення.

Соціальні мережі є найбільш доступним інструментом формування громадського ставлення до окремих суспільних явищ та процесів. У процесі інформування громадськості може брати участь більшість пересічних громадян. З цих позицій у більшості формується уявлення про те, що вони є особисто причетними до змін у суспільно-політичному, культурному та економічному житті держави. З позицій психологічного аналізу проблеми адаптації до суспільно-політичних реформ галузі освіти і науки, ми можемо констатувати, що найбільш природній шлях до подолання опору суспільним реформам є долучення пересічних громадян до співучасті у цьому процесі – внесення пропозицій, критика, аргументація зауважень та схвалення. У подальшому «суб'єктивне впізнання» себе в окремих положеннях законодавчих і підзаконних актах формує загальне позитивне ставлення до реформ загалом. У основі громадського ставлення завжди лежить певна суб'єктивна модель ставлення до тієї чи іншої частини суспільно-історичної реальності. Держава та усе те, що стосується органів державної влади сприймається негативно та заперечується на етапі сприймання. Особисті рішення апріорі приймаються та суб'єктивно аргументуються як ті, що мають позитивне та суспільно-важливе значення.

Основою ефективності технологій мережевої комунікації, використовуваних для

психологічного супроводу соціальних інновацій, ми відносимо:

1. Довіру до змісту реформування, яка також має на увазі довіру до суб'єкта, який ініціює цей процес, та до моделі модернізації.
2. Створення групового суб'єкта причинників інновацій, які беруть участь у колективному обговоренні, залученні громадськості до різноманітних активностей, які популяризують предмет реформування; створення інформаційного простору, у якому відбувається суспільний полілог з приводу ідейного, змістового та технологічного наповнення ініціативи, яка впроваджується.
3. Пошук методів особистого звернення до цільової аудиторії, популяризація переваг, які отримують пересічні громадяни від запровадження реформ.

Резюмуючи попередні матеріали, ми приходимо до висновку, що соціальні мережі та інші інформаційно-технологічні засоби, які дозволяють підтримувати діалогічну інтеграцію серед членів територіального об'єднання, можуть використовуватися у якості засобу психологічного супроводу суспільного та освітнього реформування.

Нам вдалося визначити, що найбільш вагомими властивостями соціальних мереж, які використовуються з метою впровадження та популяризації освітніх реформ, є діалогічність, опора на соціальну підтримку (колективне обговорення), відчуття спільності та приналежності, контроль над ситуацією, емоційна оцінка явища. Залучення громадян до процесу обговорення освітніх і суспільних реформ залежить від рівня їхньої активності в соціальних мережах; часу, витраченого на спілкування щодо реформ, готовності до діалогу та усвідомленості важливості особистого внеску у просуванні реформ у мережевому просторі та згодом – у власному житті.

Список використаних джерел

1. Костенко І. В. Соціальна довіра та громадська участь як чинник розвитку місцевого самоврядування: оцінювання місцевих реалій // Режим доступу – https://www.google.com.ua/url?sa=t&rc t=j&q = &esrc=s&source=we b&cd= 10&ved=0 ahU KEwiPhcj248nWAhVhQpoKHUaUBRsQFghcMAk& url= htt p%3A%2F%2Ffirbis-nbuv.gov.ua%2Fcgi-bin%2Ffirbis_nbuv%2Fcgirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF%2F drdu_20_13_1_27.pdf&usg=AFQjCN HLbrITQv2 3iDeBCMi17-FIHу5ILQ.

2. Кремень В. Г. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку / В. Г. Кремень // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. 2001. Вип. 4. С. 7–18.
3. Кремень В. Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у 21 столітті / В. Г. Кремень // Вища школа. 2002. № 4/5. С. 3–33.
4. Лібанова Е. М. Модернізація економіки України в контексті соціальних викликів // Демографія та соціальна економіка. 2011. № 1 (15). С. 24–35.
5. Молодиченко В. Глобалізація цінностей у контексті освітніх послуг / В. Молодиченко // Вища освіта країни. 2009. № (34). С. 78–82.
6. Навроцький О. І. Інноваційні процеси в вищій школі України: дис. на здобуття вченого ступеня д-ра соціол. наук: 22.00.04 / О. І. Навроцький; Харківський національний університет внутрішніх справ. Х., 2006. 36 с.
7. Ніколаєнко С. М. Освіта і наука: людський потенціал / С. М. Ніколаєнко. К.: Освіта, 2003. 159 с.
8. Саух П. Ю. XX століття. Підсумки / П. Ю. Саух. 2-ге вид., допов. і перероб. К.: Леся, 2009. 284 с.
9. Тацій В. Я. Кожний етап розвитку суспільства вимагає реформування системи освіти / В. Я. Тацій // Вища школа. 2001. № 4/5. С. 3–10.
10. Тимошенко О. Освіта України в контексті розвитку світових освітніх тенденцій // Вища освіта України. 2009. № 3(34). С. 31–37.
11. Тітова О. А. Готовність студентів і викладачів до виконання інформаційних технологій в навчанні. Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / О. А. Тітова. К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти; Міністерство освіти і науки України, 2007. Вип. 51. С. 112–115.
12. Федорченко В. К. Стратегія розвитку освіти на порозі XXI століття / В. К. Федорченко: міжнародний аналітичний огляд // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / ред. колег.: В. О. Зайчук (гол. ред.), О. Я. Савченко, М. Ф. Дмитриченко [та ін.]. К.: НМУВО, 2002. Вип. 32. С. 205–212.

OLENA GOROVA

Kyiv

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND EXTENSION OF SUPPORT ON IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL AND SOCIAL REFORMS

At the present stage of development of the Ukrainian society, there arises an urgent need for real, not paper reform of the education system. We studied the possibilities of using the information space as a resource of public support for state changes in various spheres of social life. Social networks are the most accessible tool for forming a public attitude to certain social phenomena and processes. The majority of ordinary citizens can participate in informing the public. We determined that social networks can be used as a catalyst for the formation of a positive public attitude to public reforms in the educational sphere. Qualitative indicators of monitoring public interest in the process of state reform, ability to realize own internal intentions in activity were established. We came to the conclusion that the personal participation in the public discussion of the substantive component of the educational reform, as well as the introduction of own proposals and adjustments, contributes to the formation of a positive public assessment, motivates the realization of the basic ideas of reform in individual and public practice. Summarizing the front materials, we come to the conclusion that social networks and other information and technological tools that allow maintaining dialogical interaction among members of a territorial community can be used as a means of psychological support for social and educational reform.

Key words: public opinion, adaptation to social changes, information space, public discussion, psychological support of reforms.

ЕЛЕНА ГОРОВАЯ

г. Киев

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЕ СОПРОТИВЛЕНИЯ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ОБЩЕСТВЕННЫХ РЕФОРМ

На современном этапе развития украинского общества возникает острая необходимость реального, а не бумажного реформирования системы образования. Мы изучили возможности использования информационного пространства в качестве ресурса общественной поддержки государственных изменений в различных сферах общественной жизнедеятельности. Опираясь на предыдущие исследования, в пределах которых поднималась проблема общественной готовности к изменениям в сфере науки и образования, мы пришли к выводу, что низкий потенциал активности граждан связан с сознательным дистанцированием от процесса государственного законотворчества и всецелым полаганием на государство как основного исполнителя и инициатора государственных изменений. Мы определили, что социальные сети могут использоваться в качестве катализатора формирования положительного общественного отношения к общественным реформам в образовательной сфере. Были установлены качественные показатели мониторинга заинтересованности общественности в процессе государственного реформирования, способности реализовать собственные внутренние намерения в деятельности. Мы пришли к выводу, что личностное участие в публичном обсуждении содержательной составляющей образовательной реформы, а также внесение собственных предложений и корректив, способствует образованию положительной общественной оценки, мотивирует к реализации основных идей реформирования в индивидуальной и общественной практике.

Ключевые слова: общественное мнение, адаптация к общественным изменениям, информационное пространство, общественное обсуждение, психологическое сопровождение реформ.

Стаття надійшла до редколегії 03.04.2018

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БАБЧУК Олена Григоріївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та диференціальної психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

БИГУНОВ Дмитро Олександрович, старший лаборант кафедри практики англійської мови, пошукувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

БІЛОЗЕРСЬКА Світлана Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

БІЛОУС Олександр Вікторович, кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

ГАЛЯН Ігор Михайлович, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

ГОРОВА Олена Олександрівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

ГОРОШКЕВИЧ Надія Євгеніївна, старший викладач Національного університету «Львівська політехніка».

ДЕНИСЕНКО Оксана Миколаївна, заступник директора з науково-методичної роботи Миколаївського муніципального колегіуму імені В. Д. Чайки, аспірантка кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ДІДУХ Микола Леонтійович, доктор психологічних наук, доцент кафедри соціальної

психології Київського Інституту сучасної психології та психотерапії.

ЄЩЕНКО Ганна Русланівна, аспірантка кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЖЕЛТОВА Марина Олексіївна, аспірантка кафедри психології Запорізького національного університету.

КАРПЮК Юлія Ярославівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та клінічної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

КУЗНЕЦОВА Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та диференціальної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

ЛЕГЕНДЗЕВИЧ Галина Ярославівна, старший викладач кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка».

ЛИТВИНЕНКО Ірина Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЛОЗОВА Ольга Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.

МАКАРЕНКО Стефанія Стефанівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка».

МАЛЯР Олена Іванівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психолого-педагогічної освіти та соціальних

наук Комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти».

МАЩАК Світлана Остапівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

МОЛЬЧЕНКО Дарина Вікторівна, студентка VI курсу спеціальності «Психологія» Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

НЕДВИГА Олег Вячеславович, старший викладач кафедри суспільних наук Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

НЕДОЗИМ Інна Вікторівна, науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

ПАНТЮХ Марія Юріївна, магістрантка кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

ПІДГОРНА Оксана Михайлівна, практичний психолог, викладач основ загальної та медичної психології, української літератури Миколаївського базового медичного коледжу.

САВЕНКОВА Ірина Іванівна, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри

психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

СТОГНІЙ Олександр Азатович, голова Харківського відділення Асоціації глибинної психології «Теурунг».

ТКАЧ Богдан Миколайович, кандидат психологічних наук, докторант лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

ХАЗРАТОВА Нігора Вікторівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка».

ЧХАІДЗЕ Анна Олександрівна, кандидат психологічних наук, старший викладач Херсонського державного університету.

ШЕБАНОВА Віталія Ігорівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Херсонського державного університету.

ШЕВЧЕНКО Володимир Володимирович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЩЕРБАКОВА Ірина Миколаївна, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (19), квітень 2018

Відповідальність за цитування та зміст статей несуть автори.

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 21,0.

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.