

Теорія і практика сучасної психології



2018 р., № 6

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:

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

Заступник головного редактора:

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

Відповідальний секретар:

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

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

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

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

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

Ковтун Р.А. — кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Іноземні члени редакційної колегії

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

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

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

Технічний редактор: Н. Ковальчук

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Сайт видання:

www.tpsp-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

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

Видавець:

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

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

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

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 4 від 26.12.2018 р.)

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

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

Адреса редакції:

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

Здано до набору 03.12.2018.
Підписано до друку 28.12.2018.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Тираж 150 пр.

ISSN 1813-3405

© Класичний приватний університет, 2018

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

<i>Б. В. Бірон, К. О. Портянкіна</i> ЗНАЧЕННЯ БАЗОВИХ ПОЗИТИВНИХ РИС І ВДЯЧНОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА.....	5
<i>І. В. Лантух</i> РОЗУМІННЯ ОСОБИСТІСНОЇ НАДІЙНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ ВЕРТИКАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕВОЛЮЦІЙНОЇ ТЕОРІЇ СПІРАЛЬНОЇ ДИНАМІКИ.....	11
<i>О. В. Мазяр</i> МИСЛЕННЯ: МІЖ ІНСАЙТОМ І ДЕЗАБСУРДИЗАЦІЄЮ.....	17
<i>М. С. Омельченко</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА В ПЕРІОД ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ.....	22
<i>М. А. Півень</i> ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	27
<i>О. В. Полунін</i> ДОСЛІДЖЕННЯ СВІДОМОСТІ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ПІДХІД.....	35
<i>О. В. Сергієні, Л. М. Пріснякова, О. В. Шевяков</i> ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	40
<i>А. В. Сокур</i> ПРОБАЧЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ.....	45
<i>З. В. Спринська</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ.....	50

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>М. В. Устінова</i> НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АНОМАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ВИЩИХ ПСИХІЧНИХ ФУНКЦІЙ ПРИ РОЗЛАДАХ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	57
<i>Д. М. Харченко, С. О. Гурський</i> ОСОБЛИВОСТІ ТЕМПЕРАМЕНТУ ОСІБ, ЩО ПЕРЕЖИЛИ ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕСОВИЙ РОЗЛАД.....	61

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

<i>В. В. Балахтар</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО НОВОУТВОРЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	66
<i>С. В. Баранова</i> УЯВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ ПРО ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ.....	71

<i>В. О. Крамченкова, Н. С. Романко</i> ОСОБЛИВОСТІ ПОДРУЖНИХ ТА БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН У БАГАТОДІТНИХ СІМ'ЯХ.....	77
<i>В. А. Оверчук, Ю. В. Кушнір</i> ОСВІТА ЯК ШЛЯХ ІНТЕГРАЦІЇ В СУСПІЛЬСТВО ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ.....	83
<i>С. І. Позняк</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ СЕМАНТИКИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ В КОМУНІКАТИВНІЙ ПРАКТИЦІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	87
<i>А. В. Склярчук</i> ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ ДИСТАНЦІЇ В ПРОБЛЕМНИХ СІМ'ЯХ.....	92
<i>Л. О. Талдонова</i> ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ.....	97

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Абдиева Севда Фейзулла кызы</i> НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ШКОЛЕ.....	102
<i>О. М. Галієва</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ТРИВОЖНІСТЬ».....	107
<i>Гулиева Хафиза Барис кызы</i> ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ.....	111
<i>І. А. Добренко</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ.....	116
<i>О. О. Зайцева</i> ЗМІСТОВА МОДЕЛЬ МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	120
<i>А. І. Іващенко</i> ОСОБЛИВОСТІ АПРОБАЦІЇ МЕТОДИКИ «ОЦІННА КАРТА САМОАНАЛІЗУ ТА САМООЦІНКИ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ».....	125
<i>Т. В. Кириченко</i> САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПІДЛІТКІВ.....	131
<i>Н. Ю. Кравченко</i> СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.....	137
<i>Е. А. Лупекина</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ К ПРИЁМНЫМ РОДИТЕЛЯМ.....	141
<i>О. Д. Павлюк</i> РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНИХ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ) НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	146

<i>М. В. Саврасов, К. С. Кисельов</i> КРЕАТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЗАПОРУКА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ	152
<i>М. С. Савченко</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДСТАВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРОКУРОРА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	157
<i>Д. В. Софіян</i> ВНУТРІШНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ОФІЦЕРІВ-КІНОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	161
<i>Н. А. Сургунд</i> ПОЛІВАРІАНТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ В КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	165
<i>Н. П. Шайда, О. Г. Шайда, Л. М. Макарова</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	171
<i>Шахмамедова Шафаг Исмаил кызы</i> РОЛЬ ІННОВАЦІЙ В ПЕДАГОГІЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	175
<i>О. М. Шевченко</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДОВІРИ ДО СЕБЕ В СТАРШОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	180
<i>Н. І. Шилова</i> РОЗВИТОК ЦІЛЬОВОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	185

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Т. Г. Кузнецова</i> ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	190
<i>М. І. Попова</i> ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ У ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІЙ ПРАКТИЦІ.....	196

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

<i>А. П. Шумейко</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ПСИХОЛОГА ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	200
--	-----

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.923:159.94

Б. В. Бірондоцент кафедри диференціальної та спеціальної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова**К. О. Портянкіна**магістр кафедри диференціальної та спеціальної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ЗНАЧЕННЯ БАЗОВИХ ПОЗИТИВНИХ РИС І ВДЯЧНОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА

У статті проведено порівняння множинних регресійних моделей, в яких незалежними змінними виступають базові позитивні риси особистості, а критеріальною змінною – показник вдячності, а також показники стресових реакцій. Зазначено, що оскільки вдячність є суттєвим аспектом суб'єктивної якості життя людини, це робить актуальним дослідження вдячності та інших позитивних рис у професійній діяльності людини. Досліджено вибірку зі 136 осіб, що складається із двох підвибірок учасників барабанно-танцювального ансамблю ($n = 61$) та працівників економічних професій ($n = 75$). Використовувалися українські переклади опитувальника позитивних особистісних рис (PPTQ), опитувальника подяки (GQ-6) й опитувальника стресових подій студентського життя (SSI). Визначено, що для осіб творчих професій вдячність є елементом системи позитивних рис особистості, що виступає як реалізація зовнішньої орієнтації особистості, тоді як для представників економічних спеціальностей вдячність реалізується як залученість до певної спільноти і культурна ідентифікація, але й водночас знижується позитивний образ Я. Виявлено відмінності в ефектах, що створюють базові позитивні риси особистості на емоційні та когнітивні реакції на стрес у представників творчих і економічних спеціальностей.

Ключові слова: вдячність, позитивні риси особистості, стресові реакції, шляхові діаграми, творчі спеціальності, економісти.

Постановка проблеми. У сучасних умовах безперервного підвищення ролі людини в досягненні високої ефективності праці та якості діяльності на фоні соціально-політичних змін, посиленої інформаційно-психологічної боротьби, а також активізації різноманітних загроз безпеці держави в особистості виникає потреба в подоланні різного типу стресу (фізіологічного, психологічного, інформаційного тощо), що потребує значних ресурсів від неї. З огляду на це виникає необхідність у збереженні та відновленні особистості, а сприяти цьому можуть протективні чинники. Такі чинники можна віднайти серед різних індивідуально-психологічних конструктів, зокрема, серед позитивних ознак особистості. Однією з таких позитивних ознак є вдячність, яка розуміється як «емоційний стан та життєвий атиюд, які є джерелом людської сили у зміцненні особистого та міжособистісного благополуччя» [5, с. 57] і, таким чином, є суттєвим аспектом суб'єктивної якості життя людини [8], що робить актуальним дослідження вдячності та інших позитивних рис у професійній діяльності людини. Проблема позитивних психологічних феноменів в аспекті професійної діяльності час

від часу з'являється в суспільному дискурсі. Так, нещодавно широкого обговорення отримало повідомлення про те, що власник одного крупного українського холдингу запровадив систему відеомоніторингу позитивних емоцій своїх співробітників, за результатами якого приймають організаційні рішення, зокрема й про звільнення [3].

Запропонована стаття є продовженням циклу наукових розвідок, присвячених дослідженню вдячності як позитивної особистісної ознаки. У першій нашій публікації [2] показано, що серед усіх базових позитивних рис особистості найбільш сильним ефектом на вдячність характеризується зовнішня орієнтація. Також доведений амбівалентний характер вдячності на вибірці осіб творчих професій, адже вдячність здатна спрямовувати їхню зовнішню орієнтацію не на подолання наслідків стресу, а навпаки – на їх посилення, зокрема, у вигляді фізіологічних реакцій на стрес. Проте залишається відкритим питання про наявність таких закономірностей в інших професійних контингентах.

Концепції позитивної психології стосовно організаційної поведінки зосереджують увагу на позитивних феноменах працівників: на їхніх позитив-

них рисах та позитивних станах. В основі таких концепцій лежить усвідомлення того, що щастя є первісним і надає багато переваг, оскільки щасливі люди здоровіші, успішніші та більш соціально зацікавлені [12]. Притаманне таким концепціям припущення щодо розвитку позитивності в організаціях полягає в тому, що в їхніх членів є внутрішнє бажання самореалізуватись і максимально виявляти свої можливості, будучи готовим до взаємовідносин зі світом [7].

Ф. Лутханс розробив концепцію позитивної організаційної поведінки (англ. Positive organisational behaviour – POB) як «вивчення та застосування позитивно орієнтованих сильних сторін людського ресурсу та психологічних можливостей, які можна виміряти, розвинути, та якими можна ефективно керувати для поліпшення ефективності роботи на сучасному робочому місці». У цьому контексті позитивна організаційна поведінка розглядається як «заснована на станоподібних чинниках поведінки людини, віддаляючись від більш фіксованих, характерних рис особистості, установочних та мотиваційних змінних, традиційно пов'язаних з організаційною поведінкою» [11, с. 29]. Концепція позитивної організаційної поведінки, яка заснована на позитивному психологічному підході до емоцій М. Селігмана та М. Чиксентміхаї [13], швидко розвивається і сфокусована на заохоченні позитивних аспектів діяльності для підвищення продуктивності на робочому місці. Ф. Лутханс, таким чином, підкреслює п'ять ключових атрибутів, викладених у його моделі CHOSE, а саме: впевненість, надія, оптимізм, суб'єктивне благополуччя та емоційний інтелект (англ. confidence, hope, optimism, subjective well-being, emotional intelligence – CHOSE), і надсилає потужний сигнал для організаційної психології, що настав час відійти від вивчення дисфункціональної поведінки та проблем на робочому місці та перейти до дослідження позитивного функціонування.

Тривають дискусії про переваги, а також про недоліки позитивності. Одні вчені вважають, що позитивне мислення і навіть позитивні ілюзії корисні на робочому місці. Вони стверджують, що позитивні люди, навіть ті, в кого помилкова позитивна самооцінка, краще пристосовані й більш мотивовані на роботу. Так, Т.А. Джадж та Р. Ілієс виявили, що співробітники, які мають позитивну концепцію Я, як правило, працюють краще, більш задоволені своєю роботою і більш мотивовані у своїй роботі [9]. Крім того, емоційні події створюють більш суттєвий вплив на психічне здоров'я співробітника, ніж загальні оцінки їхньої роботи [10]. Інші дослідники стверджують, що працівники, які мають нереалістичну позитивну самооцінку, розглядаються як самоцентровані, маніпулятивні своїми колегами. Так, Дж. Крокер і Л. Парк [4] стверджують, що прагнення підвищити власний

рівень самооцінки призводить до короткострокових переваг, проте не знижує ризик певних довгострокових проблем. Отже, працівники покладаються на почуття самовпевненості, намагаючись перевірити свою самооцінку шляхом ефективного виконання роботи. Автори стверджують, що в такому випадку відбувається: втрата автономії (люди працюють, тому що вони відчують, що їм доводиться, а не тому, що вони хочуть), втрата стосунків (люди стають орієнтовані на себе за рахунок інших), підвищений ризик депресії (коли людина не працює, це підриває її загальне почуття власної цінності). Щодо переваг негативного мислення, насправді є певні докази того, що надмірний оптимізм може призвести підприємців та керівників компаній до надмірної впевненості та нереалістичних очікувань [14]. Таким чином, дані про значення позитивних рис у професійній діяльності є досить суперечливими.

Мета статті – визначення психологічного значення базових позитивних особистісних рис і вдячності в діяльності професіонала шляхом дослідження їхніх взаємовідносин зі стресовими реакціями в різних професійних контингентів.

Виклад основного матеріалу. Емпіричну базу дослідження становить вибірка зі 136 осіб. Вона включає дві професійні групи. До першої входять особи творчих спеціальностей загальною чисельністю 61 особа, а саме учасники творчого колективу, в якому поєднуються заняття танцями і гра на барабанах. Другу вибірку становлять економісти загальною чисельністю 75 осіб. Переважна більшість вибірки – особи жіночої статі: 79,4% проти 20,6% досліджуваних чоловічої статі. Середній вік усіх досліджуваних становив 29,12 років зі стандартним відхиленням 12,01.

Методичний апарат дослідження було сформовано такими методиками: опитувальник позитивних особистісних рис PPTQ; опитувальник вдячності GQ-6; опитувальник стресових подій студентського життя SSI. Переклад з англійської мови на українську перших двох методик був здійснений авторами статті в роботі [2]. Україномовну версію SSI взято з роботи [1].

Як статистичну процедуру використано множинний регресійний аналіз. Оскільки вдячність є позитивною рисою особистості [6], то нами перевірялось припущення, що не тільки в підвибірці осіб творчих професій [2], але і в економістів базові позитивні характеристики особистості є імовірними предикторами вдячності, а їхні ефекти є спільномірними. Побудовано множинні регресійні моделі, в яких незалежними змінними виступають базові позитивні риси особистості, а критеріальною змінною – показник вдячності, а також проведено порівняння цих моделей. У статті [2] показано, що в групі творчих осіб серед усіх базових позитивних рис особистості зовнішня орієнтація чинить

найбільш сильний ефект на вдячність ($\beta=0,329$; $95\%CI=(0,087; 0,505)$; $p=0,011$). Слабкий ефект чинить показник позитивного образу Я ($\beta=0,151$; $95\%CI=(-0,139; 0,423)$; $p=0,202$) та залученості ($\beta=0,182$; $95\%CI=(-0,017; 0,407)$; $p=0,202$), а ефектом культурної ідентифікації, у свою чергу, можна знехтувати ($\beta=0,040$; $95\%CI=(-0,261; 0,306)$; $p=0,658$). У підвибірці економістів спостерігаються інші тенденції. Серед усіх базових позитивних рис особистості показники позитивного образу Я ($\beta=-0,507$; $95\%CI=(-0,851; -0,125)$; $p=0,005$), залученості ($\beta=0,469$; $95\%CI=(0,66; 0,831)$; $p=0,039$) та культурної ідентифікації ($\beta=0,370$; $95\%CI=(0,045; 0,677)$; $p=0,036$) чинять сильний ефект на вдячність, причому ефект показника позитивного образу Я є від'ємним. Ефектом зовнішньої орієнтації, у свою чергу, можна знехтувати ($\beta=0,017$; $95\%CI=(-0,447; 0,362)$; $p=0,986$). Коефіцієнт детермінації становить у першій підвибірці $R^2=0,361$; $95\%CI=(0,278; 0,538)$; $p=0,010$ та у другій – $R^2=0,313$; $95\%CI=(0,172; 0,538)$; $p=0,010$, що характеризує досить суттєвий вплив цих позитивних рис на вдячність в обох випадках.

Ми висунули гіпотезу, що регресійні коефіцієнти можуть бути рівними в обох діаграмах, і створили ідеальну модель з усередненими даними. Виявлено, що дві групи суттєво відрізняються, адже побудована модель статистично значуще відрізняється від емпіричних даних ($\chi^2=14,982$; $df=4$; $p=0,005$; NFI Delta-1=0,037; IFI Delta-2=0,037),

тобто гіпотеза про рівність коефіцієнтів регресії не підтвердилася (Рис. 1).

Такі розбіжності в показниках між групами свідчать про принципові відмінності в ефектах базових позитивних рис осіб на вдячність у творчих людей і представників економічних спеціальностей. Відповідно, для представників творчих професій вдячність є елементом системи позитивних рис особистості, що виступає як реалізація зовнішньої орієнтації особистості – вдячність маніфестує як впевненість у тому, що індивід може вести інших, як здатність бути активним у соціальних стосунках. Навпаки, для представників економічних спеціальностей вдячність є елементом системи позитивних рис особистості, який виступає як реалізація залученості до певної спільноти і культурної ідентифікації і водночас – як зниження позитивного образу Я. Отже, вдячність маніфестує як негативний погляд на себе і своє життя, за якого відбуваються активні спроби його змінити в межах орієнтації на існуючі в суспільстві культурні норми. Ми вважаємо, що це може бути пов'язано з ієрархічною системою, характерною для працівників банківських і подібних структур. Економісти, виявляючи вдячність, можуть розцінювати її як власну слабкість і тим самим реалізовувати свою знижену самооцінку, а спроби змінити життя супроводжуються відчуттям вдячності за повернення в сталу систему строгої субординації. Також отримані результати є свідченням амбі-

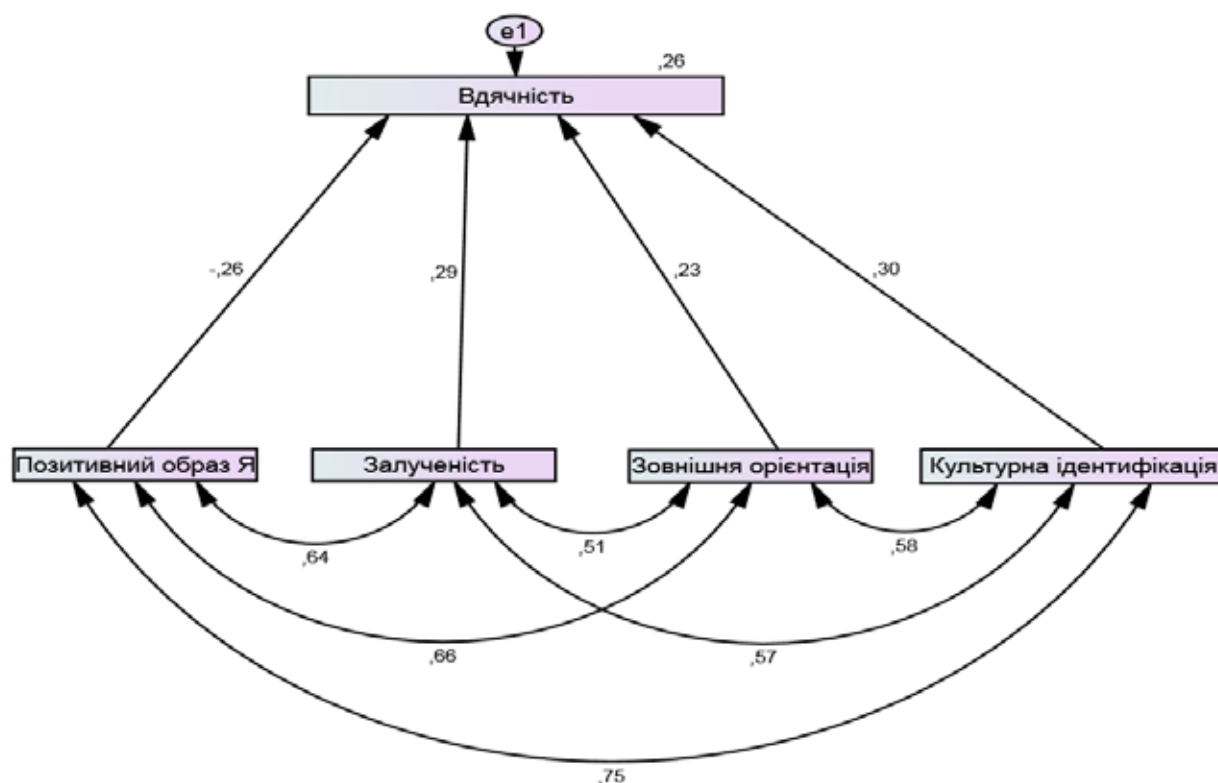


Рис. 1. Шляхова діаграма, що репрезентує гіпотезу про рівність ефектів позитивних рис на вдячність у підвибірках порівняння

валентності такої позитивної риси, як позитивний образ Я, яка протилежним чином виявляється як предиктор вдячності в різних професійних групах.

У нашій попередній статті [2] встановлено, що у творчих осіб базові позитивні особистісні риси характеризуються суттєвими ефектами на стресові реакції. Далі перевірялась гіпотеза про спільномірність таких ефектів базових позитивних рис особистості в різних підвибірках. Перший тип стресових реакцій, що обрані для аналізу, – фізіологічні реакції на стрес. Коефіцієнт детермінації для моделі становить: у першій підвибірці $R^2=0,051$; 95%CI=(0,025; 0,264); $p=0,010$; у другій – $R^2=0,189$; 95%CI=(0,072; 0,405); $p=0,010$.

Множинна регресійна модель дала можливість виявити в обох групах, що зовнішня орієнтація чинить від'ємні ефекти середньої сили на стресові реакції такого типу ($\beta=-0,214$; 95%CI=(-0,451; 0,037); $p=0,148$) і ($\beta=-0,336$; 95%CI=(-0,806; 0,170); $p=0,213$). Показники позитивного образу Я ($\beta=0,167$; 95%CI=(-0,197; 0,503); $p=0,472$) та залученості ($\beta=0,190$; 95%CI=(-0,115; 0,430); $p=0,179$), навпаки, чинять додатні ефекти на фізіологічні реакції на стрес у творчих людей, а в економістів слабкий ефект створює показник позитивного образу Я ($\beta=0,123$; 95%CI=(-0,315; 0,490); $p=0,491$), а показником залученості ($\beta=-0,017$; 95%CI=(-0,398; 0,353); $p=0,860$) можна знехтувати. Також визначено, що показник культурної ідентифікації у представників економічних професій чинить від'ємний ефект на подібні реакції ($\beta=-0,232$; 95%CI=(-0,586; 0,108) $p=0,120$), а у творчих професій цим показником ($\beta=-0,085$; 95%CI=(-0,460; 0,313); $p=0,612$) можна знехтувати. Слід зазначити, що стосовно фізіологічних реакцій наша гіпотеза про рівність стандартизованих регресійних коефіцієнтів підтвердилася ($\chi^2=5,393$; $df=4$; $p=0,249$; NFI Delta-1=0,015; IFI Delta-2=0,015). Це свідчить про те, що ефекти позитивних рис особистості на фізіологічні реакції на стрес у представників обох професійних груп є подібними і, до речі, не є статистично значущими.

Аналізуючи базові позитивні риси як імовірні предиктори емоційних реакцій на стрес, можна зазначити, що в групі представників творчих професій спостерігається слабкий коефіцієнт детермінації $R^2=0,063$; 95%CI=(0,016; 0,013); $p=0,010$. Показник зовнішньої орієнтації ($\beta=-0,339$; 95%CI=(-0,638; -0,012); $p=0,046$) пригальмовує емоційні стресові реакції, а показник позитивного образу Я ($\beta=0,152$; 95%CI=(-0,186; 0,577); $p=0,285$) чинить додатний ефект на емоційні реакції на стрес. У свою чергу показниками залученості ($\beta=0,072$; 95%CI=(-0,227; 0,380); $p=0,559$) і культурної ідентифікації ($\beta=0,034$; 95%CI=(-0,354; 0,475); $p=0,791$) можна знехтувати.

Водночас коефіцієнт детермінації $R^2=0,268$; 95%CI=(0,139; 0,517); $p=0,010$ в групі осіб еконо-

мічних професій є високим. Однак показники позитивних рис чинять на емоційні реакції на стрес інші ефекти, ніж на фізіологічні реакції на стрес. Так, показник позитивного образу Я ($\beta=-0,303$; 95%CI=(-0,761; 0,154); $p=0,237$) і показник культурної ідентифікації ($\beta=-0,428$; 95%CI=(-0,783; 0,003); $p=0,052$) характеризуються середнім та сильним позитивними ефектами, а показник залученості посилює ($\beta=0,177$; 95%CI=(-0,293; 0,648); $p=0,521$) стресові реакції такого типу. Показником зовнішньої орієнтації ($\beta=0,029$; 95%CI=(-0,431; 0,552); $p=0,793$) можна знехтувати.

Наша гіпотеза про рівність стандартизованих регресивних коефіцієнтів ($\chi^2=9,875$; $df=4$; $p=0,043$, NFI Delta-1=0,026; IFI Delta-2=0,026) не підтвердилася. Представники творчих професій своїм емоційним реагуванням суттєво відрізняються від представників економічних професій, і це є статистично значущим. Щодо емоційних реакцій на стрес, то ймовірними проєктивними чинниками виступають: у представників творчих професій – зовнішня орієнтація, у представників економічних спеціальностей – культурна ідентифікація і позитивний образ Я. Таким чином, творчі люди долають стрес через розділення власних емоційних переживань з оточуючими, а економісти вдаються до прийнятих традицій та поновлення власних переваг. Проте ці висновки є попередніми, адже предиктори не є статистично значущими на рівні $p < 0,005$ і потребують подальшого дослідження.

Наступним блоком реакцій на стрес, що аналізується, є поведінковий. Коефіцієнти детермінації для регресійних моделей для підгрупи творчих ($R^2=0,046$; 95%CI=(0,14; 0,242); $p=0,010$) і економічних ($R^2=0,197$; 95%CI=(0,115; 0,475); $p=0,010$) спеціальностей досить відрізняються.

Ефект позитивного образу Я ($\beta=-0,057$; 95%CI=(-0,432; 0,414); $p=0,925$) є таким, що їм можна знехтувати. Проте показники залученості ($\beta=-0,167$; 95%CI=(-0,490; 0,136); $p=0,326$) – в першій підвибірці, показники позитивного образу Я ($\beta=-0,375$; 95%CI=(-0,781; -0,007); $p=0,046$) – в другій пригальмовують стресові реакції такого типу. Останній ефект є сильним і статистично значущим. Ефект залученості ($\beta=-0,020$; 95%CI=(-0,377; 0,389); $p=0,985$) є таким, що їм можна знехтувати. Показниками зовнішньої орієнтації ($\beta=-0,034$; 95%CI=(-0,376; 0,350); $p=0,938$) і культурної ідентифікації ($\beta=0,026$; 95%CI=(-0,486; 0,405); $p=0,983$) в групі осіб творчих професій можна знехтувати. Показник зовнішньої орієнтації ($\beta=0,206$; 95%CI=(-0,518; 0,768); $p=0,496$) характеризується слабким додатним ефектом у представників економічних спеціальностей, а показник культурної ідентифікації ($\beta=-0,238$; 95%CI=(-0,513; 0,071); $p=0,113$) характеризується слабким від'ємним ефектом.

Доведено, що наша гіпотеза про рівність стандартизованих регресивних коефіцієнтів підтвердилась знову ($\chi^2 = 3,255$; $df = 4$; $p = 0,516$; $NFI\ Delta-1 = 0,009$; $IFI\ Delta-2 = 0,009$), що свідчить про подібні ефекти позитивних рис особистості на поведінкові реакції на стрес в обох професійних групах.

Щодо когнітивних реакцій на стрес, то коефіцієнти детермінації представників творчих професій ($R^2 = 0,087$; $95\%CI = (0,021; 0,315)$; $p = 0,010$) відрізняються від економічних ($R^2 = 0,173$; $95\%CI = (0,096; 0,375)$; $p = 0,010$). Серед усіх позитивних рис особистості тільки показник позитивного образу Я є схожим між людьми з творчої ($\beta = 0,198$; $95\%CI = (-0,242; 0,695)$; $p = 0,291$) та економічної груп ($\beta = 0,193$; $95\%CI = (-0,173; 0,778)$; $p = 0,232$), і ефект цього показника на когнітивні реакції на стрес є додатним. У людей творчих професій сильним є ефект культурної ідентифікації ($\beta = -0,449$; $95\%CI = (-0,829; -0,063)$; $p = 0,026$), але він від'ємний, це свідчить про те, що цей показник пригальмовує подібні реакції на стрес. Слабким є ефект показника зовнішньої орієнтації ($\beta = 0,126$; $95\%CI = (-0,219; 0,537)$; $p = 0,380$), що посилює когнітивні реакції. Показником залученості ($\beta = 0,076$; $95\%CI = (-0,290; 0,399)$; $p = 0,647$) можна знехтувати. Однак у людей економічних професій, навпаки, показник залученості виявляє найбільш сильний ефект ($\beta = 0,565$; $95\%CI = (0,162; 0,971)$; $p = 0,014$) і посилює когнітивні реакції на стрес. Показник зовнішньої орієнтації характеризується сильним від'ємним, але статистично незначущим ефектом ($\beta = -0,449$; $95\%CI = (-0,918; 0,048)$; $p = 0,087$), до того ж ефектом показника культурної ідентифікації можна знехтувати ($\beta = 0,059$; $95\%CI = (-0,401; 0,577)$; $p = 0,883$).

І цього разу наша гіпотеза про рівність стандартизованих регресивних коефіцієнтів ($\chi^2 = 11,296$; $df = 4$; $p = 0,023$; $NFI\ Delta-1 = 0,031$; $IFI\ Delta-2 = 0,031$) не підтвердилась. Дві групи суттєво відрізняються, і такі розбіжності в показниках свідчать, що на когнітивне оцінювання у представників творчих професій додатний ефект створює культурна ідентифікація, а у представників економічних спеціальностей додатний ефект створює залученість. Таким чином, для творчих людей у разі раціонального оцінювання ситуації значущим є культурні традиції країни, а для економістів – прагнення бути прихильним до себе з точки зору переконань і цілей.

Висновки. Визначено, що для представників творчих професій вдячність маніфестує як впевненість у тому, що індивід може вести інших, як здатність бути активним у соціальних стосунках. Навпаки, для представників економічних спеціальностей вдячність маніфестує як негативний погляд на себе і своє життя, за якого відбуваються активні спроби його змінити в межах орієнтації на існуючі в суспільстві культурні норми. Показано, що для творчих людей у разі раціонального оцінювання ситуації

значущим є культурні традиції країни, а для економістів – прагнення бути прихильним до себе з точки зору переконань і цілей. Перспективами подальших розвідок у зазначеному напрямі виступають порівняльний аналіз ефектів медіації, які створює вдячність на стресові реакції в різних професійних групах.

Література:

1. Бірон Б.В. Проактивне подолання стресових ситуацій особистістю: дис. ... на здобуття канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Одеса, 2015. 197 с.
2. Бірон Б.В. Портянкіна К.О. Вплив вдячності на переживання творчою особистістю стресових подій. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. Луганськ: Вид-во СХУ ім. В. Даля. 2017. № 2 (43). С. 26–36.
3. МХП ввел мониторинг эмоций сотрудников / Интерфакс-Україна. 14.11.2018. URL: <https://interfax.com.ua/news/economic/544943.html>
4. Crocker J., Park L. The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*. 2004. № 130. P. 392–414.
5. Emmons R.A., Crumpler C. Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2000. № 19. P. 56–69.
6. Emmons R.A., McCullough R.A. *The Psychology of Gratitude*. New York: Oxford University Press, 2004. 368 p.
7. Fineman S. On Being Positive: Concerns and Counterpoints. *Academy of Management Review*. 2006. № 2. P. 270–291.
8. Hill P., Allemand M. Gratitude, Forgiveness, and Well-Being in Adulthood: Tests of Moderation and Incremental Prediction. *The Journal of Positive Psychology*. 2011. № 5. P. 397–407.
9. Judge T.A., Ilies R. Is Positiveness in Organizations Always Desirable? *Academy of Management Executive*. 2004. № 4. P. 44–64.
10. Kahneman D. Measuring well-being: Experience and evaluation. Keynote address to the inaugural Gallup Leadership Institute summit on authentic leadership. Omaha: NE, 2004. P. 34–67.
11. Luthans F. Positive organisational behaviour: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*. 2002. № 1. P. 52–72.
12. Lyubomirsky S., King L., Diener E. The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*. 2005. № 131. P. 803–855.
13. Seligman M. *Positive Psychology: An Introduction*. *American Psychologist*. 2000. № 1. P. 5–14.
14. Von Bergen C.W., Bressler M.S. Too much positive thinking hinders entrepreneur success. *Journal of Business & Entrepreneurship*. 2011. 23 (1). P. 30–52.

Бирон Б. В., Портянкина К. А. Значение базовых положительных черт и благодарности в деятельности профессионала

В статье проведено сравнение множественных регрессионных моделей, в которых независимыми переменными выступают базовые положительные черты личности, а критериальной переменной – показатель благодарности, а также показатели стрессовых реакций. Указано, что поскольку благодарность является существенным аспектом субъективной жизни человека, это делает актуальным исследование благодарности и других положительных черт в профессиональной деятельности человека. Исследована выборка из 136 человек, состоящая из двух подвыборок участников барабанно-танцевального ансамбля ($n = 61$) и работников экономических профессий ($n = 75$). Использовались украинские переводы опросника положительных личностных черт (PPTQ), опросника благодарности (GQ-6) и опросника стрессовых событий студенческой жизни (SSI). Определено, что для лиц творческих профессий благодарность является элементом системы положительных черт личности, выступает в качестве реализации внешней ориентации личности, тогда как для представителей экономических специальностей благодарность реализуется как вовлеченность в определенную общность и культурная идентификация, но и при этом снижается положительный образ Я. Выявлены различия в эффектах, которые создают базовые положительные черты личности на эмоциональные и когнитивные реакции на стресс у представителей творческих и экономических специальностей.

Ключевые слова: благодарность, положительные черты личности, стрессовые реакции, путевые диаграммы, творческие специальности, экономисты.

Biron B. V., Portiankina K. O. The importance of basic positive traits and gratitude in the professional activity

The article compares multiple regression models, in which the independent variables are basic positive personality traits, and the criterion variable is gratitude, as well as stress reactions. It is indicated that since gratitude is an essential aspect of the subjective quality of a person's life, this makes the study of gratitude and other positive features in a person's professional activity relevant. A sample of 136 people consisting of two subsamples of participants of the drum and dance ensemble ($n = 61$) and economists ($n = 75$) was studied. The Ukrainian translations of Positive Personality Traits Questionnaire (PPTQ), Gratitude Questionnaire (GQ-6) and Student-Life Stress Inventory (SSI) were used. It has been determined that gratitude is an element of a system of positive personality traits for persons of creative specialties, acts as a realization of an outward/people orientation, whereas for economists gratitude is implemented as commitment to a certain community and cultural identification, with reduction of positive self-image. The differences in the effects that create basic positive personality traits on the emotional and cognitive reactions to stress among representatives of creative and economic specialties are revealed.

Key words: gratitude, positive personality traits, stress reactions, path diagrams, creative specialties, economists.

І. В. Лантух

кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри гігієни та соціальної медицини
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

РОЗУМІННЯ ОСОБИСТІСНОЇ НАДІЙНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ ВЕРТИКАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕВОЛЮЦІЙНОЇ ТЕОРІЇ СПІРАЛЬНОЇ ДИНАМІКИ

Стаття присвячена дослідженню розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності. Розгляд питання багаторівневості системи розвитку особистісної надійності відбувся через призму концепції вертикального розвитку та соціально-еволюційної теорії спіральної динаміки. Це дозволило прослідкувати взаємозв'язок між парадигмами свідомості, підприємливості як наскрізною компетентністю та особистісною надійністю.

Ключові слова: особистість підприємця, особистісна надійність, типи особистісної надійності, суб'єкти підприємницької діяльності, концепція вертикального розвитку, модель спіральної динаміки, світогляд особистості.

Постановка проблеми. Сучасний світ висуває перед людиною нові виклики щодо світоглядно-ціннісного формування її особистісної та соціальної сутності. Надшвидка динамічність знаково-інформаційної цивілізації змушує ряд людей включати в структуру власної феноменологічності такий елемент, як підприємливість, без якого неможливим є набуття соціокультурної суб'єктності в надскладному інформаційному світі [7].

Спроби швидко створити вільну ринкову економіку в країні, в якій десятиліттями панував авторитарний режим, не є можливим тому, що країна повинна пройти етап поступової лібералізації і виховання поваги до свободи особистості, щоб у суспільстві розвинулись прагнення до незалежності і дух підприємництва [3]. Підприємництво як особливий тип світогляду характеризується оригінальними поглядами і підходами до прийняття рішень, які реалізуються в практичній діяльності. Підприємницька діяльність розглядається як активність людини в напруженій та суспільно-значущій ситуації, результатом якої стає породження нової структури в господарській та інших сферах матеріального та духовного виробництва, в яких втілюється суб'єктний потенціал людини [11]. Підприємництво передбачає діяльність підприємця, який є творцем власної справи, соціальним новатором та трансформатором соціокультурного середовища. Утворення в соціумі атмосфери ділового партнерства та співробітництва, реалізуючи тим самим концепти «миротворчості» як запоруки виходу з кризового стану розвитку українського суспільства, вимагає від суб'єктів підприємницької діяльності високого рівня особистісної надійності [10].

Тобто особистісна надійність суб'єктів підприємницької діяльності – це інтегральне психоло-

гічне утворення, яке представлене сукупністю компонентів особистісних структур, що забезпечують стабільність особистісно-функціонально-діяльнісних показників суб'єкту в процесі трансформації соціокультурного простору, та характеризує здатність людини до прогнозованої поведінки, пов'язаної з реалізацією соціальних відносин відповідно до суспільних норм та ідеалів, а також із власним відповідальним вибором [5].

Теоретико-методологічною основою дослідження феномена особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності стали системний підхід у психології, концепція вертикального розвитку, теорія спіральної динаміки [4; 14; 15; 16].

Ж. Гейстер сформулював концепцію вертикального розвитку і висунув ідею, що у своєму просуванні як людство взагалі, так і окрема людина проходять через певні етапи, які характеризуються радикальними змінами структури свідомості. Він передбачив бурхливе розповсюдження різноманітних вертикальних систем розвитку в другій половині XX ст. – від моделі ієрархії потреб А. Маслоу [6] до комплексної інтегральної карти AQAL (All Quadrant All Level) К. Уїлбера [16].

Дослідник К. Грейвз зробив найбільший внесок в остаточне оформлення концепції вертикального розвитку, який назвав її «Теорією емерджентних циклічних рівнів існування» [15]. За основну характеристику розвитку особистості К. Грейвз вибрав ціннісні її орієнтири. Він не тільки описує поступальну зміну рівнів розвитку особистості, які характеризуються якісними змінами ціннісних орієнтирів людей у міру зростання складності їх мислення, а й формулює закономірності зміни етапів цього розвитку. Ця теорія, розвинена та популяризована послідовниками К. Грейвза – К. Коуеном,

Д. Беком [1], К. Уїлбером [16], сьогодні більше відома під назвою теорія спіральної динаміки.

Рівні розвитку в теорії К. Грейвза описуються за допомогою парадигм свідомості, які для зручності кодуються різними кольорами – від бежевого до жовтого. Ці парадигми свідомості, або ціннісні комплекси, що включають духовні вірування, культурні ідеї, моральні принципи, моделі навчання, з'являються по мірі виникнення потреби в них у процесі соціокультурної еволюції. Інтегральна модель спіральної динаміки відображає виникнення і розвиток восьми систем цінностей, які існують спільно, по черзі визначаючи стратегію розвитку та впливаючи на вибір системи управління. Концепція передбачає схему основних ціннісних міміїв світу. Мімії – це інформаційні пакети, які, подібно до вірусів, переносяться від одного розуму до іншого, від громади до громади. Рухи і зупинки в процесі спіральної еволюції можуть відбуватися в будь-якому з напрямків – як вгору, так і вниз (еволюція чи інволюція). Спіраль моделі К. Грейвза не має верхньої межі; до неї необхідно додавати нові літери, цифри і кольори як нові рівні психологічного існування, які проявляються в людській природі. Під цінностями розуміються традиційні та ключові цінності соціальних корпорацій, загальнолюдські та сімейні, тобто це – нематеріальна сторона справи. Відповідно до теорії К. Грейвза, управління цінностями допомагає визначати причини виникнення конфліктів і розширює можливості мотивації, стимулювання персоналу [15].

Передусім К. Грейвз відзначає якісну відмінність стану і рівня розвитку особистості. Стан – це прояв певних характеристик поведінки людини, в той час як рівень – це здатність відтворювати ці стани з власної волі. Тобто перехід особистості на певний рівень розвитку характеризується здатністю відтворювати певний стан за власним бажанням, тобто формуванням певного досвіду. Він розробив ряд постулатів, на яких базується модель вертикального розвитку:

- людина – це відкрита система, що розвивається, її можливості до розвитку й адаптації до різних обставин безмежні;

- у процесі розвитку людина (так само як суспільство загалом) послідовно проходить через рівні розвитку, кожен з яких якісно відрізняється від інших;

- стани на одному рівні розвитку стають навичками на наступному рівні. Те, що на більш низькому рівні є разовим досягненням, що вимагає від людини спеціальних зусиль, то на наступному рівні розвитку стає звичним;

- кожен наступний рівень не відкидає, а включає в себе попередній. Стереотипи поведінки на більш низькому рівні можуть вільно відтворюватися на наступному рівні. Тобто в міру розвитку

людина стає вільною у виборі найбільш підходящих стратегій поведінки і застосування тих чи інших навичок відповідно до ситуації;

- людина (або суспільство загалом) адекватно і позитивно сприймає тільки ті способи мотивації, методи управління й освіти, правила поведінки та етичні принципи, які відповідають їхньому рівню розвитку;

- на кожному рівні можна перебувати довго і нескінченно довго. Якісний розвиток і перехід з одного рівня розвитку на інший не гарантовано, воно вимагає певних зусиль в освоєнні нових навичок, необхідних для переходу на наступний рівень [15, с. 148–150].

При цьому розвиток відбувається не плавно. У міру свого розвитку людина долає послідовність криз. Криза розвитку – це стан, за якого подальший розвиток неможливий у межах сформованих стереотипів поведінки і набору сформованих навичок. Для подолання кризи розвитку необхідно переходити на якісно інші стратегії поведінки, що вимагають нових, раніше неосвоєних навичок, котрі, можливо, проявлялися у вигляді певних станів.

Таким чином, на будь-якому рівні людина може відтворювати стани, не тільки характерні для її поточного рівня розвитку, але й стани суміжних рівнів. Однак частота їх прояву буде тим нижче, чим далі рівень, для якого цей стан є типовим, від актуального рівня розвитку людини. А стани, типові для її актуального рівня розвитку, будуть проявлятися найчастіше. Тобто на будь-якому, навіть на найнижчому рівні, ми маємо певний досвід перебування на вищих рівнях розвитку. Це досвід станів вищих рівнів, які відтворюються в особистості випадково під впливом обставин.

Мета статті – дослідити проблему розвитку надійності суб'єктів підприємницької діяльності на підставі концепції вертикального розвитку та моделі спіральної динаміки.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи модель спіральної динаміки, сьогодні можна стверджувати, що це така модель, яка динамічно розвивається і привертає увагу вчених і громадськості як на Заході, так і в Україні, зокрема в працях Д. Бека, А. Беляєва, Р. Калугіна, В. Пекаря [1–3; 9].

Дослідник В.О. Пекар популярно виклав теорію спіральної динаміки в прикладному аспекті розуміння підприємництва, бізнесу, менеджменту, стилів лідерства, управлінських культур та інструментів їх зміни [9].

На думку А.О. Беляєва, ці знання, накопичені людством протягом багатьох століть, культура, ціннісні орієнтири активно присутні в сучасному інформаційному полі, породжуючи нові форми людяності. На глобальному просторі смислового поля народжуються і вмирають із дивовижною швидкістю нові ідеї. Ми живемо в насиченому

Таблиця 1

Взаємозв'язок рівнів світогляду за моделлю спіральної динаміки, рівнів підприємливості за моделлю поступу EntreComp та типів особистісної надійності

Рівень світогляду	Характеристика цінностей	Парадигма мислення	Стратегії організації	Рівні підприємливості за моделлю поступу EntreComp	Типи особистісної надійності
Перший (бежевий колір)	Задоволення фізіологічних потреб.	Інстинктивна	Інстинктивна стратегія виживання. Етична стратегія – сприяє виживанню.		
Другий (фіолетовий колір)	Людина зв'язана безліччю правил та обмежень, позбавлена індивідуального мислення та права на вчинок. Сімейні, родинні, кланові зв'язки мають абсолютну силу і містичне забарвлення. Рід як група збільшує вірогідність виживання та має більше значення, ніж окремих його член.	Племінна	Внутрішньокорпоративні стратегії: формування ритуалів та обрядів, установа табу, потужні традиції, сімейність усередині компанії	Покладання на підтримку інших	
Третій (червоний колір)	Життя, як у джунглях, де сильний перемагає слабкого. Природа – це щось таке, що може бути завойоване.	Егоцентрична	Жорсткі конкурентоспроможні ринкові стратегії, рейдерство, рекет. Зовнішній лиск, імпульсивність у схваленні рішень, виживання ціною життя інших людей, співробітники – ніхто в компанії		Праксеологічний
Четвертий (синій колір)	Все контролюється вищою силою, яка карає зло і нагороджує добро, стежить за дотриманням правил і виявляє відхилення від них.	Авторитарна, патріотична	Стратегії репаментатції діяльності компанії: опис бізнес-процесів, посадові інструкції, положення, правила, методики, корпоративні стандарти	Покладання на підтримку інших	
П'ятий (помаранчевий колір)	Світ повний ресурсів і можливостей зробити все краще і досягти процвітання.	Матеріалістична	Досягнення успіху, важливий імідж і зростання доходів; це супроводжується впровадженням нових технологій, обґрунтуванням будь-якого рішення мовою чисел	Розвиток незалежності	
Шостий (зелений колір)	Основними цінностями є гармонія і взаємовідносини. Оточення, в якому людина може знайти любов і виконати своє призначення.	Згоди, консенсуси міжособистісних зв'язків	Впровадження корпоративної соціальної відповідальності, розробка соціальних пакетів, відкриття благодійних фондів	Відповідальність	Просоціальний. Аксіологічний
Сьомий (жовтий колір)	Найбільшими цінностями, важливішими за ранг і статус, є компетентність, незалежність, свобода, гідність. Хаос, зміни є нормою, а невизначеність прийнята як стан буття.	Системності та інтеграції	Розробка декількох сценаріїв розвитку компанії, принцип самостійності структурних одиниць, постійне навчання для оптимізації процесів	Керування зміною, інновацією та зростанням	Проактивний. Синергетичний
Восьмий (бірюзовий колір)	Баланс взаємодіючих сил, де управління ризиками знаходиться в руках людини та компанії.	Холістична	Глобальні стратегії, колективний розум, створення глобальної мережі		Інноваційні

часі, коли протягом життя одного покоління встигають змінюватися цілі епохи [2].

EntreComp визначає підприємливість як наскрізну компетентність, яка застосовується у всіх сферах життя: від піклування про власний розвиток до активної участі в житті суспільства, входження на ринок праці в якості працівника або самозайнятої особи, а також до заснування будь-якого підприємства (культурного, соціального чи комерційного характеру). Це поняття базується на широкому визначенні підприємливості, яке ґрунтується на створенні культурної, соціальної чи економічної цінностей. Спираючись на модель поступу EntreComp, яка виходить з того, що підприємливість як компетентність розвивається в процесі діяльності окремих осіб або інституцій з метою створення цінностей для інших. Прогресія в підприємливості складається з двох аспектів: розвиток щораз більшої автономії та відповідальності щодо втілення ідей і можливостей для створення цінностей та розвиток здатності генерувати цінність від простих і передбачуваних контекстів – до складних типів середовища, яке постійно змінюється [13].

Типи розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності, згідно з теорією К. Грейвза, можна охарактеризувати залежно від прояву різних рівнів світогляду, розвитку підприємливості та типу особистісної надійності. Нами було визначено взаємозв'язок рівнів світогляду (за моделлю спіральної динаміки), рівнів підприємливості (за моделлю поступу EntreComp) та типів особистісної надійності (табл. 1).

Психосоціокультурний прояв феномену особистісної надійності як виду соціально-економічної активності суб'єктів підприємницької діяльності неможливий з першого по третій рівні свідомості, яким притаманні, відповідно, інстинктивна, племінна та егоцентрична парадигми мислення.

Особистісна надійність за «праксеологічним» типом знаходить свій прояв на четвертому та п'ятому рівнях парадигми свідомості згідно з теорією спіральної динаміки і відповідає основному і середньому рівню розвитку підприємливості згідно з моделлю поступу EntreComp. Цей тип надійності забезпечує ефективне управління діяльністю через її всебічний самоаналіз, самооцінювання, цілеспрямоване моделювання умов і засобів удосконалення на основі синтезу теоретичних знань та емпіричного досвіду. Відображає залежність результатів роботи, насамперед від попередньої ретельної підготовки до її виконання, ступеня підготовленості дій у широкому розумінні, що охоплює оволодіння знаннями, свідомий вибір засобів, методів аналізу, критерії емоційного і практичного оцінювання результатів.

Особистісна надійність за «аксіологічним» та «просоціальним» типом знаходить свій прояв

на шостому рівні парадигми свідомості згідно з теорією спіральної динаміки. Вона відповідає високому рівню розвитку підприємливості згідно з моделлю поступу EntreComp. Так, особистісна надійність за «аксіологічним» типом передбачає розвиненість гуманістичної спрямованої системи ціннісних орієнтацій, що забезпечує надійність особистості і формування світоглядних позицій, ціннісно-світоглядних ідеалів і стандартів: наявність чіткої системи індивідуальних норм поведінки; сформованість соціальної відповідальності та зрілості, і визначають особистісний зміст підприємницької діяльності. Особистісна надійність за «просоціальним» типом насамперед зумовлює просоціальну поведінку суб'єктів підприємницької діяльності, яка за своїм змістом, механізмами і формами має багато різновидів. До основних належать: альтруїстична та допомагаюча поведінка, співробітництво, емпатія, гуманні відносини; суто в економічній площині це фандрайзинг, донорство, благодійність, меценатство. Особистісна надійність за «просоціальним» типом забезпечує здійснення соціального підприємництва, заснованого на соціальній відповідальності та соціальному партнерстві як протидії затяжній соціально-економічній кризі в суспільстві, його зорієнтованість на високе споживання та матеріальне процвітання, прагматичність та конкуренцію ринкових відносин, прагнення до власного благополуччя з ігноруванням інтересів інших людей, що продукує зростання егоїстичної домінантності в соціальній поведінці та руйнування фундаментальних морально-етичних цінностей, ідеалів. Тому констатуємо, що повноцінне життя людини і як громадянина, і як особистості неможливе без набуття особистісних смислів просоціального рівня [8].

Особистісна надійність за «проактивним» та «синергетичним» типом знаходить свій прояв на шостому рівні парадигми свідомості згідно з теорією спіральної динаміки і відповідає експертному рівню розвитку підприємливості згідно з моделлю поступу EntreComp. «Проактивний» тип виявляється в усвідомленні суб'єктом своїх глибинних цінностей та цілей, підпорядкованості дій життєвим принципам, незалежно від умов та обставин, прийнятті відповідальності за себе і своє життя, в таких поведінкових особливостях, як: ініціативність і активність; переконаність у наявності вибору, можливості щось змінити; готовність брати відповідальність; принциповість, цілеспрямованість; зміна (або вибір) обставин під свої завдання. Особистісна надійність за «синергетичним» типом характеризує особистісний розвиток суб'єкта підприємницької діяльності не тільки як поступовий, лінійний, безконфліктний процес, що супроводжується суперечностями, які зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну

і самовиховну активність. З позицій синергетики професійні рішення та дії визначаються не лише знаннями закономірностей, сформованими вміннями, навичками, змістом і результатами аналітико-синтетичної діяльності, а й через розуміння власних психічних процесів, аналізу особливостей свого стилю роботи, власного Я.

«Інноваційнісний» тип особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності зумовлює ефект культуротворчої активності людини, витвір людської праці, зміни в соціальній поведінці людей та програму розвитку особистості, де творчий процес поєднується з інвенційно-інноваційними, адаптаційними процесами, які мають місце в інноваційних формах соціальної поведінки та саморозвитку. Він знаходить свій прояв на восьмому рівні парадигми свідомості згідно з теорією спіральної динаміки і відповідає експертному рівню розвитку підприємливості згідно з моделлю поступу EntreComp. Варіативність ідей і можливостей створення цінності, знаходження рішення для наявних та нових викликів, дослідження й експериментування з інноваційними підходами, поєднання знання та ресурсів, для досягнення результатів також характерна особливість прояву особистісної надійності за «інноваційнісним» типом. «Інноваційнісний» тип особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності відповідає найвищому – експертному рівню розвитку підприємливості – керування зміною, інновацією та зростанням завдяки компетентностям, необхідним для реагування на складні виклики, для життя в середовищі, що постійно змінюється та має високий рівень непрогнозованості (розширення) та сфокусованості на нових викликах, шляхом отримання нових знань, досліджень, розвитку та інноваційних здібностей для досягнення майстерності і трансформування того.

Слід зазначити: якщо стратегія розвитку концентрується на конкурентній боротьбі, досягненні цілей будь-якою ціною, то в компанії переважають цінності першого, третього і п'ятого рівнів (бежевий, червоний та оранжевий колір). У стратегіях другого, четвертого та шостого рівнів (фіолетовий, синій і зелений колір) переважають соціальні зв'язки і міжособистісні відносини. Ці стратегії спрямовані на вибудовування відносин усередині компанії, а також із державними структурами та громадськістю. За такої стратегії інтереси населення не враховуються повною мірою, підхід має вузько спрямований погляд на результати реалізації соціальних програм [12].

Таким чином, як базовий компонент особистісної надійності виступають ціннісно-світоглядні орієнтації особистості, що знаходять своє відображення в парадигмах мислення, оволодіння підприємництвом як компетентністю та відповідним типом надійності. Вони утворюють фундамент

змістової сторони надійності суб'єкта і виражають внутрішню основу його ставлення до дійсності.

Висновки. Типи розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності, спираючись на концепції вертикального розвитку та соціально-еволюційної теорії спіральної динаміки, можна охарактеризувати залежно від прояву різних рівнів світогляду, розвитку підприємливості та типу особистісної надійності.

Парадигми свідомості, або ціннісні комплекси, що включають у себе духовні вірування, культурні ідеї, моральні принципи, моделі навчання тощо виникають по мірі потреби в них у процесі соціокультурної еволюції. Кожна парадигма мислення, кожен рівень повинен бути освоєний і заповнений, адже він надає людині важливих життєвих навичок, наскрізних компетентностей, без яких вона не зможе далі розвиватися. У питанні особистісної надійності підприємців такою наскрізною компетентністю є підприємливість, яка ґрунтується на створенні культурної, соціальної чи економічної цінності. Створення цінності – це результат людської діяльності для трансформації цілеспрямованих ідей у дії, яка генерує цінність не для себе, а для когось іншого. Ця цінність може бути різного ґатунку.

Особистісна надійність за «праксеологічним» типом знаходить свій прояв на п'ятому рівні парадигми свідомості згідно з теорією спіральної динаміки і відповідає основному і середньому рівням розвитку підприємливості згідно з моделлю поступу EntreComp. Особистісна надійність за «аксіологічним» та «просоціальним» типом знаходить свій прояв на шостому рівні парадигми свідомості згідно з теорією спіральної динаміки і відповідає високому рівню розвитку підприємливості згідно з моделлю поступу EntreComp. Особистісна надійність за «проактивним» та «синергетичним» типом знаходить свій прояв на сьомому рівні парадигми свідомості згідно з теорією спіральної динаміки і відповідає експертному рівню розвитку підприємливості згідно з моделлю поступу EntreComp. «Інноваційнісний» тип особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності знаходить свій прояв на восьмому рівні парадигми свідомості згідно з теорією спіральної динаміки і відповідає найвищому рівню розвитку підприємливості згідно з моделлю поступу EntreComp.

Література:

1. Бек Д., Кован К. Спиральная динамика; пер. с англ. И. Фрейман, П. Миронов. СПб.: «Бест Бизнес Букс», 2006. 419 с.
2. Беляев А. О чём умолчал Фредерик Лалу, описывая организации будущего? URL: <https://spiral-dynamics.ru/o-chyom-umolchal-frederik-lalu> (дата обращения: 10.04.2018).
3. Калугин Р. Теория спиральной динамики развития личности и человечества от Клэра Грэйвза.

- URL: <https://romankalugin.com/teoriya-spiralnoj-dinamki-razvitiya-lichnosti-i-chelovechestva-ot-klera-grejvza/> (дата обращения: 10.04.2018).
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи. М.: Наука, 1999. 350 с.
 5. Малеев Д.В. Психологические факторы развития профессиональной надежности работников подразделов превентивной деятельности Национальной полиции Украины: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06; МВС Украины, Харк. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2016. 22 с.
 6. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
 7. Олексенко Р.І., Молодиченко В.В. Концептуальні пріоритети формування сучасної людини економічної. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2017. Випуск 70. С. 164–175.
 8. Павелків Р.В. Феномен просоціальності як новий аспект психологічного аналізу. Зб.наук. праць РДГУ. 2013. № 2. С. 4–8.
 9. Пекар В.О. Різноманітний менеджмент: Еволюція мислення, лідерства та керування. Київ: ДОВЖЕНКО БУКС, 2017. 191 с.
 10. Петренко Т.В., Зеленюк В.В. Морально-етичні аспекти формування підприємця європейського рівня. Проблеми формування нової економіки ХХІ века: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., 23-24 декабря 2010 года. URL: http://www.confcontact.com/20101224/3_petrenko.php (дата обращения: 10.04.2018).
 11. Рудковська В. Підприємництво як особливий тип економічного мислення. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер. «Економіка». 2011. 124/125. С. 89–91.
 12. Управління сталим розвитком в умовах глобальних викликів: методологія та практика: монографія / за заг. ред. проф. І.М. Писерецького; Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О.М. Бекетова. Харків: «Друкарня Мадрид», 2017. 334 с.
 13. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Люксембург: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi: 10.2791/593884
 14. Gebser J. The Ever-Present Origin. Authorized translation by Noel Barstad with Algis Mickunas. Athens: Ohio University Press, 1991.
 15. Graves Clare W. Levels of Existence: An Open System Theory of Values. The Journal of Humanistic Psychology. Fall 1970. Vol. 10. №. 2. Pp. 131–154.
 16. Wilber K. Quantum Questions. Shambhala, 2001. 221 p.

Лантух И. В. Понимание личностной надёжности субъектов предпринимательской деятельности в контексте концепции вертикального развития и социально-эволюционной теории спиральной динамики

Статья посвящена исследованию развития личностной надёжности субъектов предпринимательской деятельности. Рассмотрение вопроса многоуровневой системы развития личностной надёжности происходило через призму концепции вертикального развития и социально-эволюционной теории спиральной динамики. Это позволило проследить взаимосвязь между парадигмами совести, предприимчивости как сквозной компетентностью и личностной надёжностью.

Ключевые слова: личность предпринимателя, личностная надёжность, типы личностной надёжности, субъекты предпринимательской деятельности, концепция вертикального развития, модель спиральной динамики, мировоззрение личности.

Lantukh I. V. Understanding the personal reliability of entrepreneurial activity subjects in the context of the vertical development concept and the social and evolutionary spiral dynamics theory

The article is devoted to research of personal reliability development of entrepreneurial activity subjects. The multilevel issue consideration of the system of personal reliability development was carried out through the prism of the vertical development concept and the socio-evolution spiral dynamics theory. This allowed us to trace the relationship between consciousness paradigms, entrepreneurialism as through competence and personal reliability.

Key words: entrepreneur personality, personal reliability, types of personality reliability, entrepreneurial activity subjects, vertical development concept, spiral dynamics model, personality worldview.

МИСЛЕННЯ: МІЖ ІНСАЙТОМ І ДЕЗАБСУРДИЗАЦІЄЮ

У статті представлені концептуальні погляди на відмінності інтелектуальної діяльності людини і тварини. На прикладі експерименту автором показано специфіку появи інсайту у тварин і людини. Розумова діяльність людини зумовлена інертністю ультрапарадоксального стану парабіозу. Інверсія трьох фаз визначає основні форми інтелектуальної діяльності людини: інсайт, дискурсивне мислення, невротичну реакцію. Невроз визначається як неможливість асимілювати досвід, осмислити його, що об'єктивується нав'язливими думками і діями.

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

Постановка проблеми. Магістральні лінії психологічних досліджень сходяться на вирішенні фундаментальної антропогенетичної проблеми формування другої сигнальної системи. Психологічна наука вирішує цю проблему, аналізуючи вищі психічні функції, які детерміновані другою сигнальною системою. Зокрема, здійснюються спроби розкрити сутнісні характеристики феномену мислення, адже мислення як психологічний феномен об'єктивує еволюційну дистанцію між людиною і твариною. Задача психології полягає в тому, щоби перекласти результати емпіричних та експериментальних досліджень на психофізіологічну мову. Цьому процесу перешкоджають дві помилкові тенденції в науці: спекуляція на проблемі душі та зближення психофізіологічної дистанції людини і тварини на небезпечну відстань стирання якісних відмінностей. Вважаємо за необхідне загострити увагу на встановленні якісних психофізіологічних відмінностей людини, що сприятиме виявленню специфіки мислення в порівнянні з інтелектуальною діяльністю тварин.

Проблема мислення одна з небагатьох, яка вирішувалась системно, в експериментальних умовах: вимірювання швидкості послідовних асоціацій та їхньої актуалізації, аналіз механізму мислення у Вюрцбурзьській школі, дослідження процесуальних характеристик мислення О. Зельцем та Ж. Піаже, дослідження В. Келером інсайту, вивчення А. Валлоном практичного інтелекту дітей і тварин [5]. Результати цих досліджень, попри очевидні теоретико-методологічні відмінності, мають важливе значення у зв'язку з тим, що на основі емпіричної сировини та експериментальних даних дозволяють виявляти властивості розумової діяльності. Разом із тим указані теорії здебільшого не мають зв'язку з теорією рефлексорної діяльності, що не дозволяє пов'язати інтелектуальну дію людини з об'єктивним психофізіологічним актом.

На сучасному етапі розвитку психології актуальною задачею є спроба здійснення психофізі-

ологічного пояснення напрацьованої спадщини. Досі потребує вирішення питання відмінності мислення людини та інтелектуальної діяльності тварин, що є можливим тільки на основі аналізу їх неврово-психічного функціонування. Вважаємо, що рефлексорна теорія І.П. Павлова [6], теорія принципу домінанти О.О. Ухтомського [8], теорія парабіозу М.Є. Введенського [2], концепція філогенезу людини і виникнення другої сигнальної системи в працях Л.С. Виготського [3] та Б.Ф. Поршнева [7] забезпечують можливість здійснення задовільного фізіологічного пояснення специфіки людського мислення, а отже, створюють підстави для продукування гіпотез щодо виникнення другої сигнальної системи.

Мета статті – запропонувати концептуальний погляд на відмінності інтелектуальної діяльності тварини і людини.

Виклад основного матеріалу. Логіка теорії еволюції полягає в скороченні психічної відстані між людиною і твариною до рівня кількісних показників. Не випадково, саме Ч. Дарвін започаткував цю методологію на прикладі емоційної сфери у праці «Про вираження емоцій у людини і тварин» (1872). Така тенденція лишається панівною дотепер і екстрапольована на проблеми поведінки та інтелектуальної діяльності. Проводячи аналогії між зразками інтелектуальної поведінки людини і тварин в експериментальних умовах, учені намагаються утвердити положення, що ці аналогії мають генетичне підґрунтя. Пошук психічних відмінностей здебільшого визначається фіксацією окремих кількісних показників. Власне, суть порівняльної психології зводиться до пошуку точок дотику, які доводили би тваринне походження людини. Отже, вчені схильні фіксувати у тварин еквіваленти людських психічних елементів, які вирізняє примітивність, недорозвиненість, слабкість, недиференційованість. Найскладніше цей процес відбувається з дослідженнями інтелектуальної сфери.

Труднощі вирішення проблеми мислення полягають у тому, що, з одного боку, тваринний світ демонструє зразки напрочуд складної інтелектуальної діяльності на рівні інстинктивної поведінки (на прикладі будівельної діяльності мурах, бджіл, птахів тощо), з іншого боку, навіть вищі примати не демонструють абстрактного мислення. Останніх подекуди доволі успішно навчають жестової мови, проте, чи свідчить це про наявність абстрактного мислення, лишається питанням без відповіді. Левова частина досліджень інтелектуальної діяльності тварин – це спроба підвищити IQ окремих тварин, намагання прокласти еволюційний місток між прірвою людського і тваринного інтелекту. Між рядків показується можливість розвитку інтелекту до стандартів сучасної людини. Щоправда, при цьому вчені повсякчас воліють відштовхуватися від зразка людського мислення, а тому їхні висновки подекуди стають типовим прикладом антропоморфізму. Натомість проблема полягає в нерозумінні специфіки мислення, неможливості його еволюційного зведення до інтелектуальної діяльності тварин. Наукова задача повинна полягати не в прокладанні «містків» між твариною і людиною, а в їхній руйнації. Еволюційна формула «потроху-потроху», вочевидь, не дає прийняттого наукового результату саме тому, що ми маємо справу з психічним «зламом». Розберемося з природою цього зламу на прикладі одного з таких еволюційних «містків», як інсайт, який нібито однаково представлений в інтелектуальній діяльності людини і тварин.

Для вирішення поставленої задачі слід відштовхуватися від теорії рефлексу, яка закладає об'єктивні основи розуміння поведінки. Одразу зазначимо, що проблема рефлексу має труднощі свого вирішення. Деякі з них полягають у тому, що: 1) рефлекс розглядається як а) ізольований та б) універсальний психічний феномен; 2) наявна неможливість виокремлення меж рефлексу в спонтанній людській поведінці; 3) відсутні чіткі психологічні кореляти нервово-психічної діяльності.

(1а) Рефлекс як ізольований феномен не підлягає емпіричному та експериментальному дослідженню. Причиною цього є його системний вияв, що зумовлено конкурентною боротьбою значної кількості рефлексорних дуг, відмінністю їхньої сили та попередньою «історією» прояву. Рефлекси слід розглядати системно, у відповідності з принципами координації, інтеграції та часової динаміки.

(1б) Схема рефлексорної дії є універсальною для людського і тваринного організму, однак виникають питання щодо характеру взаємодії рефлексорних дуг у тварини та людини. Це створює підстави для виявлення винятково кількісних відмінностей між твариною і людиною. Пошук якісних відмінностей часто вважається прецеден-

том антинаукової методології. Але чи не в цьому криється суть еволюційної прірви?

(2) У ситуації оцінки нормальної і невротичної поведінки неможливо здійснити лабораторне дослідження рефлексорної діяльності на належному рівні, оскільки інтенсивність фізіологічної активності організму є надмірно високою і складно фіксованою; про рефлексорне реагування можемо судити переважно лише за допомогою спостереження.

(3) Психологічні феномени розглядаються у відповідності до вимог формального аналізу, а саме визначаються як емоції, почуття, когніції, характер, цінності тощо. Фактично це спроба означити збуджені рефлексорні дуги зручними для аналізу категоріями та поняттями.

Окреслимо схему нервово-психічної діяльності тварини. Результатом координації рефлексорних дуг є формування домінант – процесу збудження певного центру, точніше, констеляції центрів головного і спинного мозку. Це стає можливим завдяки гальмуванню решти центрів [8]. При цьому гальмування слід розуміти як стійке збудження, яке не має властивостей коливання, тобто перезбудження центрів. У цьому випадку Б.Ф. Поршнєв схильний розглядати дві домінант – збуджену і гальмівну. Домінанта збудження підлягає основним фазам фізіологічної динаміки: вона природно загальмовується, її місце займає інша домінанта збудження [7].

У складних обставинах, коли виникають два центри збудження, динаміку домінант доречно розглядати на прикладі явища парабіозу, відкритого М.Є. Введенським [2]. На короткотривалій стадії врівноваження два центри перебувають у стані однакової сили збудження. На парадоксальній стадії загальмовується той центр, який отримує більшу силу збудження; інший набуває робочого ефекту. Наступна стадія – гальмівна, коли обидва центри загальмовуються [4].

Згодом фізіологами була відкрита ультрапарадоксальна стадія. Її суть зводиться до інверсії парадоксальної стадії, коли раніше загальмовані центри отримують збудження, а збуджені стають загальмованими. Ультрапарадоксальна стадія з'являється, коли тварина потрапляє в умови вибору між двома потужними імпульсами, формування нової навички тощо. Її почали кваліфікувати як «складні стани нервової системи», які виникають в умовах зіткнення процесів збудження і гальмування і призводять до зриву очікуваної рефлексорної реакції. Особливість ультрапарадоксальної стадії у тварин полягає в скороминучості, а отже, вона не призводить до формування класичної картини неврозу, для якої притаманна її значна інертність. Здебільшого стійку невротичну реакцію у тварин вдається досягти в лабораторних умовах. Невроз тваринам непритаманний.

Але, на нашу думку, ультрапарадоксальний стан стає тим психофізіологічним роздоріжжям, на якому людина отримала шанс еволюційно розійтися з вищими приматами. Ми ставимо задачу визначити характер інтелектуальної діяльності в умовах ультрапарадоксальної стадії парабіозу. Якщо тварина не доходить до цієї стадії, її поведінка тривіально визначається збудженням центром (констеляцією рефлексорних дуг). Натомість елементарну когнітивну одиницю, яка дозволяє оцінити актуальну ситуацію в умовах ультрапарадоксального стану, можна описати цифрою «2»: відбувається інверсія попереднього етапу парабіозу. Це означає, що домінянти збудження і гальмування міняються місцями і таким чином утворюється неадекватна реакція. Неадекватність продиктована тим, що в результаті зміни домінянти відбувається актуалізація тих центрів, які в цій ситуації були загальмовані через свою надмірну збудженість. Неадекватна реакція фактично покликана сприяти поверненню до рефлексорного реагування (до стану «1»). Еволюційний смисл неадекватних реакцій полягає у виробленні нових корисних навиків, хоча далеко не завжди ця ефективність простежується і закріплюється.

Тварина в когнітивному плані повсякчас стикається з процесуальними ускладненнями нервово-психічної діяльності, яким на короткий час притаманна актуалізація антагоністичних реакцій. Коротко, це шлях від стану «1» до стану «2» і повернення до стану «1». Аби показати, що цей шлях відповідає феномену інсайту тварини, слід проаналізувати відео-фрагмент експерименту, на якому людям дають завдання витягнути з вузької колби горіх (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=JSxQYUhrR7A>). Колба і стіл міцно зафіксовані, а палець та інші предмети не дозволяють виконати завдання. Після невдалої спроби досліджувані показують, як із цим завданням впоралася мавпа: вона використала слину для того, щоби «підняти» горіх на поверхню.

Маємо справу з класичним варіантом інсайту тварини: зміна стану «1» на «2» – це формування неадекватної реакції, яка виявилась корисною. У відео-фрагменті не показано, скільки часу тварина вирішувала завдання і якими «побічними» (неадекватними) діями це супроводжувалось, що є цінним з експериментальної точки зору. Натомість показані непродуктивні дії людей, переважно підлітків. Дарма на столі позаду досліджуваних перебувала пляшка з водою, яка могла полегшити виконання завдання.

Чому досліджувані не виконали завдання, а тварина впоралася з ним? Люди мали би більше шансів на успіх, якби завдання виконували домогосподарки, які досвідним шляхом знають, що деякі фрукти та овочі тримаються на воді. Чистота експерименту буде забезпечена, коли замість їжі

будуть «нейтральні» предмети, про властивості яких тварини і люди знають однаково мало.

Інсайт тварини – це часто навіть не типова неадекватна реакція (зі стану «2»), яка виникає на ультрапарадоксальній стадії парабіозу, а приклад тривіального впізнавання рішення в змінених умовах (стан «1»). Наголошуємо, не інтелектуальна дія за аналогією в розумінні умовиводу, а аналогія як впізнавання схожості явищ, процесів. Власне, тому за стимульний матеріал пропонується їжа: її «аналогія» є природною, відповідною процесу здобування їжі (фрукти може приносити річка). Натомість для людини властивість фруктів може перебувати поза досвідом. Втім, із фізіологічної точки зору справа полягає не тільки і не стільки в цьому.

Вихідним для нервово-психічної діяльності тварини є стан «1» (адекватний рефлекс). Стан «2» актуалізується тільки в складних ситуаціях, він об'єктивується короточасним психічним зривом, у результаті чого оформлюється ультрапарадоксальна стадія парабіозу. Натомість людина перебуває переважно в стані «2», який на когнітивному рівні структурно і змістовно відповідає умовам абсурду. Абсурд людини є настільки інертним, що ультрапарадоксальний стан слід вважати тривіальним для неї. Це припущення ми робимо на основі висновків А. Валлона, схильного на прикладі дитячої психіки фіксувати бінарні за формою елементарні психічні утворення [1]. Б.Ф. Поршнєв влучно називає таку психічну одиницю «дипластією» [7]. Дипластія, або стан «2», у філогенезі стає не тільки своєрідною нервово-психічною нормою для людини, яка вирізняє її у тваринному світі, але й отримує ряд суттєвих адаптаційних переваг: така структурно-функціональна специфіка сигналу (знаку) відкриває шлях до творчого, нестереотипного сприймання дійсності, власне, до виходу за межі актуальної ситуації. Суб'єкт отримує унікальну змогу поєднувати у своїй сигнальній системі непоєднані антагоністичні елементи досвіду, постійно комбінувати його, долати рефлексорні реакції. Звідси здатність людини творити, здійснювати винаходи, повсякчасна раціоналізація винайденого. Побічним результатом цієї іманентної «творчості» стає магічне сприймання реальності, об'єктивоване в ірраціональних віруваннях, релігійності людини. Іншою стороною стає нестримний потяг до непродуктивного експериментування, що виявляється в зразках дивовижної неадекватності.

Людину слід розглядати не тільки не як продовження тварини, а як антитварини. Інсайт людини є оберненим до інсайту тварини: це шлях від «2» до «1». Якщо для тварини стан дипластії завжди є майбутньою задачею, то для людини дипластія – вихідна умова психічної діяльності, фіксована другою сигнальною системою. Інсайт людини – це

інсайт тварини мінус процес утворення дипластії. Здебільшого це – миттєва дезабсурдизація власного сприймання. У цьому криється еволюційна перевага: людина зазвичай «стартує» зі стану інертного абсурду («2»), а тварина ще повинна його досягти і тільки після цього сформувати неадекватний рефлекс («1»). Разом із тим цей процес у тварин не домірний із процесом дезабсурдизації у людини. Тварина не може тривалий час перебувати в стані абсурду. Її мозкова лабільність не дозволяє затримуватись на абсурді, який для людини стає звичним і змушує «експериментувати» шляхом підбору і встановлення нових структурних і змістових зв'язків. Тому людина отримує очевидну перевагу в часі доступності унікальних умов експериментування з неадекватними рефлексами, хоча не завжди задовольняються показники результативності й ефективності.

Утім, мислення в істинному його розумінні має іншу схему протікання, ніж інсайт. Йдеться про появу утрудненого психічного стану (по суті, невротичного), якому відповідає стан «3». Цей стан формується на ультрапарадоксальній стадії парабіозу, але є інверсією її попереднього етапу. Раніше ми припускали, що ультрапарадоксальна стадія, дарма що є інертною, змістовно неоднорідна. Вона складається з трьох основних фаз, кожна з яких є інверсією попередньої.

Таблиця 1
**Стадії протікання парабіозу
під час аналізу психічної інверсії**

Стадії парабіозу	Інверсійна динаміка двох антагоністичних центрів
Врівноважувальна	++
Парадоксальна	+–
Ультрапарадоксальна (фаза I)	–+
Ультрапарадоксальна (фаза II)	+–
Ультрапарадоксальна (фаза III)	–+

Звертаємо увагу, що парадоксальна і друга фаза ультрапарадоксальної стадії є тотожними, як тотожні перша і третя фази. Це дозволяє зробити два важливі висновки:

1. Повний цикл ультрапарадоксальної стадії завершується збудженням тих самих центрів (з неодмінним додаванням нових центрів), якими й починається, що створює ілюзію однорідності й інертності психічного процесу.

2. Домінанти збудження і гальмування щонайменше двічі змінюють свій фізіологічний статус на протилежний, що може відповідати початковій стадії формування так званої супердомінанти.

Під супердомінантою ми розуміємо закріплений і регулярно повторюваний поведінковий патерн, комплекс фіксованих думок, завчені почуття. У цьому випадку говоримо про тривку (невротичну) реакцію, яка схильна до рецидиву.

Мислення – це інверсія першої фази ультрапарадоксальної стадії, перехід на другу фазу, яка є тотожна парадоксальній стадії парабіозу (дарма що за принципом «і те, і не те»). Специфіка другої фази полягає в тому, що вона розпочинає друге коло інверсії, а значить суб'єкт отримує змогу здійснювати рефлексію попереднього психічного стану. Індивід може порівнювати, фіксувати відношення, протиставляти елементи власного досвіду. Саме на цій фазі здійснюється інтенсивний пошук схожого і несхожого (тваринним еквівалентом є процес впізнавання). Відмінність від тваринної інтелектуальної діяльності полягає в тому, що людина оперує знаками, які продовжують формування за допомогою процесів синонімізації та антонімізації. Людина не просто впізнає і рефлексивно реагує на подразник, а приречена давати йому означення через синоніми та антоніми.

У попередніх публікаціях ми детально аналізували процес формування знаку. Зокрема, вказували на важливість широкого синонімічного ряду й антоніму для формування знаку, який має антагоністичну структуру. Припустимо, що умовний когнітивний елемент А відповідає збудженому центру, а елемент В – гальмівній домінанті. Антагоністи А/В формують абсурдний стан «2», який структурно відповідає формі знаку. На другій фазі ультрапарадоксальної стадії суб'єкт отримує нагоду рефлексувати елемент А в синонімічному ряду (пошук схожого, аналогічного) $A_1, A_2 \dots A_n$ та антоніму (пошук протилежного) $\bar{A}$. Результатом цього процесу є усвідомлення недостатності знання А, оскільки виокремлені синоніми не мають повної тотожності з А, а заперечення окреслює область не-А. Фактично означений процес прирікає суб'єкта на вічний пошук значення А. Провідну роль у цьому відіграє $\bar{A}$, що стає третім елементом у знакові А/В.

Можемо визначити загальні складники, в межах яких відбувається мислення: А – незавершене знання, В – незнання, $\bar{A}$ – інше знання (знання області не-А). Формування знаку (в загальних рисах тотожне процесу психотерапії) – пошук елементу $\bar{B}$. Цей процес складний, трудомісткий, енерговитратний і завжди незавершений. Помислити означає здійснити дезабсурдизацію несформованого знаку: розірвати існуючу «3» на три «1», тобто усвідомити, визначити три окремих складника знаку. Ці «одиниці» фактично частини одного знаку – невдовзі знову перетворюються на «2» – три нові повноцінні знаки, в основі яких лежать абсурдні смисли, які знову можна розривати, формуючи нові смисли для формування нових знаків. Знаки, якими оперують люди, фактично є фіксованими в досвіді ультрапарадоксальними станами.

Отже, перша фаза ультрапарадоксальної стадії парабіозу забезпечує інтелектуальну діяль-

ність на рівні інсайту, дискурсивне мислення здійснюється у випадку чергової інверсії на другій фазі. Третя фаза виникає тільки в результаті того, що ні інсайт, ні мислення з певних причин стають неможливими, а значить отриманий досвід не здатен асимілюватися. Таким чином, фіксується невротичний стан, який робить «робочий» абсурд для суб'єкта «нефункціональним». На цій фазі спостерігається фіксація нав'язливих ідей. Ці непродуктивні знаки не здатні формувати нові смислові зв'язки, що й створює ситуацію необхідності здійснення психотерапії. Нав'язливість у цьому випадку можна трактувати як непродуктивні спроби забезпечити динаміку формування конкретних знаків (значень).

Висновки. Інтелектуальна діяльність тварини базується на рефлексорній реакції впізнавання; інсайт виникає на ультрапарадоксальній стадії парабіозу, коли відбувається інверсія домінантних рефлексорних дуг і виникає можливість вироблення нового корисного навичку. Відмінність людського мислення полягає в тому, що суб'єкт оперує знаковою сигнальною системою, в основі якої перебувають бінарні елементи, які інтегрують антагоністичні психічні реакції. Мислення – це усвідомлення абсурдного характеру знаку, що відбувається на другій фазі ультрапарадоксальної стадії парабіозу, коли чергова інверсія антагоністичних домінант збудження і гальмування створює підстави для рефлексії. Суб'єкт стає

спроможним за допомогою процесів синонімізації та антонімізації здійснювати дезабсурдизацію знаку. Результатом дезабсурдизації стає можливість формування нових знаків.

Література:

1. Валлон А. Психологическое развитие ребенка. М.: Просвещение, 1967. 196 с.
2. Введенский Н.Е. Избранные сочинения по физиологии: в 2 ч. М.: Издательство Юрайт, 2017. Ч. 1. 506 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.; Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 324 с.
4. Гальперин С.И. Физиология человека и животных: учебное пособие для студентов университетов и педагогических факультетов; изд. 4-е перераб. и доп. М.: Изд-во «Высшая школа», 1970. 656 с.
5. Основные направления исследования психологии мышления в капиталистических странах. М.: Издательство «Наука», 1966. 300 с.
6. Павлов И.П. Избранные произведения. М.: Эксмо, 2015. 690 с.
7. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). М.: Акад. проект, 2017. 544 с.
8. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: «Питер», 2002. 448 с.

Мазяр О. В. Мышление: между инсайтом и дезабсурдизацией

В статье представлены концептуальные взгляды на различия интеллектуальной деятельности человека и животного. На примере эксперимента автором показана специфика появления инсайта у животных и человека. Мыслительная деятельность человека обусловлена инертностью ультрапарадоксального состояния парабіоза. Инверсия трех фаз определяет основные формы интеллектуальной деятельности человека: инсайт, дискурсивное мышление, невротическая реакция. Невроз определяется как невозможность ассимилировать опыт, осмыслить его, что объективируется навязчивыми мыслями и действиями.

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

Maziar O. V. Thinking: between insight and disabsurdization

The article presents conceptual views on the differences between human and animal intellectual activity. On the example of the experiment, the author shows the specificity of the appearance of insight for animals and humans. Human thinking activity is conditioned by inertia of the ultra paradoxical state of parabiosis. The inversion of the three phases determines the basic forms of human intellectual activity: insight, discursive thinking, neurotic reaction. Neurosis is defined as the impossibility of assimilating experience, comprehending it, which is objectified by obsessive thoughts and actions.

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

М. С. Омельченкокандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії
Донбаський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА В ПЕРІОД ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ

У даній науковій статті розглянуто особливості протікання процесу розвитку професійної свідомості корекційного педагога на етапі професійної адаптації. Особливого значення при цьому набуває врахування стану психічного напруження професіонала-початківця, його вплив на систему професійного цілеутворення, професійно-мотиваційну деформацію та інші компоненти професійної свідомості.

Ключові слова: корекційний педагог, професійна адаптація, професійна мотивація, професійна свідомість.

Постановка проблеми. Динамічні та суперечливі освітні реалії сьогодення суттєво змінили вимоги до педагога як професіонала. Перехід до інклюзивної форми навчання на всіх рівнях освітньої галузі підвищив значущість професійної відповідальності корекційних педагогів за організацію навчально-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в середовищі однолітків, які розвиваються нормально. У зв'язку з цим для теорії і практики педагогічної діяльності корекційного педагога гостро постає проблема прогнозування успішності діяльності в нових умовах, а для психологічної науки – виявлення та вивчення психологічних факторів, що визначають результативність професійної діяльності й особливості функціонування особистості серед мінливих умов навколишнього оточення.

Проблеми підвищення рівня педагогічного професіоналізму активно розробляються в сучасній психологічній науці України та зарубіжжя (К.В. Бабак, В.В. Желанова, О. Кравців, Є.В. Лопанова, Н.Ю. Малій тощо). Питань професійного розвитку саме корекційних педагогів у своїх дослідженнях торкалися О.Д. Гонєєв, С.П. Миронова, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та ін. Особливий інтерес викликають наукові праці, присвячені своєрідності становлення педагога як професіонала в період адаптації до професії (Я.В. Абсолямова, Т.А. Борова, І.І. Бондаренко, С.С. Ізбаш, С.М. Кулик, І.І. Облес, О.Г. Солoduхова, С.М. Хатунцева, Л.П. Хахула, Н.О. Чайкіна тощо), адже саме на даному професійному етапі зовнішні та особистісні фактори чинять якісні зміни в компонентах професійної свідомості педагога, які у свою чергу можуть суттєво вплинути на хід її подальшого формування. Так, дослідження, присвячені виявленню форм та рівнів прояву психічного напруження на етапі професійної адаптації, що чинить різнобічний вплив на результативність професійної діяльності, було здійс-

нено вченими І.А. Володіною, Л.М. Захаровою, Т.М. Клібанівською, Д.П. Приходько, П.І. Сергеем, Ю.В. Яршом.

Мета статті – аналіз своєрідності розвитку свідомості корекційного педагога на етапі професійної адаптації.

Виклад основного матеріалу. Разом із розвитком професійної діяльності вдосконалюються зв'язки суб'єкта із соціальним та предметним оточенням, які визначають специфіку його професії. Все це сприяє розвитку професійної свідомості особистості, яка стає все більш диференційованою та відповідною професійним вимогам. Таким чином, проявляється прямий зв'язок рівня професійної свідомості та професійної майстерності.

Професіонали, успішні у своїй діяльності, ефективно працюють, досягають майстерності, здатні аналізувати проблеми у сфері власної професії та за її межами, краще усвідомлюють себе суб'єктом професійної діяльності, тобто володіють диференційованою та розвинутою професійною свідомістю. Разом із тим труднощі в русі лінії професійної майстерності у більшій мірі виникають у суб'єктів із низьким рівнем професійної свідомості. Таким чином, ускладнення професійної структури особистості та зрілість професійної свідомості є важливими критеріями розвитку професіоналізму [7, с. 107]. Професіоналізм людини передбачає досягнення нею високих результатів, високу продуктивність праці, а також обов'язкову наявність відповідних психологічних компонент – внутрішнє ставлення людини до праці, стан її психічних якостей.

Показовим періодом для виявлення динаміки та якості розвитку компонент професійної свідомості корекційного педагога є адаптаційний етап його професійної діяльності. Даний етап, у середньому, триває до 3–5 років стажу, однак у деяких випадках може затягуватися на тривалий період і протікати досить важко. Основним змістом періоду профе-

сійної адаптації корекційного педагога є пристосування суб'єкта до реальних умов професійної діяльності. Фізичні, розумові та інші можливості педагога, його знання та вміння, набуті на етапі професійного навчання, міра працездатності, особистісні та соціально-психологічні характеристики проявляються в реальних умовах організаційної та корекційно-педагогічної діяльності, забезпечуючи певну продуктивність професійних дій.

Провідними психологічними факторами, що визначають специфіку адаптаційного періоду, вважають стан психічної напруженості та стресу, який є природною закономірністю результату неузгодженості можливостей педагога та реальних професійних вимог. Значущим на цьому етапі є розуміння психології професійної свідомості корекційного педагога, закономірностей реалізації психологічного забезпечення розвитку його професійної діяльності та виявлення особливостей компонент свідомості.

У контексті формування професійної свідомості корекційного педагога особливо цікавим є процес професійного цілеутворення, який надає діяльності смислу та спрямовує її. При цьому слід враховувати й різні психічні стани, зокрема психічну напруженість молодих корекційних педагогів. Під впливом психічних станів відбуваються зміни в цілях суб'єкта професійної діяльності. Проте самі механізми формування цілей, їхня динаміка та реалізація в різних станах розкриті не повністю. Це зумовлено, мабуть, тим, що натеper є не досить вивченими закономірності виникнення, розвитку і трансформації психологічної реальності, яка, в більшій мірі феноменологічно, чим науково, визначається як психічний стан [5].

Необхідність урахування динаміки постановки цілей у стані психічної напруженості в контексті проблеми розвитку професійної свідомості корекційного педагога зумовлена забезпеченням її індивідуальної орієнтованості на основі виявлення закономірностей трансформацій професійної діяльності залежно від станів професійної напруженості. Окрім цього, все це забезпечує суб'єктів професійної діяльності інформацією про можливі, часто невідконтрольні, зміни діяльності в адаптаційний період, що підвищує довільність і контрольованість процесів, готує до саморегуляції в суб'єктивно напруженій професійній обстановці.

Розвиток професійної свідомості корекційного педагога в прямій залежності з формуванням професійних цілей являє собою поліфункціональний процес, що утруднює його аналіз, особливо професійно-мотиваційної компоненти. З одного боку, від мотивації залежить, як саме будуть використані різні функціональні можливості корекційного педагога, з іншого – мотиви є, як правило, прихованими від самоспоглядання. Таким чином, дуже важливим є вивчення про-

фесійно-мотиваційної компоненти непрямыми засобами, пов'язаними з цілепокладанням, адже утворення цілей є, здебільшого, усвідомленим, і за ним можна спостерігати

На відміну від професійних цілей, професійні мотиви не усвідомлюються суб'єктом професійної діяльності, хоча існують так звані цілі-мотиви, які є усвідомленими. Виходить, що, здійснюючи професійні дії, корекційний педагог може й не усвідомлювати їхній зв'язок із мотивом, і лише в емоціях, які з'являються в процесі його діяльності, він може побачити зв'язок дії з предметом потреби, наближення до нього або віддалення.

Таким чином, формування системи професійних цілей припускає такі варіанти, коли їхня недовільність може виявитися вже після реалізації, від чого втрачають смисл зусилля з досягнення предмету потреби [4].

Психічна напруга в процесі професіоналізації корекційного педагога виникає, як правило, тоді, коли професійні можливості не відповідають професійним вимогам, або коли суб'єкт професійної діяльності повністю не пройшов період адаптації, що у свою чергу підсилює необхідність знань особливостей поведінки та постановки цілей у такому стані. Складність формування системи цілей пов'язана із законом онтогенетичного розвитку цілепокладання, сформульованим О.К. Тихомировим (1984), який витікає із загального закону розвитку психічних функцій Л.С. Виготського (1924–1934). Цей закон описує перехід від зовнішньої постановки цілей до внутрішньої під час первинного розподілення постановки цілей та її досягнення між двома людьми і наступного поєднання в діяльності однієї людини. На першому етапі цього процесу трапляються випадки побудови системи цілей не у відповідності з мотивом, який усвідомлює суб'єкт, що знаходиться у сфері потреб спілкування, підпорядкування тощо [2].

До таких проявів наближається також такий механізм цілеутворення, як засвоєння поставленої мети. Мета не інтегрує в індивідуальну діяльність із зовнішнього оточення, а формується самим суб'єктом (Б.Ф. Ломов). У змісті професійної діяльності корекційного педагога це можна розглядати таким чином, що ззовні можуть пред'являтися професійні вимоги до індивіда, але чи стане ця вимога професійною метою, залежить вже від того, з якими професійними мотивами особистості пов'яжеться така вимога, якого набуде особистісного чи професійного смислу, який напрям професійної діяльності, характер чи засоби дій визначить. Оскільки дотримання професійної вимоги, яка містить у собі певний професійний результат, можна здійснювати різними шляхами, то за умови збереження основного змісту цього образу, залежно від професійних мотивів особистості суб'єкта професійної діяльності, система

конкретних професійних цілей з його досягнення може бути в різних фахівців різною навіть за схожих професійних обставин. При цьому суб'єкт, який ставить перед собою професійну мету, може отримати несподівані наслідки постановки професійної вимоги у вигляді проміжних результатів діяльності виконавця.

Через те, що професійні мотиви, як вже було зазначено, приховані від спостереження, і за системою цілей, які реалізуються, неоднозначно можна визначити професійну мотивацію, особливо в разі засвоєння заданої мети, необхідно визначити ті умови, які дозволяють виявити реальну професійну мотивацію суб'єкта.

Ще один аспект проблеми виявлення реальної професійної мотивації під час аналізу динаміки системи цілеутворення в стані психічного напруження пов'язаний з вивченням тимчасової професійної діяльності, зокрема, порушення послідовності реалізації системи цілей або плану, в якому ця система цілей суб'єкта існує. В адаптаційний період професійної діяльності корекційного педагога в стані психічної напруженості закономірно виникатимуть ситуації підвищення значущості деяких професійних мотивів порівняно із ситуацією попереднього планування діяльності. Окрім цього, на етапі попереднього планування домінують свідомі форми планування професійної діяльності, а в стані напруженості часто пріоритет регуляції діяльності переходить на емоційні механізми, що буде позначатися на актуальній мотивації й, відповідно, на реалізації системи цілей зі змістовної та часової сторін.

Обов'язкова психологічна підготовка корекційного педагога має враховувати природні деформації системи професійних цілей у стані психічної напруженості, прогнозувати їх, створюючи попередній образ професійної поведінки суб'єкта діяльності, моделюючи умови для корекції поведінки, подолання негативних наслідків несприятливих станів. Це зумовлює проблему вивчення змін у професійній свідомості колекційного педагога та у його поведінці в стані психічної напруженості.

Актуалізація тієї чи іншої форми психічного напруження залежить як від забезпечення професійної діяльності з боку мотивації, протиріччя якої загострюються в ситуаціях загрози авторитету, самооцінці фахівця, іноді його нервово-психічного стану, так і з боку психологічних ресурсів суб'єкта, які полягають в основі побудови ефективної професійної діяльності.

Враховуючи те, що в ситуаціях із підвищеними вимогами до людини, за рахунок оцінки суб'єктом психологічної чи фізичної загрози змінюється і мотивація, мають відбутися зміни і в системі цілей, які входять у певний план дій, як попередньо складений, так і той, що формується поетапно. Щоб зрозуміти основні тенденції динаміки цілей, необ-

хідний аналіз факторів, які впливають на систему цілей. Особливу роль при цьому відіграє ситуація засвоєння цілі суб'єктом, який знаходиться в стані оперативного покою, за умови попереднього планування майбутньої діяльності [6].

Для процесу прийняття професійної цілі, яка задається через зовнішню вимогу (проведення заняття у відповідності з освітньою програмою), типовим є те, що відбувається не лише пов'язування цієї цілі з одним чи кількома професійними мотивами; дана ціль стає підціллю відносно усвідомленої цілі корекційного педагога, що співвідноситься з певною важливою потребою прагматичного характеру і тому є мотивом-ціллю (оцінка з боку керівництва, прагнення сформулювати у дітей знання та навички тощо). В іншому випадку ціль не треба було би ставити, її б поставив перед собою сам корекційний педагог перед початком діяльності, рухомий актуалізованою потребою.

Прийняття професійної цілі супроводжується взаємодією двох основних факторів – сили мотивації та оцінки власних ресурсів відносно професійних умов, в яких ціль поставлена. Опосередкує їхню взаємодію такий фактор, як напрям професійної мотивації, тобто переважає надія на успіх чи страх невдачі. Вже на цьому рівні – прийняття цілі до планування професійної діяльності – виникає можливість розвитку стану психічної напруженості в операційній формі за умови надії на успіх та в емоційній формі в разі домінування страху через невдачу [1].

Усвідомленість професійної цілі визначає включення її в переважно раціональну систему планування і пов'язаність для суб'єкта з усвідомленою мотивом-ціллю. Залежно від індивідуального стану професійної свідомості корекційного педагога він складає план, який включає систему професійних цілей, співвіднесених між собою за значенням, часовою послідовністю, тривалістю дій з урахуванням варіантів за наявності тих чи інших проміжних результатів.

Окрім професійної свідомості корекційного педагога, існують інші психологічні змісти, які не усвідомлюються або усвідомлюються частково, залежно від рівня розвитку професійно-рефлексивної компоненти професійної свідомості. Вони проявляються в полімотивованості професійної діяльності, як ті, що одночасно існують у кожному професійно-діяльнiсному акті відношення корекційного педагога до соціального оточення, самого себе тощо, але в раціональному плануванні діяльності за існуючої системи професійної підготовки не враховуються ним. Тому на рівні професійної свідомості діяльність виявляється спланованою на рівні прагматичної мотивації.

Реальний прояв неусвідомленої мотивованості виявляється в динаміці рівня домагань у так званому цільовому відношенні. Фахівці, зорі-

ентовані на успіх, обирають цілі, розташовані помірно вище їхнього наявного результату. Ті, хто стурбований можливою невдачею, намічають цілі в екстремальних зонах. Таким чином, рівень домагань розглядається як репрезент мотивації досягнення [3].

Варто відзначити, що в професійній діяльності корекційного педагога необхідність пошуку варіантів у разі виникнення невдач є небажаною і навіть етично неможливою обставиною в силу появи небажаних виховних і навчальних ефектів. Таким чином, корегування слід вносити в саму систему професійних цілей, змінити їх або узгодити відповідно до нових професійних умов.

У зв'язку з тим, що професійна діяльність мотивована двобічно – прагматично та особистісно, операційна форма напруження, характерна для емоційно нейтральних ситуацій професійного планування або самої праці, закономірно замінюється в складній ситуації її емоційною формою, або підвищується рівень емоційного напруження, яке утворилося на попередньому етапі за рахунок того, що суб'єкту презентується невдача відповідно до особистісної мотивації.

Варто відзначити, що дія емоційного фактору може бути неоднозначною. Існують такі прояви стану психічного напруження, коли простежується позитивна активуюча роль емоцій, які сприяють більш швидкому і точному виконанню дій, особливо автоматизованих, миттєвому прийняттю рішення, творчому підходу до рішення проблем.

Вплив емоційного фактору на динаміку професійних цілей свідчить, що позитивний емоційний процес може сприяти стабілізації системи цілей, діючи, як емоційне підкріплення адекватного плану, але може викликати і збиття цілей за рахунок порушення функціонування психічних процесів, які лежать в основі оцінки результатів професійної діяльності і, власне, її реалізації.

Висновки. На сучасному етапі залишається невивченим питання: які змістовні зміни відбуваються в компонентах професійної свідомості корекційного педагога в стані психічного напруження. Логічно припустити, що незалежно від того, що викликало невдачу в реалізації запланованої професійної діяльності, в стані психічного напруження компоненти професійної свідомості корекційного педагога змінюватимуться на основі емоційної регуляції і спрямовуватимуться з досягнення професійного мотива-цілі на досягнення особистісних мотивів.

Варто очікувати, що така переорієнтація буде залежати від інтенсивності емоційного процесу та низки емоційних особливостей. Зростання інтенсивності емоційного процесу має сприяти переорієнтації, а індивідуальні особливості (тип нервової системи, характер, рівень волювої саморегуляції, рівень творчості, орієнтація на успіх або запобігання невдачі, орієнтація на референтну групу тощо) можуть сприяти переорієнтації і так само стримувати, стабілізувати вплив на систему цілей.

Література:

1. Везенкова Г.І. Проблема самоактуалізації майбутніх вчителів до реалізації їх життєвих домагань: матеріали І Міжнар. наук. конф. («Науковий світ – 2008: стратегія та перспективи розвитку»), (м. Вінниця, 11–24 лютого 2008 р.); М-во освіти і науки України, Вінницький держ. пед. ун-т імені М.Коцюбинського. Вінниця: Макс-Принт, 2008. С. 72–76.
2. Захарова Л.Н. Психическая напряженность и прогнозирование профессиональной успешности в экстремальных условиях деятельности. Психологические механизмы регуляции поведения и оптимизация трудовой и учебной деятельности. М., 1987.
3. Меднікова Г.І. Дослідження самооцінки та рівня домагань особистості як динамічної системи. Вісник ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. Харків: ХДПУ, 2001. Вип. 7. С. 122–126.
4. Мельничук І.Я. Місце рефлексії при утворенні професійно-важливих цілей фахівця. Вісник Харківського державного педагогічного університету ім. Г.Сковороди. Харків, 2001. Серія «Психологія». Випуск 5. С. 130–135.
5. Сергеева И.В., Чернобровкин В.Н. Сравнительный анализ проявлений тревожности у студентов педагогических вузов и учителей. Наука і освіта. Одеса, 2000. № 1–2. С. 117–118.
6. Щотка О.П. Стратегія співробітництва в індивідуальному консультуванні студентів, орієнтованих на професійну кар'єру. Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2001. № 3. Кн. 1. С. 153–158.
7. Цвык В.А. Профессиональное сознание личности: понятие и структура. Вестник РУДН. Сер. «Философия». 2004–2005. № 1 (10–11). С. 104–115.

Омельченко М. С. Особенности развития сознания коррекционного педагога в период профессиональной адаптации

В данной научной статье рассмотрены особенности протекания процесса развития профессионального сознания коррекционного педагога на этапе профессиональной адаптации. Особенное значение при этом приобретает учет состояния психического напряжения начинающего профессионала, его влияние на систему профессионального целеобразования, профессионально-мотивационную деформацию и другие компоненты профессионального сознания.

Ключевые слова: коррекционный педагог, профессиональная адаптация, профессиональная мотивация, профессиональное сознание.

Omelchenko M. S. Features of the development of consciousness correctional teacher in the period of professional adaptation

This scientific article describes the features of the process of the professional consciousness of a correctional teacher at the stage of professional adaptation. At the same time, taking into account the state of mental stress of a novice professional, its influence on the system of professional goal formation, professional and motivational deformation and other components of professional consciousness are of particular importance.

Key words: correctional teacher, professional adaptation, professional motivation, professional consciousness.

М. А. Півень

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Національний аерокосмічний університет
імені М. Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»

ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено розробленню програми психологічної корекції емоційної зрілості особистості. Розглянуто сучасні теоретичні підходи до вивчення емоційної зрілості особистості. Представлено авторську теоретичну модель емоційної зрілості. Описано мету, цілі, задачі й етапи психокорекційної програми. Розглянуто ідеологічний стрижень програми психологічної корекції емоційної зрілості. Представлено технічне забезпечення програми психологічної корекції, яке є полімодальним. Описано ефективність проведеної програми.

Ключові слова: емоційна зрілість, особистість, психокорекційна програма, психологічна корекція, цілі, ефективність.

Постановка проблеми. В останні десятиріччя ХХ ст. сформувалися особливі феномени, які є формами порушення емоційної комунікації між партнерами, що серйозним чином порушують процеси становлення емоційно зрілої особистості: феномен девальвації зрілості й інфляції мужності [6], страх психологічної інтимності [18], синдром «емоційного холоду» у дівчат [8] і феномени міжособистісної залежності / контрзалежності [8, с. 116] та ін. Очевидним є те, що емоційна незрілість особистості призводить до таких соціальних проблем, як неможливість побудови сім'ї, збільшення кількості розлучень (за даними 2017 р. в Україні на 229,5 тис. зареєстрованих шлюбів припадає 130 тис. розлучень – 56,64%), абортів (реєструється понад 230 тис. на рік – це найвищий показник у Європі), небажання народжувати дітей, труднощі самореалізації в умовах ринкової економіки та ін.

Отже, формування, розвиток і корекція емоційної зрілості набуває значущого характеру і стає одним із ключових засобів зміни суспільства.

Дослідженню феномену емоційної зрілості присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних психологів. У деяких підходах вона розглядається як частина маніфестації загальної особистісної зрілості (А. Адлер, Б.Г. Ананьєв, А. Елліс, Е. Еріксон, І.С. Кон, Г. Олпорт, В.М. Русалов, Н. Уніат, Е. Фромм, О.С. Штепа та ін.), а в деяких – як специфічний феномен (Н.Ю. Максимова, В. Меннінгер, Ж. Мюррей та ін.).

Теоретичний аналіз психологічних концепцій дозволив виокремити парціальні та генеративні моделі емоційної зрілості особистості.

До *парціальних концепцій емоційної зрілості особистості* належать такі: «емоційна зрілість» як «емоційна компетентність» (І.М. Андреева,

О.В. Коблянська, К. Молоні, В.Д. Шадриков та ін.); «емоційна зрілість» як «емоційний інтелект» (Х. Гарднер, Н.В. Коврига, Д.В. Люсін, П. Селовей та ін.); «емоційна зрілість» як прояв «особистісної зрілості» (Д. Дін, В. Меннінгер, М. Хортон та ін.); «емоційна зрілість» як новоутворення певного віку (Д.Н. Ісаєв, Н.Ю. Максимова, Ж. Мюррей та ін.); «емоційна зрілість» як норма соціального функціонування (А.Н. Лук, А. Ребер, П. Фресс та ін.) [8].

До *генеративних концепцій емоційної зрілості особистості* належать такі: емоційно зріла особистість як показник «людини, яка повністю функціонує» (К. Роджерс); емоційно зріла особистість як показник особистості, що самоактуалізується (А. Маслоу); емоційно зріла особистість як показник автентичного функціонування особистості (Ф. Перлз); емоційно зріла особистість як «Дитина» (А. Лоуен, В. Райх); емоційно зріла особистість як «Дорослий» (М. Кляйн, Х. Кохут, А. Фройд, З. Фройд) [8].

Найбільш ґрунтовно проблема емоційної зрілості представлена в клієнт-центрованому підході [7; 14]. Спираючись на погляди К. Роджерса, можемо визначити емоційну зрілість особистості як певний рівень розвитку особистості дорослої людини, що характеризується відкритістю емоційному досвіду, усвідомленням власних почуттів і прийняттям їх, розвинутою емоційною саморегуляцією, здатністю адекватно ситуації й згідно з власними переживаннями проявляти та виражати емоції і почуття. Виходячи з цього визначення, ми створили теоретичну п'ятикомпонентну модель емоційної зрілості, яка складається з таких компонентів: рефлексії емоцій, емоційної саморегуляції, емпатії, емоційної експресивності, прийняття власних емоцій.

Оскільки в нашій роботі вперше було створено модель емоційної зрілості особистості та розроблено психодіагностичний інструментарій, що спирається на людино-центрований підхід К. Роджерса, тому вперше й представлено програму психологічної корекції емоційної зрілості.

Мета статті. Головною метою роботи є розробка програми психологічної корекції емоційної зрілості особистості.

Виклад основного матеріалу. Нами було проведено дослідження і розроблено методiku діагностики емоційної зрілості особистості [12], для конструювання якої було створено теоретичну п'ятикомпонентну модель емоційної зрілості, що спирається на людино-центрований підхід К. Роджерса. Ця модель включає в себе 5 складових частин, які є шкалами методики діагностики емоційної зрілості особистості: 1) *рефлексію емоцій* – розвинену чутливість, усвідомлення власних емоцій і причин їх виникнення; 2) *емоційну саморегуляцію* – управління своїми емоціями відповідно до ситуації й доцільності, здатність справлятися зі своїми сильними емоціями соціально прийнятними способами; 3) *емпатію* – здатність проникати у світ переживань іншої людини, співчувати й співпереживати їй, емоційно відгукуватися на її переживання; 4) *емоційну експресивність* – здатність спонтанно й усвідомлено виражати пережиті емоції в міміці, пантоміміці, інтонації голосу без утиску цього процесу; 5) *прийняття власних емоцій* – здатність приймати свої позитивні й негативні емоційні переживання як природний прояв і спонтанно їх виражати, мужньо входити в контакт із власними переживаннями та підтримувати ті емоції й переживання, які є справжніми.

Далі було проаналізовано особливості структурної організації емоційної сфери емоційно зрілої / незрілої особистості, розглянуто питання щодо співвідношення понять емоційної зрілості особистості та загальної зрілості особистості.

На підставі отриманих даних створено програму підвищення рівня емоційної зрілості особистості. В основу програми психологічної корекції покладено уявлення про розвиток емоційної зрілості з позицій клієнт-центрованого підходу К. Роджерса [14; 15] та, як було вказано вище, власне експериментальне дослідження.

Метою корекційної програми є підвищення рівня емоційної зрілості особистості.

Цілі корекційної програми: рефлексія емоцій, емоційна саморегуляція, емпатія, емоційна експресивність, прийняття власних емоцій.

Задачі програми.

1) Розвиток:

- чутливості до власних емоцій;
- здатності усвідомлювати власні емоції;
- прогностичних емоційних здібностей;
- усвідомлення власних емоцій через тілесні сенсації;

– здатності вербалізувати власні емоційні стани.

2) Формування:

- умінь зі стабілізації свого емоційного стану;
- здібностей виражати власні емоції соціально прийнятними засобами.

3) Розвиток:

- сенситивності щодо емоційного стану інших людей;
- здібностей розуміти причини поведінки інших людей;
- здібностей емоційно відгукуватися на переживання інших людей.

4) Вивільнення:

- природної здатності спонтанно виражати пережиті емоції в міміці, пантоміміці, рухах, жестах, інтонації голосу без придушення цього процесу.

5) Розблокування:

- придушених емоційних переживань;
- відкритості із собою.

Складання корекційної програми враховує основні принципи складання подібних програм [9; 10].

Принцип єдності корекції та діагностики відображає цілісність процесу психологічної допомоги як особливого виду діяльності психолога. Принцип реалізується у двох площинах: 1) початку здійснення програми передують діагностичне обстеження; 2) реалізація корекційної діяльності потребує контролю над динамікою змін особистості, поведінки та ставлення.

Принцип пріоритетності корекції каузального типу. Цей принцип наголошує на пріоритеті усунення причин труднощів людини.

Принцип урахування віково-психологічних та індивідуальних особливостей людини узгоджує вимоги відповідності протікання психологічного особистісного розвитку, з одного боку, та визнання факту унікальності конкретного шляху розвитку – з іншого.

Принцип комплексності методів психокорекційного впливу наголошує на необхідності використання всього різноманіття методів, технік і прийомів практичної психології.

Принцип опори на різні рівні організації психічних процесів передбачає, що під час складання програм підбір технічних засобів повинен відбуватися з урахуванням різних рівнів психічного апарату людини.

Принцип системності розвитку психічної діяльності. Цей принцип задає необхідність урахування в корекційній роботі профілактичних і розвивальних завдань; системність цих завдань відображає взаємопов'язаність різних сторін особистості та нерівномірність їх розвитку. В силу системної побудови психіки, свідомості та діяльності особистості всі аспекти її розвитку взаємопов'язані та взаємозумовлені.

Принцип інформованості наголошує, що людина має право наперед знати все, що з нею може відбуватися в процесі проходження психокорекції.

Принцип добровільності. Цей принцип полягає в тому, що людина самостійно вирішує працювати в групі та має бути особисто зацікавленою у власних змінах.

Тісний взаємозв'язок і взаємовплив емоційної, тілесної, інтелектуальної, поведінкової сфер особистості зумовлює комплексний розвиток емоційної зрілості особистості та передбачає залучення таких механізмів впливу: когнітивного, поведінкового, емоційного, тілесного.

Етапи програми психологічної корекції: 1) діагностичний; 2) мотиваційний; 3) пізнавальний; 4) трансформаційний; 5) оцінка ефективності.

У реалізації програми психологічної корекції використані такі методи, як: міні-лекції, міні-дискусії, фасилітація, практичні методи, зворотний зв'язок, шерінг.

Як ідеологічна основа розбудови програми психологічної корекції виступили ідеї клієнт-центрованого підходу [4; 5; 13]. Зміщення акценту зі змісту (як це, наприклад, відбувається в психодинамічній психотерапії) на емоційну складову частину є важливим моментом у клієнт-центрованій терапії. Вітчизняні автори зазначають, що специфіка клієнт-центрованого впливу полягає в тому, що К. Роджерс описав феномен «просочування» почуттів, коли «приховані» переживання починають підійматися та поступово підходять до межі. У разі орієнтування психотерапії на безпосереднє емоційне переживання, на розриві в ньому необхідно спрямовувати терапевтичне зусилля на емоційне розкриття клієнта [13, с. 11].

Тенденція до самоактуалізації – один із фундаментальних аспектів людської природи, що розуміється засновником клієнт-центрованого підходу в психотерапії К. Роджерсом як рух до більш реалістичного функціонування. Психологічне зростання, за автором підходу, динамічне, йому можуть перешкоджати умови цінності, які становлять заперечення, навмисне ігнорування, уникнення деяких аспектів «самості» заради отримання нагороди для себе. Умови цінності часто формуються в дитинстві як результат виховання, коли дитина, підтримуючи себе ймовірністю материнської любові й визнання, діє проти своїх інтересів. Отже, умови цінності – це своєрідні фільтри, які породжують неконгруентність, тобто розрив між «самістю» й уявленням про «самість», заперечення деяких сторін себе. Кожен досвід неконгруентності між «самістю» й реальністю веде до підвищення вразливості та вимагає посилення внутрішніх захистів. Корекційні дії повинні бути спрямовані на руйнування умов цінностей, їх перегляд і відмову від них [14].

У центр роботи К. Роджерс поставив особистість клієнта як таку. Розглянемо ті поняття в підході К. Роджерса, що стосуються самого процесу корекційної роботи: «емпатію», «турботу», «конгруентність», «психологічний клімат» – вони, на нашу думку, є вихідними в роботі з емоційно незрілими особами. Емпатія – це особливе ставлення психолога до клієнта, за якого останній сприймається й трактується не через призму інструментальних концепцій, а безпосередньо через позитивне особисте ставлення й прийняття феноменологічного світу клієнта. Турбота, у підході К. Роджерса, має виражений відтінок безумовного прийняття клієнта таким, яким він є, причому саме співчутливого прийняття з вираженою готовністю відгукнутися на актуальний стан клієнта і з перспективою бачення особистісного його потенціалу. Конгруентність відображає такі істотні ознаки поведінки психолога: відповідність між почуттями та змістом висловлювань; безпосередність поведінки; невідстороненість; щирість і перебування таким, яким психолог є. Психологічний клімат – поняття, що концентрує в собі стосунки, професійні (особистісні) вміння, властивості та розглядається як головна умова позитивного зростання (зміни) особистості в психокорекції. Згідно з К. Роджерсом, психологічний клімат включає всю гаму переживань (від найбільш до найбільш піднесених), справжній прояв яких створює можливість для особистісного зростання [15].

К. Роджерс висував чотири умови, необхідні для підтримки атмосфери, яка сприяє ефективному психокорекційному процесу.

1. Насамперед важливо, щоб психолог зберігав безумовне позитивне ставлення до висловлюваних клієнтом почуттів, навіть якщо вони будуть йти в розріз із його власними настановами. Клієнт повинен відчувати, що його сприймають як самостійну особистість, яка має змогу вільно говорити та діяти, не побоюючись осуду.

2. Емпатія. Психолог намагається побачити світ очима клієнта й переживати події так само, як їх переживає клієнт.

3. Автентичність. Психолог повинен відмовитися від маски професіонала або від будь-якого іншого фасаду, який міг би зруйнувати атмосферу еволюції клієнта.

4. Психолог повинен виконувати функцію дзеркала, відбивати думки й емоції клієнта та формулювати їх по-новому. Таке відображення веде останнього до вивчення своїх внутрішніх переживань, більш реалістичного самосприйняття та розуміння того, як його сприймають інші люди.

Коли створено й дотримано зазначені вище умови, можливе здійснення процесу психокорекції, який протікає в такому напрямку: клієнт стає усе більш вільним у вираженні своїх почуттів, що здійснюється як за вербальними, так і за мотор-

ними каналами; виражені клієнтом почуття мають усе більше відношення до «Я» і все рідше залишаються безликими; клієнт усе частіше диференціює й розпізнає об'єкти своїх почуттів; виражені почуття клієнта все більше стосуються невідповідності між якимось із його переживань і його «Я-концепцією», і він починає усвідомлювати загрозу такої невідповідності; клієнт усвідомлює переживання почуттів, щодо яких у минулому відзначалися відмови або перекручування; «Я-концепція» клієнта реорганізується таким чином, щоб асимілювати раніше спотворені й придушені переживання; у міру реорганізації «Я-концепції» послаблюються захисти, і в нього вмикаються такі переживання, які раніше були занадто загрозливими, щоб усвідомлюватися; клієнт розвиває здатність переживати безумовне позитивне ставлення з боку психолога без будь-якого почуття загрози; клієнт усе виразніше відчуває безумовну позитивну самооцінку; джерелом уявлення про себе все більшою мірою стають власні відчуття; клієнт рідше реагує на досвід, виходячи з оцінок, які дають значущі інші [4].

Для такого процесу, що обґрунтовує наш вибір клієнт-центрованого підходу як вихідного у розбудові корекційної, характерні такі риси:

- основний акцент робиться на емоційних аспектах, почуттях, а не на інтелектуальних судженнях, думках, оцінках;
- корекційна робота ведеться за принципом «тут і тепер»;
- перевага надається ініціативі учасника, який є головним у взаємодії й прагне саморозвитку, а психолог лише скеровує це прагнення в потрібне русло.

Позиція психолога. Основна вимога – відмовитися від спроб грати будь-яку роль, натомість вимагається бути самим собою. Головний професійний обов'язок психолога – створити відповідний психологічний клімат, у якому учасник сам би відмовився від захисних механізмів.

Психотерапія, як зазначає представник вітчизняної школи клієнт-центрованого підходу О.С. Кочарян, повинна бути спрямована на оживлення, на встановлення життєвих потоків, на підвищення інтенсивності емоційного й афективного процесів [13].

Як формат корекційної програми обрано груповий. Специфіка групової роботи полягає в цілеспрямованому використанні групової динаміки [4; 16; 17]. Основними завданнями корекційних груп є взаємне дослідження, отримання інформації щодо своєї особистості, способів її розвитку та розкриття. Лакін [16] назвав шість процесів, які є загальними для психокорекційних груп: 1) полегшення вираження емоцій; 2) створення почуття належності до колективу; 3) спонукання до саморозкриття; 4) ознайомлення з новими зразками поведінки; 5) дозвіл на зіставлення особистісних

особливостей окремих членів групи; 6) сприяння розподілу відповідальності між ведучим та іншими учасниками.

І. Ялом психокорекційний ефект групової роботи [17, с. 5] визначає одинадцятьма категоріями: навіюванням надії, універсальністю, повідомленням інформації, альтруїзмом, корегуючим аналізом впливу батьківської родини, розвитком технік, що соціалізують, імітаційною поведінкою, інтерперсональним впливом, груповою згуртованістю, катарсисом, екзистенційними чинниками.

Група – це суспільство в мініатюрі, яке відбиває в собі весь зовнішній світ. Досвід, отриманий у спеціально створеному середовищі, переноситься й на зовнішній світ. Досвід перебування в спеціально організованих групах може допомогти у вирішенні проблем, що виникають за міжособистісної взаємодії.

Далі опишемо етапи та технічні положення психокорекційної програми. Кожне заняття в групі складалося з трьох фаз: фази розігріву (розминки); практичної фази; фази завершення (рефлексії).

Функцією **фази розігріву** є розкріпачення учасників групи та позитивне налаштування на роботу в групі. Розминка сприяє успішному проведенню заняття, вона дозволяє учасникам швидше й легше зняти зайву напругу, підіймає настрій, сприяє груповій динаміці, підтримує робочий настрій, дозволяє розслабитися та відчути себе більш вільним і, як наслідок, сприяє більш продуктивному засвоєнню досвіду, який пропонує кожне із занять. Вправи на розігрів представляли собою нескладні та нетривалі вправи психогімнастичного та комунікативного характеру.

Практична фаза містила декілька (залежно від тривалості вправи) вправ власне розвивального характеру. Кожна з використаних вправ на цій фазі покликана сприяти розвитку емоційної зрілості особистості. Технічне забезпечення цієї фази є полімодальним, що дозволяє здійснювати «вхід» до сфери психічного через різні її модальності. Отже, в роботі було використано такі положення психотерапії та психокорекції, елементи яких були втілені в окремих вправах: психогімнастику, когнітивну терапію, гештальт-терапію, тілесно-орієнтовану терапію, арт-терапію, метафоричні карти.

Опишемо логіку добору технічних засад, які були використані в роботі, спрямованій на розвиток емоційної зрілості особистості.

Психогімнастика [10] – це метод, за допомогою якого учасники психокорекційних заходів проявляють себе й спілкуються між собою без слів. Ефективність методу полягає в тому, що дає можливість оптимізувати соціально перцептивну сферу за допомогою переміщення уваги на «мову тіла», просторові та тимчасові особливості спілкування. Психогімнастичні вправи передбачають вираження почуттів, емоцій за допомогою міміки,

пантоміміки, рухів. Як було показано в ході власного емпіричного дослідження, одним із компонентів емоційної зрілості особистості є емоційна експресивність, а емоційна незрілість виражає себе у т. ч. у блокуванні емоційної експресії, а саме в неможливості різноманітно й красномовно виражати почуття на обличчі, у рухах, жестах, інтонації. Таким чином, психогімнастичні вправи покликані «розблокувати» природну здатність людини спонтанно, усвідомлено та вільно виражати емоції в міміці, пантоміміці, рухах, жестах, інтонації голосу без придушення цього процесу.

Когнітивна терапія [4; 10]. Доцільність використання когнітивного напрямку в психотерапії згідно з метою та завданням розроблюваної програми продиктована тим, що когнітивний підхід за мету корекції висуває виправлення помилкової переробки інформації, допомогу в зміні переконань, що підтримують неадаптивну поведінку та неадаптивні емоції. Згідно з А. Беком, особистість формується когнітивними схемами, які є базовими переконаннями. Ці схеми можуть бути як адаптивними, так і дезадаптивними. Відповідно до когнітивного напрямку вирішальним фактором для виживання є переробка інформації, внаслідок чого виникає програма поведінки. Програма може бути як адаптивною, так і нефункціональною. Якщо відбуваються когнітивні зрушення в переробці інформації, то запускається аномальна програма. На думку А. Бека, у кожної людини в когнітивному функціонуванні є своє слабе місце, а саме «когнітивна уразливість». Емоційні та поведінкові проблеми пов'язані з порушеними когнітивними процесами. Думки, які заважають ефективно долати життєві труднощі, викликають внутрішню дисгармонію, А. Бек називає неадаптивними думками. У ході психокорекційних утручань необхідно допомогти усвідомити перераховані вище типи спотворень. Метою психокорекції є виправлення неадекватних когніцій, усвідомлення правил неадекватної обробки інформації й заміна їх правильними.

Гештальт-терапія [11] – це напрямок психотерапії, який ставить своїми цілями розширення усвідомлення людини та краще розуміння й прийняття людиною себе, досягнення більшої цілісності, більшої наповненості та свідомості життя, поліпшення контакту із зовнішнім світом, у т. ч. з оточуючими. Опис автентичної особистості в гештальт-терапії досить близький за змістом до поняття людини, яка повноцінно функціонує, К. Роджерса. Відповідальність, інтеграція, усвідомленість – головні цінності обох підходів. Виходячи з того, що формат групової роботи обмежений у часі та потребує більш активних дій, екологічними є техніки саме з гештальт-підходу.

Принципи гештальт-терапії, що є важливими у роботі з особами з ознаками емоційної незрілості:

– прийняти на себе відповідальність за свої думки, почуття і вчинки;

– занурення в буття в поточному моменті, входження в повний контакт із реальністю, заснований на усвідомленні. Відповідно до гештальт-підходу немає необхідності звертатися до минулого, воно само спливає в сьогоденні через незавершені гештальти. Не минуле, а сьогодення дає матеріал для роботи;

– досягнення ясності фігури, тобто усвідомлення незадоволених потреб, не проявлених почуттів. Завершення гештальту відбувається як визнання потреб і емоцій, вираження почуттів. У процесі психотерапії клієнт отримує доступ до своїх емоцій, відчуттів, будує контакт із середовищем і різними частинами своєї особистості. Психотерапевтичний процес йде на рівні емоцій і відчуттів.

Тілесно-орієнтована терапія [4]. В. Райх, засновник цього напрямку терапії, знайшов фізичну аналогію душевних травм і хвороб. Він вважав, що м'язове напруження – затискачі у вигляді панцира – виконує ту ж функцію, що й психологічні риси характеру. М'язове напруження приховує певні емоції, і якщо зняти «затиски», розслабляючи ділянки хронічного напруження, то ці емоції вивільняються. Слідом за цим, якщо вони були достатньою мірою виплеснуті, настає позбавлення від психологічних проблем. У практиці тілесно-орієнтованої психотерапії використовуються різні методи. Їх особливість полягає в тому, що будь-який із них спрямований не тільки на розслаблення затискачів, а більшою мірою на усвідомлення тіла й емоційне відреагування. Отже, цінними аспектами психологічної роботи з особами, які мають ознаки емоційної незрілості, є зняття м'язових затискачів, що вивільняє емоційні переживання, формування навичок усвідомлення інтуїтивних сигналів тіла.

Арт-терапія [2] – напрям у психотерапії та психологічній корекції, заснований на мистецтві та творчості. Під арт-терапією зазвичай мається на увазі терапія образотворчим мистецтвом, що має на меті вплив на психоемоційний стан людини. Образотворча діяльність дозволяє обходити «цензуру свідомості», тому надає можливість для дослідження несвідомих процесів, вираження й актуалізації латентних ідей і станів, тих соціальних ролей і форм поведінки, які перебувають у «витісненому» вигляді або слабо проявлені в повсякденному житті. Арт-терапія є засобом вільного самовираження та самопізнання; вона має «інсайт-орієнтований» характер. Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу, внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення. Вона відповідає фундаментальній потребі в самоактуалізації – розкритті широкого спектру можливостей людини, дозволяє активізувати невер-

бальну комунікацію між учасниками арт-терапії, досягти більш узгодженої взаємодії між емоційними, когнітивними, поведінковими та фізичними аспектами особистісного функціонування.

Загалом методи арт-терапії можуть бути розглянуті як такі, що активізують праву півкулю мозку, що особливо важливо в роботі з корекції й розвитку емоційного пласту психіки.

Метафоричні карти [3] – це порівняно новий тренд у практичній психології. Метафоричні карти допомагають висловити думки, сформулювати їх і конкретизувати повідомлення, що потребує передачі. Крім полегшення вербального вираження емоцій, карта як посередник між емоційними світами людей сама несе в собі якийсь емоційний заряд і може бути сприйнята як послання навіть без вербального супроводу. Працюючи з асоціативними картами, терапевт створює умови обходу раціонального мислення; метафоричні карти допомагають реалізувати діалог між внутрішнім і зовнішнім, вивести глибинний матеріал на поверхню; асоціативні карти допомагають прибрати захисні бар'єри психіки, створюють умови для саморозкриття й самопізнання, створюють безпечну й комфортну обстановку для саморозкриття в групі.

Фаза завершення (рефлексія). Дуже важливо «правильно» завершити зустріч групи, учасники повинні піти в стані певного емоційного піднесення, з упевненістю в тому, що відвідування занять їм у чомусь допомагає. Для усвідомлення досвіду, його інтеграції потрібно здійснювати рефлексію заняття. З огляду на те, що учасники корекційної програми є особами зі зниженою здатністю до рефлексії, цей етап є дуже важливим, оскільки привчає їх до рефлексії своїх дій, подій життя, почуттів, вражень тощо.

За структурою корекційна програма включає 18 занять тривалістю 1,5 години. Частота зустрічей – 2 рази на тиждень, загальна тривалість програми склала 9 тижнів. У програмі взяли участь 2 групи досліджуваних: експериментальна (12 осіб) і контрольна (12 осіб) із низьким рівнем емоційної зрілості, віком 20–23 роки.

Для прикладу наведемо опис першого заняття програми психологічної корекції емоційної зрілості особистості.

Знайомство. Група розташовується в колі. Ведучий пропонує всім представитися та в декількох словах розказати про себе що завгодно. Для полегшення початку знайомства ведучий першим називає своє ім'я та говорить кілька слів про себе, а потім пропонує починати знайомство по колу за годинниковою стрілкою.

Після того, як усі учасники представилися, ведучий повідомляє норми групової роботи: шанувати час, бути уважними та присутніми «тут і тепер», позитивно мислити, бажано висловлюва-

тися в категоріях бажань, а не страхів (без часток «НЕ»), персоніфікувати висловлювання «А я думаю так...», акцентувати мову почуттів, надавати конструктивний зворотний зв'язок, конфіденційність.

Після оголошення групових норм ведучий пропонує учасникам поставити йому питання, після чого запитує: «Як ви вважаєте, чому ми розмістилися у колі, що символізує коло?». Після того, як учасники висловлять свої міркування, ведучий повинен підбити підсумок обговорення, зазначивши, що в кола немає ні початку, ні кінця. Креслячи коло, ми з'єднуємо його кінець із початком. Таким чином, кінець – це закономірний розвиток початку, а початок – природний наслідок кінця. Коло символізує рівноправність кожного. Обмін думками, міркуваннями, ідеями, почуттями у колі допомагає зрозуміти закономірності спілкування «на рівних», а це необхідно для створення емоційно сприятливого клімату, побудови гармонійних, партнерських стосунків з іншими учасниками.

Очікування від участі в груповій роботі. Для виконання цього завдання потрібна колода метафоричних карт «Вікна та двері». Ведучий пропонує обрати кожному учаснику одну картку із колоди й відповісти на питання: «Які вікна / двері я бажаю відкрити для себе під час проходження групової роботи». Після того, як кожен учасник визначився із вибором картки, група по колу демонструє обрану картку та розповідає про свій вибір і власні очікування.

Фаза розігріву. Вправа «Рукоштовування» [1, с. 7]. Групі пропонується встати зі своїх місць і почати ходити кімнатою. Завдання учасників – привітатися за руку з кожним із колег. Під час рукоштовування потрібно дивитися один одному в очі й представлятися на ім'я («Я – Ганна», «Я – Федір»). Окрім імені, нічого називати не треба. Учасникам потрібно спробувати запам'ятати ім'я та зовнішність кожного зі своїх колег по групі. Коли кожен привітається за руку з кожним, перше коло гри закінчується. У другому колі гри учасники знову обмінюються рукоштовуваннями, але цього разу вони не представляються один одному вже не власними іменами, а звертаються на ім'я до партнера. Форми звернення можуть трохи відрізнятися («Здрастуй, Ганна!» або «Доброго ранку, Федір!»). Якщо учаснику не вдається згадати ім'я того, з ким він обмінюється рукоштовуванням, йому потрібно перепитати.

Практична фаза. Вправа «Згадай і запиши». Ведучий звертається до групи зі словами: «Сьогодні, коли ви вийшли зі своїх домівок, ішли, їхали, вам зустрічалася безліч різних людей. Сядьте зручно, заплющуйте очі та пригадайте всі обличчя людей, яких ви зустріли, можливо, ви чули їхні голоси, згадайте і їх. Виділіть з цієї купи людей тих, які найбільше вас вразили. Згадайте

їх ходу, вираз обличчя, жести. Підберіть слова, якими ви могли б охарактеризувати те враження, яке вони справили на вас. Намагайтеся кожному із цих людей вигадати «роман життя». Коли будете готові, розплющить очі, а результати запишіть».

Після того, як всі учасники зробили записи, ведучий пропонує поділитися результатами. Кожен із учасників розповідає, як він здійснював вибір, наскільки виконання вправи було складним / легким, наскільки легко було визначитися з обраною людиною, чи легко знайшлися потрібні слова, щоб надати характеристику.

Фаза завершення. «Обери свій стан». Для виконання цього завдання потрібні картинки, на яких написані такі стани людини: спокій, розчарування, зацікавленість, подив, радість тощо. Кожен з учасників обирає картку, яка характеризує його враження від заняття. Після того, як всі обрали картки, група по колу демонструє власні вибори, а ведучий питаннями намагається посилити рефлексію власних емоцій учасників.

Оцінка ефективності відбувалася за такими параметрами: суб'єктивно пережитими учасниками змінами у внутрішньому світі; об'єктивно реєстрованими параметрами (експертна оцінка й повторне тестування за допомогою методики діагностики емоційної зрілості особистості (МДЕЗО)); стійкістю зміну подальшому (після впливу) житті людини. У табл. 1 наведено результати повторного тестування в експериментальній і контрольній вибірках за допомогою методики МДЕЗО.

Таблиця 1
Результати повторного тестування до й після проведення програми психологічної корекції

Показники	G-критерій	
	ЕГ	КГ
Рефлексія емоцій	1**	5
Емоційна саморегуляція	3	4
Емпатія	1**	6
Емоційна експресивність	2*	3
Прийняття власних емоцій	4	4
Інтегральний показник емоційної зрілості	2*	4

Примітки: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група.

Об'єктивна оцінка також була проведена за допомогою експертної оцінки, яка підтвердила результати повторного тестування, а саме: в учасників експериментальної групи відбулися позитивні зміни за трьома компонентами емоційної зрілості: рефлексією емоцій, емпатією й емоційною експресивністю. Результати попереднього й пост-тесту в контрольній групі не виявили змін за жодним оцінюваним показником.

Результати суб'єктивно пережитих учасниками експериментальної групи змін у внутрішньому світі свідчать про те, що вони позитивно оцінили

участь у програмі та помітили деякі зрушення в бік власної емоційної зрілості.

Оцінка реалізації набутих під час проходження програми показників емоційної зрілості в реальному житті відбулася через 3 місяці після завершення участі в програмі; учасники помітили певні зміни в реальному житті: зниження тривожності під час соціальних контактів, поліпшення стосунків з оточуючими, більшу впевненість у собі, появу планів на майбутнє, появу захоплень і хобі.

Усі задіяні процедури перевірки ефективності проходження програми психологічної корекції засвідчили підвищення рівня емоційної зрілості. Отже, розроблена програма є ефективною й може бути рекомендована до використання.

Висновки.

1. Розроблено програму психологічної корекції, яка спрямована на підвищення рівня емоційної зрілості особистості, цілями якої є рефлексія емоцій, емоційна саморегуляція, емпатія, емоційна експресивність і прийняття власних емоцій.

2. Програма включає 18 занять. У програмі реалізовано групову форму роботи, що побудована на принципах клієнт-центрованого підходу та містить психогімнастичні методи, техніки когнітивної, тілесно-орієнтованої, гештальт-терапії, арт-терапії й роботу з метафоричними картами.

3. Ефективність проведеної програми психологічної корекції підтверджена суб'єктивно пережитими позитивними змінами у внутрішньому світі, об'єктивно реєстрованими змінами емоційної зрілості, стійкістю, тривалим ефектом і змінами в реальному житті осіб, котрі взяли участь у програмі.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленні уявлень щодо структурної організації та механізмів функціонування емоційно зрілої особистості, вивченні онтогенезу та гендерних особливостей емоційної зрілості особистості.

Література:

1. Авидон И. 100 разминок, которые украсят ваш тренинг. Издательство: Речь, 2007. С. 12–44.
2. Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А.И. Копытина. М.: Когито-Центр, 2006. 336 с.
3. Буравцова Н.В. Ассоциативные карты в психокоррекции отношений привязанности и интимности: алгоритмы, техники, примеры. М., 2016. 124 с.
4. Бурлачук Л.Ф. Психотерапия. СПб.: Питер, 2003. 472 с.
5. Карягина Т.Д. Экспериментальные подходы в современной психотерапии. Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 1. С. 126–152.
6. Кочарян А.С. Психосексуальное развитие человека. Формирование мужского гендера: учеб. пособ. Харьков: Нац. аэрокосм. ун-т «Харьк. авиац. ин-т», 2005. 112 с.

7. Кочарян А.С. Рефлексия клиентцентрированной психотерапии. Психотерапия. 2010. № 10. С. 76–80.
8. Кочарян А.С. Синдром «эмоционального холода» в межличностных отношениях: аддиктивный контекст. Вестник ХНУ. 2007. Сер. Психология. № 771. С. 115–119.
9. Кузікова С.Б. Основы психокорекції: навч. посіб. К.: Академвидав, 2012. 320 с.
10. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учеб. пособ. М.: Сфера, 2002. 512 с.
11. Перлз. Ф. Эго, голод и агрессия. М.: Смысл, 2000. С. 170–175.
12. Пивень М.А. Стандартизація методики діагностики емоційної зрілості особистості. Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 2. С. 32–37.
13. Психотерапия как невербальная практика: коллективная / под ред. А.С. Кочаряна. Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. 260 с.
14. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. 480 с.
15. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение / пер. с англ. М.: Психотерапия, 2007. 560 с.
16. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб.: Питер Ком, 1998. С. 5–60.
17. Ялом И. Групповая психотерапия: Теория и практика / пер. с англ. М.: Апрель Пресс: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. 576 с.
18. Mellody P. The Intimacy factor: The Ground Rules for Overcoming the Obstacles to Truth, Respect, and Lasting Love. Harper San Fransisco, 2004. P. 215.

Пивень М. А. Программа психологической коррекции эмоциональной зрелости личности

Статья посвящена разработке программы психологической коррекции эмоциональной зрелости личности. Рассмотрены современные теоретические подходы к изучению эмоциональной зрелости личности. Представлена авторская теоретическая модель эмоциональной зрелости. Описаны цель, задачи и этапы психокоррекционной программы. Рассмотрен идеологический стержень программы психологической коррекции эмоциональной зрелости. Представлено техническое обеспечение программы психологической коррекции, которое является полимодальным. Описана эффективность проводимой программы.

Ключевые слова: эмоциональная зрелость, личность, психокоррекционная программа, психологическая коррекция, мишени, эффективность.

Piven M. A. Program for psychocorrection of personal emotional maturity

The article is devoted to the development of the program for psychological correction of individual emotional maturity. Modern theoretical approaches to the study of personal emotional maturity are considered. The authors theoretical model of emotional maturity is presented. The purpose, goals, tasks and stages of the psycho-correction program are described. The ideological core of the program for psychological correction of emotional maturity is considered. The polymodal technical support for the program of psychological correction is presented. The program effectiveness is described.

Key words: emotional maturity, personality, psychocorrection program, psychological correction, goals, efficiency.

ДОСЛІДЖЕННЯ СВІДОМОСТІ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ПІДХІД

Стаття висвітлює низку шляхів дослідження свідомості в сучасній психології та когнітивних науках. Описуються особливості їх реалізації, порушується питання ефективності окремих підходів. Наводяться й аналізуються окремі результати з експериментальних досліджень феноменів свідомості. Стаття спрямована на визначення найбільш плідного шляху для подальших досліджень свідомості, у якості якого пропонується експериментальне вивчення парадоксальних явищ у потоці свідомості.

Ключові слова: інтенціональність, континуальність свідомості, часова організація свідомості, увага, суб'єктивне теперішнє, свідомість.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в потребі визначення плідного шляху для досліджень свідомості, у пошуку ефективного підходу до розкриття природи свідомості на рівні емпіричних та експериментальних досліджень.

Мета статті – проаналізувати окремі наукові підходи до дослідження свідомості. Окреслити ті підходи, які мають найбільший пояснювальний потенціал і вказують на можливість отримання емпірично обґрунтованих, сутнісно значимих результатів для моделювання плинного свідомого досвіду.

Виклад основного матеріалу. Дослідженням свідомості властиві багатовимірність і міждисциплінарність. Вони включають доробки філософів (Д. Деннет, Д. Чалмерс, Т. Метцінгер), психіатрів (С. Бардотті, К. Канемото), нейропсихологів (К. Прібрам, Г. Гуттман, Ф. Крик і К. Кох), психологів (А. Аткинсон, Дж. Еннс та В. Ді Лолло, Д. Шактер), фахівців із робототехніки (Д. Бірнбахер, Х. Балкеніус) і культурологів (Дж. Мадсен, Р. Макобела). Така міждисциплінарна широта створює надію на результативність досліджень. Однак для більш вірогідного успіху виникає потреба в поглибленні міждисциплінарної співпраці й міждисциплінарного діалогу, бо без них зменшуватиметься трансфер набутих знань і ймовірність успішного розв'язання численних загадок свідомості. Отже, навряд чи доречно очікувати розв'язання проблеми свідомості виключно в царині однієї з наук або в межах філософії.

Зазначимо, що центри когнітивних досліджень, які в останні роки стали розвиватися в країнах західного світу, як правило, поєднують у своєму складі дослідників різного профілю, від філософів до зоокогнітивістів і робототехніків. Вони разом вивчають різні аспекти оброблення інформації в когнітивній системі, включно з питаннями, релевантними для вивчення тих чи інших аспектів функціонування свідомості. Одним із яскравих

прикладів результативності такої співпраці може бути виявлення феномена «сліпоти вибору» П. Йоханссоном у відділі когнітивних досліджень Лундського університету у Швеції [8, с. 43]. У цьому феномені продемонстровано, наскільки легко в потоці свідомості може підмінюватись інформація – результат вибору випробуваного, попри перебування останнього в стані ясної свідомості. При цьому більшість досліджуваних осіб навіть не помічають таку підміну інформації. На наш погляд, саме виявлення й моделювання таких парадоксальних феноменів відкриває «дверцята» для розуміння ключових аспектів функціонування свідомості. Отже, на нашу думку, один зі шляхів вивчення свідомості полягає в моделюванні механізмів, які описують парадоксальний досвід особи, бо в такому досвіді часто розкриваються критичні аспекти функціонування свідомості.

Перелік актуальних проблем у дослідженнях свідомості залежить як від парадигми, у якій працює дослідник, так і від застосовуваного дослідницького інструментарію. Умовно виокремлюються два генеральні підходи до вивчення свідомості. Перший можна позначити як підхід «знизу – вгору», або його ще можна описати таким принципом: знати базові феномени і, спираючись на них, моделювати свідомість і розробляти теоретичні конструкти. На наш погляд, саме такий підхід, через дослідження окремих функціональних особливостей свідомості, є найбільш плідним. При цьому йдеться про розкладення широкого поняття «свідомість» на більш конкретні, придатні для операціоналізації складові частини, які можна досліджувати в експерименті. Таким чином, крок за кроком, відбувається наближення до розуміння свідомості як цілісного феномена. Інший підхід – це «згори – вниз» або від загального до часткового. Тут спочатку відбувається творення теоретичних конструктів і моделей. Такі моделі через високий рівень

абстрактності є малоприматними для однозначної операціоналізації, а тому часто не доходять до експериментальної перевірки. Вони залишаються дійсними в лоні віри самого дослідника та його прихильників. Віра в правильність таких конструктів нерідко ґрунтується на їх логічному обґрунтуванні, попри численні факти того, що, на відміну від математики, явища, досліджувані в когнітивних науках (включно з психологією), не завжди вкладаються в рамки формальної логіки.

Ми ж звертаємося радше до того, що можна позначити як редукціонізм. Чому ми звертаємося саме до цього підходу? *По-перше*, поняття «свідомість» в аспекті експериментальних наук не є реально та раціонально визначеною категорією. Воно вирізняється широтою розуміння й у такому вигляді є малоприматним до операціоналізації. Шлях же надто загального тлумачення свідомості, навіть прикрашений яскравими епітетами щодо складності чи трансцендентальності безмежності проблеми свідомості, може викликати стан емоційної захопленості, але навряд чи наблизить дослідників до творення нового знання, до прагматичних, відтворюваних наукових результатів. Оспівування теоретичної величності проблеми свідомості може перетворитися на відспівування результативності її експериментальних досліджень.

По-друге, коли свідомість розкладається на сукупність окремих феноменів, як-от усвідомлення появи візуального стимулу, усвідомлення зміни перспективи бачення стимулу, усвідомлення зміни семантики стимулу, самоусвідомлення себе тут і зараз; це уможливорює перехід до окремих експериментальних досліджень, до більш чіткої операціоналізації понятійного апарату, а отже, і до більш вдало поставлених експериментів. Важливо виявити та специфікувати саме ті феномени в досвіді індивіда, які розкривають або критичну зміну в потоці свідомості, або експериментально відтворювану появу певного типу усвідомленості, наприклад довільну заміну перспективи бачення стимулу чи перехід під час спостереження одного й того самого стимулу від одного його значення до іншого. Отже, більш плідним є підхід від вивчення окремих феноменів, наприклад континуальності свідомості, до подальшого моделювання більш складних явищ і створення інтегральної моделі.

По-третє, поява нових дослідницьких методів, як-от функціональна магнітна томографія, транскраніальна магнітна стимуляція, удосконалених технологій реєстрації ЕЕГ та їх комбінація з приладами для реєстрації рухів очей дозволяють зазирнути в базові нейропсихологічні процеси вже відомих феноменів. У поєднанні з новими дослідницькими процедурами з експериментальної психології вони відкривають як перспективи оновлення вже наявних моделей відомих фено-

менів, так і створюють підґрунтя для описання нових явищ, релевантних для розуміння природи свідомості.

Переривання континуальності як «ворота» для дослідження свідомості.

Континуальність потоку досвіду є однією з визначальних характеристик свідомості. Проте є ціла низка прикладів переривання означеної континуальності. Більше того, багато з таких переривань когнітивна система «не помічає», бо вона доопрацьовує потік інформації до надання йому цілісного безперервного вигляду. Зупинимось лише на кількох прикладах переривання континуальності потоку свідомості. Ці переривання ми можемо реєструвати експериментально та вже постфактум усвідомлювати їх існування, але сам процес переривання так і залишається за межами свідомості.

Сакадна сліпота, або сакадне маскування. У рухах очей виокремлюють дві великі фази – фіксацію й сакаду. Фіксація позначає стабілізацію погляду на певній точці в просторі, а сакада відповідає швидкому балістичному руху ока між фіксаціями. Підчас такого руху відбиток зовнішнього світу на сітківці стає розмитим і малоприматним для когнітивного опрацювання. У зв'язку із цим когнітивна система припиняє оброблення такої інформації й занурюється в так звану сакадну сліпоту. Більше того, початок сакадної сліпоти відбувається до початку самої сакади. Отже, вона радше курується якимось центральним нейрональним механізмом у мозку, який пов'язаний із нейрональною активністю в первинному візуальному ареалі V1 [22, с. 5967]. Завершується ж сакадна сліпота на початку фіксації, коли стабілізується відбиток на сітківці. Таким чином, когнітивна система припиняє «подачу» візуальної інформації у свідомість тоді, коли її первинне джерело є істотно зашумленим.

Іншим цікавим феноменом, який характеризує функціональні властивості усвідомлення зовнішніх стимулів, є довільна зміна перспективи бачення подвійної фігури. Перехід від однієї перспективи до іншої в подвійних фігурах відбувається цілком спонтанно, вкладаючись у певний часовий патерн. За твердженням Е. Пьюппеля [15, с. 58], така зміна в середньому відбувається кожні 3 секунди. Однак, на нашу думку, тут слід розрізняти зміну перспективи бачення фігури без зміни її семантики та зі зміною сенсу стимулу. У першому випадку йдеться, наприклад, про зміну перспективи бачення куба Неккера, який навіть за зміненої перспективи залишається кубом. У другому випадку йдеться про такі подвійні картини, як «молода-стара жінка», «пацюк – професор». Якщо виходити з того, що на межі обох перспектив зміст свідомості є невизначеним, а отже, має місце його інтернальне переривання без зміни зовніш-

ньої стимуляції, то цікавим є вивчення моментів усвідомлення **завершення** певної перспективи й усвідомлення **початку** нової перспективи, наприклад, у баченні куба Неккера. Ми також припускаємо, що в досліді під час звернення уваги випробуваного на завершення певної перспективи й на початок нової перспективи (наприклад куба Неккера) та під час вивчення часової організації обох експериментальних умов вдасться розкрити не тільки розбіжності в утворенні відповідних часових гештальтів, а саме їх варіативності, але й буде виявлена також часова асиметрія при орієнтації на завершення наявної й на початок нової перспективи.

Інтенціональність.

Іншою важливою характеристикою свідомості є інтенціональність. Вона полягає в здатності представляти об'єкти зовнішнього світу, утворювати їх репрезентації та представляти інші властивості світу. Інтенціональність свідомості пов'язують із її змістом (представленням чогось) і з наявністю певного референтного відношення, спрямованості на щось. У філософії є різноманітні підходи до моделювання інтенціональності свідомості – розуміння інтенціональності в аналітичній філософії [5; 20], феноменологічна модель інтенціональності [10; 11; 14]. Також мають місце дискусії щодо рівнів інтенціональності та співвідношення інтенціональності й свідомості. Наприклад, Крігель вважає, що свідомість є джерелом інтенційності, саме свідомість спрямовує промінь інтенціональності у світ [10; 11]. Широта дискусії із цього питання вказує на множинність підходів у моделюванні інтенціональності та виходить за межі статті, і тому, попри важливість філософських дебатів для психологічних досліджень, ми звернемося до розуміння інтенціональності в психології.

Сьогодні психологами розроблені процедури з експериментального розрізнення top-down керованої селективної уваги та перцептивної свідомості, тобто усвідомлення сприйнятого. Розглядаються умови top-down керування увагою та питання про співвідношення уваги й перцептивної свідомості. Наприклад, чи може увага спрямовуватися на об'єкти, які є поза свідомістю, і навпаки, чи може бути присутнім у свідомості об'єкт, на який не спрямовано увагу [3; 4; 16; 17]. Є фахівці, які виходять із тези про близькість чи процесуальну подібність селективної уваги й перцептивної свідомості [7; 16; 17]. Але є й ті, хто наполягає на їх принциповій розбіжності, із наявністю в них різних функцій і відмінними нейрональними механізмами [3; 4; 9; 12; 23]. Звернімо увагу на те, що відповідно до сучасних академічних традицій аргументація в цих дискусіях відбувається на підставі експериментальних досліджень, а не теоретичних переконань.

Ми припускаємо, що інтенціональність свідомості слід розглядати як природний результат моно-

фокальності уваги. За умови монофокальної уваги нічого іншого, крім інтенціональності, і не можна очікувати на рівні окремого сегмента досвіду. Монофокальність уваги й відповідна преференція в обробленні інформації когнітивною системою закладають основу сингулярності подання опрацьованої інформації, тобто того, що сприймається як інтенціональність свідомості. Звісно, на цьому етапі слід дискутувати як про механізми селекції інформації, так і про механізми забезпечення монофокальності уваги, її розуміння в психологічному сенсі, про нейрональну основу та її функціональні властивості. При цьому можна порушувати навіть питання про множинність сингулярних фокусів уваги, які не розпізнаються у свідомому досвіді через сукцесивність їх активації. Отже, зазначимо, що дослідження й моделювання функціональних властивостей уваги відкриває ще один плідний підхід до вивчення функціонування свідомості.

Самість.

Іншим важливим чинником забезпечення континуальності потоку свідомості є наявність сталої самості (self – англ., Selbst – нім.). Самість як інстанція уможливорює ускладнення первинно простої реакції на зовнішній, а пізніше – і на внутрішній стимул. Вона розширює діапазон реагування на стимул, додає такі аспекти, як рефлексованість, урахування свого буття за межами моменту реагування, урахування власних суб'єктивних цілей і наслідків реагування, забезпечує демаркацію внутрішнього простору від зовнішнього світу. Завдяки самості відбувається вихід за межі актуального моменту презентності стимулу, розширюється горизонт реагування. У психології й у психотерапії в межах різних парадигм розроблені різноманітні теорії самості [13; 19]. К. Людвіг-Кьорнер [13] наводить огляд різноманітних концепцій самості, які було створено в межах гуманістичної психології, психоаналізу та в окремих дослідженнях із концепції самості. У колективній роботі «Психологія самості» під редакцією В. Греве [19] низкою авторів висвітлюється формування самості і її розвиток на життєвому шляху особистості, диференційні аспекти самості й особистості.

Багато дослідників ставили питання [13; 19] про природу досвіду самості, про його сингулярність і континуальність. У пошуках відповідей на ці запитання доречно звернутися до досвіду переживання самості, який виникає на межі суб'єктивного теперішнього [1, с. 155; 2, с. 141]. Межа суб'єктивного теперішнього – це саме той момент, коли самість постає відокремленою від зовнішнього світу, даною як така. У «тілі» ж суб'єктивного теперішнього вона залишається доступною для опосередкованої рефлексії, що вказує на рівні рефлексії досвіду самості.

На нашу думку, усвідомлення самості, усвідомлення буття самого себе на певний момент часу

є фундаментом для ментальної репрезентації континуального потоку свідомості. Припускаємо, що за відсутності сталої функціональної самості втрачається й сенс континуальності потоку свідомості. У результаті такої втрати регуляція поведінки ускладнюється через фрагментацію потоку досвіду, бо самість забезпечує ширший репертуар реагування на дискретні стимули, пов'язуючи їх із більш широким контекстом. На користь цих припущень свідчить зв'язок девіацій у переживанні часу й самості при шизофренії [21].

Суб'єктивне теперішнє й сегментація досвіду в потоці свідомості.

Як ми зауважили раніше [1, с. 220], теперішнє слугує сегментації досвіду та його організації й (пере)формуванню. Воно виконує функцію періоду інтеграції, на що вказували також Е. Пьоппель [15, с. 55] та Е. Рунау [19, с. 204], спираючись на дещо інші міркування. Згідно з Е. Гуссерлем [7, с. 171], «суб'єктивний потік, тобто потік суб'єктивних відчуттів, перспектив, проявів, являє собою потік іманентних часових об'єктів, який також поєднується сам у собі в цілісну очаснену об'єктивність у вигляді потоку переживань». Експериментальне дослідження переживання теперішнього підтверджує цю тезу Е. Гуссерля, бо теперішнє постає цілісним переживанням, замкненим у своїй даності сегментом досвіду, що лежить між двома послідовними мимовільними актами саморефлексії й представляється у свідомості безпосереднім часовим досвідом [1, с. 143; 2, с. 168].

Нами [2, с. 191] було розглянуте питання про зв'язок між послідовними теперішніми, наприклад між t_i та t_j , де $j = i + 1$. Коефіцієнт кореляції між t_i та t_{i+1} дорівнює 0,888 при значущості $p <$

Висновки. Визначення плідного шляху для досліджень свідомості та пошук підходу до розкриття природи свідомості приводять нас до висновку про неминучість міждисциплінарних досліджень, які сьогодні вдало реалізуються в когнітивних науках; про експериментальне вивчення парадоксальних феноменів у потоці свідомого досвіду; про дослідження девіацій у функціонуванні свідомості, причому як у здорових, так і у хворих випробуваних. Але в будь-якому разі робиться наголос на експериментуванні, на емпіричному обґрунтуванні моделі окремих явищ свідомості.

Не наполягаючи на тому, що нами вичерпно описані всі наявні підходи до вивчення свідомості, наголосимо на думці, що плідним слід вважати підхід, у якому свідомість вивчається через окремі межові явища, через феномени, які містять порушення однієї з властивостей свідомості чи момент зміни змісту свідомості. Це ті «вузькі» дверцята, через які, крокуючи шляхом експериментального дослідження, можна сягнути ключових аспектів

функціонування свідомості. При цьому багатовимірність свідомості потребує цілої множини окремих експериментальних методів.

На сучасному етапі не слід вимагати єдиного інтегрованого підходу, тим більше такого, який би приймали всі дослідники, або єдиного, всіма прийнятого переліку центральних категорій, через які слід моделювати свідомість. Теоретизування щодо найвищої форми людського буття з вихолощеною емпірикою, без чітко окреслених, експериментально вивірених і добре відтворюваних феноменів може бути плідним із малою ймовірністю.

Література:

1. Полунін О. Психологічне дослідження феноменології переживання теперішнього. Психологія і суспільство. 2007. № 4(30). С. 138–143.
2. Полунін О. Переживання людиною плину часу: експериментальне дослідження. К.: Гнозис, 2011. 360 с.
3. Bachmann T. A single metatheoretical framework for a number of conscious-vision phenomena. Psychological Science Around the World / Jing Q, (ed). – Sussex : Psychology Press, 2006. P. 229–242.
4. Block N. Two neural correlates of consciousness. Trends in Cognitive Sciences. 2005. № 9. P. 46–52.
5. Frege G. On Sense and Reference. Translations from the Philosophical Writings of Gottlob Frege / Peter Geach and Max Black (eds.). Basil Blackwell, 1952.
6. Husserl E. Phänomenologische Psychologie. Husserliane, Gesamte Werke, Band IX. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1962.
7. Jackendoff R. How Language Helps Us Think. Pragmatics and Cognition. 1996. 4. P. 1–34.
8. Johansson P. Choice Blindness: The Incongruence of Intention, Action and Introspection. Lund: Lund University, 2006.
9. Koch C. The Quest for Consciousness: A neurobiological Approach. CO: Roberts and Publishers, 2004.
10. Kriegel U. The Sources of Intentionality. Oxford: Oxford University Press, 2011.
11. Kriegel U. Phenomenal intentionality past and present: introductory. Phenomenology and the Cognitive Sciences. 2013. № 12(3). P. 437–444.
12. Lamme V. Why visual attention and awareness are different. Trends in Cognitive Sciences. 2003. № 7. P. 12–18.
13. Ludwig-Körner Ch. Der Selbstbegriff in Psychologie und Psychotherapie: eine wissenschaftliche Untersuchung. Wiesbaden: Deutscher Univ.-Verlag, 1992. S. 516.
14. Pautz A. Does Phenomenology Ground Mental Content? Phenomenal Intentionality /

- U. Kriegel (ed.). Oxford: Oxford University Press, 2013. P. 194–234.
15. Pöppel E. Grenzen des Bewusstseins. Über Wirklichkeit und Welterfahrung. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1985.
 16. Posner M. Attention: the mechanisms of consciousness. Proceedings of the National Academy of Sciences USA. 1994. Vol. 91. P. 7398–7403.
 17. Prinz J. Gut Reactions. New York: Oxford University Press, 2004.
 18. Psychologie des Selbst / Werner Greve (Hrsg.). Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2000. S. 374.
 19. Ruhnau E. Zeit-Gestalt und Beobachter. Betrachtungen zum tertium datur des Bewusstseins. Bewusstsein. Beiträge aus der Gegenwartsphilosophie / T. Metzinger (Hrsg.). Paderborn: Ferdinand Schoeningh, 1996. S. 201–221.
 20. Russell B. On Denoting. Mind. 1905. 14(4). P. 479–493.
 21. Scharfetter Ch. Schizophrene Menschen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 5. Auflage, 1999.
 22. Vallines I., Greenlee M. Saccadic suppression of retinotopically localized blood oxygen level – dependent responses in human primary visual area V1. Journal of Neuroscience. 2006. Vol. 26 (22). P. 5965–5969.
 23. Woodman G., Luck S. Dissociations among attention, perception, and awareness during object-substitution masking. Psychological Sciences. 2003. Vol. 14. P. 605–611.

Полунин О. В. Исследования сознания: экспериментальный подход

В статье представлен ряд подходов к исследованию сознания в современной психологии и когнитивных науках. Описываются особенности их реализации, поднимается вопрос об эффективности отдельных подходов. Приводятся и анализируются отдельные результаты экспериментальных исследований феноменов сознания. Статья направлена на определение наиболее плодотворного пути для дальнейших исследований сознания, в качестве которого предлагается экспериментальное изучение парадоксальных явлений в потоке сознания.

Ключевые слова: интенциональность, континуальность сознания, временная организация сознания, внимание, субъективное настоящее, сознание.

Polunin O. V. Consciousness studies: an experimental approach

The paper presents the number of the different approaches to the studies on consciousness in modern psychology and cognitive sciences. As main approach one stresses the interdisciplinary character of the consciousness studies. The article describes the peculiarities of experimental realization of some research approaches and raises the question about their efficiency. The article aims to define the most fruitful approach for further studies on consciousness. As such approach one proposes an experimental examination of the paradoxical phenomena in stream of consciousness. As paradoxical phenomena one interprets the deviations from the declared features of consciousness such as continuity, intentionality, spontaneity of temporal organization, self-experience. Through an analysis of such phenomena one uncovers not only the limits of awareness, but also one develops the functional model of consciousness.

Key words: intentionality, continuity of consciousness, temporal organization of consciousness, attention, subjective present time, consciousness.

О. В. Сергієні

доктор медичних наук, професор,
професор кафедри загальної психології
Дніпровський гуманітарний університет

Л. М. Пріснякова

доктор філософії (в психології),
професор кафедри загальної психології
Дніпровський гуманітарний університет

О. В. Шевяков

доктор психологічних наук, професор
завідувач кафедри
Дніпровський гуманітарний університет

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті аналізуються та виносяться на розгляд теоретичні підходи стосовно феномена, змісту, складників та рівня самосвідомості майбутніх психологів – студентів ВНЗ, як особистісного, так і професійного її компонентів. Розглянуто структурні компоненти самосвідомості (когнітивна, оціночна, поведінкова складники Я-концепції), ступінь відповідності Я-концепції реальної та ідеальної, рівні, динаміку цих показників у студентів четвертого курсу бакалаврата в порівнянні з даними студентів першого курсу психологічного факультету.

Ключові слова: самосвідомість, складники, рівні, Я-концепція, формування, студенти-психологи.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в тому, що дослідження самосвідомості й самооцінки становлять велику значимість як для психологічної, так і для педагогічної науки. Від розвитку самосвідомості та самосприйняття залежить не тільки формування психологічної структури особистості, але й успішність діяльності, виконуваної суб'єктом, та успішність його життєвого шляху взагалі. При цьому найбільш значущі зміни в самосвідомості людини відбуваються саме в молодому віці, в період професійного становлення. Водночас висвітлення даного питання в науковій літературі представлено недостатньо, що потребує проведення подальшого його вивчення з урахуванням значення розвитку самосвідомості в професійній діяльності майбутнього психолога.

Загальна проблематика самосвідомості особистості, самооцінки професійної самосвідомості посіла значне місце в теорії психології завдяки науковим працям Р. Бернса, У. Джемса і С. Кона, К. Роджерса, С.Л. Рубенштейна, В.В. Століна, І.І. Чеснокової, Т. Шибутані, К. Юнга, В.О. Ядова, К.А. Абульханової-Славської, Е.А. Климова тощо [1–10].

Згідно з розглянутими психологічними науковими роботами молодий вік є вирішальним етапом становлення світогляду, тому що саме в цей час дозрівають його когнітивні та емоційно-особистісні передумови. Сприйняття та оцінювання являються структурними компонентами самосвідомості.

Самосвідомість розглядають як усвідомлення індивідом себе як автора і творця власних дій, суб'єкта життєтворчості з неповторними фізичними та духовними якостями, потребами й здібностями, носія інтелекту, почуттів і волі, виразника національної, професійної і групової належності в системі суспільних відносин. На відміну від свідомості, самосвідомість вирізняється своєю спрямованістю: якщо свідомість орієнтована на об'єктивний світ, то об'єктом самосвідомості є суб'єктивний, внутрішній світ особистості.

Прояви самосвідомості відрізняються різноманітністю форм: когнітивний аспект психічної діяльності людини виявляється в самовідчуттях, самоаналізі, самооцінці; афективний аспект – у скромності або самолюбстві; регулятивний аспект – у самоконтролі, самодисципліні та інших властивостях.

Я-концепція – динамічна система уявлень людини про саму себе, що включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, природних властивостей; самооцінку; суб'єктивне сприйняття, що характеризує вплив на власну особистість зовнішніх факторів, система, яка формується під впливом досвіду кожного індивіда. Ця система становить основу вищої саморегуляції людини, на базі якої будуються стосунки з оточуючим її світом.

Погляди вчених на кількість, зміст розподіл самосвідомості за рівнями відрізняються варі-

абельністю [5, с. 367; 9, с. 303; 12, с. 406–422; 13, с. 370–373], але більш аргументоване виділення чотирьох її рівнів.

1. Безпосередньо-чуттєвий рівень: самовідчуття, самопереживання психосоматичних процесів в організмі і власних бажань, переживань, станів психіки; в результаті досягається найпростіша самоідентифікація особистості.

2. Цілісно-образний, особистісний рівень: усвідомлення себе як діяльного початку. Проявляється як самопереживання, самоактуалізація, підтримання аутоідентичності свого «Я».

3. Рефлексивний, інтелектуально-аналітичний рівень: усвідомлення особистісного змісту власних розумових процесів, у результаті чого можливі самоспостереження, самоосмислення, самоаналіз, саморефлексія.

4. Цілеспрямовано-діяльнісний рівень: своєрідний синтез трьох розглянутих рівнів, у результаті чого виконуються регулятивно-поведінкові та мотиваційні функції через численні форми самоконтролю, самоорганізації, самовиховання, самовдосконалення, самооцінки, самокритики, самопізнання, самовираження.

Особистість, за теорією представника гуманістичного напрямку в психології К. Роджерса [7], складається з двох основних структур: «Я-реальне» та «Я-ідеальне». Реальне формується на засадах відношень з іншими людьми та самооцінки, причому людина може оцінювати себе невірно, перебільшувати або принижувати свої наявні особистісні якості. Ідеальним є образ «Я», якого не існує зараз, але до якого людина прагне дорости, дотягнутися або мріє про нього. К. Роджерс у своїх психологічних практиках пропонує скоротити розрив між цими компонентами особистості, які дослідник назвав «ланом досвіду». Можливість скоротити межі «лану досвіду» залежить від наявних якостей особистості, її резерву та готовності до самоактуалізації через злам старих цінностей.

Образ «Я», або уявлення про себе не виникає в людини відразу, а складається поступово, на протязі всього його життя під впливом багатьох соціальних факторів, основними з яких є діяльність, спілкування, самосвідомість, та включає наступні компоненти (за В.С. Мерліним): свідомість відмінності себе від всього світу; усвідомлення «Я» як активного початку суб'єкта діяльності; усвідомлення своїх психічних властивостей та емоційної самооцінки; самооцінку з позицій соціальної моралі, самоповаги, які формуються на засадах накопиченого досвіду спілкування і діяльності.

Критеріями самосвідомості являються: виділення себе з фізичного та соціального середовища, усвідомлення себе як суб'єкта, автономного від нього; усвідомлення своєї активності – «Я» керує собою; усвідомлення себе «через іншого»;

моральна оцінка себе, через рефлексію усвідомлення свого внутрішнього досвіду.

Як вираження самосвідомості вченими розроблена «Я-концепція» – цілісний, хоча й не позбавлений внутрішніх протиріч образ власного «Я», що виступає як установка щодо самого себе, і який включає компоненти: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості тощо (самосвідомості); емоційний – самоповага, самоприниження тощо; оціночно-вольовий як прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо. За своїм змістом виділяється «Я-концепція» позитивна, негативна, амбівалентна.

Розрізняють також поняття «Я-реальне» та «Я-ідеальне», тобто те, якою людина є насправді, й те, якою вона хоче бути. Якщо «Я-реальне» і «Я-ідеальне» не збігаються, в людини виникає невдоволення собою, розчарування, занижується самооцінка, в результаті чого вона може шукати нові способи поведінки, які дозволяють більш самоактуалізуватися [15, с. 376; 16, с. 320; 17, с. 600; 18, с. 608]. Під час аналізу динамічної структури самосвідомості використовують такі поняття, як «поточне Я» та «Я особистісне». Поточне «Я» розуміється як конкретне усвідомлення себе в поточному моменті, безпосередньо в процесі діяльності, в певній ситуації; «особистісне Я» являє собою стійку структурну схему самовідношення, в якому водночас виражені елементи самопізнання та самопереживання.

У структурі самопізнання необхідно виділити усвідомлення близьких і віддалених цілей, мотивів свого «Я» («Я» як діючий суб'єкт); усвідомлення своїх реальних і бажаних якостей («реальне Я» та «ідеальне Я»); пізнавальне, когнітивне уявлення про себе («Я» як об'єкт спостереження); емоційне, чуттєве уявлення про себе. Таким чином, самосвідомість включає в себе самопізнання або інтелектуальний аспект пізнання себе та самовідношення, або емоційне відношення до себе. Незважаючи на ідентичність «Я» суб'єкта та «Я» об'єкта, їх розрізняють: перший бік особистості називають «Я», а другий – «самість».

Мета статті. Головною метою цієї роботи є проведення теоретичного аналізу наукових праць із проблеми формування самосвідомості і структурування основних компонентів та визначення динаміки зростання самосвідомості студентів-психологів на етапах їх професійного становлення.

Об'єкт дослідження – структурні компоненти самосвідомості особистості, предмет – особливості динаміки самосвідомості психологів на етапах професійного становлення.

Були застосовані загальнонаукові методи дослідження: теоретичні, емпіричні та математико-статистичні.

В емпіричному дослідженні були застосовані психодіагностичні методики:

- методика самовідношення В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва;
- методика дослідження самооцінки за Т.В. Дембо, С.Р. Рубінштейном у модифікації Прихожан;
- тест самоактуалізації Е. Шострома в адаптації Ю.Е. Альошиної, Л.Я. Гозман;
- тест відмінностей між ідеальним та реальним «Я» (Батлер і Хайг);
- тест смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва (адаптована версія «цілі в житті» Д. Крамбо, Л. Махоліка; авторська анкета дослідження відношення до професії психолога)).

Використовувався також метод спостереження та контент-аналізу документів, що відображують порівняльні результати успішності, активності та поведінки студентів першого та четвертого курсу, серед яких: журнали академічної успішності та відвідування занять, поточні результати та проміжні контрольні показники (модульний контроль, контрольні роботи) і підсумковий контроль (оцінювання іспитів, заліків, курсових робіт). Ураховувалися також такі результати діяльності, як реферати, доповіді, відповіді, участь у дискусіях, круглих столах, практичні роботи з надання психологічної допомоги (консультування, психотерапія, психокорекція, захист проходження практики).

Виклад основного матеріалу. Аналіз матеріалів спостереження за студентами першого курсу показав, що вони досить дисципліновані, мають помірно розвинуті когнітивні компоненти самосвідомості, але їхнє мислення недостатньо комплексно охоплює навчальні проблеми, що розглядаються, та вони відрізняються недостатніми поведінковими навичками, погано володіють своїми емоційними реакціями. Самосприйняття, самовідношення знижене, в порівнянні зі студентами четвертого курсу, але вони прагнуть у більшій мірі до самоактуалізації, до одержання та засвоєння нових знань; водночас сприймання нових знань більш утруднене в порівнянні зі старшими студентами. Розходження студентів першого курсу в оцінці «Я реального» адекватне та воно не змішується з «Я ідеальним», яке сприймається як мрія або перспективні плани на майбутнє.

Компоненти самосвідомості та самооцінки зазнали очевидних змін у студентів четвертого курсу на вирішальних етапах їхнього професійного становлення. Особливо це стосується когнітивного та поведінкового компоненту їхньої самосвідомості. Значно збільшилося значення самооцінки, яке домінує у студентів старшого курсу. Самосприйняття й самовідношення в них неадекватно завищені, в наявності – ідеалізування своїх знань та можливостей. Вони себе безмежно поважають, тому погано сприймають

зауваження, які стосуються їхньої недостатньої компетентності в якійсь справі, та поради на свій рахунок. Це може призвести до негативних наслідків через нерозуміння студентами порад про необхідність засвоєння корисних знань, тому що вони вважають свої знання повними. Водночас значно збільшилися когнітивні можливості, що виражається в комплексному сприйнятті та оцінці проблеми, в більш глибокому засвоєнні знань. Студентам як першого, так і четвертого курсу притаманні інтелектуально-аналітичний та цілеспрямовано-діяльнісний рівень самосвідомості. У прагненні до самоактуалізації студенти четвертого курсу мають нижчі результати, ніж студенти першого курсу, тому що внаслідок підвищеної самооцінки вони не бачать сенсу в одержанні знань, які реально не оцінюють.

Завищена самооцінка може бути викликана в них розходженням в уявленні та оцінці свого реального та ідеального «Я». Вони приписують собі уявне як дійсне, тим самим не можуть оцінити та зіставити свої дійсні можливості. Також зниженим, у порівнянні зі студентами першого курсу, є поведінковий компонент: вони не задоволені вибором професії, багато з них не ставлять за мету досконало оволодіти професією психолога, а деякі – навіть працювати в ній. Вони живуть сьогоденням, розчаровані в професійній діяльності, а їх очікування не здійснилися, внаслідок чого вони відчувають розчарування. Це можна охарактеризувати як кризу особистості перед початком професійної діяльності.

Результати дослідження дозволили стверджувати, що завданням першочергової важливості в професійній підготовці студентів-психологів є формування професійної самосвідомості з використанням специфічних засобів професійної мови, яка забезпечує особливості певної комунікації в системі спілкування спеціалістів, у нашому випадку – психологів. Професійна самосвідомість відображає проекцію трудового досвіду конкретних професійних груп у результаті суспільного розподілу праці [14, с. 336; 15, с. 320; 16, с. 600; 17, с. 320; 18, с. 70].

Професійна свідомість суспільства є спеціалізованою, її окремі площини відображають специфіку певної професії. Для розвинутої професійної свідомості, носієм якої являється професіонал, характерна наявність таких компонентів: гносеологічного (теоретичні знання необхідні для даного виду професійної діяльності, включені у світосприйняття особистості); практичного, який включає практичні навички та вміння, правила та норми професійної діяльності, що складаються в процесі навчання та професійної роботи та зумовлюються досвідом як власним, так і набутим іншими професіоналами; аксіологічного, що являє собою фундамент професійної моралі, а саме

професійно-етичні цінності та зразки моралі та поведінки, відібрані спеціалістом, в яких можуть бути реалізовані моральні настанови індивіда як члена професійного суспільства. На формування моралі професіонала-психолога чинить вплив професійна етика як нормативно-регламентований спосіб етики, моралі та поведінки представників даної професійної групи.

У процесі навчання та трудової діяльності професійна свідомість інтеріоризована особистістю, набуває стан самосвідомості в професійній діяльності, а психологічний її аспект включає психологічні якості, які повинен обіймати представник даної професії.

Формування професійної свідомості та самосвідомості майбутнього психолога під час навчання у ВНЗ набуває особливого значення, тому що ресурсом його професійної діяльності станеться саме особистісний ресурс та психологічні якості. Сформованість професійної самосвідомості психолога є важливою умовою його готовності до професійної діяльності: становлення професійної свідомості відображає процес формування особистості професіонала.

Самосвідомість, разом із діяльністю та спілкуванням, є однією з трьох сфер соціалізації, яка характеризується як процес розширення соціальних зв'язків індивіда із зовнішнім середовищем [19].

Сфера соціалізації розуміється як розвиток самосвідомості особистості, становлення образу «Я». Формування суб'єкта професійної діяльності проходить у навчально-професійній спільноті, яка і становиться середовищем розвитку здібностей до рефлексії, засвоєння знань, емоційної сфери, комунікації, поведінки в професійному середовищі, сумісної організації особистісної та предметної позиції. У ній формується індивідуально-особистісний аспект професійної свідомості або самосвідомості, який розглядається як частина загальної самосвідомості, що втілює в себе розвиток уявлень особистості про свої професійні якості, котрі необхідні їй для майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, компоненти самосвідомості на етапі професійного становлення зазнали значних змін. Студентам першого курсу притаманне прагнення до самоактуалізації, але встановлений більш низький рівень самооцінки та когнітивних можливостей, адекватна оцінка «Я-реального» та «Я-ідеального».

Студентам четвертого курсу притаманні досить високі когнітивні здібності, але вони мають неадекватно завищену самооцінку, переоцінку своїх знань і можливостей. Це викликано розходженнями в уявленні про своє реальне та ідеальне «Я», з перевищенням значення «Я-реального». У прагненні до самоактуалізації студенти четвертого курсу мають нижчі резуль-

тати, ніж першокурсники, тому що перебільшена віра в себе заважає їм отримувати нові знання. Розчарування в професії також сприяє формуванню кризи перед початком власного професійного становлення та шляху.

Викладачам ВНЗ рекомендується звернути увагу на необхідність проведення педагогічних та виховних заходів, спрямованих на підвищення інтересу до майбутньої професійної діяльності та профілактики кризи цього періоду життя студентської молоді.

Для підвищення інтересу студентів третього-четвертого курсу бакалаврату до професії психолога впроваджена в навчальний процес практика проведення круглих столів, майстер-класів, які проводяться як провідними викладачами, так і практичними психологами.

Література:

1. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы. Психология формирования и развития личности. М.: Мысль, 1981. С. 3–19.
2. Бердяев Н.А. Самопознание. М.: Книга, 1991. 445 с.
3. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование. К.: БВ, 1994. 50 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720 с.
5. Кон. И.С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
6. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Мысль, 1983. 123 с.
7. Роджерс К. Клиентцентрированная психотерапия. М.; К.: Ваклер, 1997. 320 с.
8. Абульханова-Савская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
9. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972. 303 с.
10. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1997. 144 с.
11. Михайличенко В., Осетрова А. Самосознание как методологическая основа саморазвития личности студента. Новый коллегіум. 2005. № 1/2. С. 92–101.
12. Соколова Е.Т. Я-образ тела. Психология самосознания: хрестоматия; под. ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2007. С. 406–422.
13. Маноха І.П. Самопізнання. Основи психології; за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. К., 1995. С. 370–373.
14. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие. Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
15. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособ. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 1996. 320 с.

- | | |
|--|---|
| <p>16. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособ. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭ 2004. 600 с.</p> <p>17. Рыбников О.М. Психофизиология профессиональной деятельности: учебник. М.: Академия, 2010. 320 с. С. 308–315.</p> | <p>18. Сорочан В.В. Психология профессиональной деятельности: Конспект лекций. М.: МИЭМЛ, 2005. 70 с.</p> <p>19. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2 изд. / под. ред. В.А. Ядова. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.</p> |
|--|---|
-

Сергиени Е. В., Приснякова Л. М., Шевяков А. В. Формирование личностного и профессионального самосознания будущих психологов

В статье анализируются и выносятся на рассмотрение теоретические подходы относительно феномена, содержания, составляющих и уровня самосознания будущих психологов – студентов высших учебных заведений, как личностного, так и профессионального его компонентов. Рассмотрены структурные компоненты самосознания (когнитивный, оценочный, поведенческий как составляющие «Я-концепции» реальной и идеальной, уровни, динамика этих показателей) у студентов четвертого курса бакалавриата в сравнении с данными студентов первого курса психологического факультета.

Ключевые слова: самосознание, составляющие, уровни, «Я-концепция», формирование, студенты-психологи.

Serhiienі O. V., Prisniakova L. M., Sheviakov O. V. Formation of personal and professional self-awareness of future psychologists

The article analyzes the theoretical approaches regarding the phenomenon, content, components and level of self-consciousness of future psychologists - students of higher educational institutions, both personal and professional, of its components. The structural components of self-awareness (cognitive, evaluative, behavioral as components of the «I-concept» of real and ideal, levels, dynamics of these indicators) for fourth-year undergraduate students in comparison with the first-year students of the psychological faculty are considered.

Key words: self-awareness, components, levels, «I-concept», formation, psychology students.

ПРОБАЧЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ

У статті обґрунтовано актуальність дослідження проблеми пробачення. Здійснено теоретичний аналіз наукових поглядів на сутність феномена, прослідковано еволюцію його тлумачення. Розглянуто межі з близькими за сенсом поняттями. Установлено відсутність єдиного погляду на зміст і концептуалізацію пробачення, недостатність досліджень глибинного спрямування.

Ключові слова: пробачення, прийняття, емоції, примирення, образа.

Постановка проблеми. Високий рівень конфліктності в сучасному суспільстві, конкуренції, темпу життя разом із неможливістю бути постійно уважним до почуттів інших, напружене соціально-політичне становище в країні призводять до того, що питання пробачення постає більш гостро. Незважаючи на досить давню історію існування цієї проблеми в житті людства та її актуальність у міжособистісних стосунках, дослідження з приводу зазначеного феномена почали активно проводитися лише наприкінці минулого сторіччя. Спираючись на аналіз наявних теоретичних поглядів, можна стверджувати, що на цей момент у дослідженнях відсутнє однозначне розуміння цього поняття.

Мета статті – розглянути та проаналізувати різноманітні підходи до трактування сутності феномена пробачення.

Виклад основного матеріалу. Глибоке вивчення наукової літератури дає змогу виокремити різні погляди на зміст поняття, що досліджується. До 1980-х рр. пробачення розглядалося переважно в контексті релігійних текстів і практик. Цінність пробачення відображена у священних текстах більшості світових релігій. При цьому в науковому контексті траплялися лише поодинокі дослідження. Наприклад, Ж. Піаже (1932 р.) [24] та С. Бен (1932 р.) [5] розмірковували, яким чином здатність до пробачення впливає з розвитку морального судження. Л. Літвінський (1945 р.) [18] описав афективну структуру здатності до міжособистісного пробачення у статті про взаємозв'язок між ненавистю та пробаченням. Ф. Хайдер (1958 р.) розглядав пробачення як вибір індивідуума «відмовитися від мстивої поведінки» й пояснював його як «імпліцитне вираження самодостатності жертвою чи спробу бути вірним етичному стандарту» [16].

Дж. Емерсон (1964 р.) [9] уперше спробував дослідити зв'язок між пробаченням і психологічним благополуччям. М. Рокіч (1967 р.; 1973 р.) у своїх дослідженнях людських цінностей неодноразово згадував про пробачення й визначав його як одну з ключових цінностей, яку люди прагнули розвинути.

Активне наукове дослідження проблеми пробачення почалося з книги Л. Смедеса (1984 р.) [26], який, хоча й був богословом, а не лікарем або вченим, розпочав рух у межах терапії та науки, що обертався навколо ідеї про те, що пробачення може сприяти психічному здоров'ю та благополуччю людини.

Пробачення розглядається як особистісний смисл (В. Франкл); прийняття іншого (Ю. Орлов); моральний акт, відмова від звинувачення у зв'язку з прийняттям позиції іншого, визнанням власної провини та піднесенням над наявною ситуацією (А. Родіонова); як активне подолання негативної орієнтації стосовно кривдника й розвиток відносно нього позитивної орієнтації (Е. Гассін).

М. МакКалов з колегами [22] розглядають пробачення як процес просоціальної трансформації міжособистісної мотивації щодо кривдника, коли мотивація стає менш мстивою, унікаючою та більш доброзичливою.

Л. Девіс [8] пропонує різні дихотомії пробачення від різних авторів. «Справжнє пробачення вимагає всіх розумових, моральних і духовних ресурсів, які людина має... Ніхто не прощає спонтанно; жертви мають докласти зусиль, щоб вийти за межі шоку, гніву, горя й бажання помсти». Інше уявлення визначає пробачення як «емоцію, яка не може бути створеною, примусовою чи контрольованою, а яка виникає спонтанно зсередини, і прибічники цієї точки зору часто порівнюють пробачення з любов'ю» [8, с. 268]. Є уявлення, що «людина не може пробачити тому, хто не визнає, що образив її, або хто не в змозі взяти на себе відповідальність за те, що заподіяв їй біль» [8, с. 269]. Л. Девіс стверджує, що «протилежним парадигмі про зв'язок відповідальності й пробачення є переконання, що пробачення повинне бути надане в односторонньому порядку» [8, с. 274]. І останній погляд на пробачення – «розв'язання (навіть примирення) можливе без пробачення» [8, с. 278].

Згідно з Дж. Петтоном [3], пробачення є не просто будь-якою дією, це процес усвідомлення людиною того факту, що вона мало відрізняється від тих людей, які її образили. Іншими словами,

людина намагається поставити себе на місце кривдника й розуміє, що сама могла вчинити так само. Проте при цьому Р. Енрайт [10] вказує, що, пробаючи, скривджений, по-перше, визнає, що порушення було несправедливим і буде завжди несправедливим. По-друге, він має моральне право на гнів, адже людина має право на повагу. По-третє, пробачення вимагає відмови від чогось, на що ображений має право, а саме – від свого гніву чи образи.

К. Янделл визначає компоненти пробачення: «Жертва повинна мати негативні почуття щодо кривдника через шкоду, яку той зробив, і повинна принаймні бути готовою втратити ці почуття, докладаючи зусиль, щоб добитися цього» [12, с. 38].

П. Коулманн зазначає: «Пробачення включає в себе збільшення віри, готовність до ризику знову відчути біль» [12, с. 79]. «Пробачення – це більше, ніж моральний борг, більше, ніж теологічні вислови. Це єдиний засіб, урахувуючи нашу людяність і недоліки, щоб подолати ненависть і осуд і продовжити розвиватися й любити» [12, с. 94].

За визначенням Ф. Ласкіна, пробачити – це означає відмовитися від всякої надії на краще минуле [19]. «Пробачення – це почуття спокою, яке виникає, коли людина приймає свій біль менш особисто, бере на себе відповідальність за те, як вона себе почуває, і стає героєм, а не жертвою в ситуації образи. Пробачення – це досвід спокою в конкретний момент. Пробачення не змінює минулого, але воно змінює сьогоднішнє. Пробачення означає, що навіть якщо людина зазнала болю, вона вирішує менше відчувати його й страждати, що людина стала частиною рішення. Пробачення є розумінням того, що біль є нормальною частиною життя. Воно саме для скривдженого й ні для кого іншого. Можна пробачити й відновити стосунки або пробачити й ніколи не говорити з людиною знову» [19, с. 69].

Пробачення «є рішенням бачити поза межами будь-якої особистості» [7, с. 23]; «ставлення, яке передбачає, що людина готова взяти на себе відповідальність за своє сприйняття, розуміючи, що її сприйняття – це вибір, а не об'єктивний факт» [7, с. 24]; «процес, який вимагає зміни сприйняття знову й знову» [7, с. 25]; «спосіб життя, який поступово перетворює нас із того, щоб бути безпорадними жертвами наших обставин, на те, щоб бути впливовими й люблячими співавторами нашої дійсності» [7, с. 25]. «Пробачення: це не про те, що ми робимо, це про спосіб, за допомогою якого ми сприймаємо людей і обставини» [7, с. 30].

Про пробачення як відпущення почуття образи говорять Д. Агсборгер, Т. Стівен [3].

Б. Фленіган розглядає пробачення так: «Пробачення – це перемога над травмою. Це процес, за допомогою якого потерпілий спочатку відбивається, потім зближується, потім опановує ситуацію, яка майже зруйнувала його» [14, с. 71].

Дж. Селлз і Т. Харгрейв (1998 р.) відмічали, що пробачення потребує часу та є процесом, що розгортається й може тривати кілька місяців або, можливо, навіть років. Ця думка підтримується більшістю авторів (Б. Каннінгем, Р. Енрайт, Р. Фітсгіббонс, Д. Хоуп, М. Кауфман, П. Кіркап).

К. Торесен, А. Харріс і Ф. Ласкін розглядають міжособистісне пробачення як рішення про скорочення негативних думок, афектів і поведінкових проявів, таких як почуття провини й гніву стосовно кривдника чи болючої ситуації; рішення почати краще розуміти образу й кривдника [30].

Розуміння пробачення в роботі Р. Енрайта, Е. Гассін і Чінг-Пу Ву [4] є таким: людина, якій заподіяли глибокий біль, часто бореться проти кривдника (навіть якщо це відбувається лише в думках і почуттях), але ображений має припинити боротьбу проти кривдника й здійснити безкорисливий дар любові як прояв гуманізму.

Дж. Норт [23] розглядає пробачення як подолання негативних афектів і суджень стосовно кривдника; це не заперечення власної правоти в цих судженнях, а спроба поглянути на кривдника зі співчуттям, милосердям і любов'ю, у той час як він, здавалося б, повинен бути позбавлений права на них.

Е. Уортінгтон і Н. Вейд [32] визначили пробачення як емоційне протиставлення позитивних емоцій, орієнтованих на інших, негативному непростенню, яке приводить до нейтралізації чи заміни всіх або частини негативних емоцій позитивними. Позитивні емоції, які приводять до пробачення, були визначені як емпатія, співчуття, милосердя, романтична любов і альтруїстична любов (Е. Уортінгтон та інші, 2001 р.). Натомість досвід деяких позитивних емоцій неминуче нейтралізує непростення, людина може мати чи може не мати кінцевих позитивних емоцій щодо кривдника. Пробачення може бути частковим (зниження непростення) або повним (що приводить до кінцевої нейтральності чи навіть кінцевих позитивних емоцій щодо кривдника). При цьому пробачення концептуалізується на теоретичному рівні як емоційно фокусована копінг-стратегія [31].

П. Стрелан і Т. Ковік [28], визначаючи пробачення як процес нейтралізації стресора, що виник зі сприйняття міжособистісного болю, теж пропонують концептуалізувати його як процес подолання стресових ситуацій.

Одним із новітніх є погляд на феномен пробачення в контексті позитивних рис особистості, котрі розуміються як ресурси. К. Петерсоном і М. Селігманом була складена ієрархічна класифікація позитивних ресурсів особистості, у котру увійшли 24 особистісні риси, організовані в шість груп за кількістю базових чеснот, котрі вони конкретизують. Вибачливість розглядається як пози-

тивна, «сильна» риса характеру, що стосується чесноти «помірність» і визначається авторами як милосердне та поблажливе ставлення до оточуючих людей [2].

Для більш повного розуміння феномена пробачення зарубіжні вчені аналізують його в контексті інших понять, близьких за сенсом. Л. Смедес зазначає, що пробачення не є забуванням [26], оскільки глибока образа вкрай рідко стирається з пам'яті. На думку М. Трейнера (1981 р.), пробачення не є примиренням або відновленням будь-яких спільних стосунків. Пробачення є глибоким особистим актом, а примирення є спільною дією двох людей. Примирення може бути результатом пробачення, але не тотожне йому.

На думку Р. Хантера, пробачення також не є вибаченням. Пробачення – це внутрішнє особистісне звільнення. Вибачення ж зазвичай вважається публічним звільненням, певною дією, але людина може пробачити кривдника й без його публічних вибачень [17].

Пробачення не може полягати у виявленні байдужого ставлення до кривдника. Глибока образа важлива для людини сама по собі та потребує великих затрат енергії, тому пробачення не може полягати в придушенні негативних почуттів протягом часу. Пробачення активне й вимагає дій [4].

Схожої думки дотримується й М. Росс [29], котрий відокремлює пробачення від забування, потурання, ігнорування, схвалення та виправдання. К. Янделл відрізняє пробачення від відплати, реабілітації й прагнення до справедливості [12].

Цікаві погляди на тлумачення феномена пробачення можна знайти в психоаналітичних концепціях. С. Сіасці [25] проводить аналіз і встановлює межі між пробаченням, прийняттям і примиренням. Примирення є найменш динамічно вмотивованим, це прагматичний вибір рухатися далі, воно є найбільш свідомим і обдуманим. Прийняття може бути психологічно чи практично мотивованим результатом психотерапії, воно вимагає роботи горя над пережитими втратами, подолання власного почуття «жертви» та прийняття власної долі у світі. Проте, на відміну від пробачення, шлях до прийняття не передбачає відновлення внутрішнього зв'язку з об'єктом, що скривдив людину. У цьому відношенні пробачення є єдиним із цих трьох понять, що тягне за собою значну психологічну роботу з результатами, подібними та комплементарними до роботи трауру.

На думку вченої, процес пробачення включає в себе психологічні зміни, які дають можливість з'явитися «установці на пробачення» – прийняттю загальної випадковості та несправедливості світу таким, як він є, і відповідній здатності відмовитися від злісних вимог до того, яким світ повинен бути.

Відомий психоаналітик сучасності О. Кернберг [1] розглядає здатність людини пробачати інших як характеристику зрілого Супер-Его: ця здатність пов'язана з умінням визнавати агресію й амбівалентність у собі, а також умінням приймати неминучу амбівалентність інтимних відносин. Справжнє пробачення є виразом зрілого морального почуття, прийняття болю, що супроводжує втрату ілюзій щодо себе й інших, віри в можливість відродження довіри, а також відродження й підтримки любові, незважаючи на її власні агресивні компоненти.

С. Сіасці [25] пропонує динамічну концептуалізацію пробачення в контексті психоаналізу. На думку вченої, ситуація, у якій постає пробачення, спричинюється травмою невинуватих очікувань у близьких стосунках. Коли правомірні сподівання у відносинах не реалізуються, пробачення стає викликом для Его відновити втрачений нарцисичний баланс через відновлення значущого внутрішнього зв'язку.

Дослідниця розглядає такі корені розвитку пробачення. Порушений нарцисичний баланс індивіда, який виник унаслідок травми невинуватих очікувань, призводить до такої особливості захисної особистісної організації, як концентрація на кількісних аспектах досвіду (замість якісних). Коли здатність брати користь, оцінити «якість» відносин скомпрометована, наслідком ненаситності стає занепокоєння «кількістю», частим проявом якого є жадібність.

Коли закінчується процес оплакування втрат, людина зіштовхується з вибором щодо долі «невдалих» стосунків: зменшити їхню значущість чи відновити їх, незважаючи на минулі невдачі, у світлі розширеного усвідомлення їх обмежень. Пробачення, таким чином, є несвідомим вираженням потреби в людських стосунках і перевагою якості над кількістю в життєвому досвіді. Зменшення гніву та зниження примітивних захисних механізмів, що супроводжує успішне горювання, дозволяє пом'якшити Супер-Его – це як передумова, так і наслідок пробачення. Отже, пробачення дозволяє відновити прийняття та потенційно більш люблячі стосунки не тільки з іншими, а й із самим собою та світом.

Деякі вчені стверджують, що певні альтернативи пробачення (такі як заперечення того, що хтось постраждав) є «псевдопробаченням» [11, с. 268] і можуть бути шкідливими. Можна думати, що «псевдопробачення» відбувається, якщо, неправильно розуміючи пробачення, людина вірить у те, що вона пробачила, у той час як вона насправді заперечувала чи мирилася, дивилася крізь пальці й продовжувала переживати емоційний стрес до тих пір, поки це не призвело до фізичної шкоди. Е. Уортінгтон і М. Шерер вважають за краще тлумачити їх просто як альтернативи пробачення [31].

Деякі теоретики розглядають примирення чи відновлення стосунків як невід'ємну частину процесу пробачення [13], а деякі – як незалежні процеси, оскільки пробачення може мати місце й за відсутності примирення, а примирення може мати місце за відсутності пробачення [6]. Тим не менше, у пробачення дійсно є поведінкові наслідки. Зниження помсти й спонукань до уникання кривдника чи ситуації образи й збільшення здатності бажати кривдникові добра є особливостями пробачення, яке може впливати на поведінку людини, не змушуючи до примирення. Пробачення може бути одностороннім процесом, тоді як примирення – взаємний процес зростаючого прийняття однією людиною іншої [27].

Більшість дослідників погоджується з тим, що пробачення є комплексом, який включає в себе когнітивний (Б. Фленіган) [14], афективний (В. Малколм і Л. Грінберг) [20], поведінковий (К. Гордон та інші) [15], мотиваційний (М. МакКалой і інші) [21] аспекти й аспект прийняття рішення; воно є внутрішньоособистісним процесом і часто (але не обов'язково) – міжособистісним [31].

За висловом Нельсона Мандели, який він не записав, але зробив відомим, «тримати образу – це як прийняти отруту й чекати, що помруть твої вороги».

Висновки. Підсумовуючи описане вище, можна стверджувати, що в багатьох працях пробачення розглядається як вибір, усвідомлене рішення відмовитися від негативних почуттів, покращити свій стан, змінити своє життя, припинити відчувати себе жертвою й узяти ситуацію під власний контроль. Пробачаючи, людина бере на себе відповідальність за своє сприйняття, розуміючи, що її сприйняття – це вибір, а не об'єктивний факт.

Для основної частини розглянутих поглядів характерним є те, що, незалежно від витоків пробачення, воно передбачає зміну в емоційній сфері особистості стосовно кривдника, тобто пробачення містить у собі просоціальний мотив. Проте варто зазначити, що в працях сучасних психологів усе ще немає єдиного погляду на сутність феномена пробачення та його концептуалізацію: розуміння сутності досить варіативне, а концептуалізація в більшості випадків зводиться до нечіткого визначення поняття. Кількість досліджень, спрямованих на глибинне розуміння процесів, що відбуваються під час пробачення, теж є недостатньою.

Література:

1. Кернберг О. Отношения любви: норма и патология. М., Класс, 2000. 256 с.
2. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. Леонтьева. М., Смысл, 2011. 679 с.

3. Чукова А., Гриценко В. Теоретические основы исследования прощения как феномена межличностного общения. Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 5. С. 16–22.
4. Энрайт Р., Гассин Э., Бу Ч. Прощение: концепция развития. Психологическая газета. 1997. № 2 (29). С. 99–114.
5. Behn S. Concerning forgiveness and excuse. Archiv fuer die Gesamte Psychologie. 1932. № 86. P. 55–62.
6. Butler M., Dahlin S., Fife S. "Languaging" factors affecting clients' acceptance of forgiveness intervention in marital therapy. Journal of Marital and Family Therapy. 2002. № 28 (3). P. 285–298.
7. Casarjian R. Forgiveness: a bold choice for a peaceful heart. New York: Bantam Books, 1992. 246 p.
8. Davis L. I thought we'd never speak again: the road from estrangement to reconciliation. New York: Harper Collins, 2002. 368 p.
9. Emerson J., Jr. The Dynamics of Forgiveness. Westminster Press, Philadelphia, 1964.
10. Enright R. Forgiveness Is a Choice: A Step-by-Step Process for Resolving Anger and Restoring Hope. Washington, DC: American Psychological Association, 2001. 299 p.
11. Enright R., Fitzgibbons R. Helping Clients Forgive: An Empirical Guide for Resolving Anger and Restoring Hope. APA Books, Washington, DC, 2000. 376 p.
12. Enright R., North J. Exploring Forgiveness. Madison: University of Wisconsin Press, 1998. 318 p.
13. Fincham F., Hall J., Beach S. Till lack of forgiveness doth us part: Forgiveness in marriage // In E. Worthington (Ed.), Handbook of forgiveness. New York: Routledge, 2005. P. 207–226.
14. Flanagan B. Forgiving the unforgivable: overcoming the bitter legacy of intimate wounds. MacMillan Press, New York, 1992. 142 p.
15. Gordon K., Baucom D., Snyder D. The use of forgiveness in marital therapy // In: McCullough M., Pargament K. and Thoresen C. (Eds.), Forgiveness: Theory, Research, and Practice. Guilford Press, New York, 2000. P. 203–227.
16. Heider F. The psychology of interpersonal relations. New York, NY: Wiley, 1958. 322 p.
17. Hunter R. Forgiveness, retaliation, and paranoid reactions. Canadian Psychiatric Association Journal. 1978. № 23. P. 167–173.
18. Litwinski L. Hatred and forgetting. Journal of General Psychology. 1945. № 33. P. 85–109.
19. Luskin F. Forgive for Good: A Proven Prescription for Health and Happiness. San Francisco: Harper Collins, 2002. 240 p.
20. Malcolm W., Greenberg L. Forgiveness as a process of change in individual psychotherapy // In: McCullough M., Pargament K. and Thoresen

- C. (Eds.), *Forgiveness: Theory, Research, and Practice*. Guilford Press, New York, 2000. P. 179–202.
21. McCullough M., Sandage S., Worthington E. *To forgive is human: How to put your past in the past*. Downers Grove: InterVarsity press, 1997. 116 p.
 22. McCullough M., Witvliet C. *The Psychology of Forgiveness* // In C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press, 2002. P. 446–458.
 23. North J. *Wrongdoing and Forgiveness*. *Philosophy*. 1987. Vol. 62. Issue 242. P. 499–508.
 24. Piaget J. *The Moral Judgment of the Child*. The Free Press, New York, 1932. 410 p.
 25. Siassi S. *Forgiveness, acceptance and the matter of expectation*. *International Journal of Psychoanalysis*. 2007. № 88. P. 1423–1440.
 26. Smedes L. *Forgive and forget: Healing the hurts we don't deserve*. New York, NY: Harper & Row, 1984. 151 p.
 27. Staub E. *Reconciliation after genocide, mass killing or intractable conflict: understanding the roots of violence, psychological recovery and steps toward a general theory*. *Political Psychology*. 2006. Vol. 27. Issue 6. P. 867–894.
 28. Strelan P., Covic T. *A review of forgiveness process models and a coping framework to guide future research*. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2006. Vol. 25. № 10. P. 1059–1085.
 29. The Brain Health And Wellness Center. URL: <http://brainwellness.com/lifestyle/more-on-forgiveness-and-how-and-why-to-do-it>.
 30. Thoresen C., Harris A., Lusk F. *Forgiveness and health: an unanswered question* // In: McCullough M., Pargament K. and Thoresen C. (Eds.), *Forgiveness: Theory, Research, and Practice*. Guilford Press, New York, 2000. P. 254–280.
 31. Worthington E., Jr., Scherer M. *Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: theory, review, and hypotheses*. *Psychology & Health*. 2004. № 19:3. P. 385–405.
 32. Worthington E., Jr., Wade N. *The psychology of unforgiveness and forgiveness and implications for clinical practice*. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 1999. № 18 (4). P. 385–418.

Сокур А. В. Прощение: теоретический анализ сущности понятия

В статье обоснована актуальность исследования проблемы прощения. Осуществлен теоретический анализ научных взглядов на сущность феномена, прослежена эволюция его толкования. Рассмотрены границы с близкими по смыслу понятиями. Установлено отсутствие единственного взгляда на содержание и концептуализацию прощения, недостаточность исследований глубинной направленности.

Ключевые слова: прощение, принятие, эмоции, примирение, обида.

Sokur A. V. Forgiveness: theoretical analysis of the concept

The article substantiates the urgency of the study of the forgiveness problem. A theoretical analysis of scientific views on the nature of the phenomenon is carried out, and the evolution of its interpretation is examined. The differences with the close notions are considered. The absence of a single view on the content and conceptualization of forgiveness, and the lack of any profound research is established.

Key words: forgiveness, acceptance, emotions, reconciliation, offence.

3. В. Спринська

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івані Франка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

У статті представлений аналіз результатів емпіричного дослідження психологічних властивостей внутрішньо переміщених осіб. Проаналізовані показники особистісної та реактивної тривожності, міри задоволеності основних потреб, відчуття самотності та психологічних властивостей, які мають першочергове значення в соціальній регуляції поведінки й адаптації до нових умов життя.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, реактивна тривожність, особистісна тривожність, міра задоволеності основних потреб, самотність, депресивність, сором'язливість, комунікабельність, невротичність.

Постановка проблеми. Для сучасної України проблема біженців (як би вона в історії не називалася) стала надзвичайно актуальною. Унаслідок анексії Росією АР Крим і втрати контролю над частиною території Донецької та Луганської областей в Україні з'явилася велика кількість людей, які змушені залишити місця свого постійного проживання й переселитися до інших регіонів України. Осіб, які були вимушені залишити власне житло та переїхати в інші області, називають «тимчасово переселені особи», «внутрішньо переміщені особи» (далі – ВПО), «переселенці», «вимушені мігранти», «внутрішні біженці» тощо.

Внутрішньо переміщеними особами вважаються люди, змушені залишити свої домівки (місця проживання) для того, щоб уникнути наслідків збройного конфлікту (ситуації загального насилля, порушень прав людини) або стихійних лих чи техногенних катастроф, які не перетнули визначений на міжнародному рівні державний кордон країни [4].

Г. Лазос виділяє такі причини вимушеного переселення людей із Криму до центральних і західних областей України [7]. Перша група причин пов'язана з політичною ситуацією та страхом імовірного початку військових дій у зв'язку з анексією Криму з боку Російської Федерації (період «до» та декілька тижнів «після» так званого референдуму). Друга група причин пов'язана з політичними поглядами та початком переслідувань за цією ознакою, а також за ознаками мови й національності. Третя група причин (з'явилась останньою) пов'язана з економічними перевагами – можливістю працювати на континентальній частині України, а не на територіях, що не визнані у світі.

Психологічні, соціальні та культурні фактори, що впливають на наслідки міграції, досить різноманітні. Так, проблемою, яка виникає в процесі переміщення, є проблема адаптації й ідентифікації мігрантів.

Міграція людей на іншу територію символізує перехід до невідомого, зумовлює необхідність

їх адаптації до нового соціокультурного середовища, ставить перед ними проблему співвіднесення себе з певною групою, територією, етносом, нацією, державою, а значить, і питання ідентифікації [3]. Адаптація – це процес пристосування суб'єкта міграції до об'єктивних умов оточуючого середовища.

Особливості пристосування та психологічні феномени, які його супроводжують, описані дослідниками з різних аспектів, подекуди ці точки зору є протилежними. Так, якщо спочатку вважалося, що процес адаптації особистості переселенця неминуче призводить до певного переліку проблем психологічного характеру, то сучасні дослідження доводять, що не завжди процес адаптації призводить до негативних наслідків, він є лише фактором ризику, наслідки якого залежать від особливостей взаємодії переміщеної особи та нового соціального оточення [6].

Під час аналізу проблеми соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб у нашій країні слід відзначити дослідження А. Налчаджяна щодо переадаптації, яка розглядається як процес перебудови особистості в кардинально змінених умовах життєдіяльності внаслідок надзвичайних ситуацій. Екстремальні ситуації призводять до значних об'єктивних і психологічних труднощів, вимагають повного напруження сил й оптимальної реалізації особистих можливостей із метою досягнення успіху та забезпечення безпеки. Такі умови активізують комплекс адаптивної поведінки. Наслідком може бути тип реакції, який А. Налчаджян назвав вимушеним номадизмом, тобто вимушена міграція в безпечні райони. Суб'єктом соціально-психологічної адаптації є особа, що знаходиться у взаємодії з новим соціокультурним середовищем [5].

Як соціально-психологічне явище адаптація визначається як процес входження особи в певну групу, засвоєння нею норм, відносин і зайняття певного місця в структурі взаємин між членами

групи, усвідомлення проблем, що можуть виникнути під час входження до нового середовища.

Проблемою залишається й те, що нинішні переселенці у своїй більшості не намагаються повномасштабно інтегруватися в «нове» суспільство. Це стосується тієї категорії переселенців, які не бажають сприйняти стиль життя тої місцевості, жителями якої вони тепер стали. Вони приносять із собою менталітет, спосіб життя й систему цінностей, укорінені в тих регіонах країни, з яких вони переселилися. І хоча йдеться про одну країну, усе ж таки є певні, хоча й незначні відмінності в способі життя її жителів, які зумовлені насамперед демографічними, соціальними й економічними чинниками. Тому процес первинної адаптації до нових умов життя є доволі складним.

Важливими показниками адаптивних можливостей внутрішньо переміщених осіб, які визначають їх поведінкову стратегію в новому соціокультурному середовищі, є пережиті ними емоційні стани й індивідуальні особливості емоційного реагування в умовах стресової ситуації.

Метою статті є дослідження деяких психологічних властивостей внутрішньо переміщених осіб, які мають важливе значення для адаптації та соціальної регуляції поведінки.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяло участь 50 осіб, які переїхали жити з Автономної Республіки Крим і Донецької й Луганської областей. Дослідження проводилися як в індивідуальній, так і в груповій формах.

Психодіагностичний інструментарій складала методика Спілбергера-Ханіна, тест FPI, методика діагностики міри задоволення основних потреб, методика діагностики суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела, Л. Пепло й М. Фергюсона й інтерв'ю [1].

Проаналізуємо показники тривожності внутрішньо переміщених осіб. Реактивну тривожність ми розглядаємо як стан, який притаманний досліджуванам зараз, коли вони проживають в іншому місці, а особистісну – як властивість особистості, тобто стійку схильність сприймати велику кількість ситуацій як погрозливі та реагувати на них станом тривоги. Розбіжність між показниками реактивної й особистісної тривожності ми можемо віднести до ситуації вимушеного переселення респондентів. Отже, якщо показник реактивної тривожності значно вищий за показник особистісної, то можемо говорити, що його причиною може бути змінене нове місце проживання.

Ми розглядаємо три рівні прояву реактивної й особистісної тривожності: низький, середній і високий (див. таблицю 1).

Так, низький рівень тривожності властивий 5 досліджуваним – вони характеризуються станом байдужості, повної індиферентності до подій, що відбуваються, до оточуючих, до свого влас-

Таблиця 1

Показники реактивної й особистісної тривожності ВПО (%)

№	Рівні тривожності	Реактивна тривожність	Особистісна тривожність
1.	Низький рівень	10	18
2.	Середній рівень	30	56
3.	Високий рівень	60	26

ного становища, минулого життя, перспектив на майбутнє. У цілому тривожність не є негативною якістю, певний її рівень – це природна й обов'язкова властивість активної особистості. Наявність такого рівня тривожності може бути пов'язана з надмірним рівнем розгальмованості особистості або з тим, що нові умови проживання є набагато кращими за ті, звідки приїхали досліджувані.

Середній рівень тривожності притаманний 15 досліджуваним. У 30 осіб (60%) прослідковується високий рівень реактивної тривожності – неясне, незрозуміле самій людині почуття зростаючої небезпеки, передчуття катастрофи, напружене очікування трагічного результату. Емоційна енергія цих досліджуваних діє настільки потужно, що виникають своєрідні фізичні відчуття: «усередині все стислося, напружилосся, натягнулося як струна, ось-ось порветься...». Тривога супроводжується руховим збудженням, тривожними вигуками, відтінками інтонацій, перебільшеними виразними актами.

Щодо особистісної тривожності, то показники досліджуваних переселенців розподілилися так: низький рівень тривожності притаманний 9 досліджуваним, у 28 переселенців – середній рівень особистісної тривожності, а 13 осіб мають високий рівень цієї властивості, тобто стійку схильність сприймати велику кількість ситуацій як погрозливі та реагувати на них станом тривоги.

Показники розбіжності між реактивною й особистісною тривожністю представлені на рис. 1. Візуально та за допомогою процедури обчислення нормальності розподілу можна прослідкувати, що показники особистісної тривожності мають вигляд кривої Гаусса. Показники реактивної тривожності мають висхідну форму. Так, можна стверджувати, що найбільшу розбіжність між показниками реактивної й особистісної тривожності знаходимо за високим рівнем прояву цієї характеристики. Розбіжність між високими показниками реактивної й особистісної тривожності ми пояснюємо ситуацією вимушеного переселення досліджуваних. Саме ця група осіб і потребує психологічної допомоги.

Проявами високого рівня тривожності можуть бути страх, неспокій, чутливість до невдач, невротичні звички. Також надмірна тривожність може проявлятися дратівливістю, грубістю стосовно інших або ж навпаки, апатією, байдужістю, гіпотимією, дисфорією.

Проаналізуємо показники міри задоволення основних потреб: матеріальних, соціальних, потреби в безпеці, у визнанні та самовираженні (див. рис. 2). Так, у зоні задоволення є потреба в безпеці, що свідчить про те, що вимушено переселені особи на новій території почувають себе комфортно.

Новоприбулий переселенець має успішно вирішити низку проблем, насамперед знайти місце роботи, яке забезпечить стабільний дохід і шанси кар'єрного зростання, підшукати житло, отримати доступ до місцевих установ охорони здоров'я. Немоżliвість вирішити вищевказані завдання зумовлює незадоволення основних потреб людини. Для ВПО частково задоволеними є матеріальні та соціальні (міжособистісні) потреби. Безробіття й економічна криза не дозволяють знайти переселенцям відповідну роботу

для забезпечення сім'ї необхідними матеріальними благами. Також відсутність роботи спричиняє недостатнє задоволення потреби в міжособистісній взаємодії: вони замкнуті в просторі подібних собі та не мають можливості в достатній мірі асимілюватися в суспільство, у якому тепер проживають.

У місцях розміщення переселенців виникає багато конфліктів, мешканці живуть ізольовано, майже не спілкуються між собою, відчувається відчуженість і недовіра одне до одного, до місцевого населення, до представників влади тощо. Тому незадоволеними є потреби у визнанні та самовираженні. Інколи негативні настрої приймаючого населення пов'язані з політичними поглядами та мовою переселенців.

Так, представники кримськотатарської спільноти, які змушені були переїхати з місця їх постій-

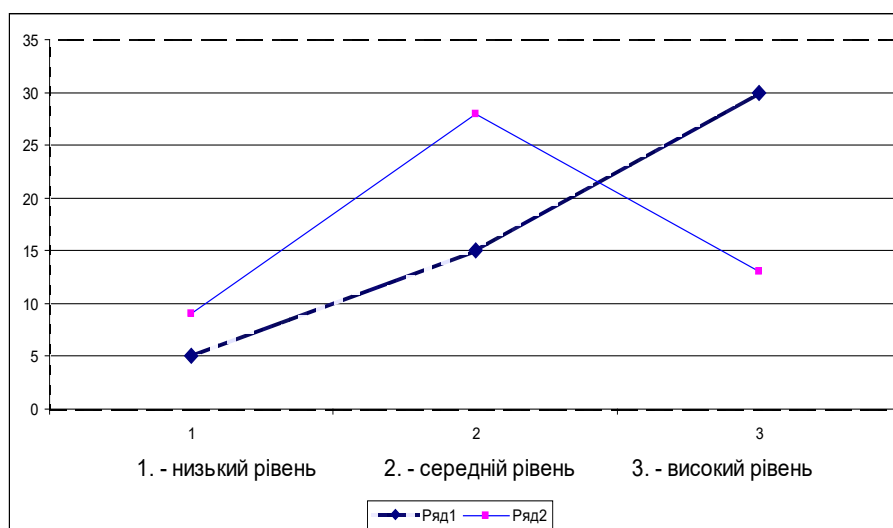


Рис. 1. Показники рівнів реактивної й особистісної тривожності

Примітка: ряд 1 – показники реактивної тривожності, ряд 2 – показники особистісної тривожності



Рис. 2. Показники міри задоволення основних потреб ВПО

ного проживання, переживають травму більше на культурному й соціальному рівні, маючи в історії свого народу трагічні події, пов'язані зі сталінською депортацією. Водночас перспектива заново будувати свій дім, упорядковувати своє життя на новому місці не викликає в них того трагізму, який відчутно проявляється в переселенців, що мають слов'янські етнічні корені [3].

Наразі проблема інтеграції переселенців ще не знайшла свого остаточного вирішення (як і в жодній країні світу) [2], проблемою є й те, що нинішні переселенці не завжди намагаються інтегруватися в «нове» суспільство, оволодіти мовою місця перебування, прийняти усталені в ньому традиції, звичаї, спосіб життя, культуру. І хоча йдеться про одну країну, усе ж таки є певні (хоча й незначні) відмінно-

сті в способі життя її жителів, які зумовлені демографічними, соціальними й економічними чинниками.

Зазвичай скорочення цієї дистанції найяскравіше спостерігається між дітьми та молоддю, оскільки основне виховання й освіта здійснюються в навчальних закладах, які розташовані в різних районах країни. Проте інколи внутрішні переселенці залишаються чужорідним тілом, тобто поряд із готовністю прийняти й зрозуміти біженців може виникати реакція відторгнення, яка подекуди може проявлятися в нетерпимості, презирстві й зневазі до мігрантів, що проявляється як на побутовому, так і на суспільному рівні. Усе це спричиняє виникнення суб'єктивного відчуття самотності, яке може бути пов'язане з тривожністю, соціальною ізоляцією, депресією, нудьгою.

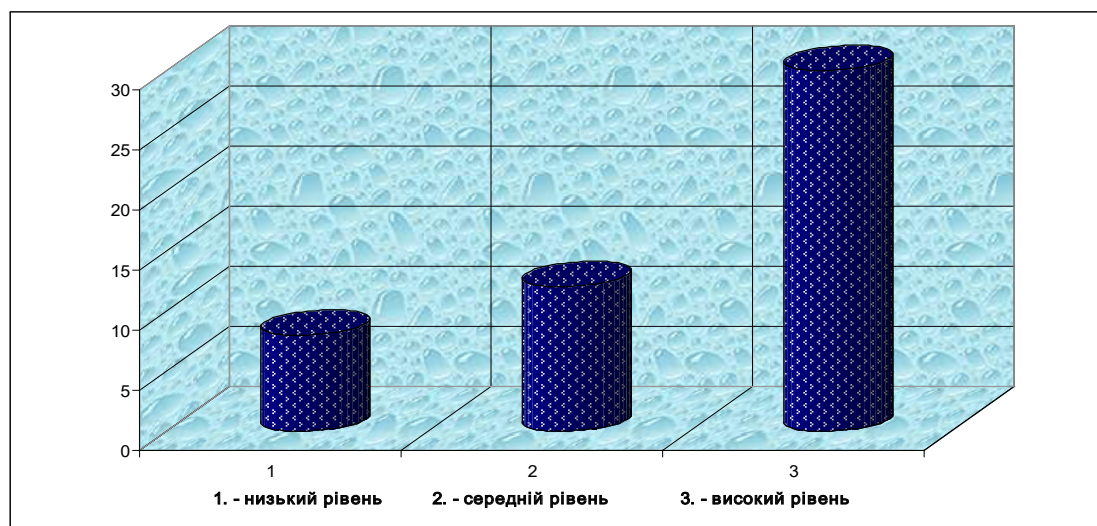


Рис. 3. Показники рівнів відчуття самотності переселенців

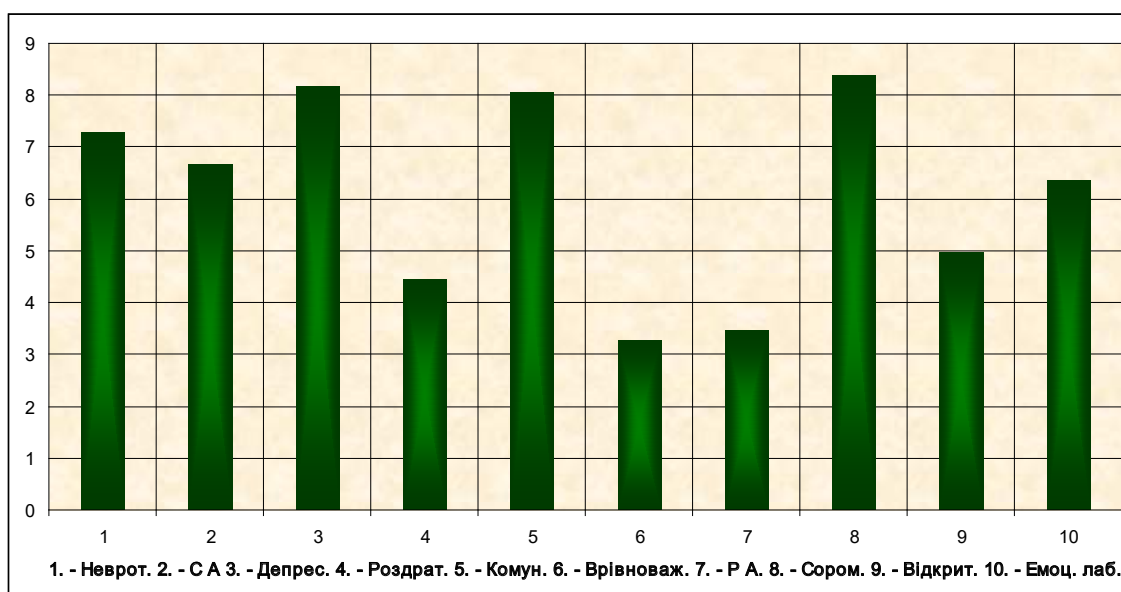


Рис. 4. Показники властивостей особистості ВПО

Суб'єктивне відчуття самотності внутрішньо переміщених осіб ми вивчали за допомогою методики Д. Рассела, Л. Пепло й М. Фергюсона (див. рис. 3). Отримані три рівні суб'єктивного відчуття самотності: низький, середній і високий. Найбільшій кількості досліджуваних – 30 особам (60%) притаманний високий рівень відчуття самотності. Їх характеризує ненаситна потреба в самоствердженні, коли в центрі уваги стоїть тільки власний успіх. Цим переселенцям властива одноманітність у поведінці, вони не в змозі вийти з якоїсь обраної ними ролі й тому не можуть дозволити собі розкритості, природності в контактах з іншими людьми. Ці ВПО зосереджені на своїх відчуттях – події власного життя та свій внутрішній стан видаються їм виключними. Вони недовірливі, сповнені похмурих передчуттів, полонені панічним страхом за своє здоров'я. Їх вирізняє також і нестандартність поведінки, коли світосприйняття та вчинки не відповідають установленим у цій групі правилам і нормам. На думку Л. Симеонової, з одного боку, це – своєрідність бачення світу, оригінальність уяви, з іншого – небажання рахуватися з іншими [8]. Недооцінка себе як особистості, а звідси – боязнь бути нецікавим іншим також є характеристикою осіб із високим рівнем суб'єктивного відчуття самотності.

Низький рівень суб'єктивного відчуття самотності властивий 8 обстеженим (16%), середній – 12 переселенцям, що становить 24% від усієї вибірки досліджуваних.

Ситуація, у якій людина вважає себе самотньою й відчуває страждання, незважаючи на велике коло спілкування, може призвести до депресивних станів і змін у психіці. Дуже часто таке відчуття викликає такі асоціації, як «туга», «сум», «порожнеча в душі», «тривога», «невпевненість у собі». До того ж нерідкі випадки, коли людина звинувачує себе в тому, що ніхто її не любить, не розуміє, не підтримує, не допомагає.

Ситуація невизначеності, незадоволення нагальних людських потреб, страх невідомого, туга за втраченим, залишеним тощо породжують відчуття самотності – людина відмежовується від оточуючих, не бажає адаптуватися до нових умов проживання й тим самим заганає себе в «гріховне коло» негативом емоційних переживань, з якими вже сама впоратися не може.

Розглянемо властивості особистості ВПО, які мають важливе значення для соціальної адаптації та регуляції поведінки людини (див. рис. 4).

Домінуючими властивостями особистості досліджуваних є сором'язливість, депресивність, комунікабельність, невротичність. Такі ВПО схильні до стресового реагування на звичні життєві ситуації; особливості їхньої адаптації мають пасивно-захисний характер. Вони тривожні, скуті, невпевнені, через що в них виникають труднощі в соціальній взаємодії.

Їм властиві ознаки, що характерні психопатологічному депресивному синдрому (хворобливий стан, зумовлений низкою фізичних і психічних відхилень). Переселенцям характерні апатія, швидка втомлюваність, пригнічений настрій, занижена самооцінка, відчуття безнадійності, стан байдужості, повної індиферентності до подій, що відбуваються, до оточуючих, свого власного становища, минулого життя, перспектив на майбутнє. Вони швидко втомлюються, мають сповільнені й скуті рухи, проблеми з пам'яттю й концентрацією, безсоння.

До характерних якостей цієї групи обстежених слід віднести наявність вираженої потреби в спілкуванні й постійній готовності до задоволення цієї потреби. Нагадаємо, що за результатами методики діагностики міри задоволення основних потреб соціальні (міжособистісні) потреби є частково задоволеними, а потреби у визнанні та самовираженні – не задоволеними.

Також можемо говорити про високий рівень невротизації досліджуваних, тобто наявність невротичного синдрому астеничного типу зі значними психосоматичними порушеннями. Причинами його виникнення можуть бути зовнішні й внутрішні фактори, до останніх відносять спровоковані різними стресовими ситуаціями нестабільні психоемоційні стани. До зовнішніх причин можна віднести нові умови життя, тугу за колишнім місцем проживання, відірваність від знайомих, родичів, труднощі із соціальною адаптацією тощо. Такі особи дратівливі, слабкі, тривожні, надмірно чутливі, швидко втомлюються та виснажуються як під час розумової, так і під час фізичної роботи. У них поганий настрій і загальна повільність, що включає в себе не тільки мовну й рухову загальмованість, але й уповільнення темпу розумового процесу.

Досліджувані характеризуються дещо підвищеним рівнем психопатизації, що створює передумови для імпульсивної поведінки. Так, вони можуть нехтувати певними соціальними нормами, бути байдужими до думок оточення, егоцентричними, мати труднощі в адаптації. Їм до певної міри властива нестійкість емоційного стану, що може проявлятися в частих змінах настрою, збудливості, роздратуванні, недостатній саморегуляції. Цим ВПО притаманні низька опірність до стресу, вони не захищені від впливу стрес-факторів звичних життєвих ситуацій, є невпевненими в собі, песимістичними та пасивними.

За допомогою кореляційного аналізу ми згрупували простір досліджуваних показників. Так, кореляційні залежності виявились як додатними, так і від'ємними та проявились на обох рівнях значимості (див. рис. 3). Найбільшу кількість зв'язків, як додатних, так і від'ємних, знаходимо в показниках особистісної та реактивної тривожності.

Отже, виявлено такі значущі додатні кореляційні зв'язки:

- показник «особистісна тривожність» зв'язаний із показниками «потреба у визнанні», «сором'язливість», «невротичність», «депресивність»; отже, чим вищим є рівень особистісної тривожності (властивості особистості), тим більш незадоволеною є потреба у визнанні, тим більшою є наявність тривожності, скutoсті, невпевненості, тим більшим є рівень невротизації особистості зі значними психосоматичними порушеннями, тим більш вираженими є ознаки депресивного синдрому;

- між показником «реактивна тривожність» і «відчуття самотності» й «комунікабельність»; чим вищий рівень реактивної тривожності (пов'язаної з переселенням на нове місце), тим вищий рівень відчуття самотності та більше виражена потреба в спілкуванні й постійній готовності до її задоволення;

- між показником «відчуття самотності» й «комунікабельність» і «роздратування»; чим вищий рівень суб'єктивного відчуття самотності, тим більше виражена потреба в спілкуванні та тим більш нестійким є емоційний стан особистості з афективним реагуванням щодо оточуючих.

Від'ємними є зв'язки між такими показниками:

- «реактивна тривожність» і «потреба в самовираженні» та «потреба у визнанні»; чим сильніше особа переживає стан тривоги, що пов'язана з новим місцем проживання, тим менш задоволеною є потреба в самовираженні та визнанні;

- «потреба в безпеці» й «особистісна тривожність»; чим більш незадоволеною є потреба в безпеці, тим вищим є рівень особистісної тривожності;

- «сором'язливість» і «потреба в самовираженні»; чим вищим є рівень тривожності, скutoсті, невпевненості, які спричиняють труднощі в соціальній взаємодії, тим менш задоволеною є потреба в самовираженні;

- «соціальні потреби» та «комунікабельність» і «спонтанна агресія»; чим більше задоволеною є міжособистісна потреба, тим менше виражена потреба в спілкуванні та нижчий рівень психопатизації, що створює передумови для імпульсивної поведінки.

Висновки. Результати емпіричного дослідження дозволяють стверджувати, що досліджувані, які постраждали внаслідок внутрішніх міграційних процесів, характеризуються цілим спектром специфічних, переважно негативних характеристик.

Так, більша половина ВПО характеризується високим рівнем реактивної тривожності, яка пов'язана зі зміною умов і місця проживання. Щодо рівня задоволеності основних потреб досліджуваних, то в зоні задоволення є потреба в безпеці, що свідчить про те, що вимушено переселені особи на новій території почувають себе комфортно. Частково задоволеними є матеріальні та соціальні (міжособистісні) потреби. Незадоволеними є потреби у визнанні та самовираженні.

Більшій половині ВПО притаманний високий рівень відчуття самотності. Вони одноманітні в поведінці, не в змозі вийти з якоїсь обраної ними ролі й тому не можуть дозволити собі розкутості, природності в контактах з іншими людьми; зосереджені на своїх відчуттях; недовірливі, сповнені похмурих передчуттів, полонені панічним страхом за своє здоров'я. Їх вирізняє також і нестандартність поведінки, коли світосприйняття та вчинки не відповідають установленим у цій групі правилам і нормам.

Домінуючими властивостями особистості досліджуваних є сором'язливість, депресивність, комунікабельність, невротичність. ВПО схильні до стресового реагування на звичні життєві ситуації; особливості їхньої адаптації мають пасивно-захисний характер; вони депресивні, тривожні, скуті, невпевнені, через що в них виникають труднощі в соціальній взаємодії. Також для них характерна

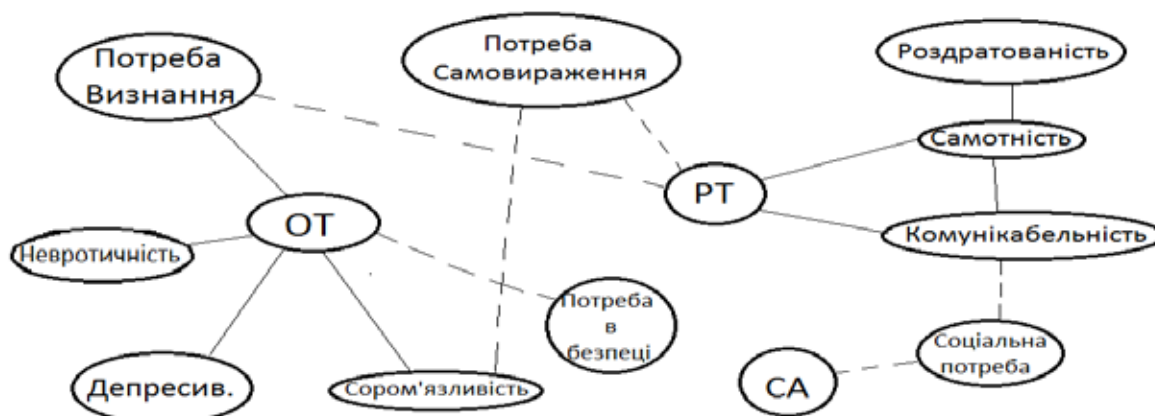


Рисунок 5. Кореляційна плеяда досліджуваних показників

апатія, швидка втомлюваність, пригнічений настрій, занижена самооцінка, відчуття безнадійності, стан байдужості, повної індиферентності до подій, що відбуваються, оточуючих, свого власного становища, минулого життя, перспектив на майбутнє.

Переселенці характеризуються дещо підвищеним рівнем психопатизації, що створює передумови для імпульсивної поведінки: вони можуть нехтувати певними соціальними нормами, бути байдужими до думок оточення, егоцентричними, мати труднощі в адаптації. Досліджувані притаманна низька опірність до стресу, вони не захищені від впливу стрес-факторів звичних життєвих ситуацій, є невпевненими в собі, песимістичними та пасивними.

Кореляційний аналіз засвідчив наявність численних додатних і від'ємних зв'язків між досліджуваними показниками на обох рівнях значимості, що свідчить про їхню взаємозалежність і взаємозумовленість.

Таким чином, наявність діагностованих властивостей внутрішньо переміщених осіб дозволяє говорити про необхідність розроблення програми психологічного супроводу переселенців із метою зниження рівня негативних емоційних станів, переживань, що зможе покращити процес адаптації останніх у новому середовищі.

Література:

1. Батаршев А. Диагностика пограничных расстройств личности и поведения. М., 2004. 320 с.
2. Галкин А. Новые аспекты национального вопроса. Вестник Российской академии наук. 2006. Том 76. № 12. С. 1067–1072.
3. Гьокхан Д. Сучасні міграційні процеси: проблема адаптації та інтеграції мігрантів в об'єднаній Європі. Філософські науки. Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка. Випуск 1 (82). 2016. С. 35–44.
4. Кривенко Ю. Глобалізаційний контекст міграційних процесів в Україні: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. Київ, 2012. 185 с.
5. Налчяджан А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии. М., 2010. 368 с.
6. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / под ред. Г. Солдатовой. М., 2002. 479 с.
7. Кісарчук З., Омельченко Я., Лазос Г., Литвиненко Л., Царенко Л. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / за ред. З. Кісарчук. К., 2015. 207 с.
8. Симеонова Л. Человек рядом. М., 1989. 159 с.

Спрынская З. В. Психологические особенности внутренне перемещенных лиц

В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования психологических свойств внутренне перемещенных лиц. Проанализированы показатели личностной и реактивной тревожности, меры удовлетворенности основных потребностей, ощущение одиночества и психологических свойств, которые имеют первостепенное значение в социальной регуляции поведения и адаптации к новым условиям жизни.

Ключевые слова: *внутренне перемещенные лица, реактивная тревожность, личностная тревожность, степень удовлетворенности основных потребностей, одиночество, депрессивность, застенчивость, коммуникабельность, невротичность.*

Sprynska Z. V. The Psychological Properties of Internally Displaced Persons

An analysis of the results of an empirical research of the psychological properties of internally displaced persons had been presented. The indicators of personal and reactive anxiety, satisfaction of basic needs, feeling of loneliness and psychological properties, which are of primary importance in social regulation of behaviour and adaptation to new living conditions had been analyzed.

Key words: *internally displaced persons, reactive anxiety, personal anxiety, measure of satisfaction of basic needs, loneliness, depression, shyness, communicability, neuroticism.*

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.97:159.922.76:616.89

М. В. Устіновааспірант кафедри психодіагностики та клінічної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АНОМАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ВИЩИХ ПСИХІЧНИХ ФУНКЦІЙ ПРИ РОЗЛАДАХ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У статті представлені нейропсихологічні теорії аутизму. Розглянуті особливості розвитку вищих психічних функцій у дітей із розладами аутистичного спектра (РАС). Окреслені основні симптоми РАС і основні дослідження формування моделі психічного в дітей з аутизмом. Проаналізований нейропсихологічний статус дітей із РАС із метою пошуку мозкових механізмів, специфічних для цієї форми дизонтогенезу.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, аутизм, нейропсихологічний аналіз, вищі психічні функції, теорія послабленого центрального зв'язування, розуміння намірів іншого, модель психічного, гіпотеза виконавчих функцій.

Постановка проблеми. Розлади аутистичного спектра (далі – РАС) розглядаються як загальне порушення розвитку, що впливає на всі сфери психіки дитини. Першими основні симптоми цього розладу описали Л. Канер (1943 р.) і Г. Аспергер (1944 р.). У подальшому інтерес до проблеми зростає, а зараз РАС розглядається як порушення нейророзвитку в результаті атипового розвитку мозку (Bauman, Kemper, 1985 р., Rutter, 2000 р.). Наразі діагностика базується на поведінкових критеріях, і досі невідомо, які фактори (біологічні аномалії чи генетика) спричиняють появу РАС.

Директива з діагностики та статистики психічних розладів п'ятого перегляду для РАС (F84.0) містить такі критерії діагностики:

- стійкі порушення в соціальній комунікації та соціальній взаємодії в різних контекстах, що проявляються в конкретний момент або наявні в анамнезі;
- обмеженість і повторюваність у структурі поведінки, інтересів або діяльності;
- симптоми повинні бути наявними в ранній період розвитку (але можуть не з'являтися в повному обсязі, поки соціальні вимоги не перевищують обмежених можливостей);
- симптоми викликають клінічно значуще погіршення в соціальній, професійній або інших важливих сферах повсякденного функціонування.

Ці порушення не пояснюються обмеженими інтелектуальними можливостями (інтелектуальним дефіцитом) або загальною затримкою розвитку. Інтелектуальний дефіцит і розлади аутистичного спектра часто є коморбідними. Для діагностики коморбідності розладів аутистичного

спектра та загальної затримки розвитку соціальна комунікація повинна бути нижче очікуваної для загального рівня розвитку [1].

Ці симптоми, що спричиняють відмінності в поведінці кожної особи з РАС, можуть бути результатом одних і тих самих факторів, які впливають на функціонування (загальні здібності, здатність до навчання, темперамент і сімейні ситуації).

Методи дослідження порушень ВПФ були розроблені А. Лурією та його учнями. Це система науково обґрунтованих методів, в основі яких лежить єдиний принцип міжфункціонального аналізу. Це дозволяє пояснити симптоми та звести їх до закономірно побудованої структури, яка допоможе прогнозувати подальші зміни особистості. Ці методи мають на меті постановку діагнозу шляхом якісного, а не кількісного аналізу дефекту [2, с. 48].

Нейропсихологічні методики дозволяють пояснити різні симптоми в дітей із РАС, що свідчать про дисфункцію різних відділів мозку. Дослідження вбачають причину таких порушень розвитку в різних мозкових процесах, але всі дослідження підтверджують те, що причиною аутизму є порушення розвитку мозку, яке відбувається ще на етапі розвитку плоду.

Теорія розуміння психічних станів (далі – ToM) стосується здатності людини розуміти психічні процеси (наприклад, переконання) інших і визнавати, що вони можуть відрізнятися від її власних [3, с. 520]. ToM є темою інтенсивних досліджень у різних дисциплінах. Це ті дослідження, які пов'язані з дослідженням унікальних людських здібностей [4]. Ця здібність у розвитку людини (Perner

& Lang, 1999 p.) може страждати при деяких порушеннях розвитку, включаючи шизофренію й аутизм [6; 7; 8; 9].

Згідно з теорією Ш. Тагер-Фласберг, мовні проблеми в дітей із розладами аутистичного спектра виникають через складнощі в роботі «моделі психічного», тобто уявлення про психічний стан інших людей (особливо щодо знання/незнання), їх переконання, їх наміри взаємодіяти [10, с. 63].

У різних дослідженнях (Ozonoff та ін., 1991 p.; Ozonoff & McEvoy, 1994 p.), було встановлено, що послаблення функції програмування та контролю при аутизмі може зумовлювати низькі результати під час виконання завдань, що вимагають здатності уявляти переживання іншої людини, тому порушення функції програмування та контролю може лежати в основі вираженої соціальної дезадаптації, що характеризує аутизм [11; 12]. Гіпотеза порушення програмування й контролю розглядається як альтернатива гіпотезі порушення розуміння іншого; у подальших дослідженнях було показано, що хоча порушення програмування й контролю й мають місце, вони не відіграють головної ролі у виникненні порушень соціальної поведінки й спілкування [13, с. 312; 14, с. 1280].

У дітей із розладами аутистичного спектра наявні труднощі розуміння небуквальних форм спілкування (метафори, іронічні висловлювання, образні вирази), тому що вони мають труднощі з інтерпретацією сказаного в переносному значенні. У дітей із РАС спостерігається тенденція інтерпретувати ці форми в буквальному розумінні [15].

Мета статті – огляд основних нейропсихологічних теорій аутизму в контексті механізмів формування центральних симптомів при РАС.

Виклад основного матеріалу. Низка теорій намагається охарактеризувати поведінкові симптоми при аутизмі на когнітивному рівні. Найбільш помітними є такі: теорія послабленого центрального зв'язування, теорія розуміння намірів іншого та теорія виконавчих функцій.

Теорія розуміння намірів іншого при аутизмі була розроблена в дослідженнях С. Барона-Кона (Baron-Cohen et al., 1993 p.). Вони були багато разів повторені й отримали підтвердження в інших дослідженнях, у яких використовувалися інші методики (Baron-Cohen & Swettenham, 1988 p.) [16; 17]. Відповідно до цієї теорії порушення соціальних і комунікативних навичок при аутизмі зумовлене неможливістю розуміти переживання інших людей і пояснювати собі поведінку інших, виходячи з їх душевного стану. Таким чином, із цього погляду серйозні відхилення в соціальній сфері при аутизмі виникають унаслідок окремого порушення, що має парціальний характер, у вигляді зниження здатності до соціального знання (Baron-Cohen, 1990 p.), в особливості здатності уявляти зміст переживань іншої людини.

Ідеї моделі розуміння переживань іншого були розроблені ще в працях Ж. Піаже. Одна з його ідей – це вивчення егоцентризму дитини, тобто нездатності зрозуміти точку зору іншого. Ж. Піаже робить висновки щодо егоцентричного мислення дитини за її мовленням [19, с. 134]. Це мовлення не має функції спілкування. Дитина говорить уголос, сама із собою. Таке мовлення супроводжує діяльність і переживання дитини й поступово зникає до 6 років. Але при аутизмі мовлення часто продовжує бути егоцентричним і не має комунікативного характеру.

Якщо загалом оцінювати розуміння різних типів метафор та іронічних висловлювань, то діти з РАС істотно гірше інтерпретують образну мову й іронічний контекст, ніж діти з контрольної групи, що відповідають їм за віком і рівнем інтелекту. Такі порушення у використанні метафоричного мовлення спостерігалися в дітей із РАС навіть тоді, коли вони мали хороші навички побудови речень і словниковий запас [20].

Згідно з припущенням Ф. Хейппе (1995 p.) і Ш. Тагер-Фласберг (2000 p.), ступінь порушення інтерпретації іронії та метафор у дітей із РАС можна прогнозувати, виходячи з розвитку їх «моделі психічного» [10; 15]. Порушення здатності розуміти психічний стан інших людей сприяє виникненню проблем із комунікацією та вмінням підтримувати розмову. Але в осіб із РАС, які мали високий рівень мовленнєвих навичок, у цьому дослідженні не було виявлено порушень «моделі психічного» та розуміння образної мови. Це може пояснюватися високими вербальними навичками в дітей цієї групи. Ш. Тагер-Фласберг і Р. Джозеф вважають, що діти з високофункціональним РАС можуть використовувати свої чудові мовленнєві навички для розуміння задач на «модель психічного» [20].

Критикою цього дослідження може стати стаття С. Вайт (2012p.), у якій зазначено, що люди з РАС можуть проходити вербальну частину завдань по теорії розуміння намірів іншого (тест Саллі-Енн і тест із дивними історіями) [21, с. 117], але мають складнощі з проходженням невербальних тестів. Це означає, що діти з РАС навчаються давати правильні відповіді й обходити тести. Це пов'язується з тим, що тест ТоМ у класичному його варіанті не вимірює розуміння психічного стану іншої людини, а спирається на оперативну пам'ять чи розвиток мовлення.

Теорія слабкого центрального зв'язування стверджує, що люди з аутизмом більше фокусуються на деталях, ніж на контексті. Автор цієї концепції – У. Фріт [8]. Основою є результати експериментальних досліджень і спостережень, які виявили не тільки знижені, але й специфічні здібності в дітей із РАС. До таких незвичних можливостей належать високі показники при запам'ятовуванні

слів, не пов'язаних за смыслом, уміння відтворювати беззмстовні звуки, уміння розпізнавати перевернуті та затемнені зображення, знаходити другорядні ознаки при класифікації. У той же час люди з аутизмом плутаються під час виконання тестів на запам'ятовування речень, на класифікацію зображень людей по лицьовій експресії, на впізнавання правильно орієнтованих зображень тощо. Високі показники під час виконання одних тестів і складнощі під час виконання інших – це наслідок однієї причини. У. Фріт припустила, що аутизм характеризується специфічним дисбалансом в інтеграції інформації. Нормальний процес перероблення інформації полягає в тенденції поєднати різні стимули в єдину картину, пов'язану загальним контекстом або «центральною зв'язкою» [22, с. 194]. При аутизмі порушується саме ця універсальна властивість процесу оброблення інформації людиною. Якщо люди без порушень інтерпретують інформацію, виходячи з контексту, у якому пред'являються стимули, хворі на аутизм вільні від такого «контекстуального примусу».

Третя теорія – теорія порушень виконавчих функцій, згідно з якою люди з аутизмом не вміють планувати, організувати себе й переключатися з одного виду діяльності на інший.

Виконавчі функції – це загальний термін, що охоплює цілий діапазон можливостей, необхідних для управління діями, особливо в нових умовах. Планування та моніторинг поведінки, примушення себе до дій, гальмування автоматичних дій і утримання інформації в оперативній пам'яті – усе це входить до виконавчих функцій. Порушення виконавчих функцій, які спостерігаються при аномаліях лобних долей, пропонуються для пояснення обмеженої та повторюваної поведінки при аутизмі. Подібні порушення широко поширені при багатьох розладах розвитку, дефіцит у спонуканні себе до дій і планування проявляється як характерний для аутизму [23].

Згідно з теорією виконавчої дисфункції, варіативність РАС пояснюється ураженням лобних долей [24, с. 36]. Але вона не пояснює, чому одні симптоми (комунікативна дисфункція, ритуальна поведінка) трапляються частіше за інші. Більше того, стаття С. Вайт доводить, що діти з РАС не успішні в класичній діагностиці порушень виконавчих функцій (BADS) [21], а це основний інструментарій для діагностики дітей із РАС для прихильників цієї теорії. Це може бути пояснено тим, що діти з РАС не бачать необхідності відповідати соціальним очікуванням дорослих, оскільки не мають уявлення про очікування іншого (ToM). Тому в завданнях, де спеціаліст задає правила поведінки й очікує їх виконання, діти з РАС виконують їх не за планом, запропонованим іншою людиною, а за власним бажанням (наприклад, завдання «Зоопарк», де перед дитиною – план місцевості, а спеціаліст указує на місце, куди необхідно прийти дитині).

Якщо ми розглядаємо аутизм як наслідок порушення функцій програмування та контролю, то низька здатність до розуміння переживання інших людей при аутизмі є відображенням ширшого, проникаючого в усі сфери психічного життя порушення процесів програмування та контролю.

Висновки. Аутистична поведінка – це адаптивна відповідь на відмінність мозкової структури та функціонування.

У якості причини такого загального порушення розвитку при аутизмі розглядаються особливості організації пізнавальних функцій, проблеми гнучкості та довільності поведінки, дисфункція процесів сенсорного сприйняття. Можливою причиною порушень комунікації та соціального розвитку є особливості мовленнєвого розвитку. Розглянуті гіпотези пов'язують РАС із труднощами символізації та побудови цілісної картини світу. У дітей із РАС унаслідок специфіки організації мозкових функцій порушена вроджена здатність сприймати іншу людину як партнера, що має свої наміри, бажання, логіку поведінки (розуміння та врахування іншого внутрішнього світу).

Більшість сучасних дослідників указують на первинний когнітивний дефіцит в осіб із РАС. Безперечно, створення теорії аутизму завдає великих труднощів. РАС включає в себе спектр симптомів (як дефіцит, так і особливі здібності). Повноцінна концепція має об'єднати ці симптоми, а також указати на первинну причину, що лежить в основі таких порушень розвитку. Крім того, оскільки дослідники аутизму визнають, що в основі РАС лежить порушення центральної нервової системи, логічно припустити, що в цих пацієнтів може бути виявлений специфічний нейропсихологічний синдром.

Побудова нейропсихологічної моделі РАС може стати основою для формування адекватної корекційної програми, яка буде заснована на закономірностях формування вищих психічних функцій та індивідуальній картині симптомів у дітей з аутизмом.

Література:

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth Edition. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. 893 с.
2. Выготский Л. Избранные психологические исследования. Москва: АПН РСФСР, 1956. 519 с.
3. Premack D., Woodruff G. Does the chimpanzee have a theory of mind? Behavioral and Brain Sciences (A Special Issue on Cognition and Consciousness in Nonhuman Species). 1978. № 4. С. 515–526.
4. Call J., Tomasello M. Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later. Cell Press. 2008. № 5. С. 187–192.

5. Perner J., Lang B. Development of theory of mind and executive control. Trends of Cognitive Science. 1999. № 3. С. 337–344.
6. Baron-Cohen S. Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA: The MIT Press, 1995. 180 с.
7. Baron-Cohen S., Leslie A., Frith U. Does the autistic child have a “theory of mind”? Cognition. 1985. № 21. С. 37–46.
8. Frith U. Mind blindness and the brain in autism. Neuron. 2001. № 6. С. 969–979.
9. Frith U. Emanuel Miller lecture: confusion and controversies about Asperger syndrome. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2004. № 45. С. 672–686.
10. Tager-Flusberg H. Language and Understanding Minds: Connections in autism. Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience / Baron-Cohen S, Tager-Flusberg H, Cohen DJ, editors. Oxford: Oxford University Press, 2000: С. 34–65.
11. Ozonoff S., Pennington B., Rogers S. Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1991. № 32. С. 1081–1105.
12. Ozonoff S., McEvoy R. A longitudinal study of executive function and theory of mind development in autism. Developmental Psychopathology. 1994. № 6. С. 415–431.
13. Joseph R. Neuropsychological frameworks for understanding autism. International Review of Psychiatry. 1999. № 11. С. 309–325.
14. Dawson G., Meltzoff A., Osterling J., Rinaldi J. Neuropsychological correlates of early symptoms of autism. Child Development. 1998. № 69. С. 1276–1285.
15. Happé F. The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. Child Development. 1995. № 66. С. 843–855.
16. Baron-Cohen S., Spitz A., Cross P. Can children with autism recognise surprise? Cognition and Emotion. 1993. № 7. С. 507–516.
17. Baron-Cohen S., Swettenham J. Theory of mind in autism: its relationship to executive function and central coherence. Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders / Cohen D., Volkmar F. Editors. Cambridge, MA: John Wiley and Sons, 1988. С. 1–40.
18. Baron-Cohen S. Autism: a specific cognitive disorder of “mind-blindness”. International Review of Psychiatry. 1990. № 2. С. 81–90.
19. Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка. Москва: Семиотика, 1983. 431 с.
20. Diaz S. Understanding metaphors, irony and sarcasm in high functioning children with autism spectrum disorders: its relationship to theory of mind. Thesis, Dissertations, and Projects. 2010. URL: <https://scholarworks.smith.edu/theses/1504>.
21. White S. The Triple I Hypothesis: Taking Another(s) Perspective on Executive Dysfunction in Autism. Journal of autism and developmental disorders. 2012. № 1. С. 114–121.
22. Frith U. Cognitive development and cognitive deficit. The psychologist. 1992. № 3. С. 191–195.
23. Russell J. Autism as an Executive Disorder. Oxford: Oxford University Press, 1998. 328 с.
24. Mandy W., Murin M., Skuse D. The Cognitive Profile in Autism Spectrum Disorders. Key Issues in Mental Health. 2015. № 180. С. 34–45.

Устинова М. В. Нейропсихологические аспекты аномального развития высших психических функций при расстройствах аутистического спектра

В статье представлены нейропсихологические теории аутизма. Рассмотрены особенности развития высших психических функций у детей с РАС. Обозначены основные симптомы РАС и основные исследования формирования модели психического у детей с аутизмом. Проанализирован нейропсихологический статус детей с РАС с целью поиска механизмов, которые специфичны для данной формы дизонтогенеза.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, аутизм, нейропсихологический анализ, высшие психические функции, теория ослабленного центрального связывания, понимание намерений другого, модель психического, гипотеза исполнительных функций.

Ustinova M. V. Neuropsychological aspects of higher mental functions' abnormal development at autism spectrum disorder

The article presents the neuropsychological theories of autism. In addition, it considers the peculiarities of development of the higher mental functions of children with the ASD. The main symptoms of the ASD as well as the main researches of ToM of children with autism are outlined. The neuropsychological status of children with the ASD has been analyzed in order to find the mechanisms of the brain that are specific for the given form of dysontogenesis.

Key words: autistic spectrum disorder, autism, neuropsychological analysis, higher mental functions, weak central coherence hypothesis, understanding others' intentions, ToM, executive dysfunction hypothesis.

Д. М. Харченко

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

С. О. Гурський

аспірант кафедри психології
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ТЕМПЕРАМЕНТУ ОСІБ, ЩО ПЕРЕЖИЛИ ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕСОВИЙ РОЗЛАД

У статті на основі комплексного аналізу психофізіологічних властивостей була зроблена спроба знайти предиктори посттравматичного стресового розладу. Виявлені особливості взаємозв'язку генетично зумовлених властивостей темпераменту з посттравматичним стресовим розладом в осіб, що перебували в зоні бойових дій, а саме між рівнем нейротизму та показниками клініко-діагностичних критеріїв CAPS. Особи з високим рівнем нейротизму мають значно більшу ймовірність появи ПТСР в екстремальних умовах.

Ключові слова: ПТСР, темперамент, нейротизм, CAPS.

Постановка проблеми. Із 2014 року на Донбасі триває війна. Більше 150 000 осіб брали чи беруть участь у цій війні, понад 93 000 українських військовослужбовців є безпосередніми учасниками бойових дій [1].

Одним із наслідків участі в бойових діях можуть бути різноманітні порушення психічного здоров'я. Найбільш часто згадується посттравматичний стресовий розлад (далі – ПТСР). У засобах масової інформації України лунають спекулятивні заяви про 80% військовослужбовців, які страждають на ПТСР [2], що видається малоімовірним.

Результати епідеміологічних досліджень, проведених після війни у В'єтнамі, виявили, що частка ветеранів із ПТСР досягала 30%. Від 7 до 20% військовослужбовців, які брали участь в операції зі звільнення Іраку, мали ПТСР [3].

Для об'єктивного дослідження поширення ПТСР серед демобілізованих військовослужбовців бажано, щоб інструменти цих досліджень були сучасними (тобто відповідали сучасним класифікаціям і протоколам) а також були адаптованими.

У світовій психологічній практиці для діагностики ПТСР розроблена й використовується велика кількість спеціально сконструйованих клініко-психологічних і психометричних методик.

Імовірність появи травматичної ситуації будь-якої людини в сучасному світі безперервно зростає, і це ставить перед фахівцями різного профілю завдання щодо розроблення адекватних методів діагностики й лікування патологічних наслідків, що можуть виникнути.

Незважаючи на те, що кількість досліджень, присвячених вивченню психологічних наслідків перебування людини в травматичній ситуації, за останні десятиліття стрімко зростає, багато теоре-

тико-методологічних аспектів цієї проблеми залишаються або невирішеними, або дискусійними.

Велика частина робіт по ПТСР присвячена епідеміології, етіології, динаміці, діагностиці та терапії ПТСР. Дослідження проводяться на різних контингентах: учасниках бойових дій, жертвах насильства й тортур, антропогенних і техногенних катастроф, на хворих із загрозливими для життя захворюваннями, біженцях, пожежниках, рятувальниках і т. д.

Основні поняття, які використовують дослідники, що працюють у цій галузі, – «травма», «травматичний стрес», «травматичні стресори», «травматичні ситуації» й «посттравматичний стресовий розлад».

Однак, як указують багато дослідників, наслідки перебування людини в травматичних ситуаціях не обмежуються розвитком гострого стресового розладу (ГСР) або ПТСР (якому, як правило, коморбідні депресія, панічний розлад і залежність від психоактивних речовин); діапазон клінічних проявів наслідків зверхекстремального впливу па психіку людини, безумовно, вимагає подальших комплексних і міждисциплінарних досліджень.

У вітчизняній психології й психіатрії інтерес до досліджень у цій галузі збільшився у зв'язку з введенням у науковий дискурс категорії посттравматичного стресового розладу (ПТСР). У 80-ті роки минулого століття ПТСР (post-traumatic stress disorder – PTSD) було включено в якості самостійної нозологічної одиниці в американський класифікатор психічних розладів, а в середині 90-х ПТСР увійшов у Міжнародну класифікацію психічних і поведінкових розладів (МКБ-10) [4]. Це викликало лавиноподібне зростання кількості клінічних, психологічних, соціально-психологічних, культурологічних робіт, що проводяться в рамках нового нау-

ково-практичного спрямування – «травматичний стрес», що нині інтенсивно розвивається.

Введення ПТСР до класифікаторів неодноразово оцінювалося різними клініцистами в різних країнах; разом із помітним прогресом досліджень у цій галузі підвищується дискусійність проблем, що з ними пов'язані. Особливо це стосується семантичного поля травматичного стресу, проблем моделі залежності рівня реакції від інтенсивності стресора (dose-response model), внесення почуття провини в реєстр посттравматичних симптомів, можливого впливу мозкових порушень, ефекту стрес-гормонів, спотворень пам'яті при діагностуванні ПТСР, що виникли в результаті сексуального насильства в ранньому дитинстві, впливу соціально-політичної обстановки в суспільстві на постановку діагнозу «ПТСР».

Кількість країн, які застосовують у клінічній практиці діагноз «ПТСР», зросла в період із 1983 по 1987 рр., а з 1998 по 2002 рр. збільшилася із 7 до 39. Тенденція зростання досліджень у галузі ПТСР пов'язана насамперед зі зростанням міжнародної терористичної активності [4].

При ПТСР порушення виявлені в більшості механізмів, які забезпечують адаптацію. Це такі системи, як норадренергічна, гіпоталамус-гіпофіз-кора наднирників, серотонінергічна, глутаматергічна й інші. Томографія мозку показує зменшення об'єму гіпокампу та передньої ділянки *cingulate*, надмірну активність *amygdala*, знижену активацію префронтальної кори та гіпокампу.

Діагноз ПТСР, як це сформульовано в DSM-5 (2013 р.), передбачає повне виконання групи критеріїв (A–H) – наявність факту психотравми (критерій A), одночасну наявність симптомів з усіх чотирьох кластерів (B–E), тривалість понад 1 місяць (критерій F), значне страждання людини чи порушення її функціонування (критерій G), відсутність іншої причини розладу (критерій H).

Дефініція травми полягає в тому, що пацієнт особисто й безпосередньо пережив ситуацію, де мала місце його фактична смерть, або близькість до смерті, або серйозне каліцтво, або інше посягання на фізичну гідність (себто зґвалтування чи сексуальне насильство).

– Пацієнт наочно спостерігав ситуацію, де мала місце смерть, серйозне каліцтво, або посягання на фізичну гідність (зґвалтування) іншої особи.

– Пацієнт дізнається про нещастя із членом родини чи іншою близькою людиною (несподівану чи насильницьку смерть, серйозне ушкодження, близькість до смерті або серйозне каліцтво).

Ревізія критерію A1 у DSM-5 звузила кваліфікаційне коло травматичних подій, виключено таку подію, як «неочікувана смерть члена родини або Чотири кластери симптомів».

Причина ПТСР (на відміну від тривожного розладу) – це «критерій A», катастрофічний стресор

(травма), тобто зовнішній (екзогенний) фактор, що перебільшує адаптивні можливості нормальної людської психіки. Хвороба проявляється в одночасній наявності в пацієнта симптомів з усіх чотирьох кластерів: B) вторгнення спогадів (так звані флешбеки); C) уникання пацієнтом думок, спогадів, ситуацій, що нагадують про травму; D) негативні думки та настрій; E) гіперзбуджуваність, гіперреактивність, порушення сну. Діагноз потребує «не менше як два симптоми в категорії D та E», що дає загальне правило «шість симптомів».

За даними на 2016 рік, найбільш ефективними методами допомоги при ПТСР є два психотерапевтичні методи: когнітивно-поведінкова терапія (КПТ, Cognitive behavioral therapy) і метод десенсибілізації та репроцесуалізації травми за допомогою руху очей (EMDR). Ці два методи рекомендовані сучасними протоколами допомоги при ПТСР. Про це саме йдеться й у підручнику CPG [4].

Мета статті – дослідити особливості темпераменту осіб, що пережили посттравматичний стресовий розлад.

Виклад основного матеріалу. Посттравматичний стресовий розлад (PTSD, ПТСР, посттравматичний синдром, «комбатантський синдром», «в'єтнамський синдром», «афганський синдром», «східний синдром» тощо) – психічний розлад, різновид неврозу, що виникає в результаті переживання однієї чи кількох психотравмуючих подій (військові дії, теракти, аварії чи стихійні лиха, катастрофи, важка фізична травма, побутове чи статеве насильство, загроза смерті чи перебування свідком або заподіювачем чужої смерті).

ПТСР проявляється як довготермінова реакція на стрес; за визначенням лікарів, його дія спостерігається щонайменше після чотирьох тижнів після травматичної події.

При ПТСР спостерігають 4 кластери симптомів, таких як уникнення, гіперзбудженість (проблемами зі сном, може виявлятися у ризиковій поведінці, відчутті непереможності), перепроживання, проблеми з пам'яттю й емоційною сферою (відчуття обрізаності власного життя, ізоляваності від людей). Із часом симптоми ПТСР мають тенденцію посилюватися. ПТСР діагностують, якщо сила симптомів наростає, заважає нормальному функціонуванню людини, а також коли їхня тривалість перевищує місяць після травматичної події. ПТСР супроводжують часті, повторювані спогади про травматичні події, флешбеки; відчуття нереальності події, наче подія трапилася не з потерпілим; високий рівень гнівливості, підвищена чутливість до стресових ситуацій, психопатологічні переживання нових стресів, уникнення чи втрата лінійності подій у пам'яті, випадіння важливих компонентів травматичної події, підвищена пильність, яка зберігається упродовж більше місяця після психотравми.

У більшості людей після психотравмуючої події чи подій ПТСР не розвивається. Також спостерігають відтермінований розвиток цього захворювання, наприклад із виходом на пенсію. Лікують ПТСР за допомогою групової й індивідуальної психотерапії та медикаментів.

Посттравматичний стрес (en. Posttraumatic stress, **PTS**) – спектр станів і розладів психіки, які можуть розвинути після важкої травми (фізичної чи психологічної). Один із різновидів важкої психологічної травми – участь військового в бойових діях. Виділяють такі стани (розлади) за часовим перебігом:

- гостра стресова реакція (від перших хвилин після травми до двох діб);
- гострий стрес учасника бойових дій і операцій (COSR – en. Combat et operational stress reaction) – комплексні порушення (строком до чотирьох діб);
- гострий стресовий розлад – від двох днів до одного місяця (ASD – en. Acute stress disorder);
- гостра форма ПТСР (від одного до трьох місяців);
- хронічна форма ПТСР (більше, ніж три місяці);
- ПТСР із відстроченим проявом (симптоми захворювання проявилися через 6 місяців після травми чи ще пізніше).

Однією зі складностей проведення диференційної діагностики постраждалого є можливість спостереження поряд із клінічною картиною ПТСР симптомів, спровокованих порушеннями, що належать до інших психічних захворювань – неврозів чи депресії.

У світовій психологічній практиці для діагностики ПТСР розроблена й використовується велика кількість спеціально сконструйованих клініко-психологічних і психометричних методик. Основним клініко-психологічним інструментом обстеження пацієнтів, які перенесли важку травму, є структуроване клінічне діагностичне інтерв'ю – СКІД (Structured Clinical Interview for DSM – SCID) [11].

Перекладені й часто використовувалися в російськомовних дослідженнях «Шкала оцінки тяжкості впливу травматичної події» (Impact of Event Scale Revised, IES-R); «Міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій»; «Шкала дисоціації» (Dissociative Experience Scale – DES) [11], Гарвардський опитувальник травматизації й низка інших.

В «Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги «Реакція на важкий стрес і розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад», що впроваджується в Україні, включили Short Screening Scale for PTSD для скринінгу; Clinician-Administered PTSD Scale for DSM-5 (CAPS-5), шкалу тривоги

Гамільтона (HAM-A) і низку інших опитувальників як необов'язкових.

Для планування адаптації опитувальників і шкал, які використовуються у скринінгу й діагностиці ПТСР, необхідно провести огляд уже перекладених на російську й українську мови опитувальників і порівняти з рекомендованими сучасними протоколами ПТСР шкалами й опитувальниками для обстеження пацієнтів, які перенесли важку травму.

SCID містить низку діагностичних модулів (блоків питань), що забезпечують діагностику психічних розладів за критеріями DSM. Конструкція інтерв'ю дозволяє працювати окремо з будь-яким модулем, а також із модулем ПТСР. У кожному модулі подані чіткі інструкції, що дозволяють досліднику за необхідності перейти до бесіди за іншим блоком питань. Авторами методики передбачена можливість її подальших модифікацій залежно від конкретних завдань дослідження. Ці версії SCID базуються на DSM-IV.

Шкала клінічної діагностики CAPS. Шкала клінічної діагностики CAPS є «золотим стандартом» в оцінці ПТСР [8]. Сучасний варіант – CAPS-5 – структуроване інтерв'ю з 30 питань, які можуть бути використані для оцінки проявів ПТСР за останній місяць, на минулому тижні чи за все життя. Є додаток для оцінки 20 симптомів ПТСР по DSM-5, питання націлені на початок і тривалість симптомів, суб'єктивне відчуття дистресу, вплив симптомів на соціально-професійну діяльність та ін. CAPS був розроблений для лікарів і клінічних дослідників, які мають знання щодо ПТСР. Повне інтерв'ю займає 45–60 хвилин. У літературі не знайдено інформації про переклад українською CAPS-5.

PTSD Checklist for DSM-5 (PCL-5) – це опитувальник із 20 пунктів, який оцінює 20 симптомів посттравматичного стресового розладу за DSM-5. PCL-5 має безліч цілей, зокрема моніторинг зміни симптомів під час і після лікування, скринінг ПТСР, попередню постановку діагнозу ПТСР. Використовується в CAPS-5. Робіт, присвячених адаптації PCL-5, знайдено не було, але згадка про використання російськомовних попередніх варіантів PCL для DSM-IV є в багатьох публікаціях.

PCL для DSM-IV має три версії: PCL-M (військовий), PCL-C (цивільний) і PCL-S (специфічний), які дещо відрізняються в інструкції й формулюваннях фраз. PCL-5 найбільш близький до версії PCL-S. У PCL-5 немає відповідних PCL-M або PCL-C версій. І хоча є тільки одна версія PCL-5, є три види PCL-5: 1) без компонента критерію А; 2) із короткою оцінкою критерію А; 3) із переглядом життєвих подій і розширеним критерієм А. Опитувальник PCL-5 містить 20 пунктів, що відповідають критеріям DSM-5 симптомів ПТСР. Формулювання в PCL-5 відображають

зміни в симптомах і додавання нових симптомів у DSM-5. Методика була опублікована в 1979 р. (Horowitz M. J., Wilner N. Et. Al., 1979). Це була перша тестова методика в галузі ПТСР, заснована одночасно на теоретичних дослідженнях і клінічній апробації, причому це було зроблено ще до прийняття ПТСР у якості окремої діагностичної одиниці в DSM-III.

У первинному варіанті опитувальник містив 15 пунктів, змістовно стосувався певних життєвих подій, виявляючи переважання реакцій уникнення травмуючої ситуації й переживання вторгнення спогадів про неї. Незважаючи на популярність шкали й численні емпіричні підтвердження її надійності та валідності, Д. Вейс із колегами (D. Weiss, C. Marmar, T. Metzler) в 1995 р. прийшли до висновку, що IES може бути більш корисною, якщо вона буде здатна діагностувати не тільки такі симптоми, як вторгнення й уникнення, а й симптоми гіперзбудження, які увійшли в діагностичний критерій DSM-IV і є складовою частиною психологічної реакції на травматичні події [3].

Перекладений українською мовою варіант Short Screening Scale for PTSD включено в клінічний протокол щодо ПТСР. Даних щодо перевірки надійності та валідності цього опитувальника знайдено не було.

Нині визначено й вивчено центральні структури мозку, що інтегрують поведінку в зовнішньому середовищі, а також емоції й вегетативні функції організму. Робиться припущення, що в основі функціональних індивідуально-типологічних відмінностей знаходяться особливості цих систем.

Учені вважають, що емоційна нестійкість і інтроверсія можуть бути зумовлені особливостями психодинамічних властивостей нервової системи чи дією на хворих постійних стресогенних факторів як психогенної, так і соматогенної природи.

Нами було вирішено здійснити аналіз психофізіологічних властивостей темпераменту як предикторів посттравматичних стресових розладів.

Для виконання цієї мети були визначені такі завдання: виявити особливості взаємозв'язку властивостей темпераменту з посттравматичними стресовими розладами в осіб, що перебували в зоні бойових дій; побудувати прогностичну модель ризику розвитку адаптаційних порушень і розладів в осіб, що перебували в екстремальних умовах.

Для діагностики частоти й інтенсивності стресогенних чинників використовували шкалу клінічної діагностики Clinician-Administered PTSD Scale for DSM (CAPS) для оцінки ПТСР. Шкала дає можливість оцінити частоту й інтенсивність сімнадцяти провідних факторів травматичних подій, а також здійснити їх інтегральну оцінку. Дослідження особистісних властивостей здійснювалося за допомогою опитувальника

Г. Айзенка (EPQ). Для комплексних досліджень нами розроблено уніфікований протокол дослідження ПТСР.

Дослідження проводилося на 65 особах чоловічої статі віком 23–40 років, які до цього знаходилися в зоні АТО, а потім перебували на реабілітації в санаторії «Мошногір'я». Під час проведення досліджень ми переконувалися, що в пацієнтів маніфестація симптомів С і D відбулася саме після травмуючої події. Якщо стан пацієнта відповідав діагностичним критеріям ПТСР, то він визначався як такий, що відповідав діагностичним критеріям ПТСР, який розвинувся в посттравматичний період. У наших дослідженнях діагностика властивостей темпераменту проводилася за методикою Г. Айзенка (EPQ, форма А).

Результати досліджень показали наявність статистично значущого (на рівні $p < 0,01$) зв'язку між нейротизмом і показниками шкал клінічної діагностики ПТСР досліджуваних за допомогою CAPS (F – частота, I – інтенсивність і Т – загальний бал симптомів).

Аналіз результатів досліджень дає можливість стверджувати, що між рівнем нейротизму й показниками частоти повторення пережитої травматичної події (F), уникнення подразників, що асоціюються з травмою, а також із частотою стійких симптомів підвищеної збудливості є достовірні кореляції ($r = 0,517$ при $p < 0,01$). Нами також встановлено статистично значущий взаємозв'язок між інтенсивністю (I) шкал повторення пережитої травматичної події, уникненням подразників, що асоціюються з травмою, а також з інтенсивністю симптомів підвищеної збудливості ($r = 0,592$ при $p < 0,01$).

Результати досліджень показали тісний взаємозв'язок між нейротизмом і загальним балом (Т) симптомів досліджуваного за допомогою CAPS, що становив $r = 0,584$ при $p < 0,01$.

Дослідження не виявило статистично значущого зв'язку між властивістю темпераменту «екстраверсія – інтроверсія» та показниками шкал ПТСР; що правда, щодо показника F (частота симптомів) є тенденція до прямого зв'язку з інтроверсією – екстраверсією ($r = 0,22$ при $p > 0,05$).

Висновки. Отже, встановлені в результаті емпіричного дослідження психологічні закономірності дають підстави зробити висновки про те, що властивості темпераменту «нейротизм – емоційна стабільність» та «інтроверсія – екстраверсія» впливають на розвиток посттравматичного розладу, а саме: індивіди з високим рівнем нейротизму схильні до посттравматичного стресового розладу. За результатами досліджень осіб із посттравматичними стресовими розладами можна зробити висновки про наявні психофізіологічні відмінності осіб із крайніми проявами ПТСР.

Література:

1. Полковник Стеблук: «У позиційних війнах небойові втрати перевищують бойові». Веб-сайт Главред, 18 вересня 2016 р.
2. Посттравматичний стресовий розлад. Адаптована клінічна настанова, заснована на доказах. Київ, 2016. Державний експертний центр міністерства охорони здоров'я України, асоціація психіатрів України, всеукраїнське громадське об'єднання родин загиблих та безвісти зниклих, учасників антитерористичної операції, ветеранів війни та активістів волонтерського руху «Крила 8 сотні».
3. Фрідман М. «ПТСР – історія та загальний огляд». Публікація центру ПТСР Міністерства у справах ветеранів США. 2016. Переклад з англійської.
4. Карачевський А. Адаптація шкал та опитувальників щодо посттравматичного стресового розладу українською та російською мовами. Огляд літератури. Збірник наукових праць співробітників НМАПО імені П.Л. Шупика. Вип. 25. К., 2-2016. С. 607–622.
5. Cannon W. The wisdom of the body. New York: W. W. Norton, 1932. 215 p.
6. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М.: Наука, 1979. 126 с.
7. Діагностичні критерії для ПТСР згідно з DSM-5 (2016) DSM-5 Diagnostic Criteria for PTSD Released. Офіційна публікація Міністерства у справах ветеранів США. англ.
8. Курцин И. Кортикальные механизмы регуляции деятельности внутренних органов. М.-Л.: 1966.
9. PTSD: National Center for PTSD. DSM-5 Measures. URL: http://www.ptsd.va.gov/professional/assessment/DSM_5_Validated_Measures.asp (accessed: 01.02.2016).
10. Trauma Exposure Measures. URL: <http://www.ptsd.va.gov/professional/assessment/te-measures/index.asp> (accessed: 01.02.2016).
11. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад. URL: http://www.dec.gov.ua/mtd/dodatki/2016_121_PTSD/2016_121_YKPMPTSD_PTSD.
12. Айзенк Г. Психология: Польза и вред. Смысл и бессмыслица. Факты и вымысел / Пер. В. Гуриновича. Мн.: Харвест, 2003. 912 с.

Харченко Д. Н., Гурский С. О. Особенности темперамента у лиц, переживших посттравматическое стрессовое расстройство

В статье на основе комплексного анализа психофизиологических свойств была предпринята попытка найти предикторы посттравматического стрессового расстройства. Выявлены особенности взаимосвязи генетически обусловленных свойств темперамента с посттравматическим стрессовым расстройством у лиц, находившихся в зоне боевых действий, а именно между уровнем нейротизма и показателями клинико-диагностических критериев CAPS. Лица с высоким уровнем нейротизма значительно чаще страдают от ПТСР в экстремальных условиях.

Ключевые слова: ПТСР, темперамент, нейротизм, CAPS.

Kharchenko D. M., Hurskyi S. O. Interaction between temperament and posttraumatic stress disorders of participants of the military actions

On the basis of complex analysis of psychophysiological properties, an attempt was made to find predictors of post-traumatic stress disorder. The revealed features of the interconnection of genetically determined properties of temperament with post-traumatic stress disorder in persons who were in the area of combat operations, namely between the level of neuroticism and the indicators of the clinical diagnostic criteria of CAPS, are reliable correlations. Consequently, individuals with a high level of neuroticism have a significantly higher probability of suffering from PTSD in extreme conditions.

Key words: PTSD, temperament, neurothism, CAPS.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 371.214:364-051

В. В. Балахтар

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО НОВОУТВОРЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті висвітлено соціально-психологічні особливості саморегуляції як професійно-особистісного новоутворення становлення особистості фахівців із соціальної роботи. Визначено компоненти саморегуляції: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, рефлексивний і діяльнісний. Наведено результати емпіричного дослідження соціально-психологічних особливостей саморегуляції фахівців із соціальної роботи в професійній діяльності. Виявлено рівні – вище середнього і середній як найбільш характерні для саморегуляції в професійній діяльності на стадії формування професійної компетентності впродовж становлення особистості фахівця у сфері соціальної роботи.

Ключові слова: фахівець із соціальної роботи, саморегуляція, стадії професійного становлення, професійно-особистісне новоутворення.

Постановка проблеми. Проблема становлення особистості фахівця загалом і фахівця із соціальної роботи зокрема, саморегуляції фахівців із соціальної роботи в професійній діяльності зумовлена об'єктивною потребою у з'ясуванні чинників, механізмів, що сприятимуть його успішному становленню як професіонала, здатного до реалізації професійної діяльності щодо надання допомоги різним категоріям населення, акцентуючи увагу на найвищій цінності нинішнього суспільства – людині, її сутності, індивідуальних особливостях, попередженні та профілактиці проблем із метою забезпечення гідного життя кожному громадянину України. На особливу увагу в становленні особистості фахівця із соціальної роботи заслуговує здатність особистості керувати власною поведінкою, психічними процесами і діяльністю, базуючись на їх сприйнятті й усвідомленні. Це не просто вольове зусилля, а перебудова смислових утворень, умовою якої є їх усвідомленість.

Становлення особистості фахівця передбачає «перехід від одного певного стану до іншого – більш високого рівня; єдність вже здійсненого і потенційно можливого; як єдність першопричини і закономірних наслідків в акті розвитку» [7, с. 75–98]. Становлення особистості фахівця із соціальної роботи є цілісним і безперервним процесом розвитку «в особистісному, професійному та соціаль-

ному плані, а результатом є і набуття професійних знань і вмінь, і розвиток професійно необхідних якостей» [8, с. 38] для практичної професійної діяльності, що передбачає наявність готовності до саморозвитку, самозміни, самовдосконалення в контексті засвоєння наукового пізнання, самоорганізації навчально-професійної діяльності впродовж всього життя. Тому особливої актуальності набуває саморегуляція особистості фахівця як процес регуляції та управління суб'єктом власною активністю, спрямованістю та діяльністю засобами сформованої довільності психічних процесів, здібностей до упередження та подолання негативних психічних станів, здібностей до рефлексії, що формуються внаслідок діяльності свідомості та самосвідомості й забезпечують ставлення людини до самої себе та оточення.

Вагомий доробок у вивченні проблеми становлення особистості фахівця із соціальної роботи внесли Р. Вайноле, О. Карпенко, Н. Клименко, В. Курбатов, В. Сластьонін, Н. Шмельова тощо. Проблему саморегуляції в процесі становлення особистості досліджували М. Боришевський, Л. Виготський, В. Войтко, Є. Ільїн, О. Конопкін, Г. Костюк, С. Рубінштейн, Г. Щедровицький та ін. Як зазначає В. Войтко, саморегуляція – це здатність людини керувати собою на основі сприйняття та усвідомлення актів власної поведінки і власних психічних процесів.

Нові смисли породжуються лише в процесі особливих переживань. С. Максименко вважає, що в цій точці своєрідно перетинаються три лінії становлення особистості – довільність, інтеграція, переживання. Процес саморегуляції може існувати лише в інтегрованій, зрілій особистості, є суто індивідуальним і пов'язаний із системою цінностей і мотивів даного суб'єкта, його сприйняттям світу тощо [6, с. 14]. Як зазначає Н. Пов'якель, саморегуляція є професійно-важливою властивістю, необхідною складовою частиною розв'язання завдань професійного становлення. Це індивідуально створена система дій, заснована на Я-концепції особистості, що виступає засобом або сукупністю засобів самосвідомості й самоорганізації [10].

На думку А. Осницького, саморегуляція людини як суб'єкта діяльності спрямована на приведення можливостей особистості у відповідність до вимог відповідної діяльності [9, с. 3–12]. Водночас, незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених проблемі саморегуляції, особливості соціально-психологічного супроводу саморегуляції в професійній діяльності фахівця із соціальної роботи протягом його становлення, враховуючи реалії сьогодення, предметом детального вивчення ця проблема не виступала.

Метою статті є теоретично та емпірично дослідити соціально-психологічні особливості саморегуляції як професійно-особистісного новоутворення становлення особистості фахівців із соціальної роботи.

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

У дослідженні використано метод незавершених речень. Отримані дані підлягали дисперсійному аналізу за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 23.0).

Виклад основного матеріалу. Компонентами саморегуляції виступають ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, рефлексивний і діяльнісний, що, як зазначають Г. Качан [4] і В. Чайка [13, с. 107–110], відображають усвідомлення фахівцем морально-етичних понять,

опанування духовних і професійних цінностей, досвіду, навиків і вмінь досягати цілей, виявляти емоції, почуття, витримку, регулювати стосунки з оточуючими, забезпечувати самокорекцію власної поведінки, самоконтроль тощо. Так, ціннісно-мотиваційний компонент відображає усвідомлені фахівцями морально-етичні поняття, загальнокультурні, професійні й духовні цінності, що визначають його професійну діяльність. Зокрема, індивідуальна система духовних, загальнолюдських і професійних цінностей, сенсу життя і професійної діяльності сформована на середньому рівні (78,4%). Лише 21,6% досліджуваних виявили високий рівень сформованості цінностей. При цьому статистично значущі відмінності за статтю вказують на кращу сформованість і спрямованість індивідуальної ціннісної системи у чоловіків, ніж у жінок ($p < 0,05$) (рис. 1).

Варто відзначити також і середній рівень (88,8%) сформованості прагнення до професійної кар'єри у сфері соціальної роботи. Високий рівень потреби в кар'єрному зростанні виявлено лише у 11,2% фахівців. При цьому рівень прагнення до кар'єри у сфері соціальної роботи в чоловіків значно нижче, ніж у жінок ($p < 0,01$). Це ще раз підтверджує думку про те, що чоловіки не бачать себе професіоналами у сфері соціальної роботи (рис. 2).

Загалом, «зробити кар'єру» означає домогтися престижного становища в суспільстві і високого рівня доходу [2, с. 53–57]. У професійному становленні фахівець із соціальної роботи може виступати творцем власної кар'єри як професійного шляху людини, впродовж якого вона розвивається, вдосконалюється, досягає самореалізації як професіонал. Це передусім потребує усвідомлення та прийняття норм професійної діяльності, адже неможливо бути професійно компетентним фахівцем, не володіючи нормативно-правовою базою щодо надання соціальних послуг.

У досліджуваних фахівців на стадії саморегуляції виявлено низький (35,3%) і високий (64,7%) рівень усвідомлення та прийняття норм професійної діяльності, а також установлено статистично значущі відмінності за статтю і місцем проживання ($p < 0,01$).

«Позитивне ставлення до себе, безумовне прийняття себе таким, яким є при збереженій критичності» формує самосприйняття фахівця [5, с. 43–47]. Самоприйняття себе як фахівця із соціальної роботи передбачає прийняття себе як унікальну індивідуальність, якій властиві не лише чесноти, а й слабкості та недоліки.

Встановлено, що найбільш характерним для досліджуваних фахівців на стадії формування професійної компетентності є високий рівень самоприйняття (60,8%), за середнім і низьким рівнем виявлено 36,8% реципієнтів (табл. 1). Низький рівень (19,6%) свідчить про самонеприйняття себе, що характеризує негативне ставлення

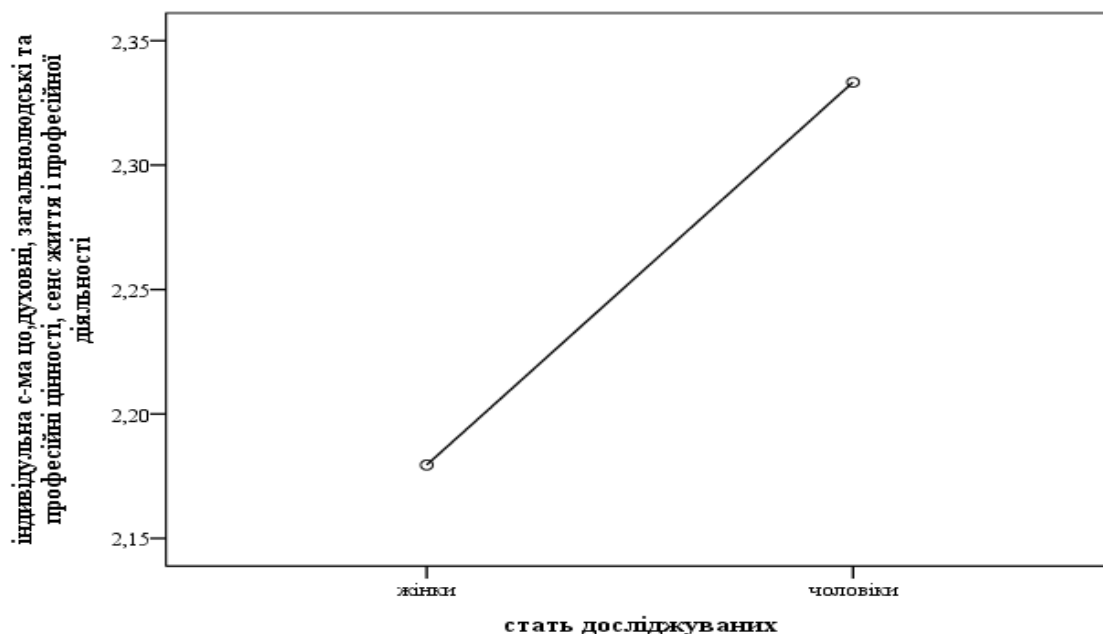


Рис. 1. Особливості індивідуальної системи духовних, загальнолюдських і професійних цінностей, сенсу життя і професійної діяльності

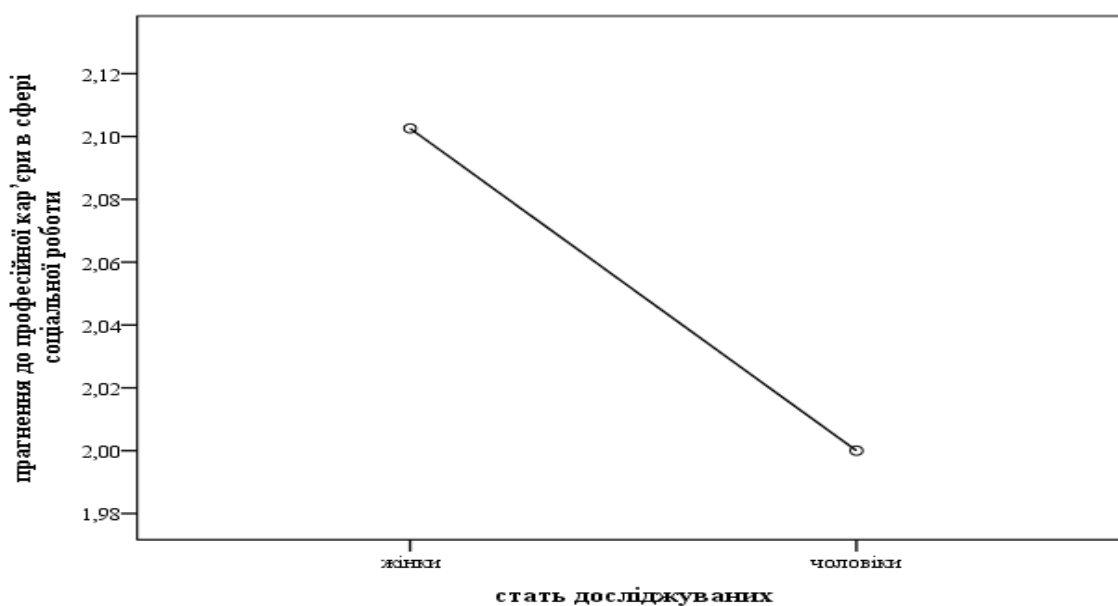


Рис. 2. Особливості прагнення до кар'єри у сфері соціальної роботи

до себе, критику власних думок, відчуття дискомфорту, невпевненість тощо. Крім того, за результатами дисперсійного аналізу виявлено статистично значущі відмінності за статтю ($p < 0,01$).

Таблиця 1
Розподіл фахівців за рівнями самоприйняття себе як фахівця із соціальної роботи

Рівні самоприйняття	Кількість досліджуваних (у %)
низький	19,6
середній	19,6
високий	60,8

Самоповага як складова частина саморегуляції в професійній діяльності тісно пов'язана із самооцінкою – ставленням до себе як до носія певних властивостей. «Самооцінка – цінність, значущість, якими індивід наділяє себе в цілому й окремі сторони своєї особистості, діяльності, поведінки» [11, с. 343]. Самооцінка більшої половини фахівців із соціальної роботи на стадії формування професійної компетентності, саморегуляції в професійній діяльності є високоадекватною (56,9%) і середньоадекватною (37,3%). У 5,9% фахівців установлено рівень самооцінки – висока неадекватна (табл. 2).

Таблиця 2
Розподіл фахівців за рівнями самооцінки

Рівні самооцінки	Кількість досліджуваних (у %)
Середня адекватна	37,3
Висока адекватна	56,9
Висока неадекватна	5,9

Варто зазначити, що самооцінка впливає на вибір цілей фахівців, визначає його емоційні й мотиваційні стани і професійну діяльність загалом. Але, на нашу думку, ці процеси взаємообумовлені, й результативність професійної діяльності також впливає на самооцінку. Крім того, як зазначає А. Захарова, самооцінка відображає ступінь сформованості навичок саморегуляції і самоконтролю [3, с. 23–27]. Адже самоконтроль полягає в усвідомленні регуляції фахівцем власної поведінки і діяльності з метою забезпечення відповідності їхніх результатів визначеним цілям і завданням згідно з внутрішньою картиною світу, образу світу, з установками, ціннісними орієнтаціями, індивідуальною нормативністю особистості – самоконтролем [12, с. 109]. Зокрема, досліджуваних фахівців характеризує високий (52,9%) і середній (35,3%) рівень самоконтролю, а низький встановлено лише в 11,8% реципієнтів.

Рівень розвитку самоконтролю є важливим показником зрілості особистості фахівця на стадії професійної адаптації, а також показником особливостей взаємозв'язку між когнітивним, афективним і мотиваційним детермінантами розвитку її професійної самосвідомості, що сприяє запобіганню помилкових дій і операцій, їхньому виправленню, моральному і розумовому самовдосконаленню. Рівень самоконтролю в чоловіків значно перевищує рівень жінок ($p < 0,01$).

Визначення рівня самооефективності на стадії саморегуляції професійного становлення особистості фахівців із соціальної роботи показало такі результати (табл. 3).

Таблиця 3
Розподіл фахівців за рівнями самооефективності

Види самооефективності	Рівні самооефективності (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
діяльнісна	15,7	66,7	17,6
соціальна	27,5	-	72,5
загальна	19,6	47,1	33,3

Як видно з даних таблиці 3, для фахівців найбільш характерний середній рівень діяльнісної самооефективності (66,7%), високий – соціальної самооефективності (72,5%) $p \leq 0,01$. Щодо загальної

самооефективності, то лише третя частина досліджуваних виявила високий рівень (33,3%), середній рівень продемонстрували 47,1% реципієнтів, низький – 19,6%. Отримані результати доводять думку про незбалансованість позитивного і негативного оцінювання власних здібностей і можливостей фахівцями, невпевненість, сумніви, й навіть байдужість у досягненні успіху, кар'єрному зростанні, неспроможність самостійно вирішувати проблеми.

За узагальненими результатами дослідження саморегуляції в професійній діяльності на стадії формування професійної компетентності впродовж становлення особистості фахівця у сфері соціальної роботи визначено найбільш характерний для них рівень – вище середнього (63,7%) і середній (25,5%) (табл. 4). Крім того, виявлено високий рівень саморегуляції лише у 2,9% працівників, проте й низький рівень характеризує лише 7,8% осіб.

Таблиця 4
Розподіл фахівців за рівнями саморегуляції в професійній діяльності

Рівні автономії	Кількість досліджуваних (у %)
нижче середнього	7,8
середній	25,5
вище середнього	63,7
високий	2,9

Це свідчить про те, що більшість фахівців упродовж свого професійного становлення за допомогою саморегуляції можуть визначити і поставити перед собою чітко означену мету, спланувати хід дій щодо її досягнення, корегувати результат у відповідності до обставин і досягати поставлених завдань.

Висновки. Таким чином, саморегуляція в професійній діяльності фахівця у сфері соціальної роботи як професійно-особистісне новоутворення його становлення забезпечує формування індивідуальної системи цінностей, сенсу життя і професійної діяльності, прагнення до професійної кар'єри в обраній сфері, до професійного вдосконалення та саморозвитку, усвідомлення та прийняття норм професійної діяльності, самоприйняття себе як фахівця соціальної роботи, здатність до самоконтролю, суб'єктивної оцінки фахівцем свого потенціалу у сфері соціальної роботи (самооефективність) тощо, є однією з основних передумов його подальшого самовдосконалення на особистому і професійному рівні.

Перспектива подальшого дослідження полягає в розробці програми сприяння становленню особистості фахівця із соціальної роботи в процесі його професіоналізації.

Література:

1. Балахтар В.В. Особливості професійного становлення особистості фахівця з соціальної роботи залежно від психологічного благополуччя. Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць. Сєверодонецьк: Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля, 2018. Т. 1. № 3 (47). С. 17–25.
2. Бодалев А.А. Рудевич Л.А. О содержании и наполнении понятия карьера и ее вариантах. Как становятся великими и выдающимися? М.: КВАНТ, 1997. С. 53–57.
3. Захарова А.В. Уровень притязаний как показатель самооценки. Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. М.: Мысль, 1989. № 1. С. 23–27.
4. Качан Г.А. Развитие навыка осознанного саморегулирования будущих учителей. Сборник трудов межвузовской научно-практической конференции «Современные проблемы становления профессионально-педагогической культуры». URL: http://rspu.edu.ru/article/index.php?id_article=287&id_page=15
5. Кузнецова О.А. Самовідношення, самосприйняття, самопізнання як передумови морального самовизначення. Наукові праці. Педагогіка. 2005. Том 50. Вип. 37. С. 43–47.
6. Максименко С.Д. Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення? Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; за ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. Запоріжжя: ЗНУ, 2014. № 1 (5). С. 7–16. 138 с.
7. Миронова М. Категория «развитие» в психологии и христианской антропологии. Моск. психотерапевт. журнал. 2005. № 3. С. 75–98.
8. Москаленко В.В. Соціальна психологія: підручник. 2-ге вид., випр. та доп. К.: Центр учбової літератури, 2008. 688 с.
9. Осницький А.К., Бякова Н.В., Истомина С.В. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления. Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 3–12.
10. Повьякель Н. Профессиогенеза саморегуляции мышления практического психолога: монография. М., 2003. 295 с.
11. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О.М. Степанов. К.: Академвидав, 2006. 424 с.
12. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі: монографія / Ю.Д. Гундертайло, В.О. Климчук, О.Я. Кляпець та ін.; за ред. Т.М. Титаренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. К.: Міленіум, 2016. 320 с.
13. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія; за ред. Г. Терещука. Тернопіль: ТНПУ, 2006. С. 107–110.

Балахтар В. В. Социально-психологические особенности саморегуляции как профессионально-личностного новообразования становления личности специалистов по социальной работе

В статье освещены социально-психологические особенности саморегуляции как профессионально-личностного новообразования становления личности специалистов по социальной работе. Определены компоненты саморегуляции: ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, рефлексивный и деятельностный. Освещены результаты эмпирического исследования социально-психологических особенностей саморегуляции специалистов по социальной работе в профессиональной деятельности. Выявлены уровни – выше среднего и средний, как наиболее характерные для саморегуляции в профессиональной деятельности на стадии формирования профессиональной компетентности в течение становления личности специалиста в области социальной работы.

Ключевые слова: специалист по социальной работе, саморегуляция, стадии профессионального становления, профессионально-личностное новообразование.

Balakhtar V. V. Socio-psychological features of self-regulation

as a professional-personal growth of the personality development of specialists in social work

The article highlights the socio-psychological features of self-regulation as a professional-personal growth of the personality formation of Social Work specialists. The components of self-regulation are as follows: value-motivational, cognitive, emotional-volitional, reflexive and activity components. The results of empirical research of socio-psychological peculiarities of self-regulation of Social Work specialists in professional activities are presented. The level - above average and average - is revealed as the most characteristic for self-regulation in professional activity at the stage of formation of professional competence during the formation of a Social Work specialist.

Key words: Social Work specialist, self-regulation, stages of professional development, professional-personal neoplasms.

С. В. Баранова

кандидат психологічних наук, доцент,
старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

УЯВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ ПРО ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ

У статті представлено аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей уявлень педагогів про відповідальність. Було висунуто гіпотезу про взаємозв'язок між особливостями прояву відповідальності особистості і уявленнями про неї, яку було експериментально підтверджено завдяки застосуванню контент-аналізу.

У статті під уявленнями особистості про який-небудь об'єкт розглядаються розуміння, ставлення до об'єкту, яке має практично-прагматичний контекст стосунків із даним об'єктом, що власне індивідуальним уявленням людей, котрі належать до певної соціальної групи. Для виявлення особливостей уявлень педагогів про відповідальність було використано методу «Тест двадцяти тверджень» (М. Кун, Т. Мак-Партленд, 1954) в авторській модифікації.

Ключові слова: відповідальність особистості, особистісна зрілість, уявлення про відповідальність, педагогічна діяльність, контент-аналіз.

Постановка проблеми. Входження України в європейський світовий освітній простір зумовлює модернізацію змісту освіти в контексті її відповідності сучасним потребам і суспільства, і людини. У таких умовах вітчизняна система освіти переживає складний період, зумовлений соціально-економічним розвитком країни та суспільними трансформаціями. Відбувається інтенсивний експериментальний пошук шляхів розвитку системи освіти, впроваджуються нові підходи до процесу навчання й виховання, заперечуються певні освітні цінності й проголошуються інші, змінюється зміст освіти, пропонуються нові програми й підручники тощо.

У цій ситуації важливо забезпечити продуманість і обґрунтованість підходів і рішень, які приймаються і втілюються в життя стосовно освіти молоді. Саме в перехідний період зростає відповідальність кожного члена суспільства за результат праці, за перебіг соціальних перетворень, особливо зростає значущість відповідальності педагогів, адже в школі закладається фундамент майбутнього суспільного життя України.

Проблема відповідальності є предметом наукового інтересу фахівців різних галузей: філософії, соціології, етики, психології, зокрема соціальної психології та педагогічної психології. Віддавна у філософії відповідальність розглядалася як форма взаємозв'язку особистості й суспільства, де підкреслюється її двоїстий характер: з одного боку, відповідальність розглядається як сукупність вимог суспільства до його членів (моральні принципи й норми, що віддзеркалюють суспільну необхідність), з іншого – усвідомлення людиною свого обов'язку перед суспільством, іншими людьми

і перед собою; норм і правил, які забезпечують спільне існування. У психології під відповідальністю розуміють різні форми контролю суб'єкта за своєю діяльністю з точки зору виконання ним прийнятих норм і правил. Всі ці складники представляють собою єднання емоцій, почуттів, переконань і поведінкових проявів особистості в будь-якій діяльності. Зміна однієї відбивається на всіх інших складниках прояву відповідальності особистості. Цей зв'язок визначає міцність взаємодії виділених проявів і має своє відображення через уявлення особистості.

Спадщина філософів і літераторів, мислителів Г. Ващенко, Г. Сковороди, Т. Шевченка, І. Франка, В. Сухомлинського, праці психологів Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, сучасних українських науковців І. Беха, М. Боришевського, І. Булах, О. Гоменюк, Л. Карамушки, О. Киричука, М. Савчина, О. Саннікової, В. Сідака, Л. Снігур, О. Сухомлинської, В. Татенка, О. Чебікіна тощо становлять основу сучасних психологічних досліджень особливостей відповідальності особистості. Ми також досліджуємо цю проблему. Зазначимо, що наукових праць, присвячених саме професійній відповідальності вчителя, мало.

У вивченні соціальних уявлень можна виділити три основні напрями: в межах вивчення імпліцитної теорії особистості (С. Аш, Дж. Брунер, Дж. Келлі, Р. Таджіурі, О. Шмельов та ін.); дослідження соціальних уявлень французькою школою (Ж.-К. Абрик, В. Вагнер, В. Дуаз, Д. Жодле, С. Московічі, Ж.-П. Кодол тощо); розгляд соціальних уявлень як однієї з процедур соціального мислення (К. Абульханова, О. Васильченко, М. Воловікова, А. Славська, Н. Смірнова, Ю. Швалб та ін.).

Сучасні вітчизняні дослідження проблеми уявлень особистості пов'язані з роботами О. Васильченко, І. Котик, Ц. Короленко, Ц. Лінь, Г. Фролова, В. Роменця та ін. Дослідники погоджуються з тим, що уявлення виникають у людини як відповідь на потребу передбачати результат своєї праці і бажання пояснити незрозумілі події та явища природи. Принциповим є те, що вони пов'язані з образами, хоча продукт уяви оформлюється знаково – у вигляді опису, тексту.

Мета статті – відображення результатів емпіричного дослідження особливостей уявлень педагогів про відповідальність як показник особистісної зрілості в ситуації суспільних трансформацій.

Виклад основного матеріалу. Для виявлення уявлень респондентів про особливості сприйняття і прояву відповідальності як інтегративного показника особистісної зрілості було обрано метод незакінчених речень, оскільки вільні асоціації, викликані певним словом-стимулом, продукуються респондентами відповідно до їхньої актуальності та значущості у свідомості респондента. Нами було використано модифікований варіант методики «Тест двадцяти тверджень» (М. Кун, Т. Мак-Партленд, 1954). Зазначена методика є спеціалізованою формою контент-аналізу і надає можливість аналізу ставлень, емоцій, уявлень особистості про загальні ознаки та процеси означених явищ. Оригінальний «Тест двадцяти тверджень» є проєктивним особистісним опитувальником, нестандартизованою формою самозвіту про самоставлення людини. Нами було застосовано модифіковану версію методики з метою виокремлення та аналізу можливих складників відповідальності, таких, наприклад, як: особливості усвідомлення процесу прийняття відповідальності; за кого і за що несе відповідальність; усвідомлення наслідків власної діяльності/бездіяльності тощо. Відзначимо, що ця методика часто використовується дослідниками в силу своєї (а) «доступності» в плані стимулюючого матеріалу; (б) універсальності для визначення аналізованого явища; (в) об'єднання якісної і кількісної обробки отриманих даних.

Характеристика вибірки. Дослідження проводилося серед слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників на базі Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти м. Сєверодонецьк і Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти м. Київ. Загальна кількість досліджуваних – 352 особи, з них – 234 жінки, 118 – чоловіки; вік – від 21 до 52 років; середній вік – 39,2 рік, із різним стажем педагогічної роботи і різних категорій. Ці учасники брали участь у дослідженні особливостей відповідальності як показника особистісної зрілості. На підставі попередньої діагностичної процедури за такими методиками: особливості локусу

контролю за методикою Дж. Роттера, особливості самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейна (в модифікації Г. Прихожан), рівень домінуючих механізмів захисту, методика дослідження самоставлення (МДС) С. Пантілеєва, модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості (САМОАЛ) (А. Лазукін в адаптації Н. Каліної) було виділено наявність рівнів прояву відповідальності: творча відповідальність I (ТВ) 0%, оптимальна відповідальність II (ОВ) – 24%, ініціативна старанність III (ІС) – 41%, старанність IV (С) – 35%, безвідповідальності V (БВ) – 0%. Таким чином, у дослідженні особливостей уявлень педагогів про відповідальність респондентів було умовно розподілено на три групи: оптимальна відповідальність II (ОВ), ініціативна старанність III (ІС), старанність IV (С).

В інструкції до виконання респондентам пропонувалось продовжити зазначену фразу «Відповідальність – це» двадцять разів і намагатись під час цього не повторюватись. Комплексна обробка передбачала побудову таблиць частотного розподілу слів-реакцій на слово-стимул та проведення їх контент-аналізу. Обробка результатів включає такі етапи:

- 1) виявлення ступеня диференційованості поняття в групах різного типу прояву якості (в нашому випадку – відповідальності) за кількістю наданих асоціацій;
- 2) виявлення змістовних характеристик, де одиницями контент-аналізу є виокремлені категорії;
- 3) якісний аналіз отриманих реакцій на стимул;
- 4) загальна кількість реакцій, кількісний аналіз;
- 5) частотний аналіз проявів реакцій;
- 6) визначення актуальності виокремлених категорій;
- 7) визначення значущості виокремлених категорій;
- 8) визначення статистично достовірної різниці між групами за допомогою метода «кутове перетворення Фішера».

Розглянемо отримані результати контент-аналізу реакцій на стимул «Відповідальність – це...». Зазначимо, що в результаті аналізу ми отримали усереднену інформацію про психологічні особливості відповідального ставлення репрезентацій респондентів у групах із різним типом прояву відповідальності. Результати контент-аналізу на незакінчене речення «Відповідальність – це...» представлені в таблиці 1.

У результаті проведення процедури аналізу та розшифровування отриманого масиву всі висловлювання були розподілені на 24 категорії, що за змістом об'єднані в 5 шкал: модус «формальні визначення», модус «контролю», модус «ставлення до когось/чого», модус «якостей і компетенцій особистості», модус «Ставлення до життя». Зазначимо, що уявлення респондентів

про відповідальність виявилися багатовекторними і надзвичайно диференційованими, що відображено в 24-х категоріях, які були поєднані за змістом у 5 шкал. Зазначені шкали було сформовано на основі аналізу відповідей, які містили характерні маркери особливостей прояву відповідальності особистості. Відзначимо, що категорію «ресурс власного саморозвитку» ми приєднали до модусу «якості й компетенції особистості», а не до модусу «ставлення до когось/чого», виходячи з міркувань, що усвідомлення власної відповідальності як власного ресурсу – це більше характеристика суб'єктності, ніж ставлення суб'єкта.

Передусім важливо відзначити, що особливість уявлень респондентів про відповідальність розподіляються за критеріями, які стали зазначеними модусами і відображають висновок наших теоретичних розвідок у тому, що відповідальність як інтегративний показник особистісної зрілості одночасно постає і як якість, і як властивість особистості, яка відображається в ставленні особистості до когось/когось.

Також виявлено, що ставлення респондентів до відповідальності є не лише як до «ставлення до чогось», а і як ставлення до власних «якостей і компетенцій особистості». Це свідчить, про те, що відповідальність розглядається не лише як зовнішній прояв обов'язку або обов'язків і стимулів, але і як внутрішній стимул. Важливо відзначити майже однакову рангову позицію в усіх трьох групах уявлення про відповідальність категорії «джерело обов'язку». Крім того, домінування на перших позиціях уявлень про відповідальність як категорії «обов'язок» наряду з категорією «джерел негативних емоцій», представлення взаємозв'язку цих категорій виглядає так: у II (оптимальна відповідальність (ОВ) групі – 1 і 3 ранги; у III (ініціативна старанність (IC) групі – 4 і 3 ранги; у IV (старанність (C) групі – 8 і 2 ранги. Все це може свідчити про наявність уявлень респондентів про відповідальність як примусове, негативне до неї ставлення. Аргументом до цієї логіки може бути також достатньо високий рейтинг категорії прояву відповідальності як «чинник ризику і проблем».

Таблиця 1

Результати контент-аналізу «Відповідальність – це...»

№	Назва категорії	Частотний розподіл визначень (%) і рангове місце категорії (r)					
		II (ОВ)		III (IC)		IV (C)	
		r	%	r	%	r	%
1	Модус «Формальні визначення»						
1.1	Академічні значення	13	3,1	23	1,8	20	0,9
1.2	Види обов'язків	11	3,3	14	2,8	15	2,2
1.3	Соціальні ролі	5	5,7	20	2,1	14	2,4
1.4	Абстрактно-асоціативні (позитивні)	23	1,4	22	1,8	21	0,5
1.5	Абстрактно-асоціативні (негативні)	22	1,9	17	2,3	6	6,2
2	Модус «Ставлення до когось/чого»						
2.1	Обмеження	8	4,4	8	5,7	18	1,1
2.2	Джерело негативних емоцій (позитивних)	2	11,3	13	3,2	12	3,7
2.3	Джерело позитивних емоцій (негативних)	19	2,2	10	4,3	16	1,7
2.4	Чинник ризиків і проблем	9	4,3	7	6,1	5	7,5
2.5	Джерело обов'язку	7	4,5	6	6,1	7	5,2
3	Модус «Контролю»						
3.1	Обов'язок	1	13,3	4	7,1	8	5,2
3.2	Засіб досягнення влади	3	9,7	3	7,4	2	11,3
3.3	Засіб оцінки і стимулювання	20	2,2	1	10,2	1	13,7
3.4	Засіб досягнення мети	15	2,9	19	2,1	23	0,2
3.5	Засіб маніпуляцій	17	2,3	18	2,1	13	3,6
4	Модус «Якостей і компетенцій особистості»						
4.1	Передбачення результатів діяльності	10	3,3	15	2,6	17	1,1
4.2	Ставлення до наслідків власної діяльності	18	2,2	24	1,6	22	0,3
4.3	Усвідомленість	4	6,3	2	8,1	3	9,3
4.4	Ресурс власного саморозвитку	16	2,4	11	3,7	10	4,7
4.5	Вольові якості	6	5,2	5	6,3	4	9,1
4.6	Старанність	21	2,1	16	2,3	19	0,9
4.7	Можливість управління процесом	12	3,1	9	4,6	11	4,3
5	Модус «Ставлення до життя»						
5.1	Позитивне ставлення до життя	14	2,9	12	3,6	9	4,7
5.2	Негативне ставлення до життя	24	0	21	2,1	24	0,2

Іншою загальною тенденцією є те, що в усіх групах малоактуальним є визначення відповідальності через її формальні характеристики, академічні поняття і функції. Загальна особливість полягає в тому, що саме уявлення про відповідальність у групах із різним її типом сильно відрізняється, що може свідчити про відсутність статистично значущої різниці між групами: II (ОВ) і III (IC), та III (IC) і IV (C).

Також важливою загальною різницею є показник за категорією «негативного ставлення до життя», до якого віднесено відповіді, які характеризували екзистенційні особливості уявлень особистості. У групі II (ОВ) такі показники відсутні. За наявності показників у категорії «позитивне ставлення до життя» це може свідчити про більш оптимістичне ставлення представників цієї групи. Ще одна важлива різниця в показниках групи з оптимальним типом прояву відповідальності (ОВ) у тому, що відповідальність ними розглядається як соціальна роль (5-те рангове місце). У взаємозв'язку з категорією «усвідомленість» (4-те рангове місце) це може свідчити про прояв зрілої ідентичності. У показниках інших груп такого взаємозв'язку не виявлено.

Порівнюючи частоту використання показників відповідальності як ставлення особистості до когось/чого, можна сказати, що вона часто є джерелом емоцій, як позитивних, так і негативних. Але в групі II (ОВ) показник категорії «джерело негативних емоцій» стоїть на другому місці, чим різко відрізняється від таких самих показників у групах та III (IC) і IV (C), де ця категорія має 13-те і 12-те місце відповідно. Це може свідчити про більш рефлексивне ставлення респондентів із групи, але оскільки емоції негативні, саме це може бути показником оптимальності відповідальності і, одночасно, обмеженням прояву творчості.

Крім того, порівнюючи характеристики прояву відповідальності, можна бачити, що між групами порівняння існує різниця в уявленнях про відповідальність. Так, для представників II (ОВ) групи відповідальність це, з одного боку – прагматичний «обов'язок» і «засіб досягнення влади», а з іншого – усвідомленість і джерело негативних емоцій. Взагалі, можна сказати, що майже всі позитивні відзнаки прояву відповідальності в цій групі перебувають на периферії актуальності, їхні ранги мають нижні місця в індивідуальних і, відповідно, загальному списку асоціацій, що також може свідчити про обмеження прояву творчості.

Розподіл значень частотності категорій у групі з ініціативно старанним типом прояву відповідальності (IC) в більшості показників подібний до попередньої групи, але наявні й суттєві відмінності. Так, найактуальнішою з категорій тут

є визначення відповідальності як засобу оцінки і стимулювання, з урахуванням особливостей типу прояву відповідальності як ініціативно старанного, і це є достатньо прогнозованим.

Основні відмінності показників групи III (IC), порівняно з групою II (ОВ), виявлені в особливостях уявлень про відповідальність як категорію «соціальні ролі» і «джерело негативних емоцій», відповідно у II (ОВ) групі – 5 і 2 ранги, у III (IC) – 20 і 13 рангові місця. Це може свідчити про наявність дифузії ідентичності особистості в респондентів групи з ініціативно старанним типом прояву відповідальності. Тобто можна говорити про тенденцію актуалізації уявлень про відповідальність у респондентів групи III (IC), по-перше, як певного активного чинника, спроможного впливати на особистість і соціум через стимулювання і владу (ранги 1 і 3), однак, по-друге, як усвідомлений обов'язок (ранги 4 і 2).

У групі зі старанним типом прояву відповідальності (C) тенденції, помічені в III (IC) групі, закріплюються. Так, найактуальнішою категорією, як і для III (IC), тут є характеристика відповідальності як «засіб оцінки і стимулювання». На другій позиції – відповідальність як «засіб досягнення влади», а на третій – «усвідомленість». Четверту позицію актуальності мають визначення, пов'язані з компетенціями особистості з подолання труднощів, поєднані в категорію «вольові якості».

Порівняно з іншими групами, набагато актуальнішим тут є визначення типу «чинник ризиків і проблем» (5-та рангова позиція). Найбільше в цій групі й абстрактно-негативних визначень відповідальності (6 рангова позиція), наприклад, відповідальність – це тягар, труднощі, сварки, гроші тощо. Порівняно з іншими групами, цей показник актуальності категорії досить високий – (22 позиція в групі (ОВ) і 17 в (IC)). Результати аналізу порівняння за критерієм Фішера в усіх категоріях і у всіх трьох групах ми в цієї публікації не представляємо, але статистично значущі відмінності між групами порівняння представлені в табл. 2.

Усі відмінності є статистично значущими, за виключенням однієї, зафіксовані лише в II (ОВ) і IV (C) групах. Найбільша кількість відмінностей знаходиться в групі категорій «відповідальність як контроль». Висловлювання респондентів, які ввійшли до категорії «якості і компетенції особистості», мають найбільший рівень відмінностей, причому респонденти з IV (C) групи (зі старанним типом прояву відповідальності) набагато частіше використовували подібні визначення ($\phi = 3,42$). Зазначимо, що за цією категорією спостерігається найбільша диференціація між групами порівняння (II (ОВ) і III (IC) та II (ОВ) і IV (C)).

Таблиця 2

Статистична значущість відмінностей за категорією «відповідальність» (критерій Фішера)

№	Назва категорії	Частотний розподіл значень, %			ф критерій Фішера	
		II (ОВ) група	III (IC) група	IV (С) група	II (ОВ) і III (IC) група	II(ОВ) і IV (С) група
1.5	Абстрактно-асоціативні (негативні)	1,9	-	6,2	-	1,92*
2.2	Джерело негативних емоцій	11,3	-	3,7	-	2,22*
3.1	Обов'язок	13,3	-	5,2	-	2,13*
3.3	Засіб стимулювання і оцінки	2,2	10,2	13,7	1,69*	3,42**
3.4	Засіб досягнення мети	2,9	-	0,2	-	1,88*

*ф – Значуща достовірність розходжень між процентними долями у двох групах - показники при $p \leq 0,05$; **ф при $p \leq 0,01$.

Наступною категорією, що має статистично достовірну відмінність між порівнюваними групами, є відповідальність як «засіб досягнення мети», але на відміну від попередньої категорії, більшість уявлень репрезентувалася в II (ОВ) групі респондентів з оптимальним типом відповідальності. У цій групі також зафіксована статистично значуща кількість визначень, які були об'єднані в категорію «відповідальність» як «засіб оцінки і стимулювання». В уявленнях респондентів про відповідальність як контроль статистично значущі відмінності зафіксовані за категорією «джерело позитивних емоцій».

Результати аналізу показують, що значущість категорій у групах порівняння має розбіжність. Із послідовності категорій за ранговим місцем значущості в групі II (ОВ) з оптимальним типом відповідальності витікає, що для респондентів відповідальність насамперед це: «обов'язок» (1-е рангове місце), «обмеження» (2-е рангове місце), «джерело негативних емоцій» (3-є рангове місце).

Наступні категорії визначають прояв відповідальності як передбачення результатів власної діяльності (4 р.м.) і рольове функціонування (соціальні ролі, 5 р.м.). Однак, взагалі, тенденцію цієї групи можна назвати те, що категорії з модусу якостей і компетенцій особистості для досягнення мети і виконання обов'язків мають досить низькі рангові місця: «можливість управління процесом» (13 р.м.), «старанність» (15 р.м.), «ставлення до наслідків власної діяльності» (17 р.м.), «ресурс власного саморозвитку» (18 р.м.), «усвідомленість» (21 р.м.). Цю тенденцію підтверджує показник за категорією «засіб досягнення мети» (19 р.м.). Саме ця тенденція може бути показником прояву відповідальності як оптимальної та обмежувати її творчий прояв.

Параметри значущості категорій у групі III (IC) з ініціативно старанним типом прояву відповідальності значно відрізняються від попередньої групи. Так, на першому ранговому за значущістю місці знаходиться категорія «засіб оцінки і стимулювання». Таке ж саме рангове місце ця категорія має й у групі IV (С) зі старанним типом прояву відповідальності. У групі II (ОВ) ця категорія має

8-е рангове місце. На другому місці знаходиться категорія «усвідомленість» (2 р.м.). Далі також можна простежити тенденцію: підряд розташувалися категорії уявлень про відповідальність як «чинник ризиків і проблем» 9,1 % (3 р.м.), «джерело обов'язку» 8,2 % (4 р.м.), «обов'язок» 7,1% (6 р.м.), «обмеження» 5,6% (7 р.м.). Цей перелік у взаємозв'язку з категорією «усвідомленість» на 2-му р.м., на перший погляд, може виглядати як достатньо усвідомлене ставлення, але велика розбіжність у модусі «якостей і компетенцій особистості», які потрібні для виконання обов'язків і несення відповідальності, не дозволяють дійти такого висновку.

У групі IV (С) зі старанним типом прояву відповідальності (С) тенденції до перших за значущістю місць до категорії «засіб оцінки і стимулювання» (1 р.м.) додаються категорії «засіб досягнення влади» (2 р.м.) і «вольові якості» (3 р.м.). Наступні категорії визначають відповідальність як «усвідомленість» і «ресурс власного саморозвитку» (4 р.м. і 5 р.м. відповідно). Категорія відповідальності як «чинник ризиків і проблем» посідає шосте рангове місце з високими показниками значущості (8,5%). Лише на сьомому місці в цій групі за значущістю знаходяться визначення, які визначають відповідальність як «обов'язок» (5,3%). Порівняно з групою II (ОВ) подібні визначення перебували на верхніх сходинках у списках. Показник значущості в категорії з негативним змістом «абстрактно-асоціативні (негативні) визначення» майже такий самий – 5,2% (8 р.м.). У цю тенденцію попадає показник відповідальності як «джерело обов'язку» (9 р.м.). Показники значущості наступних категорій різко знижуються, що унеможливорює їх груповий аналіз.

Висновки. Таким чином, можемо зробити висновок, що гіпотетичні припущення про існування взаємозв'язку між уявленнями про відповідальність і рівнем її прояву підтвердилися емпіричним шляхом. На підставі проведеного аналізу, взагалі, можна стверджувати, що уявлення про відповідальність пов'язані з особливостями особистісного типу прояву відповідальності особистості. Чим нижчий рівень прояву відповідальності, тим уявлення про неї набувають більшої предмет-

ності, водночас для респондентів із високим рівнем прояву відповідальності більш актуальними є уявлення про відповідальність як засіб самореалізації або потенціал можливостей.

Таким чином, на підставі порівняння й аналізу результатів значущості з ранговим місцем категорій характеристик відповідальності у групах із різним рівнем її прояву можна дійти висновку, що значущість, яку респонденти надають її характеристикам, має взаємозв'язок з особливостями особистісного прояву відповідальності. Загалом, можна сказати, що відповідальність частіше за все пов'язують з «обов'язком» або «джерелом обов'язку», саме це, на наш погляд, може свідчити про обмеження прояву творчості і ставитися до відповідальності як засобу самореалізації або потенціалу можливостей.

Література:

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / под. ред. И.Б. Ханиной. М.: Наука; Смысл. 1999. 350 с.
2. Баранова С.В., Васильченко О.М. Уявлення молоді про вміння та навички політичної участі. Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. К.: Міленіум, 2012. Вип. 30 (33). С. 209–220.
3. Котик І.О. Психосемантичне дослідження уявлень студентів ВНЗ про особистісну надійність людини. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. 2013. Випуск 22. С. 286–302. URL: <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2017/05/22-26.pdf>
4. Лінь Ц. Уявлення особистості як психологічне поняття. Порівняльно-педагогічні студії. 2014. № 1. С. 19–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2014_1_5
5. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М., СПб.: Питер, 2005. 480 с.
6. Савчин М.В. Психологія відповідної поведінки. К.: Україна. Віта, 1996. 130 с.
7. Kuhn M.H., McPartland T.S. An Empirical Investigation of Self-Attitudes. American Sociological Review. 1954. Vol. 19. №. 1. Pp. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.2307/2088175>

Баранова С. В. Представления педагогов об ответственности как показателе личностной зрелости

В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования особенностей в представлениях педагогов об ответственности. Было выдвинута гипотеза о взаимосвязи между особенностями проявления ответственности личности и представлениями о ней, которая была экспериментально подтверждена. Под представлениями личности о каком-либо объекте рассматриваются понимание, отношение к объекту, имеющие практический и прагматичный контекст отношений с данным объектом, свойственное индивидуальным представлениям людей, которые принадлежат к определенной социальной группе. Для выявления особенностей представлений педагогов об ответственности была использована методика «Тест двадцати утверждений» (М. Кун, Т. Мак-Партленд, 1954) в авторской модификации.

Ключевые слова: ответственность личности, личностная зрелость, представление об ответственности, педагогическая деятельность, контент-анализ.

Baranova S. V. Representations of teachers about responsibility as an indicator of personal maturity

The article presents an analysis of the results of an empirical study of the peculiarities of teachers' representations about responsibility. The author put forward a hypothesis about the relationship between the peculiarities of the manifestation of personal responsibility and representations about it. The hypothesis was experimentally confirmed through the use of content analysis.

In the article, the author considers the concept of representations of an object as an understanding and relation to the object. This understanding has a practically pragmatic format of relations with this object. This understanding extends or tends to individual representations of people belonging to a particular social group. To identify the peculiarities of teachers' representations about responsibility, the method "Test of twenty statements" (Kuhn M.H., McPartland T.S., 1954) was used in the author's modification. Based on the analysis of the results, differences were found between the teachers' perceptions of responsibility and their rank in groups with different levels of responsibility. That confirmed the hypothetical assumption about the existence of a relationship between the representations of responsibility and the level of its manifestation as an indicator of personal maturity.

Key words: personal responsibility, personal maturity, notion about responsibility, pedagogical activity, content analysis.

В. О. Крамченкова

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Харківській національній педагогічній університет імені Г. С. Сковороди

Н. С. Романко

магістрант кафедри практичної психології
Харківській національній педагогічній університет імені Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ПОДРУЖНИХ ТА БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН У БАГАТОДІТНИХ СІМ'ЯХ

У статті представлено результати дослідження інтегральних параметрів сімейного функціонування в багатодітних родинах, визначено типи сімейних систем, показники подружніх стосунків чоловіків і дружин та параметри їх батьківського ставлення у взаємодії «батько-дитина». За допомогою кореляційного аналізу виявлений взаємозв'язок параметрів сімейної згуртованості та адаптації з показниками батьківських та подружніх відносин у багатодітних родинах.

Ключові слова: багатодітна сім'я, сімейне функціонування, подружні стосунки, батьківське відношення, сфери сімейної взаємодії.

Постановка проблеми. На сьогодні поняття «багатодітна сім'я» визначене на законодавчому рівні як сім'я, в якій подружжя (чоловік та жінка) перебуває в зареєстрованому шлюбі, разом проживає та виховує трьох і більше дітей, у тому числі кожного з подружжя, або один батько (одна мати), який (яка) проживає разом із трьома і більше дітьми та самостійно їх виховує [2]. В Україні, за даними перепису населення 2001 року, налічувалося 396,2 тис. багатодітних сімейних домогосподарств, з них – 298,4 тис. – із трьома дітьми, 63,9 тис. – з чотирма і 33,9 тис. – з п'ятьма і більше дітьми. Частка сімей із трьома і більше дітьми становить лише 5,7%; 3,3% у містах і 10,9% у селах, але саме в багатодітних сім'ях виховується близько 20% усіх дітей в країні [8].

Внутрішньосімейна взаємодія, різноманітні проблеми та позитивні характеристики сімей, зокрема багатодітних, були й залишаються предметом вивчення [1; 5; 7]. Система батьківсько-дитячих та подружніх стосунків у багатодітних родинах має значні особливості і при цьому малодосліджена. До окремих теоретичних і практичних питань становища багатодітних сімей зверталися В.А. Занфіров [3, с. 3], Л.Є. Смола, Є.М. Луценко [9, с. 7] та інші.

Вперше на зв'язок кількості дітей у сім'ї з якістю їх виховання звернув увагу А.С. Макаренко. Він був глибоко переконаний, що для успішного виховання дитини сім'я повинна бути насамперед колективом, тому радив навіть тоді, коли сім'я зазнає деяких матеріальних труднощів, не обмежуватися однією дитиною. Тільки в сім'ї, де є кілька дітей, батьківське піклування та виховання може мати нормальний розвивальний характер, – наголошував видатний педагог [6, с. 7–18].

Дослідники внутрішньосімейних стосунків (М. Бикова, О. Бондарчук, К. Кован тощо) зауважують, що батьківсько-дитячі стосунки в багатодітних сім'ях мають свої переваги. Це насамперед: турбота про потреби дитини, її фізичну та психологічну захищеність і безпеку наряду з батьками забезпечується старшими дітьми; копіювання і наслідування виконання сімейних ролей через спостереження за всіма членами родини, багато можливостей розвитку через різнобічний вплив кожного члена сім'ї; умови для набуття досвіду спілкування і вирішення конфліктів, набуття досвіду колективних стосунків, що полегшує адаптацію в нових суспільних відносинах, встановлення меж діяльності дитини – не тісних, але й не повністю контрольованих. Діти в багатодітній сім'ї звикають піклуватися один про одного, надавати взаємну допомогу, поступатися в разі потреби своїми інтересами, розділяти радощі та горе. У процесі повсякденного спілкування зі старшими братами та сестрами молодші діти швидше розвиваються, переймаючи їхній життєвий досвід [7, с. 82]. Стосунки в багатодітних сім'ях, у тому числі між чоловіком та дружиною, між батьками та їхніми дітьми, складні та взаємопов'язані, характер і особливості цих стосунків потребують вивчення. Але, не дивлячись на те, що тема багатодітних родин підіймалася дослідниками, особливості стосунків між чоловіком та дружиною, взаємовідношення між батьками та дітьми в багатодітних родинах вивчені мало.

Метою статті є визначення особливостей функціонування подружньої та батьківської підсистем сім'ї та виявлення взаємозв'язків інтегральних параметрів сімейного функціонування і подружніх та батьківських відношень у багатодітних родинах.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 36 жінок та 32 чоловіка, з 36-ти багатодітних родин, що виховують трьох або більше дітей. Середній вік жінок – 37 років, чоловіків – 42 роки. Всі 68 респондентів є жителями міста Харків, мають принаймні одну вищу освіту, подібні соціально-демографічні характеристики.

У ході дослідження використовувалися такі психодіагностичні методики: «Шкали сімейної адаптації та згуртованості» (FACES-3), опитувальник «Рольові очікування і домагання у шлюбі (РОД)» О. Волкової, Г. Трапезникової, опитувальник «Взаємодія батько–дитина» І. Марковської [5]. Математико-статистична обробка даних здійснювалася за допомогою t-критерію Стьюдента для визначення достовірності відмінностей та кореляційного аналізу за Пірсоном. Статистична обробка даних проводилася в комп'ютерній програмі Statistica 10.0.

Дослідження багатодітної сімейної системи включало визначення рівня інтегральних показників – сімейної згуртованості та адаптації (гнучкості) в актуальному (реальному) та ідеальному (уявному) сімейному функціонуванні. За результатами дослідження сімейної згуртованості середні значення, згідно з відповідями жінок щодо реальної сім'ї (37,44) та ідеальної сім'ї (38,45), а також чоловіків щодо реальної сім'ї (36,67) та ідеальної сім'ї (35,00) відповідають розділеному рівню згуртованості. Статистичний аналіз даних показав, що погляди чоловіків та жінок на сім'ю відрізняються тим, що в думках про ідеальну сім'ю жінки бачать її більш згуртованою, ніж чоловіки (табл. 1).

Більшість багатодітних родин відносяться до збалансованих рівнів згуртованості, що є показником успішності функціонування системи. Так, 82% родин відносяться до розділеного рівня. Отже, члени таких сімей здатні збиратися разом, обговорювати проблеми, надавати один одному підтримку, приймати спільні рішення, не дивлячись на те, що їхні взаємовідношення відрізняються деякою емоційною розділеністю. 6% багатодітних родин відносяться до зв'язаного рівня згуртованості, який характеризується емоційною близькістю, лояльністю у взаємовідносинах. Члени сім'ї часто проводять час разом, причому він для них важливіший, ніж час, присвячений особистим інтересам. 12% відносяться до роз'єданого,

екстремального рівня, який розглядається як проблематичний, такий, що призводить до порушень функціонування сімейної системи. За такого рівня члени сім'ї майже не відчувають прив'язаності один до одного, демонструють неузгоджену поведінку. За результатами дослідження сімейної адаптації (гнучкості), середні значення згідно з відповідями жінок щодо реальної сім'ї (31,56) та ідеальної сім'ї (33,09), а також чоловіків щодо реальної сім'ї (31,83) та ідеальної сім'ї (33,67) відповідають хаотичному рівню адаптації. Причому результати опитування жінок та чоловіків відносно сімейної адаптації (як реальної, так й ідеальної) майже збігаються (табл. 1).

За рівнем адаптації 15% багатодітних родин відносяться до збалансованих рівнів, а саме: 12% – до гнучкого рівню, 3% – до структурного рівню адаптації. Переважна більшість родин (85%) характеризуються хаотичним рівнем сімейної адаптації (85%), котрий є екстремальним і свідчить про порушення у функціонуванні сімейної системи.

Взагалі, за результатами комбінування рівнів згуртованості та адаптації більшість багатодітних родин відносяться до середньозбалансованих (середньофункціональних) сімейних систем (рис. 1).

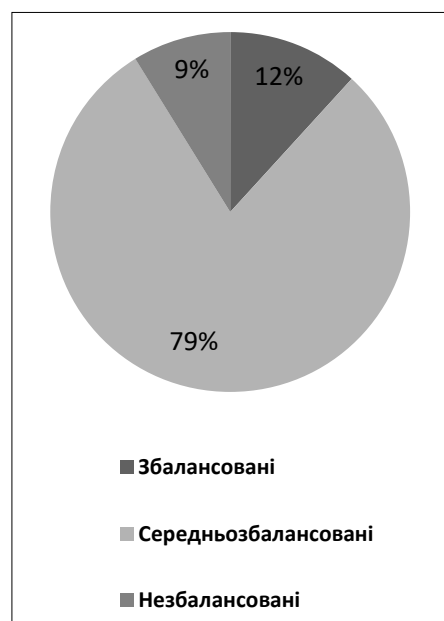


Рис. 1. Розподіл типів сімейних систем у багатодітних сім'ях

Таблиця 1

Інтегральні показники сімейного функціонування

Показники	Середні показники за групами		t-критерій	p
	матері	батьки		
Згуртованість, реальна сім'я	37,44	36,67	1,19	0,237
Згуртованість, ідеальна сім'я	38,45	35,00	3,37	0,002
Адаптація, реальна сім'я	31,56	31,83	-0,31	0,754
Адаптація, ідеальна сім'я	33,09	33,67	-0,47	0,640

Вивчення рольових очікувань та домагань у шлюбі багатодітного подружжя показало, що середні значення всіх отриманих показників знаходяться в коридорі середнього рівня (табл. 2). За даними статистичного аналізу, для чоловіків виконання ними батьківсько-виховної функції набагато важливіше, ніж для жінок. Роль батька має для чоловіків істотніше значення, ніж для жінок – роль матери. Чоловіки більшою мірою вважають батьківство основною цінністю, що концентрує навколо себе життя сім'ї. Жінки очікують від чоловіків набагато більшої соціальної активності, ніж чоловіки – від жінок.

Взагалі, жінки демонструють високий ступінь значущості зовнішньої соціальної активності (професійної, суспільної) їхніх чоловіків для стабільності шлюбно-сімейних стосунків. Більшість дружин із багатодітних родин вважає, що в їхнього

шлюбного партнера мають бути великі професійні інтереси, він має відігравати активну суспільну роль (табл. 2).

Як показав аналіз уявлень чоловіків та дружин із багатодітних родин про ієрархію сімейних цінностей (рис. 2), для чоловіків найбільш важливі цінності: батьківсько-виховна, соціальна активність, особистісна ідентифікація з дружиною, емоційно-психотерапевтична. Жінки віддають перевагу соціальній активності та емоційно-психотерапевтичним цінностям. І для чоловіків, і для дружин найменш значущою є цінність інтимно-сексуальної сфери (але взагалі вона важливіша для чоловіків, ніж для жінок). Це говорить про те, що вони не вважають сексуальну гармонію важливою умовою подружнього щастя. Проте помилкою буде інтерпретувати результат дослідження як недооцінку сексуальних стосунків у шлюбі, адже

Таблиця 2

Відношення до сімейних цінностей подружжя з багатодітних сімей

Показники	Середні показники за групами		t-критерії	p
	дружини	чоловіки		
Інтимно-сексуальна цінність	3,62	4,25	-1,58	0,12
Особистісна ідентифікація	5,94	6,08	-0,28	0,78
Господарсько-побутова сфера, очікування	4,75	5,42	-1,89	0,06
Господарсько-побутова сфера, домагання	4,88	4,92	-0,10	0,92
Батьківсько-виховна сфера, очікування	6,19	6,25	-0,15	0,89
Батьківсько-виховна сфера, домагання	6,06	7,58	-5,19	0,000003
Соціальна активність, очікування	7,19	5,75	3,89	0,000281
Соціальна активність, домагання	6,94	6,58	0,71	0,48
Емоційно-психотерапевтична сфера, очікування	6,94	7,08	-0,34	0,73
Емоційно-психотерапевтична сфера, домагання	5,81	5,17	1,58	0,12
Зовнішня привабливість, очікування	6,25	6,42	-0,39	0,69
Зовнішня привабливість, домагання	5,38	5,08	0,59	0,55

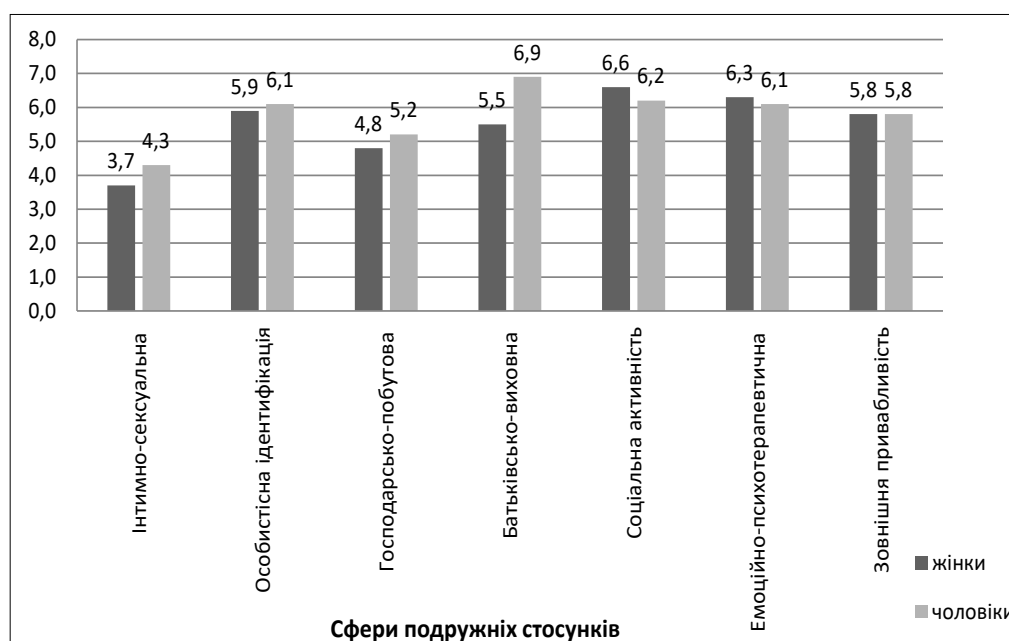


Рис. 2. Ієрархія сімейних цінностей подружжя з багатодітних сімей

для такого висновку потрібні оцінки, що нижчі 3-х балів. Також дослідження виявило низький рівень установок чоловіків та жінок на реалізацію господарсько-побутових функцій сім'ї. Отже, побутова організація сім'ї в багатодітних подружжях не дуже важлива, причому це стосується як ступеню очікування від партнера активного вирішення побутових питань, так і власної активної участі у веденні домашнього господарства.

Загалом, сімейні цінності багатодітних подружжів сильно узгоджені, максимальні ступені узгодженості відмічаються по таких цінностях, як «зовнішня привабливість», «емоційно-психотерапевтична сфера» та «особистісна ідентифікація з чоловіком/дружиною». Найменш узгоджена батьківсько-виховна сімейна цінність.

За результатами дослідження рольової адекватності (табл. 3) встановлено, що загалом жінкам більше властива рольова неадекватність, їхні очікування не відповідають домаганням чоловіків у багатьох сферах сімейного життя. Очікування і жінок, і чоловіків перевищують домагання їхніх шлюбних партнерів у таких сімейних цінностях, як емоційно-психотерапевтична, зовнішня привабливість. Отже, має місце недостатньо задоволена потреба багатодітних подружжів в емоційному розумінні та психологічній підтримці з боку їхнього партнера. Результати демонструють високий ступінь орієнтації чоловіків і дружин на те, що шлюбний партнер візьме на себе роль емоційного лідера сім'ї в питаннях корекції психологічного клімату, надання моральної та емоційної підтримки, створення «психотерапевтичної атмосфери». Враховуючи наявність у родині трьох та більше дітей, можна зробити висновок про підвищену потребу батьків у психологічній підтримці від свого шлюбного партнера і одночасно з цим – про недостатній час (та/чи знання) для надання такої допомоги.

Для чоловіків у багатодітних родинх важливо, як виглядає їхня дружина, вони бажають мати зовні привабливого партнера. Але самі респонденти применшують важливість власної зовнішньої привабливості в очах свого партнера, не виражають прагнення модно і красиво вдяга-

тися, орієнтуватися на сучасні зразки зовнішнього вигляду (табл. 3). Жіночі очікування відносно батьківсько-виховної цінності нижчі від домагань чоловіків. Має місце низький рівень установок жінок на активну батьківську позицію своїх чоловіків одночасно з високою орієнтацією чоловіків на власні обов'язки щодо виховання дітей. Очікування чоловіків щодо соціальної активності нижчі від домагань жінок по цьому критерію. Взагалі для жінок сфера «соціальна активність» набагато важливіша, ніж для чоловіків, вони здебільшого не задоволені професійною активністю та соціальною реалізацією своїх чоловіків. З одного боку, це свідчить про гендерні тенденції, що спостерігаються у світі останнім часом, а з другого боку, говорить про назриваючу кризу в стосунках між чоловіками та жінками, основною причиною якої є приділення жінками більшої уваги професійній та соціальній реалізації, ніж господарсько-побутовим, батьківсько-виховним функціям.

За даними кореляційного аналізу інтегральних показників сімейного функціонування та подружніх стосунків у дружин виявлено, що чим більш згуртованою є сім'я, тим більше жінка реалізує себе в батьківсько-виховній функції ($r=0,582$, при $p \leq 0,05$). Збільшення ідеальної гнучкості, за уявленнями жінок, пов'язане зі зменшенням значення інтимно-сексуальної сфери подружніх стосунків ($r=-0,561$, при $p \leq 0,05$) та зовнішньої привабливості своїх чоловіків ($r=-0,496$, при $p \leq 0,05$), реалізації себе в господарсько-побутовій ($r=-0,476$, при $p \leq 0,05$) та батьківсько-виховній сферах ($r=-0,549$, при $p \leq 0,05$), очікування соціальної активності від чоловіків ($r=-0,575$, при $p \leq 0,05$).

Виявлені певні взаємозв'язки між інтегральними показниками сімейної згуртованості та адаптації та рольовими очікуваннями і домаганнями багатодітних чоловіків. Згуртованість в актуальному сімейному гомеостазі сприяє покращенню інтимно-сексуальних стосунків між подружжям ($r=0,638$, при $p \leq 0,05$) та підвищенню значущості свого зовнішнього вигляду ($r=-0,730$, при $p \leq 0,05$), готовності проявляти себе в господарсько-побутовій сфері ($r=0,820$, при $p \leq 0,05$). Збільшення ідеальної згуртованості, за уявленнями чоловіків,

Таблиця 3

Рольова адекватність багатодітних подружжів

Сімейні цінності	Середні показники за групами					
	Рольові установки чоловіків		РАч	Рольові установки дружин		РАж
	Дж	Оч	Дж-Оч	Дч	Ож	Дч-Ож
Господарсько-побутова	4,9	5,4	0,5	4,9	4,8	0,1
Батьківсько-виховна	6,0	6,3	0,3	7,6	6,2	1,4
Соціальна активність	7,0	5,8	1,2	6,6	7,2	0,6
Емоційно-психотерапевтична	5,8	7,1	1,3	5,2	6,9	1,7
Зовнішня привабливість	5,3	6,4	1,1	5,1	6,3	1,2

Примітка: Дж – домагання жінок, Дч – домагання чоловіків, Ож – очікування жінок, Оч – очікування чоловіків, РАж – рольова адекватність жінок, РАч – рольова адекватність чоловіків.

приводить до більших очікувань соціальної активності відносно своїх дружин ($r=0,795$, при $p \leq 0,05$). Збільшення гнучкості, за уявленнями чоловіків про ідеальну сім'ю, сприяє збільшенню особистісної ідентифікації з дружиною ($r=0,895$, при $p \leq 0,05$) та значущості зовнішньої привабливості їхніх жінок ($r=0,660$, при $p \leq 0,05$).

Результати дослідження за основними параметрами дитячо-батьківської взаємодії представлені в таблиці 4. Аналіз результатів показує, що багатодітні родини демонструють середні показники по більшості параметрів взаємодії батьків і їхніх дітей, таких, як: невимогливість – вимогливість, м'якість – суворість, автономність – контроль, непослідовність – послідовність, задоволення стосунками з дитиною.

За параметром «Виховна конфронтація в сім'ї» виявлено середні показники в матерів та підвищені – в батьків. Отримані дані можна пов'язати з виділеними О. Захаровим [4] рисами патогенного типу виховання, що може призводити до виховної конфронтації всередині сім'ї, а саме з низькою згуртованістю і розбіжностями членів родини з питань виховання. Отримані за параметром «Емоційна дистанція – близькість» середні показники в матерів та низькі в батьків говорить про те, що батьки менш близькі емоційно зі своїми дітьми, ніж матері. І матері, і батьки демонструють високі показники за параметром «Відкидання – прийняття», що відображає базове позитивне ставлення батьків до дитини, прийняття її особистісних якостей і поведінкових проявів. Виявлені статистично подібні низькі показники за параметрами «Відсутність співпраці – співпраця» (у матерів 42, у батьків – 27) та «Тривожність за дитину» (25 і 23 відповідно). Співпраця відображає рівність і партнерство у відносинах батьків і дітей, а її відсутність є результатом порушених відносин, авторитарного чи байдужого стилю виховання. Певний рівень батьківської тривожності необхідний, як такий, що забезпечує дитині відчуття захищеності, безпеки та небайдужості з боку батьків. Отже, дані за двома останніми шкалами говорять

про тенденцію до байдужості, що притаманна взаємодії між батьками та дітьми в багатодітних родинах (табл. 4).

Кореляційний аналіз інтегральних показників сімейного функціонування та батьківського ставлення матерів показав, що збільшення гнучкості в актуальному сімейному гомеостазі реальної сім'ї призводить до більшої емоційної близькості матерів із дітьми ($r=0,520$, при $p \leq 0,05$), сприяє більшому прийняттю дітей ($r=0,469$, при $p \leq 0,05$), налаштовує жінок на співпрацю з ними та загалом ($r=0,585$, при $p \leq 0,05$), підвищує рівень задоволення стосунками з дітьми ($r=0,509$, при $p \leq 0,05$). Ідеальні уявлення матерів про сімейну гнучкість позитивно пов'язані зі схильністю до співпраці з дітьми ($r=0,481$, при $p \leq 0,05$).

За результатами кореляційного аналізу даних чоловіків встановлено, що чим більш згуртована реальна сім'я, тим менш близькі емоційно батьки до своїх дітей ($r=-0,807$, при $p \leq 0,05$). Також у цьому випадку зменшується виховна конфронтація в родині з боку батьків ($r=-0,808$, при $p \leq 0,05$). Збільшення згуртованості сім'ї супроводжується підвищенням рівня задоволення відношеннями з дітьми в їхніх батьків ($r=0,785$, при $p \leq 0,05$).

За уявленнями чоловіків, в ідеально згуртованій сім'ї вони більш вибагливі до своїх дітей ($r=0,693$, при $p \leq 0,05$), але при цьому – менш суворі ($r=-0,680$, при $p \leq 0,05$), налаштовані на співпрацю з ними ($r=0,582$, при $p \leq 0,05$) і загалом – більш задоволені своїми відношеннями з дітьми ($r=0,822$, при $p \leq 0,05$). Чим сильніше реальна сім'я адаптується (підлаштовується під вплив зовнішніх стресорів), тим менш вибагливіші батьки до своїх дітей ($r=-0,878$, при $p \leq 0,05$). Але одночасно вони менш схильні до співпраці з дітьми ($r=-0,868$, при $p \leq 0,05$) та менше задоволені відношеннями з ними ($r=-0,844$, при $p \leq 0,05$).

Ідеальна, за уявленнями чоловіків, сімейна адаптація передбачає збільшення контролю над своїми дітьми ($r=0,755$, при $p \leq 0,05$) та виховної конфронтації ($r=0,768$, при $p \leq 0,05$). Крім того, в сім'ї з ідеальною адаптацією батьки стають менш

Таблиця 4

Показники батьківського відношення в багатодітних сім'ях

Показники	Середні показники за групами (проценти)		t-критерій	p
	матері	батьки		
Невибагливість – вибагливість	44,75	47,78	-0,43	0,671
М'якість – суворість	61,76	51,11	1,54	0,131
Автономія – контроль	39,41	47,78	-1,07	0,291
Емоційна дистанція – близькість	54,12	37,78	2,28	0,027
Відкинення – прийняття	78,24	67,78	2,28	0,027
Відсутність співпраці – співпраця	41,76	26,67	2,44	0,018
Тривожність за дитину	24,71	23,33	0,52	0,603
Непослідовність – послідовність	55,88	51,11	0,77	0,445
Виховна конфронтація	57,06	68,89	-1,97	0,055
Задоволення стосунками з дитиною	54,71	65,56	-1,71	0,094

послідовними ($r=-0,647$, при $p \leq 0,05$) та менше приймають своїх дітей ($r=-0,768$, при $p \leq 0,05$).

Висновки. Переважна більшість багатодітних родин відносяться до середньофункціональних сімейних систем. Дружини бачать свою ідеальну сім'ю більш згуртованою, ніж чоловіки.

У подружніх стосунках для чоловіків найбільш важливі батьківсько-виховна, соціальна активність, особистісна ідентифікація з дружиною та емоційно-психотерапевтична функції, для дружин – соціальна активність та емоційно-психотерапевтична, найменш значущою як для чоловіків, так і для дружин є цінність інтимно-сексуальної та господарсько-побутової сфери. Загалом, сімейні цінності багатодітних подружжів узгоджені.

Батьки в багатодітних сім'ях більш схильні до проявів виховної конфронтації в сім'ї, більш емоційно дистанційовані, менше приймають дітей та менше налаштовані на співпрацю з ними, ніж матері. Виявлено зниження батьківської тривожності та співпраці, як у батьків, так і в матерів.

Кореляційний аналіз показав розвинену систему взаємного впливу інтегральних параметрів сімейного функціонування на подружні стосунки та батьківське ставлення в багатодітних сім'ях. При цьому в дружин виявлено більше зв'язків між уявленнями про ідеальну сім'ю та параметрами подружніх стосунків, але більше зв'язків між показниками актуального сімейного гомеостазу та параметрами материнського ставлення. У чоловіків актуальне та ідеальне сімейне функціонування з однаковою частотою виявляє взаємний вплив із параметрами подружніх і батьківських відношень.

Література:

1. Варга А.Я., Драбкина Б.С. Системная семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2001. 144 с.
2. Закон України «Про охорону дитинства». Відомості Верховної Ради України. 2001. № 30. Ст. 142.
3. Занфіров В.А. Державне регулювання соціально-економічного розвитку регіону 2006 р., автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. упр.: 25.00.02; Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. К., 2006. 20 с.
4. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: анамнез, этиология и патогенез: монография. Ленинград: Медицина, 1988. 248 с.
5. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. М.: Академия, 2007. 432 с.
6. Родинні взаємини і проблеми виховання дітей / С. Карпінєць, Б. Кіндратюк, Л. Ковальчук та ін. Івано-Франківськ, 1995. 48 с.
7. Родинно-сімейна енциклопедія / за заг. ред. Ф.С. Арвата. К.: Богдана, 1996. 436 с.
8. Сім'я в умовах становлення незалежної України (1991–2003 роки): Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2003 року. К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. 254 с.
9. Становище багатодітних сімей в Україні: Державна доповідь про становище сімей в Україні (за підсумками 2006 року) / Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту; Державний інститут розвитку сім'ї та молоді; Керівники авт. колективу: Л.Є. Смола, Є.М. Луценко. Харків: Фоліо, 2007. 223 с.

Крамченкова В. О., Романко Н. С. Особенности супружеских и родительских отношений в многодетных семьях

В статье представлены результаты исследования интегральных параметров семейного функционирования в многодетных семьях, определены типы семейных систем, показатели супружеских отношений мужей и жен, параметры их родительского отношения во взаимодействии «родитель–ребенок». С помощью корреляционного анализа установлена взаимосвязь параметров семейной сплоченности и адаптации с показателями родительских и супружеских отношений в многодетных семьях.

Ключевые слова: многодетная семья, семейное функционирование, супружеские отношения, родительское отношение, сферы семейного взаимодействия.

Kramchenkova V. O., Romanko N. S. Peculiarities of spouse and parental relation in families with three or more children

In the article represented results of researching integral parameters family functioning in large families, defined types of family systems, indexes of matrimonial relations between husbands and wives, parameters of their parental attitude in interaction «parent-child». With the help of correlation analysis was determined a correlation of parameters of family unity and adaptation with indexes of parental and matrimonial relations in large families.

Key words: large family, family functioning, matrimonial relations, parental relations, spheres of family interaction.

В. А. Оверчуккандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри психології
Донецький національний університет імені Василя Стуса**Ю. В. Кушнір**кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри психології
Донецький національний університет імені Василя Стуса

ОСВІТА ЯК ШЛЯХ ІНТЕГРАЦІЇ В СУСПІЛЬСТВО ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

У статті виноситься на розгляд необхідність інтеграції осіб з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство шляхом подолання не тільки фізичних, але й умовних перешкод в їхньому житті. Психологічні дослідження засвідчили, що для студентів з інвалідністю вибір професії, набуття знань та професійних навичок, майбутня робота за фахом і подолання соціальної ізоляції – особливо значимі проблеми. Студенти з особливими потребами мають певні проблеми, які сформувалися в попередні періоди життя та навчання молодих людей і суттєво впливають на їхню пізнавальну активність та інтеграцію в освітнє середовище. Конкретне завдання, яке стоїть перед професійною підготовкою осіб з обмеженими можливостями, полягає в забезпеченні реальної рівноправності в повсякденній життєдіяльності, успішній інтеграції їх у суспільство шляхом навчання, працевлаштування та зайнятості. Саме якісна освіта може виступати основним каналом успішної соціально-психологічної інтеграції та фактором самореалізації.

Ключові слова: студенти з інвалідністю, освіта, соціальна ізоляція, соціально-психологічна інтеграція, самореалізація.

Постановка проблеми. За даними ООН, близько однієї десятої всього населення планети становлять люди з обмеженими можливостями. В Україні ж цей показник становить близько 6% від всього населення. Більш того, за даними Держкомстата України, щорічно кількість людей з інвалідністю в нашій країні збільшується. Більшість із них (приблизно 80%) – це молоді люди студентського та працездатного віку.

На сучасному етапі розвитку держави усвідомлюється необхідність інтеграції осіб з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство шляхом подолання не тільки фізичних, але й умовних перешкод в їхньому житті. Інтеграція людини в суспільство передбачає її повне включення в усі сфери життєдіяльності суспільства, дестигматизацію особи за будь-якими ознаками (віку, статі, расової приналежності, стану здоров'я, релігійних, поведінкових особливостей тощо). Особливого значення набуває інтеграція в суспільство людей з інвалідністю, адже вони і досі є «виключеною» із суспільства соціальною групою [1].

Процеси соціально-психологічної адаптації, інтеграції в суспільство, працевлаштування та навчання вивчаються науковцями багатьох напрямів: психології, економіки, соціології, медицини тощо. Проблема соціально-психологічної адаптації, інтеграції осіб з інвалідністю засобами освіти та можливості доступу їх до освіти, в тому числі

вищої, досліджувалася в працях С. Лебедевої, О. Глузмана, В. Щеклодіна, О. Фудорової, В. Церклевич, М. Томчука, В. Скрипник, Т. Комар тощо, які розглядали особливості соціально-психологічної адаптації молодих інвалідів, досліджували соціально-педагогічні умови інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями в групу однокурсників вищого навчального закладу. Загальні питання соціально-психологічної захищеності, трудових відносин, професійного навчання населення привертають увагу таких науковців і практиків, як: М. Авраменко, С. Бандур, Д. Богиня, О. Бугуцький, І. Гнибіденко, М. Долішній, Т. Заяць, К. Корсак, М. Костаків, Е. Лібанова, І. Маслово, В. Онікієнко, В. Покришук, В. Савченко, А. Шевцов, Л. Шепотько, Л. Чернюк та інші.

Аналіз наукових публікацій свідчить, що, незважаючи на загалом зростаючу питому вагу надзвичайно цікавих і вагомих праць, ступінь вивчення проблеми реалізації інвалідами своїх прав у всіх сферах життєдіяльності, процесів їх професійної реабілітації, соціально-психологічної адаптації не можна вважати достатнім, і він потребує подальших досліджень, що й зумовило напрям нашого дослідження.

Мета статті – дослідити необхідність інтеграції осіб з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство шляхом подолання не тільки фізичних, але й умовних перешкод в їхньому житті.

Виклад основного матеріалу. Допомога та підтримка осіб з інвалідністю сьогодні має стати одним із ключових завдань для нашої держави, адже такі люди можуть працювати, досягати значних результатів у спорті та інших сферах, тим самим допомагаючи розвитку економіки країни та покращуючи імідж України на міжнародній арені. Пріоритетним напрямом державної соціально-економічної політики сьогодні має бути всебічне сприяння громадянам з інвалідністю в реалізації їхнього невід'ємного права на освіту та продуктивну працю в умовах свободи, рівності, безпеки та почуття власної гідності. Сприяння зайнятості осіб з особливими потребами має певний ефект для національної економіки завдяки зменшенню витрат на допомогу з інвалідності та, відповідно, зменшенню бідності серед цієї категорії громадян. Продуктивна праця для особи з інвалідністю, яка за висновком МСЕК може працювати і хоче цього, визначає для неї найкоротший шлях інтеграції в суспільство, підвищення рівня матеріального забезпечення.

У цьому системному контексті професійна підготовка осіб з інвалідністю являє собою здобуття кожним із них повноцінної освіти й професії, набуття фахових навичок, що зумовлюють їх соціально-психологічну адаптацію, реалізацію своїх здібностей, подальшу інтеграцію в суспільно корисне життя шляхом працевлаштування та зайнятості. Наступає час, коли людина постає в освіті як цілісність, і тому освіта інтегрує різні підходи до навчання і виховання, щоб людина, оцінюючи своє місце у світі та рівень реалізації життєвого сенсу, на кожному етапі була задоволена своїм життям в усіх її проявах.

Сьогодні в межах такої парадигми функціонує особистісно зорієнтована освіта, яка керується такими положеннями:

1) розгляд особистості (учня, педагога, керівника) як суб'єкта освітньої діяльності й суб'єкта відносин;

2) визнання людини складною системою, що саморозвивається;

3) сприймання особистості як цілі, а не засобу діяльності: особистісно орієнтована освіта спрямована в майбутнє особистості й повністю зумовлена її активністю, розумом і почуттями [2, с. 357].

Піднесення ролі людини, перетворення її на мірило і критерій суспільно-економічного прогресу, широкі розробки і впровадження найпрогресивніших інформаційно-інтелектуальних технологій мають своїм невичерпним джерелом розвиток науки і освіти. Наука генерує нові ідеї, нові знання, а освіта забезпечує оволодіння широкими масами людей і кожною людиною окремо знаннями, розвиває мислення, виховує уміння застосовувати і використовувати знання в суспільно-практичній діяльності [3, с. 56]. Соціально-економічна полі-

тика держави має всіляко забезпечувати особистісний розвиток, створювати умови для формування і реалізації права кожного громадянина на отримання освіти і достатній життєвий рівень, у тому числі й людини з інвалідністю.

Модернізація освітнього процесу сучасного суспільства актуалізувала проблему побудови адекватних моделей виховання і навчання, основною ланкою яких виступає людина як творчий суб'єкт. Виходячи з цього, можна дати визначення освіті як специфічній формі соціалізації, за якої здійснюється передача навичок, умінь, ідеалів, норм, зразків, знань тими, хто їх засвоїв, тим, хто ще не оволодів ними [4, с. 6]. Тому саме розвиток творчих здібностей через систему сучасної освіти слід вважати пріоритетним напрямом інтеграції в суспільне життя осіб з інвалідністю.

Сучасна освіта людей з інвалідністю, як вища, так і спеціальна, нерозривно пов'язана із загальною та спеціальною психологією. Психологічні дослідження засвідчили, що для студентів з інвалідністю вибір професії, набуття знань та професійних навичок, майбутня робота за фахом і подолання соціальної ізоляції – особливо значимі проблеми. Саме тому гостро стоїть питання про надання таким студентам психолого-педагогічної підтримки, що здійснюється шляхом створення психологічної служби, залучення практичних психологів до навчального процесу. Важливого значення набувають дослідження, пов'язані з адаптацією людини з інвалідністю до освітнього середовища як у загальноосвітній, так і вищій школах, особливо інтегрованого типу. Більшість проявів таких форм поведінки людини з інвалідністю, як агресивність, конфліктність, замкнутість, пов'язані з проблемами початкового етапу їх входження в колектив. Саме тому проблеми соціально-психологічної адаптації людей з інвалідністю до інтегрованого колективу, а втім – і до суспільства, підвищення їхньої мотивації до навчання потребують подальшого дослідження, аналізу й узагальнення. Розвиток освітньої системи в Україні повинен призвести до:

– появи нових можливостей для оновлення змісту навчання та методів викладання дисциплін і розповсюдження знань;

– розширення доступу до всіх рівнів освіти, реалізації можливості її одержання для великої кількості молодих людей, включаючи тих, хто не може навчатись у ВНЗ за традиційними формами внаслідок браку фінансових або фізичних можливостей, професійної зайнятості, віддаленості від великих міст, престижних навчальних закладів тощо;

– реалізації системи «безперервної освіти» «через все життя»;

– індивідуалізації навчання в разі масової освіти.

Студенти з особливими потребами мають певні проблеми, які сформувалися в попередні періоди життя і навчання молодих людей і суттєво впливають на їхню пізнавальну активність та інтеграцію в освітнє середовище. Серед них [5]:

- прогалини в знаннях, недостатня підготовленість до вимог вищої освіти;
- труднощі в подоланні бар'єрності оточуючого середовища, зокрема освітнього;
- труднощі у сприйнятті навчального матеріалу в загальноприйнятому вигляді;
- знижена працездатність, підвищена втомлюваність і виснажливність, порушення концентрації уваги;
- підвищена вразливість до інфекційних захворювань і в зв'язку з цим – проблеми з відвідуванням занять;
- низький рівень фізичної підготовки;
- дефіцит комунікації;
- недостатня орієнтація в соціумі, низька соціальна активність;
- звичка до невимогливого, поблажливого ставлення, завищені уявлення про свої можливості;
- низький рівень мотивації досягнення мети, відчуття втрати майбутнього;
- низький рівень самоактуалізації, нерішучість, інтровертна поведінка, низька самооцінка, нерозвиненість самоконтролю;
- підвищена тривожність, уразливість, емоційна нестійкість, депресивні стани тощо.

Висновки. Процес подолання студентом з особливими потребами проблемних ситуацій у навчально-виховному процесі у вищих закладах освіти можна вважати процесом соціально-психологічної адаптації особистості, в ході якого вона використовує отримані на попередніх етапах свого розвитку й соціалізації навички й механізми поведінки або відкриває нові способи виконання завдань, нові програми та плани внутрішньопсихічних процесів.

Тому конкретне завдання, яке стоїть перед професійною підготовкою осіб з обмеженими можливостями, полягає в забезпеченні реальної рівноправності в повсякденній життєдіяльності, успішній інтеграції їх у суспільство шляхом навчання, працевлаштування та зайнятості.

Дослідження свідчать, що в жорстких умовах конкуренції виживає тільки підготовлений, компетентний, упевнений в собі суб'єкт нових економічних відносин. Отже, саме якісна освіта може виступати основним каналом успішної соціаль-

но-психологічної інтеграції та фактором самореалізації. Численні наукові дослідження свідчать про те, що вища освіта входить у десятку цінностей, найбільш важливих для молоді. Для осіб з інвалідністю отримання вищої освіти, престижної спеціальності, гідно оплачуваної праці (чому сприяє вища освіта) є чи не єдиною можливістю подолати стан відчуження, соціальної інклюдії, в якому вони опинилися за об'єктивних умов, пов'язаних зі станом здоров'я [6]. Тим більше, як зазначають науковці, «збільшення цінності університетської освіти і знань, перетворення їх із необов'язкового елемента соціально-економічного життя суспільства в його базову складову частину – важлива тенденція сучасності» [7] для всіх членів суспільства, в тому числі для осіб з особливими потребами.

Література:

1. Дікова-Фаворська О.М. Специфічні групи осіб з обмеженими можливостями здоров'я у фокусі соціології. Житомир: Полісся, 2009. 488 с.
2. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: монографія. К.: Твім інтер, 2003. 391 с.
3. Борецька Н.П. Стратегія менеджменту соціальної політики у постіндустріальній економіці. Вісник Донецького університету. Сер. В: Економіка і право, спецвип. 2006. Т. 2. С. 54–61.
4. Любар О.О., Стельмахович М.П., Федоренко Д.П. Історія української педагогіки; за ред. М.Г. Стельмаховича. К.: ІЗМН, 1988. 356 с.
5. Томчук М.І., Комар Т.О., Скрипник В.А. Психологія адаптації до навчання студентів з особливими потребами: монографія. Вінниця: Глобус-Прес, 2005. 226 с.
6. Дікова-Фаворська О.М. Креативний метод освіти осіб з обмеженими функціональними обмеженнями здоров'я. Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: збірник наукових праць ДонДУУ. Вип. 116. «Соціологія державного управління». Серія «Спеціальні та галузеві соціології». Донецьк: ДонДУУ, 2009. Т. X. 324 с. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sspvsu/2009_116.pdf
7. Хижняк Л.М. Проблемні поля на ринку праці і ринку освітніх послуг: оптимізація управління. Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: збірник наукових праць ДонДУУ. Вип. 116. «Соціологія державного управління». Серія «Спеціальні та галузеві соціології». Донецьк: ДонДУУ, 2009. Т. X. С. 356–361.

Оверчук В. А., Кушнир Ю. В. Образование как путь к интеграции в общество людей с инвалидностью

В статье выносятся на рассмотрение необходимость интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество путем преодоления не только физических, но и условных препятствий в их жизни. Для студентов с инвалидностью выбор профессии, приобретение знаний и профессиональных навыков, будущая работа по специальности и преодоление социальной изоляции – особо значимые проблемы. Студенты с особыми потребностями имеют определенные проблемы, которые сформировались в предыдущие периоды жизни и учебы молодых людей и существенно влияют на их познавательную активность и интеграцию в образовательную среду. Конкретная задача, стоящая перед профессиональной подготовкой лиц с ограниченными возможностями, заключается в обеспечении реального равноправия в повседневной жизнедеятельности, успешной интеграции их в общество путем обучения, трудоустройства и занятости. Именно качественное образование может выступать основным каналом успешной социально-психологической интеграции и фактором самореализации.

Ключевые слова: студенты с инвалидностью, образование, социальная изоляция, социально-психологическая интеграция, самореализация.

Overchuk V. A., Kushnir Yu. V. Education as a way of iterations of people with special needs in society

Article will be submitted to the need to integrate persons with disabilities into society, overcoming not only physical, but also conventional obstacles in their lives. For students with special needs job selection, the acquisition of knowledge and skills, future work and combating social exclusion is particularly significant. Students with special needs detected the problems that arose in previous periods living and studying young people and significantly affected their cognitive activity and integration into educational atmosphere. The specific challenge facing vocational training of persons with disabilities is to ensure effective equality in everyday life, their successful integration into society through education, employment and employment. It is a quality education can be the main channel for successful integration and socio-psychological factor of self-realization.

Key words: students with special needs, education, social exclusion, socio-psychological integration, self-realization.

С. І. Позняк

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії психології політичної поведінки молоді
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

ДЕЯКІ АСПЕКТИ СЕМАНТИКИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ В КОМУНІКАТИВНІЙ ПРАКТИЦІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті окреслено основні положення теоретичної моделі дослідження комунікативних практик як чинника громадянської самоідентифікації молоді та проаналізовано смислові й диспозиційні тенденції громадянської самоідентифікації, виявлені за результатами емпіричного дослідження комунікативних практик студентства.

Ключові слова: комунікативна поведінка, комунікативна практика, соціальна взаємодія, громадянська самоідентифікація, студентська молодь.

Постановка проблеми. Зростання культурної багатоманітності та взаємозалежності сучасних суспільств, ерозія соціокультурних основ традиційних ідей та інститутів, необхідність широкої демократичної участі в конструюванні соціальної реальності – це ті суспільні трансформації, які пояснюють актуальність трактування комунікації як первинного конститууючого соціального процесу, як фундаментальний спосіб пояснення психологічних, соціальних, культурних та економічних феноменів. Адже теорії комунікації історично та культурно закорінені, вони віддзеркалюють зміни в суспільстві й «мають практичне значення, включаючи його політичний аспект» [1, с. 126].

Р. Крейг називає таку модель комунікації конститууючою: вона описує те, як внутрішній і зовнішній світи, соціальні взаємозв'язки та засоби вираження формують один одного в процесі взаємодії, а також пояснює, хто і яким чином бере участь у соціальних процесах, які конструюють ідентичність членів суспільства, соціальний устрій і норми й правила комунікації. Це метамодель, теоретичний метадискурс, який включений у діалог із практичним метадискурсом. Результатом такого діалогу є розвиток комунікації як соціальної практики [1; 2] – комунікативної практики, залучаючись до якої, суб'єкт конструює не тільки оточуючу соціальну та політичну реальність, але й своє «я» як соціально-культурний, соціально-політичний конструкт.

Комунікація – це «гра» з декількома учасниками, яка, як зазначає С. Московічі, є не безладною, непослідовною низкою дій, а навпаки, має свою форму й певну структуру. У будь-якій розмові можна виявити мету та побачити, що результатом її є досягнута учасниками згода. Отже, розмова є певним чином організованою. Услід за П. Банжем

[3] С. Московічі підкреслює наявність координації, взаємодії, «взаємозалежності рішень», наближення інтересів і досягнення згоди, а отже, співпраці, на що саме й спрямована комунікація [4].

Якщо спробувати побудувати *модель комунікативної практики* за С. Московічі, то це комунікативна дія, спрямована на спільне створення нової реальності за допомогою певної системи знаків, символів і смислів, якою володіють суб'єкти комунікації; системи законів і правил, які дозволяють такий соціальний обмін (відповідність, взаємність, контрактуалізація, вплив тощо); знання та досвід застосування засобів і правил комунікації; спільні знання та спільні цілі суб'єктів комунікації.

Отже, комунікативна практика ґрунтується на колективному досвіді й відображає три основні аспекти комунікації (ми розглядаємо їх як функції): *діалогічний* (процес конструювання нових смислів, інтерпретації та створення нових норм життєдіяльності), *діяльнісний* (спільна діяльність учасників комунікації, у процесі якої узгоджуються погляди на соціальні явища та дії щодо них) і *семіотичний* (об'єктивація соціального оточення за допомогою знаків і символів і трансформація смислів у соціальному просторі та часі) [5].

Р. Крейг, концептуалізуючи комунікативну практику в межах соціально-психологічної традиції дослідження комунікації, наголошує на функції впливу [1]. Комунікативна поведінка індивіда відображає його психологічні особливості та психологічний стан, що через інтеракцію з подібними психологічними проявами інших індивідів призводить до когнітивних, емоційних і поведінкових впливів комунікантів один на одного, що й собі модифікуються в процесі соціальної взаємодії.

Результати аналізу концепцій соціальної взаємодії та соціального капіталу Дж. Кольмана,

Дж. Наганіт і С. Гошала, О. Татарка [6; 7; 8] дозволяють визначити параметри комунікативних практик. Вони об'єднані в три групи: *ставленнєві* (довіра, взаємність, розуміння й прийняття норм і цілей співпраці, визнання зобов'язань, партнерства та відповідальності); *когнітивні* (спільні змісти та смисли, які вироблені та використовуються індивідами чи групами в інтергруповій або інтрагруповій взаємодії); і *поведінкові* (настанови та готовність суб'єкта створювати зв'язки з іншими в межах певної соціальної структури).

У процесі комунікативної практики суб'єкт, який постійно взаємодіє з іншими в різних контекстах і ролях (громадянській зокрема), формує уявлення про себе, самооцінку, яка певною мірою є відображенням себе як «узагальненого іншого» [9]. Ця теза дає підстави розглядати комунікативні практики як чинник громадянської самоідентифікації суб'єктів комунікації.

Самоідентифікація – це усвідомлення себе як соціального актора, який діє в певній системі мотивів і цілей. У контексті цього дослідження, услід за Т. Соболь, пропонується зробити акцент на розумінні ідентифікації як одного з механізмів міжособистісного сприйняття, завдяки якому суб'єкт комунікації моделює смислове поле партнера по спілкуванню й вибудовує власні моделі поведінки [10].

Дослідження комунікативних практик як чинника громадянської самоідентифікації молоді стосується насамперед системи вірувань і поглядів громадян на свої взаємовідносини з політичною спільнотою й іншими громадянами, а також їх ставлень до держави, суспільства й інших громадян і власної політичної ефективності.

Отже, основними показниками комунікативних практик, які актуалізують процес громадянської самоідентифікації молоді, можна вважати політико-правову освіченість; знання та розуміння принципів і цінностей демократичної взаємодії та готовність до їх застосування в різних сферах суспільного життя (політичній, правовій, соціальній, культурній та економічній); лояльність до політичної спільноти та патріотизм; правосвідомість і відповідальність; толерантність; громадянську чесноту; політичну й громадянську активність [11].

Мета статті – окреслити базові положення теоретичної моделі дослідження комунікативної практики як чинника громадянської самоідентифікації молоді, а також представити й обговорити деякі семантичні аспекти громадянської самоідентифікації, визначені за результатами емпіричного дослідження комунікативних практик студентства.

Виклад основного матеріалу. Результати аналізу концептуальних підходів до трактування комунікативних практик, проблем громадянської ідентифікації та самоідентифікації, досліджень соціальної взаємодії, які детальніше обговорю-

валися в наших попередніх публікаціях [11; 12], дозволили визначити параметри комунікативних практик як чинника громадянської самоідентифікації, на основі яких здійснювалось емпіричне дослідження комунікативної поведінки студентської молоді. Такими параметрами є довіра (міжособистісна, довіра до соціальних і політичних інститутів); взаємність зобов'язань і очікувань; толерантність і взаємоповага, рівність; ідентичність (соціальна, громадянська, етнічна); лояльність до групи (а також до політичної спільноти) і патріотизм; громадянська чеснота; визнання наявних правил взаємодії (політкоректність, табу) і готовність до забезпечення легітимності суспільних норм; правосвідомість і відповідальність; політична ефективність і інтерес; налаштованість на громадянську залученість (участь у громадських, релігійних, професійних організаціях, волонтерська, добродійна діяльність); налаштованість на досягнення порозуміння.

Емпіричне дослідження семантичних і диспозиційних тенденцій громадянської самоідентифікації в комунікативній практиці студентства, у якому брали участь 222 респонденти з різних регіонів країни, здійснювалось у два етапи. На *першому етапі* було проведене глибинне інтерв'ю для операціоналізації теоретичної моделі дослідження. Метою *другого етапу* було дослідження семантичної структури комунікативних практик студентства. Для його реалізації було застосовано метод семантичного диференціалу та метод незакінчених речень, здійснювався він за спеціально розробленим опитувальником. Із деталями методики та результатами опрацювання даних першого етапу та психосемантичної частини другого етапу дослідження можна ознайомитись у попередній публікації [12]. Тут ми лише стисло окреслимо зроблені висновки й детальніше обговоримо проективну частину дослідження та її результати.

Дані аналізу відповідей досліджуваних у ході інтерв'ю дозволили не тільки зібрати матеріал для підготовки психосемантичного дослідження, а й зробити деякі висновки щодо особливостей комунікативних практик, які впливають на громадянську самоідентифікацію студентства. Так, було встановлено, що комунікативним стратегіям соціальної взаємодії студентської молоді властиві лібералізм і толерантність до інших думок; неприйняття радикалізму й уникання тем релігії. Виявлено тенденції до артикуляції тем громадянської та національної ідентичності, акцентування регіональної чи локальної ідентичності, протиставлення комунікативних практик, характерних для Заходу, українським. Сенсами комунікації з однолітками, сусідами, представниками інших поколінь є спільність інтересів, рівність, зокрема гендерна; комунікації в сім'ї – підпорядкування встановленим (спільним) нормам і правилам;

комунікації з владою – очікування верховенства права й забезпечення прав людини.

За результатами інтерв'ю було запропоновано типологію комунікативних практик як чинника громадянської самоідентифікації молоді, яка містить чотири типи практик: *партиципативні, деліберативні*, практики *унікнення* та практики *відсторонення*. Основними критеріями, які покладені в основу типологізації комунікативних практик, є ступінь залучення; рівень довіри, взаємності; ступінь прийняття правил взаємодії та відповідальності; можливості для досягнення згоди; глибина ідентифікації та взаєморозуміння; валентність ідентичності.

Висновки інтерпретації даних психосемантичного дослідження комунікативної поведінки студентства засвідчили, що найбільш артикульованими в комунікативних практиках є смисли довіри, відповідальності й національної приналежності [12]. Результати аналізу одномірного розподілу даних актуалізували запропоновану за результатами глибинного інтерв'ю типологію комунікативних практик, а також дозволили виявити диференціацію в їх застосуванні, яка визначається рівнем довіри між комунікантами та ступенем залученості у взаємодію. У комунікації з владою молодь частіше вдається до практик відсторонення, у взаємодії з найближчим оточенням частіше використовує партиципативні практики, а деліберативні практики реалізуються переважно у взаємодії в площині «громадянин – суспільство»; практики уникання реалізуються в різних сферах взаємодії й частіше за все виявляються як «табу» або «тактики політкоректності».

Результати ранжування респондентами форм взаємодії, в яких найчастіше реалізується їхня громадянська самоідентифікація, акцентували роль однолітків, батьків, викладачів і людей, стар-

ших за віком і статусом (див. таблицю). За відповідями респондентів найчастіше їхня громадянська й національна самоідентифікація виявляється в дискусіях з однолітками, під час обговорень із батьками та дискусій із викладачами. Найменш продуктивними формами взаємодії в аспекті громадянської самоідентифікації студентство визнало участь в акціях протесту, участь у традиційних громадянських і національних діях і участь у політичних об'єднаннях.

Представлені вище висновки аналізу емпіричних даних знаходять підтвердження й уточнення в результатах проективної частини емпіричного дослідження, проведеного із застосуванням методу незакінчених речень.

Аналіз конструктів, які вибудовували респонденти для завершення речень, здійснювався за такими параметрами: емоційна забарвленість (позитивна/негативна), стиль (розгорнутий/лаконічний), визначеність позиції (однозначність/амбівалентність), спрямування (власні інтереси/суспільне благо), зорієнтованість (на «Я»/на «МИ»), навантаженість конструктів (оцінність/смысл), модальність (дескриптивні/прескриптивні).

Формулювання, використані учасниками дослідження для закінчення речення «Мене з членами національної спільноти об'єднує...», мають позитивну емоційну забарвленість, відзначаються відносною розгорнутістю висловлювань, визначеністю позиції, спрямуванням на спільне благо та високою оцінністю. Висловлювання зорієнтовані на «ми» і є як дескриптивними, так і прескриптивними. Типовими відповідями були такі: спільна культура/громадянство/країна/держава/історія; спільні погляди та переконання; спільна мета та її досягнення на благо держави; бажання жити в незалежній країні з достойними людьми та владою; прагнення спільного майбутнього; спільні

Таблиця

Результати ранжування форм взаємодії, у яких найчастіше виявляється громадянська й національна самоідентифікація студентства

№	Форми взаємодії	Частота	% відповідей
1.	Дискусії з однолітками	166	76,5
2.	Обговорення з батьками	147	67,7
3.	Дискусії з викладачами	80	36,9
4.	Підтримка громадянських ініціатив (підписання петицій, написання звернень, листів)	62	28,6
5.	Розміщення постів у соцмережах	54	24,9
6.	Участь у студентських проектах	51	23,5
7.	Приєднання до груп у соцмережах	50	23,0
8.	Фахові дискусії, конференції, семінари	49	22,6
9.	Розміщення коментарів у соцмережах	40	18,4
10.	Участь у громадських організаціях	35	16,1
11.	Участь в акціях підтримки	35	16,1
12.	Участь в акціях протесту	17	7,8
13.	Участь у традиційних громадянських і національних діях	16	7,4
14.	Участь у політичних об'єднаннях	7	3,2
15.	Інші	1	0,5

проблеми; спільні теми для обговорення й інтереси; любов до України/держави/батьківщини.

Конструкти, запропоновані респондентами для продовження речення «Основним правилом соціальної комунікації є...», мають позитивне емоційне забарвлення, характеризуються лаконічністю формулювань, визначеністю позиції, спрямуванням на спільне благо, орієнтацією на «ми» та прескриптивністю. Серед відповідей були, наприклад, такі: толерантне ставлення до думки партнера, уміння слухати/дослухатися до інших, взаємоповага, взаєморозуміння, бажання взаємодіяти.

Вербальні конструкти, що вживалися респондентами для закінчення речення «моїми обов'язками як члена національної спільноти є...», у переважній більшості мали позитивне емоційне забарвлення, були лаконічними, передавали визначену позицію, були здебільшого спрямовані на спільне благо, орієнтовані на «ми» та були прескриптивними. Ось деякі приклади закінчення речень: дотримання правил і норм; дотримання законів; сплата податків; сприяння розвитку держави та спільноти; відстоювання спільних і національних інтересів; участь у громадянському житті; здійснення справ на благо національної спільноти. На тлі загального масиву даних відповіді респондентів західного регіону здебільшого відзначалися орієнтацією на «я» й власні інтереси (відстоювати свої права; відстоювати інтереси своєї родини; відстоювати рівність). Траплялися й відповіді негативного характеру, як-то «не маю жодних обов'язків», однак їх кількість незначна.

Конструкти, запропоновані досліджуваними на продовження речення «Мій досвід громадянського залучення...», емоційно нейтральні, лаконічні, відзначаються невираженістю позиції та спрямування, дескриптивні. Найтиповішою відповіддю для студентів усіх регіонів була така: «Відсутній або поки що ніякого». Траплялися також конструкти «громадянські акції», «ініціатива «Життю зелене світло», «акція «Від серця до серця»; покращення міста, студентські проекти, благодійність; вибори, волонтерські організації й заходи. Студенти західного регіону відзначили участь в акціях протесту у 2013 р.

Формулювання, які респонденти використали для закінчення речення «Найактуальнішими темами мого спілкування є...», є емоційно нейтральними, лаконічними, зорієнтованими на «я», дескриптивними. Серед найчастіше вживаних є такі: особисті проблеми та стосунки, родина; хобі й інтереси; навчання й освіта; політика і її світовий досвід; політичні новини; природа людської психіки; взаємодія між людьми; психологія; мистецтво, спорт.

Підсумовуючи результати цього етапу дослідження, зазначимо, що аналіз вербальних кон-

структів, застосованих респондентами для завершення речень, актуалізував смисли довіри, взаємності, взаємної відповідальності, громадянської чесноти, лояльності та патріотизму, толерантності, рівності та взаєморозуміння, правосвідомості та законослухняності, прав і свобод громадянина, громадянської активності, політичного інтересу (спільна культура/громадянство/країна/держави/історія/мета/майбутнє/інтереси, спільні погляди/переконавання/проблеми, благо держави/спільноти, достойні громадяни та влада, любов до держави/батьківщини й т. ін.).

Відповіді респондентів у цілому також продемонстрували спільність семантичного поля комунікації, у якому реалізується їх громадянська та національна самоідентифікації (цікаво, що найчастіше вживаними вербальними одиницями у формулюваннях досліджуваних були «спільний, -а» та «взаємо-»), а також позитивне емоційне ставлення до декларованих смислів національної ідентичності, обов'язків членів національної спільноти та правил соціальної комунікації. Вони також дали змогу скласти уявлення про ступінь включеності учасників дослідження в соціальну комунікацію різного рівня. Якщо на міжособистісному рівні вона насичена взаємодією як стосовно спільних інтересів і проблем, так і політичних подій (останнє є другим за частотою згадування респондентами всіх регіонів, окрім західного, де політичні питання не фігурували взагалі), то на більш віддаленому рівні (рівні громади) вона або відсутня взагалі (найчастіша відповідь), або епізодична. Це може бути ще одним свідченням того, що реакції учасників дослідження на перші три стимули мають здебільшого прескриптивний характер (так має бути) і не є результатом їх переживання в реальній ситуації взаємодії.

Висновки. Підбиваючи підсумки емпіричного дослідження комунікативних практик студентської молоді, окреслимо проблемні зони комунікативних практик студентства, які визначають семантику їх громадянської самоідентифікації. Це насамперед розрив між ступенем актуалізації (як когнітивної, так і емоційної) сенсів довіри, взаємності та національної ідентичності, а також смислів взаєморозуміння, взаємоповаги та правосвідомості й практично відсутнім досвідом їх переживання через практику залучення ширшого, ніж найближче оточення, рівня, зокрема рівня громадянського залучення. Те спостереження, що актуалізація зазначених смислів має емоційне навантаження, може бути свідченням не тільки бажання досліджуваних відповідати соціально бажаним моделям комунікативного мислення та поведінки, а й їх потреби в ідентифікації більш широкого радіусу, ніж безпосереднє соціальне оточення для відчуття більшої безпеки та захищеності. Неможливість задовольнити таку потребу має негативні наслідки для

інтеграції громадянської ідентичності молоді й робить її більш уразливою до маніпулювань окремих соціально-політичних сил із метою реалізації їх вузьких інтересів. Нейтралізація емпірично виявлених проблемних зон може сприяти трансформації комунікативних практик. Можливості та шляхи таких трансформацій в умовах сучасного інформаційного суспільства є предметом окремого дослідження.

Література:

1. Craig R. Communication Theory as a Field. *Communication Theory*, 1999. 9 (2). P. 119–161.
2. Deetz S. Future of the discipline: The challenges, the research, and the social contribution. S. A. Deetz (Ed.) *Communication Yearbook* 17. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 565–600.
3. Bange P. *Analyse conversationnelle et theorie de l'action*. Paris: Hatier/Didier, 1992. 223 p.
4. Социальная психология. 7-е изд. / Под ред. С. Московичи. СПб.: Питер, 2007. 292 с.
5. Зотов В., Лысенко В. Коммуникативные практики как теоретический конструкт изучения общества. *Теория и практика общественного развития*, 2010. № 3. С. 53–55.
6. Coleman J. *Foundations of social theory*. Cambridge, AM: Harvard University Press, 1990. 1024 p.
7. Nahapiet J., Ghoshal S. Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *The Academy of Management Review*. 1998. 23 (2). P. 242–266.
8. Татарко А. Индивидуальные ценности и социально-психологический капитал: кросс-культурный анализ. *Психология. Журнал Высшей школы психологии*. 2012, Т. 9, № 1. С. 71–88.
9. Матяш О. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование. Сборник научных трудов «Теория коммуникации & прикладная коммуникация». Вестник Российской коммуникативной ассоциации / Под общей редакцией И. Розиной. Ростов н/Д: ИУБиП, 2004. Вып. 2. С. 103–122.
10. Соболев Т. Соціальна дія та соціальна взаємодія – засади порівнюваності понять. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ: Київський університет, 1958. № 91–93, 2009. С. 41–44.
11. Позняк С. Ресурси громадянськості: соціально-психологічна складова: методичні рекомендації. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 136 с.
12. Позняк С. Комунікативні практики та стратегії соціальної взаємодії в контексті громадянської та національної самоідентифікації студентської молоді. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», 2017. Вип. 6. С. 174–179.

Позняк С. И. Некоторые аспекты семантики гражданской самоидентификации в коммуникативной практике студенческой молодежи

В статье очерчены основные положения теоретической модели исследования коммуникативных практик как фактора гражданской самоидентификации молодежи и проанализированы смысловые и диспозиционные тенденции гражданской самоидентификации, выявленные по результатам эмпирического исследования коммуникативных практик студенчества.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, коммуникативная практика, социальное взаимодействие, гражданская самоидентификация, студенческая молодежь.

Pozniak S. I. Aspects of the semantics of civic self-identification in the student communication practice

The article outlines the main provisions of the theoretical framework for investigating communication practices as a factor of student civic self-identification, and presents the analysis of the semantic and dispositional tendencies of civic self-identification revealed through the finding of the empirical study of the student communication practices.

Key words: communication behavior, communication practice, social interaction, civic self-identification, student youth.

А. В. Склярчуккандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Класичний приватний університет

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ ДИСТАНЦІЇ В ПРОБЛЕМНИХ СІМ'ЯХ

У статті узагальнено результати емпіричного дослідження механізмів соціалізувальних впливів проблемних сімей. Описана програма дослідження, інструментарій і процедура дослідження. Визначено, що центральним механізмом соціалізації дитини в проблемній сім'ї є інтеріоризація досвіду та його подальша репродукція за певним типом. При цьому зазначено, що особлива роль належить конфігурації стосунків у батьківській сім'ї, патернах взаємодії та процесам когнітивного оброблення й критичності в самої дитини. Проаналізовано особливості емоційної дистанції в проблемній сім'ї. Зазначено, що діти в проблемних сім'ях характеризуються порушенням емоційних контактів із сім'єю, надаючи більш виражену вагу емоційним контактам із друзями, іншими значимими дорослими, які не входять до складу сім'ї.

Ключові слова: *проблемна сім'я, сімейна соціалізація, емоційна дистанція, конфігурація сімейних стосунків у проблемній сім'ї.*

Постановка проблеми. Сімейна взаємодія реалізується насамперед у певних типах взаємодії, що передбачають переважання тих чи інших поведінкових патернів у поведінці членів сім'ї. Переважаюча конфігурація стосунків у сім'ї, емоційна дистанція між членами сім'ї визначає організацію контактів між її членами, наявність чи відсутність коаліцій між ними, ступінь відкритості чи закритості сімейної системи. Її функціонування регулюється сімейними стабілізаторами (сімейними правилами, міфами, історіями), що задають характер стосунків членів родини. Уся сукупність цих чинників створює властиву для певного типу конфігурації сімейної взаємодії атмосферу соціалізації дитини, є тканиною соціалізації дитини в сім'ї.

Сімейна соціалізація є надзвичайно актуальним напрямом досліджень у сфері соціальної психології. Цей напрям, який виокремився і став предметом психологічних досліджень у багатьох країнах світу в 60–70-ті роки минулого століття, залишається надзвичайно актуальним і дискусійним донині, особливо в інформаційних і постінформаційних суспільствах, де панівними стає ідеологія та методологія постмодерну, за яких пріоритет надається не закономірностям, механізмам, алгоритмам, моделям, схемам і т. ін., а технологіям існування й функціонування в умовах хаосу, турбулентності й невизначеності, адже в цих умовах традиційна сім'я фактично занурюється в стан кризи. Невипадково багато дослідників сім'ї (і як традиційного феномена, і як одного із суспільних явищ часів постмодерну) акцентують увагу на негативних процесах у ній, на послабленні й навіть на кризі сім'ї як соціального інституту тощо, причому в цьому питанні думки дослідників як із високорозвинених країн, так і з країн «третього світу» є досить однотайними.

Сім'я має не лише надзвичайно великий вплив на розвиток і формування дитини як особистості й автора свого життя, як соціальної істоти, як суб'єкта соціального буття, а й усі необхідні, сформовані в історичному часі ресурси й інструменти для реалізації цього впливу.

Від сім'ї залежить актуалізація й розвиток успадкованих дитиною властивостей і якостей (біологізація), а також прищеплення тих рис і якостей, які є актуальними для дитини на певному етапі її дорослішання і яких очікує від неї її близьке й віддалене соціальне оточення. З одного боку, у родині повною мірою можуть цілеспрямовано розвиватися позитивні спадкові якості особистості, а негативні загальмовуватися, а з іншого – усе може бути навпаки: при потуранні в гіпертрофованій формі може виявитися все те, що є неприпустимим для життя серед людей і адаптації в соціальних реаліях суспільства.

У різні часи деякі дослідники з різних країн світу, які були прибічниками найрізноманітніших психологічних напрямів і соціально-психологічних шкіл, пропонували свої підходи до аналізу численних проблем, пов'язаних із сімейною соціалізацією (Дж. Мід, М. Мід, Дж. Роттер, І. Кон, В. Москаленко, О. Петрунько, В. Татенко й ін.) [2; 3; 4; 5; 6;]. Зокрема, значний внесок у розроблення цього питання зробили представники наукової школи біхевіоризму, які активно досліджували зв'язок соціального навчання дітей із їх когнітивним розвитком і поведінкою (А. Бандура, Л. Берковіц, Дж. Доллард, В. Уолтерс, Б. Скіннер) [1; 6]. Чимало уваги було приділено й особливостям формування статевої ідентифікації дітей у родині (І. Кон, О. Петрунько) [2; 5], формуванню самооцінки дитини в сім'ї й іншим емпіричним показникам, за якими можна оцінити успішність соціального навчання дитини в традиції біхевіоризму.

Значним є внесок у розроблення проблематики сімейної соціалізації й представників інших наукових напрямів, серед яких, зокрема, Н. Смелзер (аналізував становлення самооцінки дітей); К. Стокер, С. Макхоул (досліджували взаємини між дітьми в сім'ї); Б. Торн (гендерне виховання дітей); І. Фівац-Депьюрзіч (взаємодія «батьки – діти»); К. Бродерік (системні теорії сімейної соціалізації) та ін. Натомість представники символічного інтеракціонізму, серед яких і Дж. Мід із його концепцією рольової соціалізації [3], аналізують процес здійснення батьками функцій контролю, підтримки, влади стосовно дітей (Дж. Мартін, Дж. Роттер, Л. Маккобі). Зокрема, у рамках цього напрямку досліджено вплив батьківської підтримки на розвиток соціальної компетентності дітей (Д. Баумрінд) [1; 6]. З огляду на це важливим є питання вивчення особливостей соціалізувальних впливів у проблемних сім'ях.

Особливості функціонування сімейної системи, внутрішніх і зовнішніх її інтеракцій є найбільш вагомим чинником соціалізації дитини в проблемній сім'ї. Це пояснюється нами через поняття конфігурації взаємодії. Конфігурація визначається як символічна модель типу взаємодії, перенесена з інтеріндивідуального простору в інтраіндивідуальну реальність. Засвоєння конфігурації взаємодії в сім'ї, імовірно, є інтрапсихічним механізмом засвоєння та використання досвіду, що в проблемній сім'ї може бути іншим.

Отже, специфіка організації взаємодії в проблемних сім'ях передбачає, що, по-перше, інтеріоризуючись у вигляді конфігурації сімейної взаємодії у свідомості дитини, задає їй патерни поведінки (на соціальному, міжособистісному та навіть на фізіологічному рівні репродукції соціалізувальних впливів); по-друге, ці конфігурації є результатом засвоєння соціалізувального досвіду дитини в проблемній сім'ї й у майбутньому визначають властивий дитині тип репродукції сімейних відносин.

Метою статті є вивчення особливостей емоційної дистанції в проблемній сім'ї, що дає нам можливість виносити судження про механізми функціонування соціалізувальних впливів у проблемній сім'ї.

Виклад основного матеріалу. З огляду на зазначене вище важливим є питання окреслення категорії проблемних сімей, що визначалося нами у двох аспектах – формальному та змістовому. З одного боку, для чіткої диференціації сімей і можливості їх включення до експериментальної групи нами обрані ті сім'ї, що перебувають на обліку в Центрі соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді Запорізької області. Нами охоплено 275 таких сімей, що й склали експериментальну групу. Це стало формальним критерієм відбору сімей до експериментальної групи. Змістовно проблемні сім'ї розглядалися як такі, що є дисфункціональними, тобто мають порушення функ-

ціонування сімейної системи. Така змістова інтерпретація специфіки проблемної сім'ї уможливила відбір методичних засобів для її вивчення.

Для забезпечення можливості порівняння параметрів порушення функціонування сімейної взаємодії нами включені показники дослідження представників контрольної групи, яку склали 250 сімейних пар, що визначені нами як нормально функціонуючі (ці сімейні пари не перебувають на обліку в ЦСССМ і не мають виражених проблем функціонування, судячи з первинної бесіди).

У вивченні механізмів соціалізувальних впливів проблемних сімей нами розроблена та реалізована програма дослідження, яка включала в себе два етапи.

1. Вивчення особливостей конфігурації сімейної системи проблемної сім'ї, що передбачало використання методики «Просторова соціограма сім'ї» (К. Герінг). Застосування цієї методики дало змогу виявити параметри сімейної системи проблемної сім'ї, що відображають порушення її функціонування й чинять вплив на соціалізацію дитини, формування способу репродукції її сімейного досвіду. Особливістю застосування цієї методики є розширений аналіз структури контактів і емоційних зв'язків дитини з дисфункціональною та нормально функціонуючою сім'ї. Розширений аналіз передбачає розгляд стосунків дитини не лише в сім'ї, а й з урахуванням її найближчого соціального оточення (друзів, учителів, сусідів тощо).

2. Вивчення змістових аспектів соціалізації дитини в проблемній сім'ї (сімейних правил, історій, міфів), що передбачало застосування напівструктурованого інтерв'ю з метою отримання сукупності емпіричних даних про всі категорії соціалізуючих впливів на дітей із проблемних сімей для проведення подальшої їх кластеризації. Виокремлені кластери відображатимуть змістові аспекти соціалізації дитини в проблемній сім'ї.

Розглянемо параметри функціонування сімейних систем проблемних сімей і сімей, що нормально функціонують, серед яких особливу увагу звернемо на емоційну дистанцію між членами сім'ї, характер коаліції в сімейній системі тощо.

Зокрема, показники емоційної дистанції є одним із найбільш суттєвих чинників функціональності відносин у сім'ї, оскільки відображають ступінь близькості зв'язків чи дистанції між її членами. Так, у табл. 1 наведено показники порівняння емоційної дистанції між членами подружжя представників проблемних сімей і сімей, які нормально функціонують (що визначено за методикою «Просторова соціограма сім'ї» (К. Герінг)). При цьому показники емоційної дистанції між членами родини інтерпретувалися на основі просторового співвідношення фігур, які позначають членів сім'ї, і аналізу вербального матеріалу досліджуваних. У кожного досліджуваного, відповідно до показ-

ників методики, виявлено близьку, середню чи далеку дистанцію з кожним іншим членом родини.

Як видно з табл. 1, нами зафіксоване переважання різних показників емоційної дистанції між проблемними та нормально функціонуючими сім'ями. Зокрема, представникам проблемних сімей більше притаманна далека ($\phi^*=8,77$, $p \leq 0,01$) і різна ($\phi^*=11,726$, $p \leq 0,01$) дистанція між членами сім'ї, тоді як серед досліджуваних сімей, що нормально функціонують, зафіксована перевага близької дистанції ($\phi^*=23,177$, $p \leq 0,01$). Отже, досліджувані з проблемних сімей або повністю віддалені від дитини й один від одного, або перебувають у нерівномірних альянсно-коаліційних зв'язках, коли одні члени сім'ї мають достатньо виражені емоційні зв'язки, а інші фактично випадають з емоційних контактів у родині. Натомість представники іншої групи характеризуються вираженою близькою дистанцією між членами сім'ї, яка часто центрується навколо однієї особистості – дитини.

Таблиця 1

Показники емоційної дистанції в проблемних і нормально функціонуючих сім'ях, %

Дистанція \ Група	близька	середня	далека	різна
ЕГ	0	7	28	65
КГ	72	8	3	17
ϕ^*	23,177**	0,43	8,77**	11,726**

Порівняємо емоційні зв'язки та показники дистанції дітей із різними членами сім'ї, що показано в табл. 2. При цьому в процесі здійснення дослідження нами проаналізовані особливості емоційних контактів досліджуваних дітей не лише із членами сім'ї, але й із найближчим соціальним оточенням, яке самі досліджувані в процесі виконання методики включали до складу власної сім'ї, хоча мали однакове завдання – відобразити систему сімейних стосунків. У таблиці під відсутньою дистанцією мається на увазі повна відсутність цієї особи в розстановці сім'ї.

За даними табл. 2, дітям із проблемних сімей і сімей контрольної групи властиві різні показники психологічної дистанції з членами сім'ї та представниками найближчого соціального оточення. Зокрема, для дітей із проблемних сімей характерним є переважання середньої та далекої дистанцій із матерями, а в 6% досліджуваних цієї групи зв'язки з матір'ю взагалі відсутні. Натомість у дітей із контрольної групи стосунки з матір'ю є більш близькими (63% мають близьку дистанцію).

Емоційна дистанція з батьком серед представників досліджуваних груп загалом більш далека. Зокрема, 46% дітей із проблемних сімей мають далеку дистанцію з батьком, а 25% узагалі не розцінюють його як члена сім'ї (або через його реальну відсутність, або через мізерну значущість у сімейному житті). Натомість більшість дітей кон-

Таблиця 2

Показники емоційної дистанції дітей із членами проблемних і нормально функціонуючих сімей, %

відсутня	Група	Дистанція			відсутня	χ^2
		близька	середня	далека		
матір	ЕГ	29	33	32	6	15,32**
	КГ	79	16	5	0	
батько	ЕГ	11	18	46	25	13,26**
	КГ	63	23	12	2	
брат	ЕГ	29	17	3	51	8,94*
	КГ	12	22	20	46	
сестра	ЕГ	27	18	2	53	9,22*
	КГ	4	26	19	51	
дідусь	ЕГ	10	26	31	33	11,95**
	КГ	34	31	19	16	
бабуся	ЕГ	29	34	22	19	5,332
	КГ	38	24	24	14	
тітка	ЕГ	3	14	11	72	6,89
	КГ	11	18	5	66	
дядько	ЕГ	2	6	9	83	2,65
	КГ	4	12	3	81	
двоюродні брати/сестри	ЕГ	0	3	5	92	1,36
	КГ	4	6	2	88	
дистанція з близьким соціальним оточенням, не членами сім'ї						
друзі	ЕГ	34	26	6	34	9,42*
	КГ	12	32	5	51	
тренер, учитель	ЕГ	12	23	13	52	9,86*
	КГ	3	16	18	63	
значимий дорослий (безвідносно до занять)	ЕГ	14	15	5	66	12,63**
	КГ	0	5	6	89	

трольної групи (63%) мають близькі емоційні стосунки з батьком.

Досить цікавими є показники психологічної дистанції з братами та сестрами серед представників двох груп. Так, у проблемних сім'ях 29% досліджуваних мають близькі емоційні стосунки з братом і 27% – із сестрою, що в контрольній групі становить 12% і 4% відповідно. Обернені відсоткові значення зафіксовані під час порівняння далекої дистанції, що в проблемних сім'ях становить 3% з братами та 2% із сестрами, у контрольній групі ці дані – 20% і 19% відповідно. Отже, у проблемних сім'ях діти більше об'єднуються між собою й дистанціюються від батьків, а в нормально функціонуючих сім'ях – від братів і сестер, адже змагаються за увагу батьків. Це має принципове значення в поясненні механізмів соціалізації дітей у сім'ях. Так, у нормально функціонуючій сім'ї спостерігається засвоєння патернів поведінки та досвіду у вертикальній площині внутрішньосімейних стосунків (від батьків до дітей), що забезпечує передачу досвіду й патернів репрезентації на різних рівнях. Натомість у проблемних сім'ях передача досвіду та соціалізація здійснюються більше в горизонтальній площині – від дітей до дітей із дистанціюванням від батьків, що, з одного боку, ускладнює адекватне засвоєння ними досвіду (процес соціалізації), а з іншого – стимулює в них пошукову активність апробувати новий досвід і соціалізуватися безвідносно до заданих батьками патернів. Поведінковий репертуар таких дітей більш різноманітний, адже його формування забезпечується особистою апробацією досвіду і його вираженням емоційним значенням.

Ця теза знаходить своє вираження в ролі найближчого соціального оточення в соціалізації дітей із проблемних сімей. Зокрема, дистанціюючись від батьків, вони не лише психологічно інтегруються з братами й сестрами, але й знаходять підтримку поза межами сімейної системи. Зокрема, 34% досліджуваних дітей експериментальної групи мають близькі стосунки з друзями, 12% – з тренерами та вчителями, а 14% – з іншими значущими дорослими (молоді люди у дворі, «дядько-крадій, що вчить життю», сусід, що допомагає, тощо). Істотно різняться такі показники в дітей із нормально функціонуючих сімей. Зокрема, друзі характеризуються близькими емоційними контактами лише в 12% досліджуваних, тренери та вчителі – у 3%, а інші значущі дорослі взагалі не мають близьких емоційних зв'язків із дітьми контрольної групи. Доречно зауважити, що остання категорія (інші значущі дорослі) часто має ознаки негативного соціалізуючого впливу, що реалізується в передачі патернів уживання алкоголю, навчання специфічних «кодексів честі» («понять»), філософії життя й виживання («Не вір! Не бійся! Не проси!»), побудови стосунків з іншими людьми та міжстатевої взаємодії («через жінок хлопці не б'ються», «кажи

жінці, що робити», «жіноча дружба – головне, бо всі хлопці погані» тощо). Це, безумовно, можемо вважати стихійним соціалізуючим впливом (який, однак, може мати характер і організованого, коли старші хлопці щовечора збирають і вчать молодших, «як жити»), що суттєво відрізняється від соціалізації дитини в межах нормально функціонуючої сім'ї, де ці патерни взаємодії чи традиції більш декларовані й наближені до суспільних цінностей. Особливістю такого соціалізуючого впливу для дітей із проблемних сімей є референтність такого оточення, що наділяється важливим «правом голосу» в їх житті, формуванням їх світогляду, системи поведінкових патернів. Це відбувається з огляду на те, що емоційна дистанція з батьками в таких сім'ях порушена, тому слова батьків знецінюються, а самі батьки не є для дітей авторитетом. Проте, зважаючи на необхідність зовнішнього стимулювання та підтримки еталонними формами поведінки, що властиво дитячій психіці, діти з проблемних сімей віднаходять такий досвід за межами сім'ї, і таке соціальне оточення швидко заміщує їм батьківські соціалізуючі впливи. При цьому засвоєння таких форм поведінки й цінностей має для дітей і позитивне значення з огляду на можливість їх швидкого втілення і наявність можливості вільного вибору форм поведінки, їх перевірки на практиці. Отже, навіть найжорсткіше повчання з боку старших друзів чи «авторитетів у дворі» не сприйматиметься дитиною так болісно, як заборона батьків гуляти, наголошення на необхідності вчитися чи будувати сімейні стосунки відповідно до суспільних норм.

Дещо інша картина дистанції дітей із проблемних сімей з іншими членами сім'ї. Зокрема, зафіксовані більш віддалені стосунки дітей із проблемних сімей із дідусями (31%) порівняно з представниками контрольної групи (19%). Це можна пояснити або реально меншою часткою участі дідуся у вихованні дітей, або генералізацією негативного ставлення до батька та родичів однієї статі – дідуся і дядьків. При цьому ставлення до бабусь у двох групах більш позитивне й не має суттєвих статистично значущих відмінностей серед представників двох груп. Роль тітки й дядька у функціонуванні сімей обох досліджуваних груп переважно незначна, що підтверджується відсутністю статистично значущих показників і переважанням відсутності їх у складі сім'ї в усвідомленні досліджуваних. Двоюродні брати й сестри також мало впливають на функціонування сімей і соціалізацію дітей у них.

Висновки. Проблемні сім'ї не мають сталих емоційних зв'язків, їм притаманна далека емоційна дистанція між членами сім'ї. Діти в проблемних сім'ях більше об'єднуються між собою. Це має принципове значення в поясненні механізмів соціалізації дітей у сім'ях. Передача досвіду та соціалізація здійснюються більше в горизон-

тальній площині – від дітей до дітей із дистанціюванням від батьків, що, з одного боку, ускладнює адекватне засвоєння ними досвіду – процес соціалізації, а з другого – стимулює в них пошукову активність апробувати новий досвід і соціалізуватися безвідносно до заданих батьками патернів. Поведінковий репертуар таких дітей більш різноманітний, адже його формування забезпечується особистою апробацією досвіду і його вираженням емоційним значенням.

Література:

1. Бандура А. Теория социального научения: пер. с англ. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
2. Кон И. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. Москва: Наука, 1988. 270 с.
3. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста: пер. з англ. Київ: Укр. центр духовн. культури, 2000. 416 с.
4. Москаленко В. Соціальна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 624 с.
5. Петрунько О. Особливості соціалізації у нестабільних суспільствах. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Максименка, В. Потапової. Т. XV, ч. 2. Київ, 2008. С. 117–124.
6. Склярчук А. Соціалізувальні можливості сім'ї. Проблеми сучасного педагогічного образования. Сер.: Педагогіка і психологія. 2015. Вып. 48. Ч. 3. С. 285–293.

Склярчук А. В. Особенности эмоциональной дистанции в проблемной семье

В статье обобщены результаты эмпирического исследования механизмов социализирующих воздействий проблемных семей. Описана программа исследования, инструментарий и процедура исследования. Определено, что центральным механизмом социализации ребенка в проблемной семье является интериоризация опыта и его дальнейшая репродукция по определенному типу. При этом отмечено, что особая роль принадлежит конфигурации отношений в родительской семье, паттернам взаимодействия и процессам когнитивной обработки и критичности у самого ребенка. Проанализированы особенности эмоциональной дистанции в проблемной семье. Отмечено, что дети в проблемных семьях характеризуются нарушением эмоциональных контактов с семьей, заменяя их эмоциональными контактами с друзьями, другими значимыми взрослыми, которые не входят в состав семьи.

Ключевые слова: проблемная семья, семейная социализация, эмоциональная дистанция, конфигурация семейных отношений в проблемной семье.

Skliaruk A. V. Features of emotional distance in a problem family

The article summarizes the results of an empirical study of the mechanisms of socializing influences of problem families. Describes the research program, tools and research procedure. It was determined that the central mechanism of socialization of a child in a problem family is the internalization of experience and its further reproduction according to a certain type. It was noted that the special role belongs to the configuration of relations in the parental family, interaction patterns and the processes of cognitive processing and criticality in the child himself. The features of emotional distance in a problem family are analyzed. It was noted that children in problem families are characterized by a violation of emotional contacts with the family, replacing them with emotional contacts with friends and other significant adults who are not part of the family.

Key words: problem family, family socialization, emotional distance, configuration of family relations in a problem family.

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ

У статті представлено особливості роботи з дітьми з особливими потребами, висвітлено головні проблеми, які супроводжують життя дітей з обмеженими можливостями. Пропонується визначення: якими б не були фізичні та психічні обмеження, поряд із ними в дитини завжди є резерви розвитку, використання яких може суттєво змінити якість її життя.

Надано пояснення місії Нової української школи. Також аналізуються важливі сучасні завдання, необхідні для реалізації інклюзивної освіти людей з особливими освітніми потребами в Україні. Наголошується на тому, що важливого значення набуває інклюзивне навчання, яке передбачає спільне перебування дітей і молоді з порушеннями психофізичного розвитку з їх здоровими однолітками. Надається перелік документів, на яких базується інклюзивна освіта. Розглядаються принципи інклюзивної освіти. Зазначається, що створення інклюзивного освітнього середовища передбачає розроблення адаптованих освітніх програм, потребує спеціального матеріально-технічного забезпечення, архітектурного перетворення. У статті представлені функціональні обов'язки асистента вчителя.

Зазначено, що ми можемо отримати негативні наслідки, якщо не підтримати інклюзію необхідною підготовкою вчителів і не забезпечити надання відповідних корекційних послуг у спеціально створених умовах із відповідним обладнанням, учителями-дефектологами, учителями-логопедами, учителями-реабілітологами, спеціальними психологами.

У висновку робиться акцент на те, що сьогодні питання того, яким саме дітям і з якими саме особливостями інклюзивне навчання буде корисним, які аспекти середовища стимулюватимуть чи не стимулюватимуть розвиток усіх його учасників, залишається відкритим як для науковців, так і для практиків.

Ключові слова: діти з особливими потребами, інклюзивна освіта, інклюзія, освітній процес, асистент учителя, ефективна освіта, адекватне ставлення, толерантність, концепція.

Постановка проблеми. Недостатність реалізації на практиці сучасної системи інклюзивної освіти, що включає дитину з особливими потребами в повноцінний процес навчання поряд з іншими дітьми, зумовила необхідність дослідження соціально-психологічних аспектів роботи з дітьми з особливими потребами в навчанні.

Активне вирішення питань навчання й виховання дітей з особливими потребами здійснювалося ще наприкінці XIX ст., коли з'явилися перші спроби створення спеціальних шкіл і дитячих садочків для цих дітей. Видатні російські (І. Городецький, С. Преображенський, М. Лебедева й ін.), західноєвропейські педагоги й лікарі (А. Бланше, Л. Брайль, Р. Вайс, Б. Менель, М. Монтесорі, Санте де Санктіс, А. Фукс) рекомендували розпочинати роботу з дітьми якомога раніше і вважали, що таким чином створюються сприятливі умови для попередження появи в них вторинних порушень.

Проблеми соціально-психологічної роботи з дітьми з особливими потребами висвітлені в багатьох працях (концептуальні підходи щодо соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами у взаємодії з різними соціальними інституціями (О. Безпалько, А. Капська, В. Ляшенко, В. Тесленко, С. Харченко); особливості організації освітнього процесу в умовах реалізації основних

засад інклюзивного навчання (Г. Гоцко); організація соціального життя дитини з особливими освітніми потребами асистентом вчителя (А. Лапін); психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі (С. Лоза); соціально-педагогічні аспекти адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі; навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах: вітчизняний і зарубіжний досвід (О. Василенко)).

Американські автори знайомлять із програмами залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх школах (Елен Р. Даніелс, Кей Стаффорд, Памела А. Кахлін).

Аналіз наукових джерел дозволяє говорити про необхідність упровадження інноваційних підходів до соціально-психологічної роботи з дітьми з особливими потребами, свідчить про зростання уваги науковців до впровадження інклюзивного навчання як найбільш оптимальної форми навчально-виховної діяльності із цієї категорією учнів.

Мета статті – розкрити аспекти сучасних соціально-психологічних проблем під час роботи з дітьми з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), лише 20% народжених дітей умовно вважаються

здоровими, інші або мають порушення психофізичного розвитку, або знаходяться в стані між здоров'ям і хворобою.

Але кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової української школи – допомогти розкрити та розвинути таланти кожної дитини, зокрема й дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), які навчаються в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти [1, с. 28].

Протягом останніх десятиріч світова спільнота суттєво змінила своє ставлення до людини з інвалідністю. Її інвалідність – вторинна. Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги в процесі соціалізації та вибору професійної діяльності є дуже важливим на сучасному етапі розвитку освіти. Тому важливого значення набуває інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей і молоді з порушеннями психофізичного розвитку з їх здоровими однолітками. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує рівноцінне ставлення до всіх людей, створює спеціальні умови для дітей з особливими освітніми потребами, навчає дітей сприймати людей такими, якими вони є.

Сьогодні, у час інтенсивного розвитку людства, не вистачає такого простого поняття, як людяність і доброта. Необхідним є терпіння, розуміння потреб інших людей, адекватне ставлення один до одного. Ми всі різні, і потрібно приймати іншу людину такою, якою вона є. Ми не завжди поведимося коректно й адекватно. Толерантність... Майже кожного дня ми стикаємося із цим поняттям, але не всі можуть або хочуть проявляти це почуття. Толерантність – із лат. *tolerantia* – «терпіння, терпимість». Дуже непросто бути терпимим один до одного. Толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами (ООП) – це бути готовими до того, що всі люди різні – не кращі й гірші, а просто різні; необхідно навчитися сприймати людей такими, якими вони є, не намагаючись змінити в них те, що нам не подобається; потрібно цінувати в кожній людині особистість і поважати її думки, почуття, переконання незалежно від того, чи збігаються вони з нашими, зберігати «власне обличчя», знайти себе й за будь-яких обставин залишатися собою. Створення рівних прав і рівних можливостей для всіх громадян, зокрема й для людей з ООП, необхідне для побудови демократичного суспільства.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства [2, с. 42].

У Законі України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII визначене поняття інклюзивного навчання як системи освітніх послуг, гарантованих

державою, що базується на принципах недискримінації, урахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Інклюзія базується на концепції «нормалізації», в основі якої – ідея, що життя й побут людей з обмеженими можливостями мають бути якомога більше наближені до умов і стилю життя всієї спільноти. Принципи «нормалізації» закріплені низкою сучасних міжнародних правових актів: Декларація ООН про права розумово відсталих (1971 р.), Декларація про права інвалідів (1975 р.), Конвенція про права дитини (1989 р.) та ін. Зокрема, Декларація ООН про права розумово відсталих є першим нормативно-правовим документом щодо визнання осіб із порушеннями психофізичного розвитку суспільно повноцінною в соціальному сенсі меншиною, яка потребує соціальної підтримки та правового захисту [3, с. 47].

Законодавчі документи, прийняті з метою забезпечення інклюзивного навчання, створюють можливість для змін – змін насамперед у свідомості, у ставленні до людей з ООП, створенні ситуації розуміння різниці між дітьми й толерантного ставлення до них без акценту на порушенні, з опорою на сильні сторони дитини.

Основні принципи інклюзивної школи:

- усі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що є між ними;
- школи мають визнавати й ураховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання;
- забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розроблення відповідних навчальних планів, застосування організаційних заходів, розроблення стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;
- діти з ООП мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.

Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з ООП у загальноосвітніх школах за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. Отримані поза соціумом дітьми з ООП знання й уміння не є дієвими, корисними для подальшого життя в загальному соціумі, для цілкової адаптації в суспільстві, у підготовці до подолання неминучих життєвих труднощів, а отже, не дають їм можливості реалізуватися повною мірою як рівноправним і повноцінним членам суспільства. В інклюзивних класах діти з ООП включені в освітній процес. Вони освоюють основи незалежного життя, засвоюють нові форми поведінки, спілкування, взаємодії, вчать виявляти активність, ініціативу, свідомо робити вибір, досягати згоди в розв'язанні проблем, приймати самостійні рішення.

Отже, створення інклюзивного освітнього середовища передбачає розроблення адаптованих освітніх програм, спеціальне матеріально-технічне забезпечення, архітектурне перетворення. Застосування середовищного підходу в навчанні дітей з ООП дозволило сформулювати низку вимог, що забезпечують специфіку організації та реалізації цього процесу. У більшості випадків проблему варто шукати не в дитині, а в середовищі, що її оточує (на рівні сім'ї, класу, школи й т. ін.), тобто її обмеження зумовлені середовищем. Якщо в дитини є особливі потреби, то вона включається в освітнє середовище на своїх власних умовах: не дитина пристосовується до середовища, а середовище до дитини [3, с. 47].

На сучасному етапі розвитку освіти дітей з ООП пріоритетного значення набуває створення інклюзивного освітнього середовища. У такому середовищі всі діти навчаються разом у системі масової освіти за загальноосвітніми навчальними програмами, що пристосовані до потреб дитини з ООП.

Як зазначає відомий фахівець Діна Шульженко, одним із етапів створення корекційної освітньо-виховної парадигми в інклюзивній освіті має бути «створення проекту змісту корекційної роботи з урахуванням специфіки побудови освітніх програм, програм для домашньої освіти, програм для батьків, підручників і посібників» [4, с. 65].

Залучення дитини з особливими освітніми потребами (ООП) до соціального життя класу, школи – одне з найважливіших завдань в умовах розбудови інклюзивної освіти. Роль асистента вчителя в організації соціального життя дитини з ООП полягає в створенні умов для її успішного спілкування з однолітками та дорослими. Протягом шкільного життя учень з ООП буде залучений у різні види відносин з оточуючими людьми: йому доведеться виконувати вказівки старших, брати участь в іграх з однолітками на перервах. Як і будь-якій дитині, у школі йому доведеться говорити та слухати, сидіти, ходити й бігати, орієнтуючись на поведінку інших дітей і дорослих.

У вітчизняній і зарубіжній спеціальній літературі досить широко представлені функціональні обов'язки асистента вчителя залежно від пануючої форми інклюзії на теренах тієї чи іншої країни. На нашу думку, асистент учителя в процесі роботи має виконувати такі дії:

- формувати довірчі й емоційно насичені відносини з учнем з ООП;
- стежити за емоційним і фізичним станом дитини;
- допомагати розв'язувати конфліктні ситуації, заспокоювати, надихати, спонукати;
- організовувати відпочинок дитини;
- стежити, щоб дитина була відповідно вдягнена, вчасно харчувалася, приймала ліки (за призначенням лікаря) тощо;

– координувати загальну діяльність учня, дозувати навчальне навантаження;

– на початку роботи асистент стає помічником (а іноді й захисником), ретранслятором бажань дитини, організуючою, гармонізуючою силою [5, с. 56].

Нерідко діти бачать, що їхній однокласник сильно відрізняється від інших дітей, і самі не прагнуть налагоджувати з ним спілкування. У цьому разі асистенту вчителя необхідно, особливо спочатку, залучати дітей у спільні ігри, звертаючи увагу на те, що діти можуть допомогти своєму однокласникові, навчити його гратися в їхні ігри. Усвідомлення дітьми факту допомоги їхньому однолітку буде для них дуже гарним стимулом, щоб почати з ним спілкування.

Поступове залучення дітей до підтримки їхнього однолітка – необхідна умова успішного введення дитини з ООП у дитячий колектив. Залучення однокласників до допомоги дитині є найважливішим моментом у процесі розвитку самостійності учня. Якщо сусід по парті може чимось допомогти дитині замість асистента вчителя – це чудово. Щоб допомога з боку однокласників була можливою, на початку асистент учителя (або вчитель) показує їм, як її можна здійснити. Наприклад, коли вчитель говорить: «Діти, відкрийте підручники на двадцятій сторінці», асистент учителя просить учня, що сидить поруч із дитиною з особливими освітніми потребами розвитку, допомогти їй відкрити підручник: «Допоможи, будь ласка, Олегові відкрити підручник у потрібному місці. Спасибі!». Згодом асистент учителя все менше й менше «втручається» в процес допомоги [5, с. 56].

Розвиток самостійності учня з ООП є головною метою роботи асистента вчителя та запорукою його успішної соціалізації.

Матеріал, який учень з ООП не встигнув зрозуміти під час уроку, можна надолужити під час індивідуальних занять. Отже, в основі практики інклюзивного навчання лежить ідея прийняття індивідуальності кожного окремого учня, тому навчання має бути організоване таким чином, щоб задовольнити особливі потреби кожної дитини. Наступним кроком на шляху введення дитини з ООП у класний колектив є розповідь про неї, яка має бути більше схожою на інструктаж, ніж на занурення в суть проблем їх однокласника. Для дітей початкової школи важлива чітка інформація про те, як себе правильно поводити. Діти можуть поставити запитання: «А чим можна захворіти? А чому він такий? Він що, дурень (дурний)? А в нього це пройде?». Відповісти потрібно також спокійним голосом, без зайвої деталізації: «Ні, чим не можна захворіти. Він такий тому, що таким народився. На жаль, не всі народжуються сильними й здоровими. Тому наше з вами завдання – допомогти... (ім'я дитини) стати сильним (або спокійним, або більш

говірки тощо)». Корисно буде розповісти дітям заздалегідь, які в нього є здатності. Наприклад, якщо дитина мало говорить, але посидюча, про неї можна сказати: «Ваня вміє слухати»; про рухливу, непосидючу дитину можна сказати: «Рома може дуже швидко бігати» тощо. Отже, діти в класі повинні розуміти, що, як і кожний із них, новий член їхнього колективу щось вміє краще, а щось – гірше.

У сучасних освітніх закладах з інклюзивною формою освіти кожна дитина має бути забезпечена психологічною підтримкою, увагою з боку дорослих і однолітків, необхідними умовами, які допоможуть їй досягти кращих результатів у навчанні й адаптації в шкільний соціум.

Діти за своєю сутністю безпосередні, тому можуть задавати досить незручні питання чи висловлювати досить жорстокі з погляду етики думки. На це необхідно реагувати спокійно, пам'ятаючи, що діти ще не володіють етикою міжособистісних стосунків, а також повною мірою не розуміють, чому дитина з особливими освітніми потребами не така, як усі. Створення позитивної атмосфери в класі, де вчиться дитина з ООП, буде набагато складнішим без прийняття відповідних правил. Тому можна прийняти «Правила спілкування».

1. Я вмію слухати.
2. Я вмію чекати.
3. Я можу допомогти, коли мене просять.
4. Якщо я не можу домовитися з товаришем про щось, то я попрошу допомоги старшого.
5. Якщо я не можу допомогти сам, то можу попросити про допомогу товариша чи дорослого [5, с. 57].

Прийняття таких правил передбачає активну участь дітей класу в складанні правил спільної роботи. Це є запорукою того, що такі правила будуть сприйняті дітьми серйозно, а учні почнуть їм слідувати. Надалі «Правила спілкування» можна буде доповнювати й уточнювати залежно від короткострокової та довгострокової мети (яка визначається в індивідуальному плані розвитку дитини з особливими освітніми потребами). Слід зауважити, що аномальна дитина й дитина здорова розвиваються за однаковими законами психічного розвитку. На їхній розвиток так само впливають біологічні й соціальні фактори.

Діти, які мають ті чи інші розлади в діяльності центральної нервової системи й аналізаторів, не можуть привласнити соціальний досвід тим самим шляхом, що й діти з нормальним розвитком. Тому основним завданням учителя є створення спеціальних умов, які б забезпечили повноцінне привласнення соціального досвіду дитиною з порушеннями психофізичного розвитку, її пристосування до життя в суспільстві.

Слід зазначити, що якість освітнього процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються й реалізуються потенційні можливості

навчання й розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості. Якими б не були фізичні та психічні обмеження, поряд із ними в дитини завжди є резерви розвитку, використання яких може суттєво змінити якість її життя.

Висновки. Перевірити ефективність інклюзивного навчання можна лише шляхом його впровадження. Теоретично воно може бути дуже корисним для всіх дітей, але на практиці ми можемо мати негативні наслідки, якщо не підтримати інклюзію необхідною підготовкою вчителів і не забезпечити надання відповідних корекційних послуг у спеціально створених умовах із відповідним обладнанням, учителями-дефектологами, учителями-логопедами, учителями-реабілітологами, спеціальними психологами.

Також слід пам'ятати, що інклюзія не буде корисною для кожної дитини з особливими освітніми потребами. Нині питання того, яким саме дітям і з якими саме особливостями інклюзивне навчання буде корисним, які аспекти середовища стимулюватимуть чи не стимулюватимуть розвиток усіх його учасників, залишається відкритим як для науковців, так і для практиків.

Література:

1. Гоцко Г. Особливості організації освітнього процесу в умовах реалізації основних засад інклюзивного навчання. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі», м. Тербовля, 26–27.03.2018 р.
2. Ковалінська І. Модель інклюзивної освіти в умовах Тербовлянського навчально-виховного комплексу. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі», м. Тербовля, 26–27.03.2018 р. 231 с.
3. Коваль Л. Організація інклюзивного середовища у закладі освіти. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі», м. Тербовля 26–27.03.2018 р. Інтерсервіс. 231 с.
4. Лоза С. Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі», м. Тербовля 26–27.03.2018 р. Інтерсервіс. 231 с.
5. Лапін А. Організація соціального життя дитини з особливими освітніми потребами асистентом вчителя. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі», м. Тербовля 26–27.03.2018 р. Інтерсервіс. 231 с.
6. Вітик М. Практична діяльність асистента вчителя. Матеріали Міжнародної науково-прак-

тичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі», м. Тернопіль 26–27.03.2018 р. Інтерсервіс. 231 с.

7. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні.
8. Талдонова Л. Теорія і практика вирішення сучасних соціально-психологічних проблем при роботі з особистістю з обмеженими фізичними

можливостями. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Сєвєродонецьк: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2018. № 3 (47). Т. 2. С. 171–181.

9. Шульженко Д. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. К., 2009. 385 с.

Талдонова Л. А. Инклюзивная образовательная среда

В статье представлены особенности работы с детьми с особыми потребностями, освещены главные проблемы, которые сопровождают жизнь детей с ограниченными возможностями. Предлагается определение: какими бы ни были физические и психические ограничения, рядом с ними у ребенка всегда есть резервы развития, использование которых может существенно изменить качество его жизни.

Также анализируются важные на сегодняшний день задачи, необходимые для реализации инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями в Украине. Говорится о том, что особое значение приобретает инклюзивное обучение, предусматривающее совместное пребывание детей и молодежи с нарушениями психофизического развития с их здоровыми сверстниками. Предоставляется перечень документов, на которых базируется инклюзивное образование. Рассматриваются принципы инклюзивного образования. Говорится, что создание инклюзивной образовательной среды предусматривает разработку адаптированных образовательных программ, требует специального материально-технического обеспечения, архитектурного преобразования. В статье представлены функциональные обязанности ассистента учителя.

Указано, что могут иметь место негативные последствия, если не поддержать инклюзию необходимой подготовкой учителей и не обеспечить предоставление соответствующих коррекционных услуг в специально созданных условиях с соответствующим оборудованием, учителями-дефектологами, учителями-логопедами, учителями-реабилитологами, специальными психологами.

В заключении делается акцент на то, что на сегодня вопрос того, каким именно детям и с какими именно особенностями инклюзивное обучение будет полезным, какие аспекты среды стимулируют или не стимулируют развитие всех его участников, остается открытым как для ученых, так и для практиков.

Ключевые слова: дети с особыми потребностями, инклюзивное образование, инклюзия, образовательный процесс, ассистент учителя, эффективное образование, адекватное отношение, толерантность, концепция.

Taldonova L. O. Inclusive educational environment

The article presents the features of working with children with special needs, highlights the main problems that accompany the lives of children with disabilities. Definition is proposed: no matter what physical and mental constraints, besides them, the child always has reserves of development, the use of which can significantly change the quality of her life.

It also analyzes today's important tasks necessary for the implementation of inclusive education for people with special educational needs in Ukraine. It is said that inclusive education is important, providing for the joint stay of children and young people with psychophysical developmental disorders with their healthy peers. A list of documents on which inclusive education is based is provided. The principles of inclusive education are considered. It is said that the creation of an inclusive educational environment provides for the development of adapted educational programs, requires special logistics, architectural transformation. The article presents the functional duties of a teacher's assistant.

It is noted that we can have negative consequences if we do not support inclusion in the necessary training of teachers and not provide appropriate corrective services in specially created conditions with appropriate equipment, teachers-defectologists, teachers-speech therapists, rehabilitation teachers, special psychologists.

Key words: children with special needs, inclusive education, inclusion, educational process, teacher's assistant, effective education, adequate attitude, tolerance, concept.

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 378+159.9

Абдиева Севда Фейзулла кызы

докторант кафедры социальной и педагогической психологии
Бакинский государственный университет

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются вопросы применения инновативных технологий в азербайджанской школе. В частности, определяется наличие правовой базы для функционирования средней школы с точки зрения методического и методологического подходов к обучению, материальной базы, а также необходимых социально-психологических условий для эффективного обучения школьников. На основе анализа ряда государственных документов, с учетом социально-психологического фактора, наличия тесной связи с методическим советом школы и региона, с курсами повышения квалификации, жесткого контроля над качеством преподавания и обучения со стороны школьного коллектива и общественности, были сделаны выводы о том, что проводимая работа в данном направлении еще недостаточна. Об этом свидетельствуют итоги баллов, набранных при поступлении выпускников школ в вузы, а также систематические проверки, проводимые компетентными органами в школах.

Ключевые слова: система образования Азербайджана, инновативные технологии, методика обучения, психология обучения, качество обучения, правовая база.

Постановка проблемы. Вопрос улучшения качества образования в немалой степени связан с учебными технологиями, используемыми в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения.

Вопросы инновативного обучения всегда стояли в центре внимания системы образования Азербайджанской Республики. Данная проблема решалась в том числе и на законодательном уровне. Это совокупность законодательных актов, связанных в целом с развитием материальной базы системы образования, с подготовкой профессиональных кадров, разработкой методической и методологической базы, учебного процесса, в особенности учебной литературы, с повышением материального уровня жизни семей с детьми, с обеспечением надзора за воспитанием и образованием детей, оставшихся без попечения родителей, а также имеющих физические и психические ограничения в развитии.

Тем самым обеспечивается базовый уровень образовательного процесса. Кроме того, имеет значение уровень развития педагогической науки, который должен идти в ногу с мировой наукой. В этом плане очень важен обмен опытом, профессиональный рост, который состоит не только из работы над собой, но и из тесной связи с методическим советом школы и региона, с курсами повышения квалификации, в тесном контроле над качеством преподавания и обучения со стороны школьного коллектива и общественности.

Цель статьи – рассмотреть вопросы применения инновативных технологий в азербайджанской школе. Вся указанная работа базируется на законодательной базе.

Изложение основного материала. Правовая база инновативных исследований. В стране после завоевания независимости был принят ряд нормативных актов. К примеру, была подписана Государственная программа «Возобновление дошкольного образования в Азербайджанской Республике» (2007–2010). В то же время были приняты такие программы, как проект «Строительство новых средних школ в Азербайджанской Республике», «Капитальный ремонт существующих школ и предоставление современного учебного оборудования» (2003–2007), «Школьное строительство» (2008–2013), «Обновление школы» (2008–2013)) и «Предоставление оборудования для общеобразовательных школ» (2008–2013). В 2013 году распоряжением Президента от 24 октября была утверждена Государственная стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике. Был принят Указ Президента Азербайджанской Республики от 23 августа 2017 года «О внесении изменений в Приказ Президента Азербайджанской Республики от 16 января 2015 года № 994 «Об увеличении рабочей нагрузки и заработной платы учителей, выполняющих диагностическую оценку знаний и навыков в государственных учебных заведениях».

В соответствии с этим указом преподаватели государственных общеобразовательных учреждений были диагностированы с помощью оценивания централизованным конкурсом, проведенным Министерством образования Азербайджанской Республики 1 января 2017 года. Обсуждаются проекты правил, регулирующих процесс сертификации преподавателей, работающих в государственных учебных заведениях [11].

Проект «Сертификация для преподавателей, работающих в общественных учебных заведениях» обсуждался с участием экспертов. По завершении обсуждений окончательный документ был представлен правительству для утверждения.

Как отметил в своем выступлении министр образования Дж. Байрамов, инфраструктурные социальные проекты, направленные на развитие образования в регионах, находятся в центре внимания руководства страны. В 2017 году, в рамках социально-экономического плана развития страны были построены 133 новых школы, 14 школ были отремонтированы капитально, в 500 школах были проведены текущие ремонтные работы.

Закон «Об образовании» претерпел значительные изменения в таких пунктах, как организация психологических услуг в учебных заведениях, организация школьного образования при высших учебных заведениях, во внеконкурсном поступлении в высшие учебные заведения, в педагогической деятельности, аттестации стажеров, работающих в государственных учебных заведениях, и т.д. Важно, чтобы технические изменения были сделаны с точки зрения соответствия, также важно обеспечить соблюдение изменений, внесенных в ряд нормативных правовых актов. Приоритетным вопросом является раскрытие и развитие патриотизма студентов, национально-нравственных ценностей, активной гражданской позиции, творческих и спортивных талантов среди студентов, а также и их здоровье [12].

Кроме того, создаются социально-психологические основы инновативного обучения. Это целый комплекс взаимосвязанных и постоянно обновляющихся факторов. К социальным основам инновативного обучения относятся, как известно, уровень и качество подготовки специалистов-преподавателей по той или иной дисциплине, его социально-нравственные и психологические характеристики. Также имеет значение социальная атмосфера, в которой живут и обучаются учащиеся: это семья, социальная среда, наследственный фактор.

Вся указанная работа базируется на законодательной базе. Кроме того, есть еще социальные и психологические основы инновативного обучения. Это – целый комплекс факторов, взаимосвязанных и постоянно обновляющихся.

К социальным основам инновативного обучения относятся уровень и качество подготовки специалиста-преподавателя по той или иной дисциплине. Следовательно, основы инновативного обучения непосредственно связаны с человеческим фактором: это сам преподаватель и его ученики, то есть обучающий и обучаемый. Зачастую вопросы и проблематику инновативного обучения неправомерно связывают с широко развитыми на сегодняшний день информационно-коммуникационными технологиями.

Считается, что инновативность придается именно применением новейших технологий, то есть компьютера, «умной» доски, Интернета. Однако, как правильно подчеркивают некоторые исследователи, инновативное обучение – это умение найти способ выявить способности каждого учащегося и уметь их использовать для развития когнитивных возможностей, формирования навыков и умений. Здесь разрабатывается целый комплекс подходов, то есть методик, для адаптации наработанных другими обучающими путей и средств, подходов к данной аудитории.

Психологический компонент инновативных технологий. Нас интересует психологическая составляющая данного процесса: каковы возможности использования эмоционально-волевого состояния ребенка в целях формирования мотивации к труду и так далее. Необходимо учесть исключительную роль психологической науки в развитии и формировании педагогической психологии в сфере использования педагогических технологий с новаторским подходом. Благодаря работам Ж. Пиаже, А. Маслоу, Л.С. Выготского в сфере когнитивных способностей человека, в том числе детей и подростков, были созданы необходимые предпосылки для дальнейшего совершенствования инновативных обучающих технологий [10]. Психологические особенности интеллекта по восприятию окружающей среды и информацию о ней изучали достаточно подробно. Главное – уметь применять их на практике.

В этом смысле начинать следует с самого педагога. В его знания по практическим аспектам психологии должны войти элементы психодиагностики, психологического консультирования и психокоррекции личности, а также социально-психологическое сопровождение. Для этого следует глубоко изучить труды основоположников научной психодиагностики, в том числе Дж. Кеттелла, А. Бине, В. Штерна, Г. Мюнстерберга и др. [8]. В классе педагог должен уметь применять тесты, опросники, экспертную оценку. Разумеется, мы должны понимать, что здесь есть как возможности, так и ограничения. Педагог при этом не должен забывать о таких требованиях к тестам, как надежность, валидность и достоверность. При интерпретации результатов тестирования более

важна ее клиническая интерпретация, в целях оказания психологической помощи и поддержки.

С другой стороны, важны содержание и структура изучаемой дисциплины. Здесь имеют значение также способности и природные задатки обучаемого. Если дисциплина заинтересовала учащегося, то учить уроки он будет охотно. Отсюда – необходимость индивидуального подхода к учащимся. Известно, что формирование индивидуальности имеет разные основы и механизмы становления. Базовые и инструментальные ценности по-разному проявляются в жизненных циклах человека. Исследователи относят к ним потребность жить, потребность в единении с общностью, потребность в деятельности, потребность быть самим собой [9].

В переводе на уровень обучения это означает использовать все эти потребности для выявления способностей и когнитивных возможностей обучаемых. В Азербайджане, помимо совершенствования законодательной, учебно-вспомогательной и материальной базы системы образования, а также совершенствования учебников и методических пособий, ведется работа по повышению квалификации школьного педагогического персонала, в частности, введена система аттестации учителей, как через курсы повышения квалификации, так и через проведение экзаменов на вакантные места. Объявляется конкурс, соискатель, выдержав экзамен, принимается на работу.

При организации обучения одной из главных задач в деле инновативного обучения является учет возраста и пола, а также индивидуальных типологических характеристик. Для этого проводится необходимый анализ еще до начала занятий. Характеристика класса формируется предыдущими педагогами, которые обмениваются опытом между собой. В особенности здесь важно общение с родителями, важно изучать литературу по психологии, а также ее специальные разделы.

Необходимо также совещаться со школьным психологом, который достаточно хорошо знает свой контингент. Следует отметить, что традиция принимать на работу психолога сформировалась совсем недавно, то есть последние 10 лет. Причина в том, что здесь задачи и обязанности психолога ещё до конца не отрегулированы. Методические комиссии по дисциплинам зачастую не организуют обсуждение данной стороны вопроса. Следовательно, такая значимая сторона обучения и воспитания, как диагностика индивидуальных средств, ожидает своего рассмотрения.

Учет темперамента, задатков и способностей учащихся. Пока что главенствует подход, когда делают выводы, исходя из реальных фактов и поведения человека. Здесь уже имеет значение опыт и рабочие навыки самого педагога. Нам это видится как треугольник «педагог–уче-

ник–родитель», каждая сторона которого должна дополнять и поддерживать другую. Учет темперамента, задатков и способностей значительно улучшает работу учителя с индивидуальным подходом к каждому учащемуся. Обычно указанные качества раскрываются в процессе обучения, а их учет способствует значительному улучшению его качества. Сейчас широко распространено интерактивное обучение. В этом случае используются возможности групповой подготовки: своеобразный брейн-ринг или мозговой штурм; этим формируются навыки общения возможности более совершенной подготовки детей к взрослой жизни.

Социальные условия внедрения инновативных технологий. Рассмотрим социальные условия, созданные в системе образования в странах, которые могут непосредственно или косвенным образом повлиять на степень и качество инновационных технологий, применяемых в школе. Как уже отмечалось, социальные условия включают в себя материальную базу образовательных учреждений, качество профессиональной подготовки учителей, их мотивацию, семейный фактор в социализации школьников, характер информационного общества, развитие инфраструктуры микрорайона, в котором находится школа, систему переподготовки учительских кадров, общую направленность социальной политики государства на развитие и совершенствование образования в стране.

Следует также указать на социально-профессиональные ориентации школьников старших классов на будущую профессию или специальность, в которых отражается характер рынка труда страны, престижность отдельных сфер деятельности и так далее. В целом вся жизнь общества косвенным образом увязана и отражается на системе образования, на организации обучения и воспитания подрастающего поколения. На индивидуальном и личностном уровне это выражается в виде интереса учителей к своей работе, работы над собой, поиска лучших более эффективных способов преподавания и т. д. Здесь ответственность сочетается с инициативностью и стремлением совершенствоваться.

Отметим также постоянно растущие возможности информационного общества, что выражается в лучшем оснащении граждан различными мобильными видами связи, в улучшении навыков по владению средствами ИКТ. Расширяются горизонты усваиваемой информации. В стране вот уже на протяжении 10 лет существует движение «Бакинский процесс», в рамках которого проводятся исследования в сфере культурной интеграции народов, внутрикультурного диалога, формирования толерантности и уважительного отношения к духовно-историческим ценностям других народов, как внутри страны, так и за ее пределами.

Потребность жить в гармонии друг с другом и с миром также является составным элементом социальных условий в деле обучения и воспитания подрастающего поколения. К этому дети приучаются в самой семье, в ближайшем окружении и через различные формы социальной жизни. Это прививается через совместное проведение различных празднеств, осуществление обрядов, через производственную и общественную деятельность, совместное обучение в школе (с детьми из разных этнических групп), билингвизм как естественное следствие совместного соседского проживания. У таких детей восприятие окружающей среды более комфортное, широкое, подвижное и креативное. В итоге облегчается возможность воздействия на когнитивные структуры этих детей, формирование необходимых навыков и умений.

Методическую базу обучения на основе инновативных технологий составляет ряд законодательных актов, принятых государством в условиях независимости страны [1; 2]. Они касаются реформ в системе образования в целом, а также отдельных ступеней, форм, предметов и методик обучения. Среди них следует выделить блок проблем, связанных с интерактивным обучением. Об этом уже шла речь выше. Уточним, что это по возможности также проведение на уроках деловых игр, организация практического освоения материала на уровне малых групп и в целом максимальное подключение воображения, памяти и мышления школьника через систему заданий к освоению изучаемой проблемы. Повышает инновативную значимость урока опора на знания как предыдущих материалов, так и связь со смежными дисциплинами (как гуманитарного, так и естественнонаучного цикла).

Социально-психологический фактор качества инновационного обучения также имеет исключительное значение. Речь идёт о взаимоотношениях, которые складываются между обучающим и обучаемыми в процессе обучения. Имеет значение опыт учителя, общая атмосфера, царящая в школе, организация системы образования в исследуемом регионе в целом. Важен характер изучаемого предмета, его связь с жизненным опытом учащихся, с жизнью вообще. И, наконец, следует отметить опору на личностные, точнее сказать, индивидуальные качества обучаемого: его память, речь, умение общаться, способности, воображение и так далее.

В итоге преодолевается пассивность восприятия учебного материала, косность мышления, лень в обучении и т. п., а качество обучения возрастает. На этой основе у учащихся формируются более четкие представления о предмете изучения, закладывается основа для поиска будущей профессии, развиваются соответствующие навыки и умения.

Вместе с тем, судя по итогам поступления выпускников школ в вузы Azerbaijan, в школьном обучении проблем, связанных с инновационными технологиями, еще достаточно. Анализ уровня подготовки школьников на различных этапах и периодах обучения, сделанный Государственным Экзаменационным Центром Azerbaijan, показал, что он довольно слабый.

Проведенный в 2010 году анализ подготовки по родному языку у школьников показал слабый уровень знаний, умений и навыков учеников младших классов, причём эти наблюдения подтверждаются как в школах сельской местности, так и в городских школах в городах страны. Это означает, что не обеспечен минимальный уровень освоения материала, причём главная вина здесь ложится на педагога. Здесь ограничиваются материалами учебника, причём его пассивным освоением, нет связи с жизнью, со знаниями и навыками предыдущих лет обучения, со способностями ученика и другими присущими индивидуальности учащегося качествами.

Вместе с тем есть школы, где заложены здоровые традиции инновативных технологий. Обычно здесь высокий административный уровень управления в лице талантливого директора, высокопрофессиональный учительский персонал. Следует подчеркнуть важность преемственности, налаживания связей между педагогами разных поколений. Здесь большое значение имеет работа как отдельных педагогов, так и методического совета школы.

Выводы. Вопросы правового, научно-методического и социально-психологического обеспечения инновативных технологий при обучении в школе играют существенную роль в повышении качества обучения, в социализации личности, подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Закон об образовании Azerbaijanской Республики. Баку: Юридическая литература, 2009. 80 с.
2. Концепция общего образования в Azerbaijanской Республики (Национальный куррикулум). Куррикулум. 2005. № 1.
3. Этические правила поведения учителей, утвержденные указом № 600 от 16 мая 2014 года Министерства Образования Azerbaijanской Республики. URL: <http://www.edu.gov.az/>
4. Ализаде А.А. Психологические проблемы современной азербайджанской школы. Баку: Ozan, 1998. 338 с.
5. Гусейнзаде Р.Л. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога. Azerbaijanская школа. 2016. № 3. С. 16–20.
6. Филатова О.Н., Прохорова М.П. Разработка методического сопровождения инновационной подготовки педагогов в вузе. Современные

- проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20908> (дата обращения: 20.05.2018).
7. Брянкин К.В., Авдеева А.В., Брянкина Л.В. Системы обеспечения качества образовательных программ на основе принципов Болонского процесса. Современные проблемы науки и образования. 2018. № 1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27371> (дата обращения: 20.05.2018).
 8. Ярошевский М.Г. История психодиагностики. М.: 1996. 416 с.
 9. Braithwaite V.A., Scott. Values W.A.; J.P. Robinson, P.R. Shaver, L.S. Wrightsman (ред.). Measures of Personality and Social Psychological Attitudes. New York: Academic Press, 1991.
 10. Фоминова А.Н., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология: учебное пособие. 2-е изд., перераб., дополн. 2013. 333 с.
 11. Обсуждаются правила сертификации учителей. URL: <https://edu.gov.az/>
 12. Байрамов Дж. Положение системы образования в Азербайджане. Азербайджан. 13.09.2018.

Абдієва С. Ф. Нормативно-правові та соціально-педагогічні основи застосування інновативних технологій в азербайджанській школі

У статті розглядаються питання застосування інновативних технологій в азербайджанській школі. Зокрема, визначається наявність правової бази для функціонування середньої школи з точки зору методичного та методологічного підходів до навчання, матеріальної бази, а також необхідних соціально-психологічних умов для ефективного навчання школярів. На основі аналізу ряду державних документів, обліку соціально-психологічного чинника, наявності тісного зв'язку з методичною радою школи і регіону, з курсами підвищення кваліфікації, жорсткого контролю над якістю викладання і взагалі навчання з боку шкільного колективу і громадськості, були зроблені висновки про те, що проведена робота в даному напрямку ще недостатня. Про це свідчать підсумки балів, набраних під час вступу випускників шкіл до вищих навчальних закладів, а також систематичні перевірки, що проводяться компетентними органами в школах.

Ключові слова: система освіти Азербайджану, інновативні технології, методика навчання, психологія навчання, якість навчання, правова база.

Abdiieva S. F. Normative-legislative and socio-pedagogical bases of application of innovative technologies in Azerbaijan school

The article reviews the application of innovative technologies in the Azerbaijani school. In particular, it is determined that there is a legal basis for the functioning of the secondary school in terms of the methodological approaches to training, material resources, as well as the necessary socio-psychological conditions for effective schooling. Based on the analysis of a number of state documents, the consideration of the socio-psychological factor, the existence of close links with the methodological council of the school and the region, with the courses of advanced training, strict control over the quality of teaching, and overall training by the school collective and the public, it was concluded that the work in this direction was still insufficient. This is evidenced by the results of the university admission scores, as well as systematic inspections conducted by the competent authorities in schools.

Key words: education system of Azerbaijan, innovative technologies, teaching methods, psychology of teaching, quality of education, legal framework.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ТРИВОЖНІСТЬ»

У статті здійснено теоретичний аналіз поняття «тривожність». У ході аналізу визначено, що більшість науковців використовують його під час опису особистісної якості та властивості особистості або стану дискомфорту; незначна кількість – під час опису емоційного дискомфорту або як почуття страху. Отримані висновки дозволять виявити ключові методологічні основи розробки прикладних аспектів проблеми зниження тривожності майбутніх психологів у процесі професійної діяльності.

Ключові слова: тривога, тривожність, стан, стрес, переживання, властивість особистості.

Постановка проблеми. Багаточисельність змін нашого суспільства: економічна та політична нестабільність, інтеграція національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір – приводять до збільшення вимог щодо підготовки професіонала. Якість освітнього процесу на етапі здобуття освіти у вищому навчальному закладі частіше за все визначає успішність людини в майбутній професійній діяльності та в процесі її взаємодії з іншими людьми. Процес здобуття освіти має фактори ризику для психічного здоров'я студентів. Відповідно до цього одним із основних завдань сучасної вищої школи, як зазначено в концептуальних документах, які визначають перспективи розвитку освіти і науки України, є формування здоров'язбережувального середовища учасників навчально-виховного процесу, модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації змісту освіти на цілі сталого розвитку. У зв'язку із цим навчання у вищому навчальному закладі включає не тільки опанування професією, а й вироблення цілого ряду компетенцій, соціальних і психологічних, що сприяють формуванню стійкості студента як основи особистісного зростання і самореалізації, а також успішності майбутньої професійної діяльності. Розвиток саморегуляції ситуативної тривожності є одним із основних складових елементів «виживання» студента в теперішніх умовах; вирішальним фактором, який впливає на успішність студента у процесі його життєтворчості.

Багатогранність та семантична невизначеність терміну «тривожність» у психологічних дослідженнях є наслідком використання його в різноманітних значеннях. Тому теоретичний аналіз цього поняття дозволить привести різні трактовки в певну систему; виявити ключові методологічні основи розробки прикладних аспектів проблеми зниження тривожності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній психології вказується на те, що серед

психічних станів, які є предметом наукових досліджень, велика увага приділяється терміну «anxiety», іноді – «anxiousness», що в перекладі на українську мову означає «неспокій», «тривога» [26, с. 42].

Нині існує значна кількість наукових досліджень, пов'язаних із вивченням проблеми тривоги та тривожності. Психологічні аспекти тривоги та тривожності висвітлені у працях Адлера А. [1], Березіна Ф. [2], Воскресенської О. [3], Габдрєєвої Г. [4], Гольєвої Г. [6], Долгової В. [6], Захарова О. [9], Ізарда К. [11; 33], Ільїна Є. [12], Кемпінські А. [13], Кордуелла М. [14], Кочубей Б. [15], Крижановської Н. [6], Кричфалушій М. [16], Латюшина Я. [7], Льодокової Г. [18], Напрімерова О. [7], Нємова Р. [20], Нуллера Ю. [21], Овчарової Р. [22], Полдінгера В. [35], Прихожан А. [23; 24], Рейковського Я. [25], Скворцової М. [27], Спілбергера Ч. [36], Тейлора Дж. [37], Фрейда З. [29; 31], Хорнблоу Е. [32], Царькової О. [30], Ясперса К. [34] та інших.

Мета статті. Метою статті є здійснення теоретичного аналізу поняття «тривожність», що дозволить виявити ключові методологічні основи розробки прикладних аспектів проблеми зниження тривожності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Низка дослідників поняття «тривожність» (Гулько Г. [5], Долгова В. [6], Гольєва Г. [6], Крижановська Н. [6], Дубовік Є. [8], Зинов'єва Е. [10], Ільїн Є. [12], Лукасік А. [17], Малолєткова А. [19], Прихожан А. [23; 24], Скворцова М. [27], Турчак О. [28] та інші) згодні з тим, що проблема тривожності була вперше поставлена і піддавалася спеціальному розгляду у працях З. Фрейда. У 1926 р. він видав монографію «Гальмування, симптоми, тривога», в якій він уперше виокремив стан тривоги та занепокоєності. Вчений охарактеризував даний стан як емоційний; такий, який включає в себе переживання очікування і невизначеності, відчуття безпорадності [29; 31].

Пізніше дослідження тривожності представлені в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних вчених:

Адлера А. [1], Ізарда К. [11; 33], Габдрєєвої Г. [4], Прихожан А. [24], Нємова Р. [20], Кордуелла М. [14], Захарова О. [9], Долгової В. [7], Напрімерова О. [7], Латюшина Я. [7], Скворцової М. [27], Льдокової Г. [18], Долгової В. [6], Гольєвої Г. [6], Крижановської Н. [6], Царькової О. [30], Кричфалушій М. [16] та ін.

У психолого-педагогічних дослідженнях поняття «тривожність» має багаточисельні трактування.

Так, А. Адлер (1931) розглядає тривожність як рису характеру, що супроводжує індивіда від раннього дитинства до старості. Дослідник зазначав, що тривожність значною мірою псує йому життя, не дозволяє контактувати з іншими людьми і розбиває його надію прожити своє життя в мирі й подарувати світові плоди своєї праці. Страх може торкнутися будь-якої сфери людської діяльності [1].

На думку Ізарда К. (1977), тривожність – це не певний самостійний феномен, а комбінація стану страху з однією або декількома іншими емоціями: гнівом, провинною, соромом, цікавістю [11].

Габдрєєва Г. (1990) визначає тривожність як особистісну властивість, яка є значущим ризик-фактором, що призводить до нервово-психічних захворювань у студентів. Крім того, у своєму дослідженні автор показує, що висока тривожність, підвищена чутливість до стресу зменшує інтелектуальну діяльність у психічно напружених ситуаціях, особливо під час екзаменів; знижує рівень розумової працездатності; викликає невпевненість у власних силах; є однією із причин низького соціального статусу особистості [4].

Значний внесок у розробку проблеми тривожності в психології зроблений Прихожан А. (1996). На її думку, тривожність – це стійке особистісне утворення, що виявляється в схильності переживати суб'єктивно нейтральні ситуації, які містять загрозу самооцінці, уявленню про себе, особистісним інтересам і цінностям. Часто тривожність розглядається як негативно забарвлена, самостійна емоція, спрямована в майбутнє (на протидію таким емоціям, як провина, співчуття). Дослідниця пише, що в суб'єктивному переживанні тривожність представлена як напруга, стурбованість, нервозність, почуття невизначеності, знесилення, неможливість прийняти рішення, незахищеність, самотність, страх перед майбутньою невдачею тощо [23]. Прихожан А. вказує, що тривожність є переживанням емоційного дискомфорту, пов'язаним з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки [24, с. 39].

Нємов Р. (1997) трактує тривожність як властивість людини входити у стан підвищеного занепокоєння, відчувати страх та тривогу у специфічних соціальних ситуаціях [20].

Кордуелл М. (1999) пропонує визначити тривожність як почуття страху та негативні передчуття, які супроводжуються підсиленою та довготривалою фізіологічною активізацією. Автор

зазначає, що симптоми тривожності можуть бути присутніми в багатьох психологічних розладах, вводять такі поняття, як «тривожні розлади» (фобії, посттравматичні стреси, одержимо-нав'язливі розлади), «тривожні реакції», «об'єктивна тривожність». Остання розуміється як стан тривожності, який виникає кожний раз, коли ми вважаємо, що підлягаємо реальній загрозі, і це спонукає до швидких дій заради спасіння життя [14].

Захаров О. (2000) визначає тривожність як емоційний дискомфорт, який пов'язаний з очікуванням неблагополуччя, передчуттям майбутньої загрози [9].

Долгова В., Напрімеров О., Латюшин Я. (2002) вважають, що тривожність – це стійка особистісна психологічна особливість, обумовлена слабкістю нервових процесів, які проявляються в емоційному дискомфорті, що пов'язаний з очікуванням неблагополуччя, загрозової небезпеки та переживанням занепокоєння [7].

Скворцова М. (2004) називає тривожністю особистісну властивість, яка загострює ірраціональну генералізовану реакцію на невизначену загрозу та робить людину схильною до переживання тривоги в тих випадках, коли більшість людей її не відчують [27].

Льдокова Г. (2006) розглядає тривожність як багатозначний психологічний термін, яким описують як відповідний стан індивіда в певний момент часу, так і стійку властивість особистості будь-якої людини. Автор розуміє тривожність як схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги, а це один із основних параметрів індивідуальних відмінностей [18].

Вивчивши психолого-педагогічну літературу з проблеми тривожності, Долгова В., Гольєва Г., Крижановська Н. (2015) прийшли до висновку про те, що тривожність – це стан людини, який характеризується підвищеною схильністю до переживань, побоюванням і неспокою [6].

Царькова О. (2015) зазначає, що «тривожність – негативний емоційний стан, який у ситуаціях небезпеки проявляється в очікуванні негативного розвитку подій» [30, с. 479–491].

Кричфалушій М. (2015) визначає тривожність як емоційний стан людини, що виникає за умов імовірних несподіванок як у випадку відстрочення, затримки приємних ситуацій, так і під час очікування неприємностей [16, с. 19–23].

Узагальнюючи роботи дослідників, які використовують у своєму понятійному апараті термін «тривожність», ми прийшли до таких висновків: переважна більшість авторів використовують його під час опису особистісної якості та властивості особистості (Адлер А., Прихожан А., Габдрєєва Г., Нємов Р., Скворцова М., Льдокова Г.) або стану дискомфорту (Льдокова Г., Долгова В., Гольєва Г.,

Крижановська Н., Царькова О., Кричфалушій М.); незначна кількість – під час опису емоційного дискомфорту (Захаров А.), як почуття страху (Кордуелл М.) або як комбінацію стану страху з однією або декількома іншими емоціями (Ізард К.).

Висновки і пропозиції. Проведений нами аналіз концептуальних позицій провідних вчених щодо розуміння понять «тривога» та «тривожність» дозволив зробити такі висновки:

1) в психології немає одностайної думки щодо визначення поняття тривожності;

2) ряд авторів під час опису поняття «тривожності» сходяться на думці, що це емоційний стан, стійка властивість, риса особистості або темпераменту.

Теоретичний аналіз поняття «тривожність» дозволив виявити ключові методологічні основи розробки прикладних аспектів проблеми зниження тривожності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Література:

1. Адлер А. Понять природу человека / Пер. Е.А. Цыпина. Пер. изд.: Menschenkenntnis / Alfred Adler. Leipzig, 1931. Санкт-Петербург: Гуманитар. агентство «Акад. проект», 2000. 253 с.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 270 с.
3. Воскресенская Е.В., Мельник Е.В., Кухтова Н.В. Психология страха и тревоги в спортивной деятельности (теория и практика): методические рекомендации. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. 53 с.
4. Габдреева Г.Ш. Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1990. 224 с.
5. Гулько Г.О. Психологічні чинники актуалізації особистісних властивостей тривожного спектру в ситуації досягнення: дис. канд. псих. наук: 19.00.01. Київ, 2017. 249 с.
6. Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Крыжановская Н.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в дошкольном образовании: монография. Москва: Издательство «Перо», 2015. 172 с.
7. Долгова В.И., Наприменов А.А., Латышин Я.В. Формирование эмоциональной устойчивости личности. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена. 2002. 167 с.
8. Дубовик Е.Ю. Родительское отношение к часто болеющему ребенку дошкольного возраста как фактор формирования тревожности : дисс. канд. псих. наук: 19.00.13. Казань, 2006. 167 с.
9. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. Москва: Педагогика, 1986. 112 с.
10. Зиновьева Э.В. Школьная тревожность и ее связь с когнитивными и личностными особенностями младших школьников: дисс. канд. псих. наук: 19.00.01. Москва, 2005. 260 с.
11. Изард К.Е. Эмоции человека. Москва: Изд-во МГУ, 1980. 439 с.
12. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752 с.
13. Кемпински А. Психопатология неврозов. Варшава: Польское гос. мед. изд-во, 1975. 400 с.
14. Кордуэлл М. Психология А-Я: словарь-справочник. Пер. изд.: The complete A-Z psychology handbook / Mike Cardwell. London, 1999. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 1999. 448 с.
15. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. Москва: Знание, 1988. 80 с.
16. Кричфалушій М., Гнітецький Л., Швай О., Тарасюк В. Самооцінка стану тривожності в студентів третього курсу заочної форми навчання в реальних умовах навчальної діяльності. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Луцьк, 2015. № 4(32). С. 19–23.
17. Лукасик А. В. Взаимосвязь самостоятельности познавательной деятельности и тревожности личности : дис. канд. псих. наук : 19.00.07. Москва, 2000. 156 с.
18. Лыдкова Г.М. Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом: монография. Елабуга: Изд-во ОАО «Алмедиа». 2006. 160 с.
19. Малолеткова А.В. Снижение ситуативной тревожности как показатель эффективности психологической подготовки студентов педагогического вуза: дисс. канд. псих. наук: 19.00.07. Казань, 2003. 196 с.
20. Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн.1. Общие основы психологии. 3-е изд. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 688 с.
21. Нуллер Ю.Л. Структура психических расстройств. Київ: Сфера, 2008. 128 с.
22. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 448 с.
23. Прихожан А.М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности (Личностный аспект): дисс. д-ра психол. наук. Москва, 1996. 307 с.
24. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва: МОДЭК, 2000. 304 с.
25. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. Москва: Прогресс, 1979. 129 с.
26. Сидоров К.Р. Тревожность как психологический феномен. Вестник Удмуртского университета.

- Серия философия. Психология. Педагогика. 2013. № 3. С. 42–52.
27. Сковорода М.В. Самоактуализация и тревожность как факторы межличностных отношений студентов гуманитарных специальностей: дисс. канд. псих. наук: 19.00.05. Самара, 2004. 215 с.
 28. Турчак О.М. Психологічні особливості вербальних проявів тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Острог, 2015. 194 с.
 29. Фрейд З. Торможение, симптом и тревога. Психоналитическая хрестоматия. Классические труды / Научный редактор и автор вступления М.В. Ромашкевич. Москва: Геррус, 2005. С. 15–79.
 30. Царькова О.В., Радченко С.В. Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. Актуальні проблеми психології. 2015. Т. 7. Вип. 38. С. 479–491.
 31. Freud S. Inhibitions, Symptoms and Anxiety. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XX (1925–1926): An Autobiographical Study, Inhibitions, Symptoms and Anxiety. The Question of Lay Analysis and Other Works. P. 75–176.
 32. Hornblow A. R., Kidson M. A. The visual analogue for anxiety: a validation study. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry. Australia, 1976. № 10. P. 339–341.
 33. Izard C. E. Human Emotions (Emotions, Personality, and Psychotherapy series). New York: Springer Science, 1977. 496 p.
 34. Jaspers K. General psychopathology. Chicago: University of Chicago Press, 1963. 922 p.
 35. Poldinger W. Aspects of anxiety. Anxiety and tension. New therapeutic aspects. Basel, 1970. P. 7–21.
 36. Spielberger C. D., Gorsuch R. L., Lushene R. E. Manual for the state-trait-anxiety inventory. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, 1970. 10 p.
 37. Taylor J. A. A personality scale of manifest anxiety. J. of Abnormal and Social Psychology. 1953. P. 285–290.

Галиева О. М. Теоретический анализ понятия «тревожность»

В статье осуществлен теоретический анализ понятия «тревожность». В ходе анализа установлено, что большинство ученых используют его при описании личностного качества и свойства личности или состояния дискомфорта; незначительное количество – при описании эмоционального дискомфорта или комбинации состояния страха с одной или несколькими другими эмоциями. Полученные выводы позволят выявить ключевые методологические основы разработки прикладных аспектов проблемы снижения тревожности будущих психологов в процессе профессиональной деятельности.

Ключевые слова: тревога, тревожность, состояние, стресс, переживания, свойство личности.

Haliieva O. M. Theoretical analysis of the concept of “anxiety”

The article provides a theoretical analysis of the concepts of “anxiety”. During the analysis, it was established that most scientists use it when describing personal quality and personality traits or discomfort; a small amount – when describing emotional discomfort or as a combination of a state of fear with one or more other emotions. The findings will identify key methodological foundations for the development of applied aspects of the problem of reducing the anxiety of future psychologists in the process of professional activity.

Key words: anxiety, anxiety, state, stress, experiences, personality trait.

ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматриваются социальные проблемы подростков, в частности вопросы морально-нравственного воспитания подростков с девиантным поведением, как одна из неотложных проблем нашего общества. Проведен опрос среди несовершеннолетних в возрасте 14–18 лет с определенными отклонениями в поведении, описаны результаты. Подчеркивается роль родителей, а также педагогов, социологов, психологов в развитии подростков, а также необходимость комплексного подхода к процессу их социализации. В разное время Аристотель, Платон, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо и другие ученые работали над педагогическими и психологическими особенностями возрастного развития. Ученые рассматривали этот вопрос с разных точек зрения и подчеркивали важность учета возрастных характеристик детей в их воспитании. Современные исследования морально-духовного воспитания подростков стали одним из основных направлений подобных исследований во всем мире. Среди проблем, которые волнуют общество в современную эпоху, следует назвать наркоманию, алкоголизм и токсикоманию, которые являются причиной многих болезней и преждевременной смерти. Использование вредных веществ такого рода приводит к психической и физической зависимости людей, поэтому в настоящее время нужна своевременная психокоррекция психических и поведенческих расстройств, которые встречаются у подростков во время их возрастного кризиса.

Ключевые слова: нравственность, воспитание, девиантные подростки, современные проблемы образования, социальные проблемы.

Постановка проблемы. В современной научно-педагогической и психологической литературе (М.Р. Рожков, В.Г. Баженов, М.И. Буянов, В. Клиш, М.А. Ковальчук, А. Захаров и др.) [4; 7] все негативные проявления поведения детей и подростков называются девиантным поведением. Термин «девиант» подразумевает несоответствие действий человека нормам и стандартам, которые фактически существуют в обществе, где живет человек [11; 12]. Социальная наука рассматривает девиантное поведение как реальную угрозу физическому и социальному существованию человека в социальной среде, социальной жизни, социальным и моральным нормам, культурным ценностям, а также приобретению и созданию этих норм и ценностей в обществе, в котором живут люди, процессу самоактуализации и самореализации [8; 10]. По их мнению, «девиантное» поведение представляет собой набор форм поведения, характеризующихся определенными характеристиками в жизни индивидов, и которые не чужды социальной сфере. Ежедневное появление новых проблем в обществе, в том числе уклонение подростков от обучения, преобладание виртуальной коммуникации над реальной, экономические проблемы в обществе и т.д., приводят к формированию моральных ценностей подростков под влиянием социальных, психологических и экономических факторов, и исследование всего этого – одна из основных задач, стоящих перед

специалистами [10]. Современные проблемы нравственного и духовного воспитания в контексте социализации связаны с тем, что одним из основных направлений в социализации личности является определение направления процесса ценностных ориентаций. Современное изучение морально-духовного воспитания подростков стало одним из основных направлений психологических исследований во всем мире.

Целью исследования является выявление особенностей девиантного поведения подростков, а также его актуальных проблем. Объектом исследования стали подростки возрастом 14–18 лет, общим числом 31 человек, жители города Баку, учащиеся различных школ, проживающие в разных частях города. Исследование было проведено в 2017–2018 гг. Методы – наблюдение, экспертная оценка и анкетный опрос на основе заранее составленного опросника.

Изложение основного материала. Для того чтобы отдельные личности и социальные группы, и даже шире – вся человеческая цивилизация, могли нормально существовать, необходимо придерживаться нравственно-моральных ценностей. Трудности процесса нравственного воспитания подростка, факторы, влияющие на физическое и нравственное развитие, связаны со сложным объективным анализом. Потому необходимо определить тенденцию этой динамики. Как правило, это проявляется во взаимосвязанных обла-

стях: культурной, политической, информационной и т.д., в то же время исходит из сложности новой биопсихосоциальной структуры личности подростка [2, с. 11].

В разных возрастах восприятие у детей различно. Аристотель выделил три возрастных периода людей до 21 года: 1) 0–7 лет, этот возраст назван растительным периодом. Ученый связывает это название с тем, что человек в этом возрасте нуждается в заботе подобно растению. 2) 7–14 лет – отмечается как животный период. Этот возраст оценивается как период проверки воли и желания человека, его воспитания, контроля. 3) 14–21 – человеческий период. В этом возрасте, по мнению ученого, наступает умственное развитие, его совершенство [3]. Пророк Мухаммед делит этапы развития человека на период с 7 лет до 21 года [4]. Он отмечает: пусть ваши дети первые семь лет играют, следующие семь лет учатся наукам и вежливости, после чего можно советоваться с ними и считать их своими товарищами! [4].

В подростковом периоде проявляется ряд противоречий. Иногда выбор мальчиками данного возраста неверных идеалов приводит к выбору неправильной жизненной позиции. Например, говоря о сильных идеалах, они подразумевают разбойников, людей, пристрастившихся к вредным привычкам. Идеализируя их, подражая им, подростки могут даже совершить преступление. В 2018 году в Азербайджане 323 подростка совершили преступления и были арестованы. Средний возраст – 14–18 лет. Один из них совершил преступление в состоянии алкогольного опьянения, 59 человек – в составе группы лиц, а 90 подростков – при помощи взрослых. 111 подростков по решению суда были лишены свободы. 41 человек из 323 были в возрасте 14–15 лет, а 282 человека – в возрасте 16–17 лет. 271 человек из 323 осужденных воспитывались в семьях с двумя родителями, 50 из них – в семьях с одним родителем; 186 из них нигде не работают и не учатся, 34 из них имеют место работы, 103 из них – ученики и студенты. В 2017 году количество преступлений, совершенных подростками в возрасте 14–17 лет, или при их участии, составило 532. 50 из них относятся к тяжким и особо тяжким. В общей сложности 367 человек было арестовано за кражи [1].

Для предотвращения подобных преступлений большую роль играет правильно организованное воспитание. В нравственном и социальном поведении подростков чувства имеют большое значение. Если у детей младшего возраста чувства не столь важны, то поведение подростков полностью подвластно чувствам. В особенности в эти годы сильно проявляются неверно направляющие людей чувства, такие как отрицательные эмоции и ненависть. Многие педагоги расценивают этот возраст как тяжелый кризисный период. Этим

можно объяснить столь часто встречающиеся у детей этого возраста упрямство, эгоизм, замкнутость, которые нередко негативно воспринимаются обществом и родителями, создают напряженность у людей.

Для этого педагоги, которые проводят исследования среди подростков, отмечают важность бережного отношения к их чувствам, с учетом их возраста. У подростков появляются склонности к профессиям, которыми они овладеют в будущем, они начинают задумываться о том, что выбранная ими профессия будет воздействовать на их жизнь. В этот период и школа, и родители должны организовать правильную социальную работу с детьми, направлять их к правильному выбору профессий с учетом их индивидуальных умений и навыков. Когда дети не могут усвоить профессии, избранные только для повышения уровня жизни в будущем, без учета конкретных умений, то возникают большие проблемы.

Обсуждение данного ракурса проблем девиантных подростков имеет большое значение. Нравственность, являясь одной из базовых структур самопознания, играет своеобразную роль в процессе социализации [5, с. 249].

Нравственное воспитание – это значимая составляющая процесса всестороннего формирования личности подростков, усвоения и формирования моральных ценностей личности, жизни в соответствии с их принципами и нормами [3, с. 23]. Итоги проведенных исследований показывают, что невозможно понять жизнь человека, не учитывая наличие моральных стереотипов. Все это говорит об актуальности процесса морального воспитания подростков и необходимости разработки современных подходов к его осуществлению.

Развитие морального воспитания подростков в первую очередь начинается с умения понимать и воспринимать. Это есть умение человека понять трудное положение, в которое попал другой человек. В качестве второго морально-нравственного качества нужно сформировать принцип: «никому не наносить вреда, быть максимально полезным для других». А третье – это формирование склонности к доброте и критического отношения ко всем проявлениям зла [5, с. 250].

Процессы, протекающие в социальной и технологической сферах, оставляют след в сознании подростков. Это превращается в модель совершенствования подростков как личностей, относительно уровня знаний и умений, мировоззрения и познания мира, масштабности умения чувствительно относиться к происходящим в мире явлениям. Наряду с этим неизбежны некоторые негативные аспекты процесса компьютеризации (одним из которых является возникновение зависимости подростков от Интернета) [2, с. 46]. Непрерывный поток информации, интен-

сивное изменение условий социальной жизни с его быстрым темпом, конфликты, а также прочие похожие факторы, превращаясь в стрессообразующие факторы, приводят к ряду отклонений в поведении подростков [6, с. 51].

У подростков, особенно в возрасте 14–18 лет, довольно сильно выражена эмоциональная депривация. Это в большинстве случаев связано с недостаточностью систематического общения с членами семьи, родными и близкими, внимания и заботы с их стороны. По этой причине они находятся в поиске соответствующей им социально-психологической атмосферы. Замкнутость чаще всего наблюдается в неполноценных семьях, это обстоятельство присуще не только детям, но и людям любого возраста. В отличие от детей, замкнутость в подростковом возрасте является результатом неверного построения любовных отношений, плодом чувствительности личности, твердящей «меня никто не понимает», «я хочу видеть его так» и т.д. Замкнутость у людей пожилого возраста проявляется как иная форма чувствительности. Они замыкаются в себе от безразличия окружающих, близких, от того, что их поступки остаются безответными. Пожилые и подростки иногда могут поделиться друг с другом проблемами, но чаще всего замыкаются в себе. У некоторых людей замкнутость проявляется в форме неумения общаться с людьми. Человек, мыслящий именно так, интересуется лишь своими проблемами, остается безразличным к событиям, происходящим вокруг. Это меланхолическое состояние, к которому приводит чувствительность, может привести людей такого типа к депрессии. Те виды поведения, которые чувствительными людьми воспринимаются естественно, а именно – изоляция от людей, стрессовое состояние, нервозность, пессимизм, депрессии, склонность к суициду, имеют особый смысл.

Например, девушка, которая обиделась на шутку подруги, считает нормальным проплакать всю ночь, раздумывая о причинах злополучной шутки подруги. Другому человеку для того, чтобы впасть в депрессию, достаточно увидеть седые волосы на голове или иметь какое-то физическое ограничение в здоровье. Эти люди превращают в проблему то, что у них не тот цвет глаз, что у них рост чуть меньше, чем хотелось бы, загружая свой мозг сотней подобных тем. Они становятся подавленными, грустят. Для личностей такого

типа свойственно сочинять грустные стихи под предлогом «размышления» в темной комнате, часами смотреть на стену и мечтать, гулять под дождем, вздыхать, погружаться в думы, плакать, разговаривать с дрожью в голосе, со слезами на глазах. Некоторые, чтобы «развеять мысли», употребляют излишнее количество спиртного и сигарет. В результате все это становится причиной проблем, нездорового образа жизни.

Неблагоприятные экологические условия, растущий поток информации, усложнение образования и прочие эмоциональные потрясения приводят к ограничению возможностей адаптации несформировавшейся психики подростка и, в конечном счете, к нарушению психической деятельности.

Среда, в которой подростки длительное время проводят время, оказывает необратимое воздействие на формирование их морально-нравственной сферы. Особенности криминальной субкультуры превращаются в образ жизни подростков и, проявляясь в стратификации подростков в уголовной иерархии, уголовном жаргоне, поведенческих ритуалах, оставляют значимый след в формировании личности подростка.

Рассмотрим графическое изображение и анализ результатов, полученных нами при проведении исследования. В Таблице 1 описан характер девиантного поведения подростков, что отображает образ их жизни, который считается несоответствующим правильным моральным ценностям: практически все они употребляют спиртное и психоактивные вещества (82%); половина уклоняется от учебы и часто убегает из дома (45 и 47% соответственно), больше трети бездельничают (37%). У них наблюдаются нездоровые сексуальные влечения и склонность к суициду.

В основе проблемы морального воспитания подростков с девиантным поведением лежит также и наследственный фактор; информация, данная в Таблице 2, свидетельствует о том, что 75% девиантных подростков родились в асоциальных семьях. Кроме того, эти семьи имеют наследственные патологии: психические нарушения – 15%, патохарактерологические нарушения – 30%, врожденные патологии – 14%. Большую роль играют также и экзогенно-органические факторы: инфекционные заболевания и интоксикация (в основном связанные с алкоголизмом и использованием психоактивных веществ) – 32%,

Таблица 1

Характер девиантного поведения подростков

Уход из дома	Безделье	Употребление спиртных напитков и психоактивных веществ	Уклонение от учебы и работы	Сексуальные влечения	Суицидальное поведение
45%	37%	82%	47%	10%	8%

черепно-мозговые травмы – 25%, тяжелые заболевания – 22%; все это отражается как на морально-нравственной сфере, так и на воспитании и коррекции поведения подростков, относящихся к этой категории.

В Таблице 3 отображены результаты микросоциума, в котором живут девиантные подростки: только 5% живут в нормальных социальных условиях; 52% живут в неполноценных семьях; 45% – в конфликтных, 31% – в условиях беспризорности, 43% вообще не знают, что такое семейная забота.

Все эти показатели свидетельствуют о том, что безнравственность – это в первую очередь микросоциальная проблема, которая берет свое начало из семьи. Подросток с девиантным поведением – это в первую очередь обычный подросток. На развитие агрессивности несовершеннолетнего воздействуют его врожденные качества.

Изучение различных теоретических подходов к моральному воспитанию подростков и эмпирические результаты исследования показывают, что различные формы и виды отклонения от норм могут трансформироваться.

Уголовная тенденция в поведении подростков выступает причиной многих последствий, среди этих причин можно указать воздействие сверстников, ошибки в воспитании, адаптация к социальной среде и социальный контроль, биологические и прочие факторы.

В исследовании морально-нравственного воспитания можно выделить две стратегии:

- а) социально-педагогическое воздействие;
- б) популяция и высокий риск [12].

На следующем этапе исследования в качестве задачи поставлено выявление актуальных социальных проблем подростков. Как было сказано ранее, исследование проводилось среди подростков 14–18 лет. Согласно результатам исследования, 66% исследуемых полностью довольны своим материальным положением, условиями проживания и вообще качеством жизни, 29% – довольны частично и 5% – недовольны полностью. Внутрисемейными отношениями довольны

90%, 6% – довольны частично, 4% – недовольны; уровень оценки отношений с окружающими: 76% – полностью довольны, 14% – довольны частично, 10% – недовольны.

Своим состоянием здоровья довольны 84%, 15% – довольны частично, 1% – недоволен.

Свободное времяпрепровождение: 2% – довольны, 44% – частично довольны, 55% – недовольны.

Уровень образования: 15% – довольны, 34% – частично довольны, 51% – недовольны.

По результатам исследования, среди актуальных проблем подростков наркомания составляет 34%, СПИД – 3%, нездоровый образ жизни – 12%, опасные виды работ – 10%, моральный кризис – 10%, употребление алкоголя – 10%, курение – 8%, употребление некрепких спиртных напитков (пиво, алкогольные коктейли) – 1%.

Выводы. Таким образом, мы исследовали актуальные и социальные проблемы морально-нравственного воспитания девиантных подростков. Для достижения высоких результатов в морально-нравственном воспитании социологи, психологи и педагоги должны вести комплексную работу, и в этот важный для детей период родители и учителя должны быть особо внимательными.

При организации работы с подростками связь семьи со школой должна быть крепка, возникшие проблемы следует решать вместе. Направление бурной энергии подростков в положительное русло возлагается на семью. С учетом материального состояния родителей воспитание подростков должно быть сориентировано соответственно ситуации.

Эффективная организация свободного времени подростков способствует их формированию как личностей, отдалению от вредных привычек. С целью усиления у подростков желания и воли, направленных против употребления вредных веществ, им должна быть предоставлена ясная, привлекающая внимание информация и соответствующий образ жизни.

Таблица 2

Результаты влияния генетических и экзогенно-органических факторов

Наследственные факторы				Экзогенно-органические факторы		
Психические заболевания	Патология характера	Алкоголизм	Патология беременности и врожденная патология	Инфекция и интоксикация	ЧМТ	Тяжелые соматогенные факторы
15%	30%	75%	14%	32%	25%	22%

Таблица 3

Микросоциальные условия

Неполноценная семья	Семейные конфликты	Нормальные условия	Отсутствие заботы	Беспризорность (равнодушие)	Чрезмерная забота
52%	45%	5%	43%	31%	10%

Литература:

1. Показатели Целей Развития Тысячелетия по Азербайджанской Республике. URL: <http://www.stat.gov.az/>
2. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов; пер. с англ. А.А. Валеевой. (The Education of Children. Gateway Editions, Ltd. South Bend Indiana, 1978). Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1998. 448 с.
3. Акбаров Н.Г. Состояние и тенденции преступности несовершеннолетних. Региональные проблемы борьбы и профилактики. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1999. 165 с.
4. Анализ документов в социологии. Методическое пособие. Н. Новгород: НИСОЦ, 2004. 32 с.
5. Социология социальных трансформаций: тез. докл. конф., Н. Новгород, октябрь 2002 г. / под ред. проф. З.Х. Саралиевой. Н.Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2003. С. 248–250.
6. Angenent H., de Man Anton. Background Factors of Juvenile Delinquency. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 1996. 250 p.
7. Bryant Clifton D. Deviancy and the Family. Philadelphia: Davis, 1973. 472 p.
8. Cohen A. Delinquent Boys: The Culture of the Gang. New York, 1955.
9. Glueck Sh. and E. Delinquents and Nondelinquents in Perspective. Cambridge: Yarward University Press, 1968. 267 p.
10. Parsons T. The social system. L., 1951. С. 125–126.
11. Merton R. Social Theory and Social Structure. New York: Free Press, 1957. 355 p.
12. Rorty R. Method, Social Science and Social Hopes. Minneapolis: University of Minnesota Press. Pp. 191–210.

Гулієва Х. Б. Проблеми духовно-морального виховання підлітків у сучасному суспільстві

У статті розглядаються соціальні проблеми підлітків, зокрема, питання морально-етичного виховання підлітків із девіантною поведінкою як одна з нагальних проблем нашого суспільства. Проведено опитування серед неповнолітніх у віці 14–18 років з певними відхиленнями в поведінці, з описом результатів. Підкреслюється роль батьків, а також педагогів, соціологів, психологів у розвитку підлітків, а також необхідність комплексного підходу до процесу їх соціалізації. У різний час Аристотель, Платон, Я.А. Коменський, Ж.Ж. Руссо та інші вчені працювали над педагогічними та психологічними особливостями вікового розвитку. Вчені розглядали це питання з різних точок зору і підкреслювали важливість урахування вікових характеристик дітей в їх вихованні. Сучасні дослідження морально-духовного виховання підлітків стали одним з основних напрямків подібних досліджень в усьому світі. Серед проблем, які хвилюють суспільство в сучасну епоху, слід назвати наркоманію, алкоголізм і токсикоманію, які є причиною багатьох хвороб і передчасної смерті. Використання шкідливих речовин такого роду призводить до психічної та фізичної залежності людей. Тому в даний час потрібна своєчасна психокорекція психічних і поведінкових розладів, які зустрічаються в підлітків під час їхньої вікової кризи.

Ключові слова: моральність, виховання, девіантні підлітки, сучасні проблеми освіти, соціальні проблеми.

Huliieva Kh. B. Problems of spiritual and moral education of adolescents in modern society

The article examines the social problems of adolescents, in particular the organization of moral-moral upbringing of deviant behavior, one of the urgent problems of our society. There is a survey among juveniles aged 14–18, with a graphical description of the results. The role of parents, as well as educators, sociologists, psychologists, and their role in the development of adolescence is touched upon in matters of complexity. Children's developmental cohorts are involved in research at various times by various scholars. Aristotle, Platon, Y. A. Komensky, J.J. Russo, Disterveq and other scholars have worked on the general pedagogical and psychological features of age and age ranks. In ancient times, scientists have approached this issue from different points of view, and stressed the importance of taking into consideration the age characteristics of children in their upbringing. Because children's perceptions of different age are also different.

Modern-day study of moral and spiritual education of teenagers has become one of the major research trends all over the world. One of the problems that is of concern to the society in the modern era is its drug addiction, alcoholism and toxicomania, which are the cause of many diseases that cause irreparable traces of people's health, create untimely death, mental and somatic illnesses. Social science considers deviant behavior as a real threat to the physical and social existence of a person in the social environment, social environment, social life, social and moral norms, cultural values, as well as the acquisition and creation of these norms and values in the society in which people belong, self-realization and self-realization as a result of the violation.

Key words: spirituality, upbringing, deviant behavior of adolescents, modern problems of education, social problems.

І. А. Добренко

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних наук
Бердянський університет менеджменту і бізнесу

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто сутність психологічного супроводу та з'ясована роль у професійному та особистісному становленні студентів дисциплін психолого-педагогічного блоку. Проаналізовані значення навчальної та виробничої практики для студентів як підвищення рівня професійної компетентності. Визначено, що потреба в психолого-педагогічних знаннях зумовлена самою сутністю освіти, що пов'язано зі свідомістю і самосвідомістю, з формуванням установок, цілей та інших психічних новоутворень. Зауважено, що недостатня доступність для спостереження змін у психіці людини зумовлює складність відстеження результатів особистісно-професійного розвитку. Досліджені аспекти психологічного супроводу професійного становлення здобувачів освіти. Запропонована технологія надання допомоги в психологічному супроводі професійного становлення студентів.

Ключові слова: індивідуальність, психологічний супровід, особистісні цінності, професійні цінності, професійна компетентність.

Постановка проблеми. У даний час у суспільстві відбуваються серйозні зміни, які зачіпають широкий спектр відносин між суспільством і особистістю та вимагають нових підходів до організації цих взаємин.

З одного боку, взаємини стали більш жорсткими, які вимагають конкурентоспроможності всіх суб'єктів відносин, з іншого – з'явилася можливість вільного самовизначення, самореалізації людини на основі адекватного вибору способів вирішення своїх спеціальних, особистісних і професійних проблем.

У вирішенні виникаючих у майбутніх фахівців проблем важливу роль відіграє психологічний супровід студентів у професійному становленні, що знаходить відображення на всіх рівнях і щаблях освітньої системи. Особливого значення набуває проблема психологічного супроводу людини в єдності з проблемою його індивідуальності, становлення якої відбувається як привласнення і відтворення людиною елементів соціокультурного досвіду в процесі спілкування, навчання, професійної діяльності, коли не обмежуються можливості повноцінного розвитку.

Для вітчизняної психолого-педагогічної науки досить традиційними і характерними стають роботи, присвячені проблемам супроводу студента в освітньому процесі, де провідною є ідея особистісного, освітнього і професійного руху суб'єкта освітньої діяльності. Становлення суб'єктивної позиції студента відбувається в процесі вирішення ним навчально-професійних завдань.

Теоретичною базою для дослідження проблем супроводу є роботи, в яких вивчаються особистісні особливості та становлення професійних якостей студентів у період навчання:

В.А. Бордовський, Н.Ф. Головатий, З.І. Васильєва, І.І. Ільєсов, Н.В. Кузьміна, А.А. Реан, В.А. Якунін. Питання особливості організації процесу навчання і навчальної діяльності студента розглядали А.А. Вербицький, М.М. Суртаєва. За останні роки значно зріс інтерес дослідників до проблем професійної підготовки майбутніх фахівців у динаміці становлення професійних функцій і якостей, основ професійної діяльності: В.А. Сластенін, І.Ф. Ісаєв, Н.Ф. Радіонова.

Проблема психологічного супроводу досліджувалася зарубіжними фахівцями (П. Купка, М. Сکیلбек, Е. Хартманн, Ю. Укке, Р. Бакер тощо) та вітчизняними (М. Битянова, І. Булах, С. Васьковська, Л. Власенко, Т. Демидова, Г. Ложкін, В. Панок, Н. Пов'якель та ін.) вченими. У більшості робіт автори акцентують увагу на одному зі стратегічних напрямів підготовки випускника – формуванні його професійних ціннісних орієнтацій.

Метою статті є аналіз особистісних особливостей і становлення професійних якостей студентів, вплив психологічного супроводу на професійне становлення здобувачів освіти, розробка технології допомоги в супроводі професійного становлення студентів.

Виклад основного матеріалу. У загальному вигляді під психологічним супроводом розуміється метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору.

Психологічний супровід – це взаємодія супроводжувачого і супроводжуваного, що розглядається як допомога суб'єкту розвитку в рішенні проблем за рахунок перетворення орієнтації поля його розвитку, найважливішим елементом якого

виступає почуття соціальної захищеності, компетентності, набутий досвід різнопланової взаємодії майбутнього фахівця, що сприяє вирішенню виникаючих у нього проблем [1].

Основа психологічного супроводу полягає в посиленні позитивних чинників розвитку і нейтралізації негативних, що дозволяє співвідносити супровід із зовнішніми перетвореннями, сприятливими для підтримки, підкріплення внутрішнього потенціалу суб'єкта розвитку. Саме тому будь-яка програма психологічного супроводу є передусім технологію вирішення проблеми.

Психологічний супровід можна реалізувати через такі кроки: проведення кваліфікованої діагностики суті проблеми; інформаційний пошук методу, а також фахівців, які допоможуть вирішити проблему; обговорення можливих варіантів вирішення проблеми з усіма зацікавленими людьми і вибір найбільш доцільного шляху вирішення; надання супроводжувачем первинної допомоги на початкових етапах реалізації плану.

Провідною ідеєю супроводу студента в освітньому процесі є ідея особистісного, освітнього та професійного руху суб'єкта освітньої діяльності.

Особлива роль у професійному та особистісному становленні студентів належить дисциплінам психолого-педагогічного блоку, які спрямовані на розвиток комунікативних умінь та навичок, розвиток рефлексивних і творчих здібностей під час вирішення різних професійних завдань і аналізу ситуацій.

Продуктом освітньої діяльності випускника закладу вищої освіти повинен стати професіонал – фахівець, який здійснює професійну діяльність на високому рівні, свідомо змінює і розвиває себе в трудовому процесі, що вносить індивідуальний творчий внесок у професію, який знайшов індивідуальне призначення, стимулюючий в суспільстві інтерес до результатів своєї професійної діяльності та підвищує престиж своєї професії в суспільстві [2].

Даний підхід до розуміння професіонала орієнтує на формування у людини ціннісних орієнтацій, стрижневою мотиваційною основою яких є соціальна відповідальність. Її формування пов'язане з розвитком самостійності, ініціативи, готовності до прийняття рішень, здатності передбачати результати і наслідки своєї діяльності або конкретного вчинку.

Психологічний супровід у професійному становленні студентів може здійснюватися через навчальні практики, які дозволяють студенту досягти рівня професійної компетентності. Остання характеризується наявністю таких здібностей, як уміння проектувати різноманітні ситуації в процесі своєї професійної діяльності; вибирати і реалізовувати різноманітні програми своєї подальшої професійної освіти; здійснювати про-

фесійне самопізнання; будувати міжособистісні та ділові відносини, вступати у взаємодію із соціокультурним професійним середовищем.

У процесі психологічного супроводу студентів у професійному становленні здійснюється: орієнтація майбутніх фахівців на формування емоційно-ціннісного ставлення та інтересу до професійної діяльності; відстеження співвідношення професійних завдань і завдань етапів навчання; поступове ускладнення завдань від типових до завдань, виконання яких вимагає нестандартних рішень; поетапне збільшення ступеня самостійності студентів під час вирішення завдань; варіативність завдань і забезпечення їх вибору з урахуванням рівня готовності й індивідуальних особливостей студентів.

Сучасна освіта орієнтована на культурологічну проблематику, де особливе значення надається цінності людського життя. Така орієнтація створює умови для розширення поля гуманітарної освіти, для посилення уваги психологічним і соціальним аспектам освіти. Стратегія освітньої діяльності орієнтована на подолання існуючого глобального розриву між освітою і культурою, з одного боку, між культурою й особистістю – з іншого [3]. Провідною ідеєю модернізації сучасної освіти є перехід від психологічної до особистісної парадигми. Орієнтація на особистість і її розвиток в освіті передбачає подальше зближення та інтеграцію педагогіки і психології. Потреба в психолого-педагогічних знаннях зумовлена самою сутністю освіти, оскільки утворення пов'язане зі свідомістю і самосвідомістю людини, з формуванням установок, цілей та інших найважливіших психічних новоутворень. Недостатня доступність для спостереження цих змін у психіці людини загалом зумовлює складність відстеження результатів особистісно-професійного розвитку.

Сучасна філософія освіти, обґрунтовуючи нові цілі, цінності та смисли, перевіряючи їх практикою освіти, підкреслює все зростаючу роль педагогічної аксіології – це цілісність поглядів, заснована на даних наук, які вивчають природу цінностей і людини як цінності [4].

Для здійснення психологічного супроводу студентів у професійному становленні важливим є ціннісний підхід. Він дозволяє розглядати особистісно значущі і життєво важливі потреби людини як цінності; здійснювати саморозвиток особистості як цінності; орієнтує на виявлення різноманітних зв'язків самореалізації людини, що представляють окремо також особливу цінність, і зведення їх в єдину концепцію; попереджає небезпеку інтуїтивних уявлень про цінності.

По відношенню до людини цінності, як відомо, є об'єктами її інтересів і виконують роль повсякденних орієнтирів у соціальній дійсності, визначаючи її ставлення до навколишніх предметів і явищ.

Кожній людині властива індивідуальна ієрархія особистісних цінностей, які служать сполучною ланкою між духовною культурою суспільства і духовним світом особистості, між громадським та індивідуальним буттям.

Особистісні цінності відображаються у свідомості людини у формі ціннісних орієнтацій, визначають зміст самосвідомості і служать важливим фактором соціальної регуляції взаємин людей та їхньої поведінки. Будь-яка цінність характеризується функціональним значенням і особистісним змістом, останній визначається суб'єктом, що виконує функцію цінності, і залежить від самої людини. Поняття «цінність» відкривається в цілісному відношенні людини «я – світ», яке визначає цілеспрямований саморозвиток, становлення індивідуальності не у відриві від світу, а в тісному зв'язку з ним. Саме на ці відносини спирається психологічний супровід здобувачів освіти в професійному становленні.

Принципами такого супроводу є визнання самоцінності суб'єкта освітньо-професійного середовища; організація спільної діяльності суб'єктів освітньої діяльності з планування, реалізації, оцінювання і коригування всіх заходів; індивідуалізація підготовки, яка орієнтує на конкретні освітні та професійні потреби студентів; актуалізація результатів навчання, що передбачає доцільність застосування на практиці набутих професійних знань, компетенцій, реалізацію професійно особистісних якостей.

Розвиток особистості стимулює і перетворення професійної діяльності, поглиблення уявлень про неї. Водночас перетворення професійної діяльності, її якісно новий рівень призводять до подальшого особистісного духовного зростання, духовного збагачення.

Науковий супровід освітнього процесу у вищій школі розробив В.І. Богословський. Він розглядає супровід освітнього процесу як особливий вид взаємодії суб'єктів. В.І. Богословський пише: «Науковий супровід освітнього процесу розуміється як система, що надає суб'єкту освітнього процесу орієнтовне поле для науково-дослідницької діяльності, в якому він здійснює вибір оптимальних умов, свого професійного становлення і зростання» [1, с. 67].

В освітньому процесі здійснюється взаємодія суб'єктів, яка має різні форми: співпереживання, розуміння, співпрацю, співтворчість, які в сукупності відображають психологічний складник супроводу. Супровід в освіті як багатоаспектна взаємодія направлений на перетворення несприятливих умов розвитку (зовнішніх і внутрішніх). При цьому очевидним стає факт визнання взаємодії як умови розвитку в освіті, а супровід – як надання суб'єкту розвитку допомоги та підтримки на початкових етапах, а також в особливо важких перехідних періодах становлення.

У супроводі студента в його професійному становленні у закладі вищої освіти традиційно можна виділити такі рівні:

1. Ректорат (Вчена рада закладу вищої освіти, служба супроводу). Тут ставляться загальні цілі, обговорюються основні напрями реалізації загальноуніверситетської системи супроводу.

2. Факультет (рада факультету, деканат, підрозділи служби супроводу). Тут ставляться цілі і завдання з урахуванням специфіки факультету, розробляються програми і технології супроводу студентів.

3. Кафедри, методичні об'єднання. Тут узгоджуються програми і технології супроводу, обговорюється склад суб'єктів взаємодії, відстежується особистісно-професійний розвиток студента.

4. Студент (студентські групи, куратори, викладачі). Тут здійснюється вивчення потреб студентів, реалізація конкретних програм і технологій, рефлексія та аналіз результатів.

Технологія надання допомоги в супроводі студентів включає в себе багатопланову підтримку на різних рівнях взаємодії в освітньому процесі; орієнтацію на конкретні проблеми студента; реалізацію допомоги студенту на основі гнучких процедур. Напрямки реалізації психологічного супроводу професійного становлення студентської молоді: консультації; навчання управлінню колективом; формування психологічної готовності до професійної діяльності; розвиток професійного та особистісного потенціалу; актуалізація безперервної самоосвіти та саморозвитку.

У результаті грамотного супроводу студентів в освітньому процесі у останніх формуються професійні установки; здатність до проектування власної професійної діяльності в залежності від конкретних умов її здійснення; здатність до рефлексії та самоаналізу власного професійного досвіду; моральна стійкість. Психологічний супровід професійного становлення можна організувати за допомогою таких технологій: рефлексивної та розвивальної діагностики; соціально-психологічних і професійно-психологічних тренінгів особистісно-професійного розвитку та підвищення соціально-професійної компетентності; навчання технік аутотренінгу саморозвитку; моніторингу особистісно-професійного розвитку.

Висновки. Таким чином, у статті були розглянуті сутність психологічного супроводу та окреслена роль у професійному та особистісному становленні студентів дисциплін психолого-педагогічного блоку.

Подальшого вивчення потребують осучаснення навчальної та виробничої практики для студентів як рівня професійної компетентності. Зауважимо, що потреба в психолого-педагогічних знаннях зумовлена самою сутністю освіти, що пов'язано зі свідомістю і самосвідомістю, з фор-

муванням установок, цілей та інших психічних новоутворень.

Недостатня доступність для спостереження змін у психіці студента зумовлює складність відстеження результатів особистісно-професійного розвитку та аспекти психологічного супроводу професійного становлення здобувачів освіти.

Запропонована технологія надання допомоги в супроводі студентів указує на багатопланову підтримку на різних рівнях взаємодії в освітньому процесі та на орієнтацію конкретних проблем здобувачів освіти. У результаті грамотного супроводу студентів в освітньому процесі в останніх формується професійні установки; здатність до проектування власної професійної діяльності в залежності від конкретних умов її здійснення; здатність до рефлексії та самоаналізу власного професійного досвіду; моральна стійкість.

Стаття не вичерпує всіх окреслених проблем. Подальшого вивчення потребують питання дифе-

ренціації та індивідуалізації навчання і практики, зорієнтованих на розвиток професійного мислення, здатність до проектування власної професійної діяльності, підвищення професійної компетентності.

Література:

1. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педуниверситете. СПб, 2000. 142 с.
2. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение: пособие. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 256 с.
3. Бордовский В.А. Современные проблемы совершенствования образовательного процесса в педвузах. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1997.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998. 607 с.

Добренко И. А. Психологическое сопровождение профессионального становления студентов

В статье рассмотрена сущность психологического сопровождения и выяснена роль в профессиональном и личностном становлении студентов дисциплин психолого-педагогического блока. Проанализированы значение учебной и производственной практики для студентов как повышение уровня профессиональной компетентности. Определено, что потребность в психолого-педагогических знаниях обусловлена самой сущностью образования, связанной с сознанием и самосознанием, с формированием установок, целей и других психических новообразований. Замечено, что недостаточная доступность для наблюдения изменений в психике человека обуславливает сложность отслеживания результатов личностно-профессионального развития. Исследованы аспекты психологического сопровождения профессионального становления соискателей образования. Предложена технология оказания помощи в психологическом сопровождении профессионального становления студентов.

Ключевые слова: индивидуальность, психологическое сопровождение, личностные ценности, профессиональные ценности, профессиональная компетентность.

Dobrenko I. A. Psychological support of professional development of students

In the article the essence of psychological support is considered and the role in the professional and personal formation of students of disciplines of the psychological-pedagogical block is clarified. Analyzed the values of educational and industrial practices for students as raising the level of professional competence. It is determined that the need for psychological and pedagogical knowledge is determined by the very essence of education related to consciousness and self-awareness, with the formation of attitudes, goals and other psychic neoplasms. It is noted that insufficient availability to observe changes in the human psyche causes the complexity of tracking the results of personal and professional development. The aspects of psychological support of the professional formation of the applicants of education are investigated. The technology of provision of assistance in psychological support of professional formation of students is offered.

Key words: individuality, psychological support, personal values, professional values, professional competence.

ЗМІСТОВА МОДЕЛЬ МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті показана побудова змістової моделі розвитку мотиваційних чинників метакогнітивної активності студентів закладів вищої освіти. Обґрунтовано, що змістова модель містить у собі два основних компоненти: загальні мотиви та спеціальні (професійні) мотиви. До загальних мотивів можна віднести: мотив влади, мотиви досягнення успіху, мотиви афіліації, внутрішні та зовнішні мотиви. Показано, що професійні мотиви доцільно розглядати з точки зору часової транспективи особистості: ретроспективно (в аспекті психологічного минулого) – мотиви обрання професії, актуально (в аспекті психологічного теперішнього) – мотиви навчання у ЗВО та потенційно (в аспекті психологічного майбутнього) – мотиви професійної діяльності. З метою емпіричної верифікації змістової моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів підібрані науково обґрунтовані методики.

Ключові слова: внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, метакогнітивна активність, загальні мотиви, спеціальні мотиви.

Постановка проблеми. Сьогодні в нашій країні відбувається велика кількість реформ у різних сферах життєдіяльності суспільства, в тому числі у сфері освіти. Навчання в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) вимагає від студента, окрім бажання вчитися, великих зусиль. Розвиток метакогнітивної активності є одним із провідних чинників успішності навчання. Отже, провідним завданням вікової та педагогічної психології є визначення механізмів в її розвитку. Зокрема, в цьому ракурсі безперечно актуальність набуває дослідження мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів.

Питання мотивації є чи не найважливішою проблемою психологічних досліджень усіх часів. Наявність великої кількості публікацій у цій галузі надає можливості глибокого детального вивчення мотиваційної сфери особистості.

У даний час існує велика кількість визначень мотиваційних феноменів. С.Л. Рубінштейн розумів мотивацію як: «опосередковану процесом її відображення суб'єктивну детермінацію поведінки людини світом або через психіку, яка реалізує детермінацію» [7, с. 104]. О.М. Леонтьєв вважав, що: «мотивація – це потреба, яка є предметом, або «самоцілеспрямована поведінка» [7, с. 154]. У сучасній психології мотивацію визначають як спонукання до дії, динамічний процес, який керує поведінкою та активністю людини.

Змістовно мотивацію розглядають як сукупність мотивів. Мотивом прийнято вважати образ предмета, що представляє цінність для людини. Такий предмет може бути матеріальним або нематеріальним і виступати в ролі чинника, який дає людині поштовх на виконання певної діяльності. Згідно з теорією К. Левіна, мотивами є різні сфери

життя, в яких зацікавлена людина, чи об'єкти, наявність потреби в яких вона відчуває [5].

Існує декілька основних видів мотивації:

- внутрішня мотивація – в ролі мотиву виступає сама діяльність, і нагородою стає досягнення поставленої цілі;

- зовнішня мотивація – спонукання або примушування щось робити зовнішніми для людини обставинами або стимулами;

- позитивна мотивація – мотивуючі стимули є позитивними;

- негативна мотивація – мотивуючі стимули є негативними;

- стійка мотивація – потреби, для задоволення яких виконуються усвідомлені дії;

- нестійка мотивація – потрібна підтримка зовнішнього стимулу.

Основними функціями мотивації є:

- спонукання до дії;

- напрямок дії – спрямовані зусилля для досягнення поставленої цілі, задоволення певної потреби;

- контроль і підтримка поведінки – наполегливість у досягненні цілі.

Визнання провідного значення мотивації як фактора психічного розвитку стимулювало проведення значної кількості прикладних досліджень у цій галузі. Зокрема, показано вплив мотиваційних чинників на розвиток пізнавальної сфери. Так, Н. Бадмаєва у своїх дослідженнях констатувала, що «існує тісний зв'язок між мотиваційними показниками та показниками особистісних, у тому числі інтелектуальних, характеристик» [1].

Отже, проведені дослідження дозволяють обґрунтовано припустити, що мотиваційні чинники впливають на метакогнітивну активність студентів.

Метою статті є побудова змістової моделі мотиваційних чинників метакогнітивної активності студентів.

Виклад основного матеріалу. Теоретико-методологічний аналіз досліджень та публікацій із психології мотивації дозволив дійти висновку, що найбільш продуктивним для визначення чинників розвитку метакогнітивної активності студентів є виділення двох груп мотивів.

Перша група – це загальні мотиви, які спонукають людину до дій, спрямовують її поведінку в будь-якій діяльності, в усіх сферах життя.

Дослідженням мотивації успіху займалася велика кількість вітчизняних та зарубіжних учених.

Найбільш змістовою та авторитетною теорією, яка описує загальні мотиви, є теорія Д. Макклеланда. Він уважав, що протягом життя в людини з'являються основні мотиви, які можна розділити на три групи: мотивація досягнення, мотивація влади, мотивація афіліації [6].

Великий вклад у теорію Д. Макклеланда зробив психолог Дж. Аткинс. Згідно з його теорією потребу в успіху потрібно розглядати разом із потребою уникнення невдач. Цей додаток до теорії Д. Макклеланда пізніше став основою до їхньої спільної теорії суб'єктивно бажаного ризику [9]. Ще один відомий науковець Х. Хекхаузен уважав, що мотивація досягнення – це прагнення підвищити чи залишити досягнення людини на високому рівні в тій чи іншій сфері її життя [8]. У своїй інтегративній моделі мотивації діяльності досягнення Т. Гордєєва виділяє п'ять складників мотиваційного процесу:

- формування домінуючих мотивів діяльності;
- постановка цілі;
- планування виконання діяльності;
- реагування на невдачу;
- реалізація намірів.

Вона пише: «В даній моделі ми виходимо з розуміння мотивації як процесу, який спонукає, направляє та регулює діяльність досягнення. Під досягненням ми розуміємо будь-яку діяльність, пов'язану із цілеспрямованим перетворенням суб'єктом навколишнього світу, себе або інших людей і відносин з ними» [3, с. 248]. Дослідженням мотивації успіху займалися такі вчені, як Дж. Роттер, Б. Вайнер, М. Селигман, Э. Скиннер, А. Бандура, М. Магомед-Емінов, І. Васильєв, В. Іванніков, Т. Корнілова та ін.

Мотивація влади (потреба у владі) є однією з головних рушійних сил людської діяльності. Людина з перевагою мотиву влади найчастіше бере ініціативу на себе, прагне стати лідером у колективі і досягти цілі. Мотивації влади присвячені труди багатьох відомих науковців, таких як М. Вебер, Х. Хекхаузен, В. Равен, К. Левін, А. Адлер, Д. Уинтер, Дж. Аткинсон, Д. Макклелланд, Г. Мюррей тощо.

Не останнє місце у вивченні мотиваційних процесів займає мотивація афіліації (потреба в приналежності). Вона виражається в потребі в соціальних зв'язках, необхідності у взаємодії з іншими людьми. Людина з такою потребою повинна відчувати себе бажаною та потрібною для іншої людини чи для суспільства взагалі. Над питанням мотивації афіліації працювали А. Меграбян, М. Магомед-Емінов, Дж. Аткинсон, Д. Макклелланд, А. Бандура.

Для розуміння загальних особливостей мотивації поведінки важливе значення має вивчення локусу мотивації (внутрішньої або зовнішньої). Внутрішньою мотивацією називають такий тип мотивації, коли в ролі мотиву виступає сама діяльність, і нагородою стає досягнення поставленої цілі, також може бути, що діяльність і є самоціллю. Зовнішня мотивація – спонукання або примушування щось робити зовнішніми для людини обставинами або стимулами. Різницю внутрішньої та зовнішньої мотивації вивчали Е. Десі, Р. Райан, О. Леонтьєв, Л. Божович, Дж. Дарлі, В. Іванніков, С. Рубінштейн, К. Ушинський та ін.

Таким чином, у побудові теоретичної моделі мотиваційних чинників метакогнітивної активності студентів до загальних мотивів ми відносимо: мотиви досягнення успіху, мотив влади, мотив афіліації, зовнішні та внутрішні мотиви.

До другої групи мотиваційних чинників в обґрунтованій моделі було віднесено професійні мотиви, які спонукають студентів до залучення до навчальної діяльності за обраною спеціальністю та виконання майбутньої професійної діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій дозволив дійти висновку, що другу групу мотивів доцільно розглянути з точки зору часової трансспективи (поєднання у свідомості психологічного минулого, теперішнього та майбутнього буття особистості): ретроспективний аспект, актуальний аспект, потенційний аспект.

Ретроспективний аспект (психологічне минуле) – мотиви, які спонукали студентів до обрання професії, а отже, спеціальності навчання. Мотиви обрання професії вивчали такі вчені, як Г. Мухіна, С. Груншпун, Ф. Рахматуліна, Р. Вайсман, А. Реан, П. Якобсон, В. Якунин тощо. Існує багато думок щодо мотивів вибору професії у ЗВО, але можна перерахувати стабільні, незмінні мотиви, які є поштовхом для майбутніх студентів. Такими мотивами є:

- бажання отримати цікаву, соціально вагому професію;
- бажання отримати професію, яка дасть можливість мати хорошу матеріальну забезпеченість, високий статус у суспільстві;
- професію обирають батьки;
- сімейні традиції;
- таку професію обирають друзі чи однокласники.

Актуальний аспект (психологічне теперішнє) – мотиви, які спрямовують навчальну діяльність студентів у ЗВО. Мотиви навчальної діяльності вивчали: Г. Мухіна, Т. Ільїна, Р. Райана, Д. Коннел, А. Реан, М. Яцюк та ін. Такими мотивами є:

- професіональний – оволодіння професією;
- особистісний престиж – факт навчання у ЗВО;
- прагматичний – отримання диплому;
- пізнавальний – отримання знань [4].

Потенційний аспект (психологічне майбутнє) – мотиви, які спрямовуватимуть студентів до реалізації здобутих у ЗВО компетенцій, знань, умінь та навичок у професійній діяльності за обраною спеціальністю. Дослідженням професійної спрямованості займалися Д. Макгрегор, Ф. Геруберг, В. Врум, Е. Десі, У. Уайт, Е. Чугунова та ін.

Такими мотивами є:

- спонукання суспільного характеру;
- отримання певних матеріальних благ;
- задоволення потреби в самоактуалізації, самовиразі та самореалізації [4].

Таким чином, у побудові теоретичної моделі мотиваційних чинників метакогнітивної активності студентів до професійних мотивів ми відносимо: мотив вибору професії, мотив навчання у ЗВО, мотив професійної діяльності.

Обґрунтовану в даному теоретичному дослідженні змістову модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів представлено в табл. 1.

ЧЗ метою емпіричної верифікації змістової моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів були обрані відповідні психодіагностичні методики (табл. 2).

Висновки:

- змістова модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності в студентів містить у собі два основних компоненти: загальні мотиви та спеціальні (професійні) мотиви;
- до загальних мотивів можна віднести: мотив влади, мотиви досягнення успіху, мотиви афіліації, академічні мотиви;

Таблиця 1

Змістова модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності в студентів

Загальна мотивація діяльності:		
мотиви досягнення успіху; мотив влади; мотиви афіліації;		внутрішні мотиви; зовнішні мотиви.
Мотиви вибору професії: - мотив вибору престижної професії; - мотив отримання матеріальних благ; - мотив прагнення творчої роботи.	Мотиви навчання у ЗВО: - мотив придбання знань; - мотив оволодіння професією; - мотив отримання диплома.	Мотиви професійної діяльності: - мотиви власної праці; - мотиви соціальної значущості праці; - мотиви самоствердження у праці; - мотиви професійної майстерності.

Таблиця 2

Психодіагностичний інструментарій емпіричної верифікації змістової моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів

Змістовий компонент моделі		Методика	Обґрунтування обрання методики
Загальні мотиви	Мотив досягнення успіху	Методика «Діагностика особливості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс)	Призначена для діагностики мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху
	Мотив уникнення невдачі	Методика «Діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач» (Т. Елерс)	Призначена для діагностики мотиваційної спрямованості особистості на запобігання невдачі
	Мотив причетності	Опитувальник «Афіліації» (А. Мехрабіан)	Призначена для діагностики тенденції прагнення до людей
	Мотив запобігання знехтування	Опитувальник «Афіліації» (А. Мехрабіан)	Призначена для діагностики страху бути відкинутими
	Мотив влади	Методика «Мотив влади»	Дозволяє оцінити рівень прагнення до влади
	Внутрішні та зовнішні мотиви	Опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл в адаптації М. Яцюка)	Дозволяє визначити чотири рівні мотивації: - зовнішнє регулювання – учбова діяльність регулюється зовнішньою мотивацією, отриманням нагород чи уникненням покарань; - інтроектоване регулювання – учбова діяльність регулюється зовнішньою мотивацією, правилами та вимогами; - ідентифіковане регулювання – учбова діяльність регулюється внутрішньою мотивацією, за власним вибором; - внутрішнє спонукання – учбова діяльність регулюється внутрішньою мотивацією, за власним інтересом до навчання

Закінчення таблиці 1

Змістовий компонент моделі		Методика	Обґрунтування обрання методики
Професійні мотиви	Мотиви обрання професії	Опитувальник «Мотиви вибору професії» (С. Груншпун)	Дозволяє виявити провідні мотиви професійної спрямованості: - престижна професія; - матеріальні блага; - цікава, творча робота.
	Мотиви навчання у ЗВО	Методика «Мотивація навчання у ЗВО» (Т. Ільїна)	Призначена для виявлення мотивів, які спрямовують навчальну діяльність студентів: - отримання знань; - оволодіння професією; - отримання диплома.
	Мотиви професійної діяльності	Тест «Професійна мотивація»	Дозволяє виявити мотиви професійної діяльності: - мотив власної праці; - мотив соціальної значущості труда; - мотив самоствердження в праці; - мотив професійної майстерності.

– професійні мотиви доцільно розглядати з точки зору часової транспективи особистості: ретроспективно (в аспекті психологічного минулого) – мотиви обрання професії, актуально (в аспекті психологічного теперішнього) – мотиви навчання у ЗВО та потенційно (в аспекті психологічного майбутнього) – мотиви професійної діяльності;

– з метою емпіричної верифікації змістової моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів підібрані науково обґрунтовані методики.

Література:

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ: Издательство ВСГУТУ, 2004. 280 с.
2. Выготский Л.С. Проблема возраста: собрание сочинений в 6-ти томах. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4. Ч. 2. 453 с.
3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижений: учебн. пособ. Москва: Смысл, 2006. 336 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учебн. пособ. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 512 с.
5. Левин К. Динамическая психология: избранные труды; под общ. ред. Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Патяевой. Москва: Смысл, 2001. 264 с.
6. Макклелланд Д. Мотивация человека: учебн. пособ. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 672 с.
7. Мешков Н.И. Мотивация учебной деятельности студентов: учебн. пособ. Саранск: Мордов. ун-та, 1995. 184 с.
8. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения: учебн. пособ. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 240 с.
9. McClelland D.C. Methods of measuring human motivation. *Motives in Fantasy, Action, and Society*; J.W. Atkinson (Ed.). Princeton (NJ): Van Nostrand, 1958. P. 7–42.

Зайцева О. А. Содержательная модель мотивационных факторов развития метакогнитивной активности студентов

В статье показано построение содержательной модели развития мотивационных факторов метакогнитивной активности студентов в высших учебных заведениях. Обосновано, что содержательная модель содержит в себе два основных компонента: общие мотивы и специальные (профессиональные) мотивы. К общим мотивам можно отнести: мотив власти, мотивы достижения успеха, мотивы аффилиации, внутренние и внешние мотивы. Показано, что профессиональные мотивы целесообразно рассматривать с точки зрения временной транспективы личности: ретроспективно (в аспекте психологического прошлого) – мотивы выбора профессии, актуально (в аспекте психологического настоящего) – мотивы обучения в высшем учебном заведении и потенциально (в аспекте психологического будущего) – мотивы профессиональной деятельности. С целью эмпирической верификации содержательной модели мотивационных факторов развития метакогнитивной активности студентов подобраны научно обоснованные методики.

Ключевые слова: внутренняя мотивация, внешняя мотивация, метакогнитивная активность, общие мотивы, специальные мотивы.

Zaitseva O. O. The content model of the motivational factors for the development of students' metacognitive activity

The article shows the construction of a meaningful model of the development of motivational officials in the metacognitive activities of students of the higher education institution. The rationale is that the content model contains two main components: general motives and special (professional) motives. Common motives include the motive of power, the motive for success, the motive of affiliation, internal and external motives. It is shown that professional motives should be considered from the point of view of the temporal transperspective of a person: retrospectively (in the aspect of a psychological past) - motives for choosing a profession, relevant (in the aspect of now psychological) motives of teaching in the higher education institution and potentially (in the aspect of the psychological future) - the motives of professional activities. In order to empirically verify the informative model of the motivational factors of the development of metacognitive activity of students, scientifically based methods were selected.

Key words: *intrinsic motivation, extrinsic motivation, metacognitive activity, general motives, special motives.*

А. І. Іващенко

аспірант кафедри практичної психології
педагогічного факультету
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

ОСОБЛИВОСТІ АПРОБАЦІЇ МЕТОДИКИ «ОЦІННА КАРТА САМОАНАЛІЗУ ТА САМООЦІНКИ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ»

У статті розкрито зміст поняття «професійне вміння». Висвітлено результати розробки та апробації методики «Оцінна карта самоаналізу та самооцінки професійних умінь майбутніх психологів». Наведено результати перевірки означеної методики на діагностичну цінність (за вимогами психометрики), що виявило достатній ступінь її надійності та валідності.

Ключові слова: професійні вміння, майбутні психологи, рівні оволодіння, кількісний аналіз, психометрична перевірка.

Постановка проблеми. У теперішній час соціально-економічної нестабільності, яка панує в нашій країні, ринкові умови праці характеризуються невизначеністю, постійними змінами, що вимагає від молодого фахівця високого професіоналізму, набуття таких вмінь, які будуть активізувати креативність у трудовій діяльності, гнучкість та динамізм поведінки, вміння приймати рішення в процесі засвоєння нового досвіду. На сьогодні проблема професійного розвитку набуває актуальності, особливо це стосується психологів, оскільки високим соціальним запитом користуються саме фахівці, які володіють практико-орієнтованими компетенціями та спроможні на творче перетворення дійсності. Одним із ключових компонентів, що сприяє підвищенню рівня професіоналізму майбутніх психологів, є професійні вміння.

Професійне вміння, на думку С. Мамонтової, – це засвоєний фахівцем комплексний спосіб успішних професійних дій у нестандартних, незвичайних, складних ситуаціях. О. Іванова вважала, що в професійному вмінні є елемент автоматизму, але взагалі воно завжди використовується свідомо. До того ж у вмінні чітко та активно задіяне мислення. Професійне вміння забезпечує впевнені та ефективні дії в специфічних ситуаціях, воно виявляється в навченості фахівця досліджувати та розуміти проблеми, приймати адекватні рішення, змінювати порядок та способи дій таким чином, щоб вони відповідали реаліям ситуації, діяти осмислено, контролюючи себе та корегуючи, в разі потреби, свої дії задля досягнення поставленої мети [4, с. 34; 5, с. 123].

Ф. Рекешева зазначала, що в діяльності психолога професійні вміння відіграють важливу роль, та виокремлювала такі вміння, як: вислуховувати клієнта з розумінням; виокремлювати необхідну інформацію та збирати факти, необхідні для

оцінки ситуації; бачити та інтерпретувати вербальну та невербальну поведінку, застосовувати знання з теорії особистості та методи діагностики; вміння зав'язувати та підтримувати стосунки, які сприяють успішній професійній діяльності, впливати на спілкування між людьми, на ситуацію в мікросоціумі, спонукати клієнта до продуктивної діяльності; співпереживати, співчувати клієнту, спрямовувати його зусилля на вирішення проблеми; обговорювати найгостріші теми в позитивному ключі; вести дослідження, інтерпретувати його результати та працювати з професійною літературою [6, с. 13–16].

У свою чергу Т. Дуткевич наголошував, що виходячи з аналізу типових завдань діяльності фахівця з психології, визначається система вмінь, необхідних йому для вирішення типових професійних завдань. По-перше, це *дослідницькі (гностичні)* вміння, які надають можливість психологу визначати психологічну проблему в умовах конкретної ситуації, розробляти шляхи її подолання через постановку низки завдань; поєднувати теоретичний аналіз проблем із найбільш оптимальними шляхами їх вирішення. По-друге, *комунікативні*, які спрямовують фахівця на оволодіння інноваційним стилем професійної діяльності та гуманним ставленням до людини; вербально активізувати роботу персоналу з метою досягнення бажаного результату праці та задоволення його потреб; реагувати на всі труднощі, які виникають у життєвому просторі взаємодій між співробітниками; організовувати спілкування та управляти ним. По-третє, *діагностичні* вміння, які зорієнтовують психолога-практика на методично правильне проведення анкетування, тестування, заходів психокорекції та інших впливів на людину; використання психологічного інструментарію адекватно поставленому завданню; інтерпретацію резуль-

татів психодіагностики, виявлення властивостей особистості та можливостей її продуктивної діяльності. По-четверте, це *проектувальні* вміння, які націлюють спеціаліста на формування позитивної «Я-концепції» у клієнта; здійснення первинної профілактики шкідливих звичок людини; проведення психологічної експертизи та корекції асоціальної поведінки, психологічної реабілітації людини; консультування керівників і працівників установ із питань використання психології з метою ефективної організації виробничої діяльності [2, с. 76].

Отже, узагальнюючи праці вищезазначених учених, можна зробити висновок, що професійні вміння є невід'ємним показником професіоналізму психолога. Саме тому важливо ще на етапі навчання у вищому навчальному закладі акцентувати увагу викладачів на набутті та розвитку в студентів професійних умінь.

Метою статті є особливості створення та апробації методики «Оцінна карта самоаналізу та самооцінки професійних умінь майбутніх психологів».

Виклад основного матеріалу. З метою визначення рівнів оволодіння професійними вміннями майбутніми психологами та визначення їх вміння оцінювати себе нами була розроблена «Оцінна карта самоаналізу та самооцінки професійних умінь майбутніх психологів».

На організаційному етапі роботи нами було складено поетапний план проекту, в якому були визначені основні завдання, часові межі, методи дослідження та відпрацьовані етапи дослідження в контексті «Оцінної карти...». Роботу над методикою ми почали з вивчення та аналізу наукової психологічної літератури щодо проблеми формування професійних умінь психолога. Наукові доробки

Ф. Рекешевої та система вмінь, сформульована Т. Дуткевичем, можуть слугувати основою для виокремлення та обґрунтування параметрів професійних умінь. Також нами було проведено низку бесід, співбесід та застосовано метод експертних оцінок із фахівцями у сфері педагогічної психології. За результатами проведеної роботи було сформульовано та відкореговано низку параметрів, що дали б можливість визначити, на якому рівні майбутні психологи володіють професійними вміннями. Таким чином, «Оцінна карта ...» містила перелік із п'яти професійних умінь, кожне з яких включало в себе по 10 параметрів.

Стимульний матеріал, обробка та інтерпретація результатів методики «Оцінна карта самоаналізу та самооцінки професійних умінь майбутніх психологів»

Мета: визначити рівень оволодіння професійними вміннями майбутніми психологами.

Стимульний матеріал

Інструкція. Вашій увазі пропонується перелік професійних вмінь, якими має володіти психолог. Будь-ласка, поміркуйте, на якому рівні, на Вашу думку, Ви володієте зазначеними вміннями. У графу «Номер відповіді» напишіть цифру, яка відповідає номеру обраного Вами варіанта відповіді. Враховуйте результати роботи на семінарських, практичних, лабораторних заняттях та виробничих практиках. У роботі використовуйте таку шкалу:

Номер відповіді	Варіант відповіді
0	не володію вмінням
1	володію на низькому рівні
2	володію на середньому рівні
3	володію на високому рівні

Таблиця

Професійні вміння психолога	Номер відповіді
актуалізація проблеми (виявити проблему та визначити напрям майбутнього дослідження);	
вступати в контакт із різними людьми;	
чітко формулювати мету та завдання діагностики в усній та письмовій формі	
забезпечувати розвиток і корекцію діяльності особистості та колективу шляхом продуктивного навчання;	
формулювати проблему після вивчення конкретної ситуації чи явища;	
визначення сфери дослідження (сформулювати основні питання, відповіді на які потрібно знайти);	
встановлювати професійні стосунки з педагогічними працівниками та учнями під час практик;	
регулювати, координувати процес дослідження, визначати терміни, етапи роботи;	
здійснювати вибір і реалізацію продуктивних моделей, алгоритму і технології власної професійної діяльності;	
ставити цілі своїй професійній діяльності;	
обирати тему дослідження (вміння чітко визначати межі дослідження);	
знаходити індивідуальний підхід до людей зі специфічними проблемами;	
обирати діагностичні методи та методики, адекватні поставленим завданням;	
використовувати інтернет-ресурси як демонстраційні матеріали під час професійного навчання;	
моделювати реальну психологічну ситуацію та мисленнєво пропрацьовувати її;	
формулювати гіпотези психологічного дослідження;	
співпрацювати, вступати в ділові контакти з педагогічним персоналом та батьками під час навчальних практик;	
використовувати комп'ютерне тестування в роботі;	
створювати електронні посібники для навчальних занять;	

Закінчення таблиці

Професійні вміння психолога	Номер відповіді
висувати та аналізувати робочі гіпотези;	
пошук та систематизація шляхів вирішення професійної проблеми (вибір методів дослідження);	
створювати атмосферу комфортності та доброзичливості між людьми;	
чітко, послідовно та зрозуміло інструктувати досліджуваних у процесі проведення психодіагностичного дослідження;	
використовувати мультимедійний супровід у роботі;	
прораховувати наслідки власних професійних дій;	
визначати послідовність проведення психологічного дослідження;	
будувати діалог із людьми, сприяти творчому спілкуванню в діяльності;	
забезпечувати під час психодіагностики всіх досліджуваних методичними матеріалами (програмами, бланками, формами фіксації тощо);	
знаходити резервні можливості особистості, відкривати її позитивні сторони та організовувати процес її самопомогі;	
планувати етапи своєї професійної діяльності в межах певної проблеми;	
правильно фіксувати отриману під час психологічного дослідження інформацію;	
дотримуватись конфіденційності в роботі під час виконання завдань на практиках;	
якісно інтерпретувати одержані в процесі психодіагностики кількісні дані – точно, повно, логічно, об'єктивно, послідовно;	
навчати людей соціально необхідним щоденним життєвим навичкам;	
формулювати завдання, очікувані результати, установлювати терміни виконання професійних завдань;	
узагальнювати отримані матеріали (структурувати отримані дані, використовуючи відомі правила та прийоми);	
активізувати процес спілкування між членами групи;	
модифікувати та адаптувати опубліковані в літературі діагностичні методики відповідно віку досліджуваних;	
навчати працювати з інноваційними технологіями в психології;	
аналізувати та обирати найбільш раціональні способи вирішення проблемних ситуацій;	
готувати звіт за результатами дослідження;	
впливати на людей за допомогою мови, голосу, жестів, ораторського мистецтва;	
доводити інформацію до всіх зацікавлених осіб, забезпечуючи дотримання норм етики;	
передавати іншим знання, отримані в процесі професійного навчання та власного досвіду;	
планувати та реалізовувати свої варіанти дій у різних професійних ситуаціях;	
писати доповіді, публікувати статті (публічний захист результатів дослідження);	
правильно розв'язувати конфліктні ситуації та адекватно реагувати на них;	
використовувати результати діагностування для прогнозування розвитку особистості;	
подавати навчальний матеріал доступно, логічно, чітко;	
працювати з інноваційними проектними технологіями.	

Обробка та інтерпретація результатів

Бали за кожним з умінь нараховуються відповідно з ключем:

Варіант відповіді	Номер відповіді	Бали
не володію вмінням	0	0
володію на низькому рівні	1	1
володію на середньому рівні	2	2
володію на високому рівні	3	3

Отримані бали сумуємо, суму ділимо на 50 (кількість питань). Отримане число є коефіцієнтом рівня володіння професійними вміннями.

Коефіцієнт	Рівень володіння вмінням
3-2,7	високий рівень
2,6-2,3	середній рівень
2,2 і нижче	низький рівень

Високий рівень свідчить про те, що, майбутній психолог здатен швидко оволодівати інноваційним стилем професійного спілкування, налагоджувати конструктивний контакт із людьми та встановлювати емпатійні зв'язки з ними, майс-

терно володіє комунікативними техніками впливу на людей; вміє методично правильно проводити психодіагностичні методики, використовувати психологічний інструментарій у відповідності із завданням, яке ставиться в методиці, коректно інтерпретувати результати психодіагностики; спроможний правильно визначати психологічну проблему в умовах конкретної ситуації, розробляти шляхи її подолання через постановку низки завдань, аналізувати та узагальнювати отриманий у результаті дослідження матеріал та формулювати висновки; може передавати іншим знання, що отримані в процесі професійного навчання та власного досвіду, вміло використовує у своїй роботі інтернет-ресурси, мультимедіа тощо; вміє чітко ставити мету і завдання майбутньої професійної діяльності, планувати її, прораховувати результати та передбачати наслідки власних дій.

Середній рівень. Майбутній психолог легко вступає в контакт з різними людьми, вибудовує діалог, проте не до кінця оволодів техніками вербального та невербального спілкування; здатен чітко та правильно організувати і провести

психодіагностику, однак інтерпретація результату ще викликає незначні труднощі; вміє визначати сферу, обирати тему, методи психологічного дослідження, послідовність його проведення, збирати необхідну інформацію, втім, інколи викликає складнощі аналіз та узагальнення отриманих матеріалів; володіє вмінням навчати інших знаходити власні резервні можливості, відкривати свої позитивні сторони, самостійно організовувати процес власної самопомоги, проте не завжди коректно застосовує інноваційні технології в процесі організації навчання; може сформулювати мету своєї професійної діяльності, завдання, терміни їх виконання, очікувані результати, прораховувати наслідки власних професійних дій, точніше, може планувати власну діяльність, все ж у процесі реалізації запланованого ще можуть виникати труднощі.

Низький рівень є показником того, що майбутній психолог зі складнощами, але може налагоджувати контакти з різними людьми та знаходити індивідуальний підхід до них; йому досить важко обирати діагностичні методи та методики, адекватні поставленим завданням, а в майбутньому – інтерпретувати одержані під час психодіагностики дані; складно виявляти проблему дослідження, визначати його тему і добирати методи роботи; недостатньо знань та досвіду, щоб навчати інших; він може ставити цілі своєї майбутньої професійної діяльності, проте не прагне досягати їх.

Кількісний аналіз змісту методики

«Оцінна карта самоаналізу та самооцінки професійних умінь майбутніх психологів»

У пілотажному дослідженні розробленого психодіагностичного інструментарію прийняли участь 186 респондентів. Вибірку становили майбутні психологи 2–4 курсів ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди», ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка.

Методика «Оцінна карта ...» містила перелік із п'яти професійних умінь, а саме: комунікативні, діагностичні, дослідницькі, дидактичні та проєктувальні. Кожне з умінь включало в себе по 10 параметрів. Параметри, які стосувались різних умінь, чергувались так: дослідницькі – комунікативні – діагностичні – дидактичні – проєктувальні – дослідницькі – комунікативні – діагностичні – дидак-

тичні – проєктувальні і т.д. Всього стимульний матеріал методики містив 50 параметрів, які були перевірені на дискримінативність, точніше, на внутрішню узгодженість та водночас на нерівнозначність. Коефіцієнт кореляції визначався за формулою Спірмена-Брауна. Отримані коефіцієнти кореляції засвідчили, що статистично значущі взаємозв'язки знаходяться в межах середнього ($r = 0,75$, при $p < 0,01$) та сильного зв'язку ($r = 0,91$ при $p < 0,01$). Спираючись на оцінку внутрішньої узгодженості методики, некоректних параметрів не виявлено. Отже, остаточний варіант методики містив 50 параметрів, які мали оцінити респонденти.

Психометрична перевірка надійності та валідності методики «Оцінна карта самоаналізу та самооцінки професійних умінь майбутніх психологів»

Опитуваним «Оцінна карта самоаналізу та самооцінки професійних умінь майбутніх психологів» була запропонована для заповнення двічі з інтервалом у чотири місяці.

За результатами контрольних зрізів було з'ясовано, що в майбутніх психологів з високим рівнем оволодіння професійними вміннями після першого зрізу мали 13,23%, а після другого – 13,56%. Досліджувані продемонстрували, що повною мірою володіють усіма основними вміннями та швидко налагоджують контакти з іншими людьми, майстерно використовують комунікативні техніки, правильно добирають і проводять психодіагностичні методики, методично вірно організовують психологічне дослідження, в них досить професійних знань, щоб навчати інших, вони мають чітко окреслену мету стосовно своєї майбутньої професійної діяльності. Середній рівень констатовано в 52,41% досліджуваних після першого зрізу, а за другим з'явилися незначні розбіжності, й відсоток студентів за цим рівнем становив 50,27%. На відміну від досліджуваних із високим рівнем, майбутні психологи, які показали середній рівень, ще не досить добре володіють техніками вербального та невербального спілкування, проте вміло встановлюють контакти з людьми; є труднощі з інтерпретацією результатів психодіагностики, однак організація самого процесу – на високому рівні; під час проведення психологічного дослідження інколи складно узагальнити отриманий масив даних, але підбір теми, методів, збір інформації не викликають жодних проблем; готові навчати інших, втім, ще недостатньо професійних знань та досвіду, також уміють

Таблиця 1

Рівень оволодіння професійними вміннями майбутніх психологів

Рівень оволодіння професійними вміннями	Результати першого контрольного зрізу		Результати другого контрольного зрізу	
	Дос-ні	%	Дос-ні	%
високий	35	18,72%	37	19,79%
середній	98	52,41%	94	50,27%
низький	54	28,88%	56	29,95%

планувати власну професійну діяльність, ставити мету, прораховувати наслідки, але складно реалізувати заплановане. Низький рівень за результатами першого зрізу мали 28,88% студентів, за другим – 29,95%. Досліджуваним складно вибудовувати конструктивний діалог з людьми; труднощі виникають під час підбору та проведення психодіагностичних методик; важко виявляти проблему психологічного дослідження, визначати його тему та обирати методи; через брак знань та професійного досвіду їм складно навчати інших; досліджуваним важко спланувати власну професійну діяльність (табл. 1).

З метою коректного застосування методики сучасна психометрика вимагає від розробника проведення серії попередніх психометричних експериментів, спрямованих на перевірку надійності та валідності. Метод поперечних зрізів показав, що в нашому дослідженні коефіцієнт кореляції результатів тестування за Спірменом дорівнював 0,85 при рівні значущості $p < 0,01$, що свідчить про досить високу ретестову надійність методики.

У свою чергу прогностична критеріальна валідність відображає здатність методики передбачати досліджувану поведінку в межах певного часового інтервалу. Критерієм для прогностичної валідизації слугують показники, які безпосередньо пов'язані з досліджуваним явищем.

Для професійних умінь критеріями є рівень професійних знань та якість виконання професійної діяльності, точніше усвідомленість, системність та повнота виконання окремих дій. Отже, потрібно визначити коефіцієнт кореляції між рівнем оволодіння професійними вміннями та рівнем професійних знань і якістю виконання професійної діяльності.

З метою реалізації поставленого завдання нами було використано метод експертних оцінок. Експертне оцінювання – це метод отримання узагальненої інформації шляхом оцінювання ситуації, події чи явища групою незалежних експертів. У нашому дослідженні експертами виступили викладачі психологічних дисциплін, які викладають безпосередньо у студентів, що брали участь в експерименті. Опитування відбувалось у формі вільного інтерв'ю з виставленням бальних оцінок. Таким чином, зазначений метод дозволив нам визначити, на якому рівні досліджувані володіють психологічними знаннями, а також наскільки їхня професійна діяльність є усвідомленою, системною та повною.

Аналіз отриманих коефіцієнтів кореляції показав, що існує прямий високозначущий зв'язок між показниками рівня оволодіння професійними вміннями та рівнем професійних знань ($r = 0,95$, $p < 0,01$) і якістю виконання професійної діяльності ($r = 0,84$, $p < 0,01$), що є свідченням високої критеріальної валідності розробленого психодіагностичного інструментарію.

Конструктивна валідність методики є показником того, наскільки її результати можуть розглядатись в якості міри певного теоретичного

конструкта. Одним зі способів визначення конструктивної валідності є метод внутрішньої узгодженості – кореляція між сумарним показником методики й окремих субтестів.

За результатами кореляції показників професійних умінь, а саме дослідницьких ($r = 0,95$, $p < 0,01$), комунікативних ($r = 0,93$, $p < 0,01$), діагностичних ($r = 0,84$, $p < 0,01$), дидактичних ($r = 0,89$, $p < 0,01$), проектувальних ($r = 0,95$, $p < 0,01$) та загального рівня оволодіння професійними вміннями, можна стверджувати, що між ними встановлені високозначущі сильні взаємозв'язки. Отримані результати засвідчують високий рівень конструктивної валідності діагностичного інструментарію.

Висновки. Таким чином, з метою визначення, на якому рівні майбутні психологи володіють професійними вміннями та як вони самі оцінюють себе, нами була розроблена методика «Оцінна карта самоаналізу та самооцінки професійних умінь майбутніх психологів».

Спираючись на результати психометричного дослідження, методика «Оцінна карта...» може вважатись:

- надійною, про що свідчать результати перевірки на внутрішню узгодженість;
- валідною, адже критеріальна валідність засвідчила високий ступінь відповідності рівня професійних умінь та критеріїв, через які вона може бути визначена. У свою чергу конструктивна валідність методики показала, що вона може застосовуватись для вивчення конструкта «професійні вміння».

Отже, зазначена методика відповідає вимогам та може бути використана для вирішення дослідницьких та практичних завдань.

Література:

1. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2004. 319 с.
2. Дуткевич Т.В., Савицька О. Практична психологія: Вступ до спеціальності: навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 256 с.
3. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: учебник. 2-е изд. испр. М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 2003. 336 с.
4. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности: учеб. пособие. М.: МГУ, 2007. 256 с.
5. Мамонтова С.Н. Прикладная юридическая психология. М.: Знание, 2001. 508 с.
6. Рекшева Ф.М. Профессионально важные качества и умения психолога как фактор его профессиональной готовности. Вестник государственного университета. 2008. № 45. С. 13–16.
7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2000. 350 с.

Ивашченко А. И. Особенности апробации методики «Оценочная карта самоанализа и самооценки профессиональных умений будущих психологов»

В статье раскрывается содержание понятия «профессиональное умение». Представлены результаты разработки и апробации методики «Оценочная карта самоанализа и самооценки профессиональных умений будущих психологов». Приведены результаты проверки указанной методики на диагностическую ценность (по требованиям психометрики), что выявило достаточную степень ее надежности и валидности.

Ключевые слова: профессиональные умения, будущие психологи, уровни овладения, количественный анализ, психометрическая проверка.

Ivashchenko A. I. Features of approbation of the methodology «Self-examination and self-assessment of future psychologists professional skills assessment sheet»

The article reveals the content of the concept of «professional skill.» The results of the development and testing of the «Self-examination and self-assessment of future psychologists professional skills assessment sheet» are presented. The results of testing this method for diagnostic value (according to the requirements of psychometrics) are given. Revealed a sufficient degree of reliability and validity.

Key words: professional skills, future psychologists, professional levels, quantitative analysis, psychometric testing.

Т. В. Кириченко

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

У статті міжособистісна мовленнєва комунікація підлітків розглядається як смислова взаємодія її суб'єктів, яка передбачає наявність таких мовленнєвих здатностей, як говоріння та аудіювання, функціональною комунікативною одиницею яких є висловлювання (повідомлення), що нерозривно пов'язане з лексико-семантичними значеннями слова.

Ключові слова: підлітковий період, мовленнєва активність, міжособистісна мовленнєва комунікація, саморегуляція, рефлексія, мотивація досягнення успіху, комунікативний самоконтроль.

Постановка проблеми. Сучасні комунікативні технології відкривають для людини безмежні можливості, але водночас приховують і певні ризики, адже в умовах великих обсягів інформації людям усе важче орієнтуватися в інформаційних потоках та уникати маніпулювання їхньою свідомістю й поведінкою. Особливе занепокоєння викликає в цьому контексті особистісне становлення підлітків, котрі в умовах соціальної нестабільності та вирішення суперечливих вікових проблем потребують значної психологічної підтримки в оволодінні ефективними міжособистісними мовленнєво-комунікативними вміннями – умови їх подальшого особистісного зростання. У зв'язку з цим проблема становлення міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків потребує ґрунтовного і всебічного вивчення. Адже комунікативна грамотність, культура, компетентність – обов'язкові складники успішності людини в нестримно змінному світі.

Проблема міжособистісної мовленнєвої комунікації, попри багаторічну історію вивчення, актуальність і значущість, опосередковано розглядалася саме в підлітковому віці. У проаналізованих наукових розробках зазначається, що комунікація цілісно включає наявний спектр зв'язків і взаємодій у соціальному середовищі, а мовлення виступає умовою комунікації – форми смислової взаємодії людей [8]; процес комунікації спрямований не тільки на комунікативні акти, але й на взаємодію та стосунки між її суб'єктами [6]; в мовленнєвій комунікації слухач установлює між словами смислові зв'язки, які складають в сукупності смисловий зміст конкретного висловлювання [3], де висловлювання (повідомлення) є головним засобом міжособистісної взаємодії [9].

У сучасній психолінгвістиці поняття мовленнєвої комунікації трактується в контексті теорії діяльності О.М. Леонтьєва, яка є індивідуальним проце-

сом кодування та декодування інформації в тій чи іншій мовній формі [7]. Т.В. Ахутіна з'ясувала, що побудова висловлювання – це цілісний рух із глибини на поверхню, й навпаки. Вона довела реальність смислового, семантичного й поверхневого синтаксису в акті породження висловлювання, де на кінцевому етапі його розуміння реципієнт вибудовує модель ситуації [1, с. 15].

Діалогічний підхід, що бере свій початок від літературознавчої концепції М.М. Бахтіна, відкриває широкі перспективи для осмислення саморегуляції особистості, коли сформовані її механізми можливі лише за умови, якщо внутрішнє й зовнішнє спілкування людини є діалогічним. Дійсно ж реальністю мови-мовлення, за М.М. Бахтіним, є не абстрактна система мовних форм, не ізольоване монологічне висловлювання, й не психофізіологічний акт його здійснення, а соціальна подія мовленнєвої взаємодії, коли людина здатна почути не тільки іншу людину, але й власні внутрішні блоковані інтенції, й тільки в діалозі вона вперше стає тим, ким є не тільки для інших, але й для себе самої [2, с. 113–121].

Невід'ємною складовою частиною соціального профілю людини, зорієнтованої на міжособистісну комунікативну смислову взаємодію, є саморегуляція. Згідно з концепцією О.О. Конопкіна, саморегуляція має пряме відношення до різних проявів самоактивності й входить у структуру складних процесів та систем. Вона виступає як цілеспрямований процес довільного регулювання людиною своєї діяльності. Психічна саморегуляція здійснюється в єдності її енергетичних, динамічних і змістовно-смислових аспектів. Структура саморегуляції включає дії суб'єкта в усіх її складниках: мета, прийнята суб'єктом; модель значущих умов, створена суб'єктом; розроблена програма власне виконавських дій; відбір системи критеріїв успішності діяльності; збір і аналіз інформації про

досягнуті результати; оцінка результатів; відбір критеріїв успіху, їх корекція; прийняття рішення. До практичних засобів реалізації саморегуляції належать чуттєві образи, уявлення, поняття [5]. О.К. Осницький зауважує, що саморегуляція входить у структуру самосвідомості і проявляється як система психічного самовпливу з метою свідомого керування особистістю своїми психічними станами відповідно до вимог ситуації та доцільності [11].

В.І. Моросанова визначає зміст саморегуляції як метапроцеси, які забезпечують самоорганізацію психічної активності людини як суб'єкта дій [10, с. 133]. Отже, аналіз наукового доробку вчених переконує, що системне уявлення про мовленнєву комунікацію й, зокрема, міжособистісну мовленнєву комунікацію підлітків, може бути сформоване через з'ясування чинників її успішного (ефективного) протікання в мовленнєвій смисловій взаємодії її суб'єктів. Передбачаємо, що саморегуляція виступає чинником ефективної мовленнєвої комунікації в підлітковому віці.

Мета статті. У контексті цієї статті маємо за мету описати обґрунтовану, емпірично досліджену та визначену специфіку міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків задля означення інтеграційних перспектив оптимізації успішної міжособистісної комунікації підростаючої особистості в сучасному суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєва комунікація як важливий вид діяльності людини відображає особливості нервової системи, співвідношення сигнальних систем, потреби, мотиви, саморегуляцію та інші індивідуально-психологічні властивості мовної особистості, виражені в мовленні [13, с. 210]. Отже, згідно із цим підходом виникає необхідність цілісного дослідження проявів і рис особистості в мовленнєво-комунікативній діяльності, що дозволяє розглядати вираженість у міжособистісній мовленнєвій взаємодії підлітків не тільки власне мовленнєвих, але й мотиваційних, регулятивних, комунікативних характеристик.

Процес узагальнення теоретичних підходів і результатів безпосередніх емпіричних досліджень дав нам змогу обґрунтувати такі першопричини розвитку саморегуляції особистості підлітка в міжособистісній мовленнєвій комунікації, які є засобом задоволення потреб, що виявляються в прагненні досягти успіху, одержати схвалення значущих людей, самоствердити власне «Я», визначити своє місце серед інших людей [4]. Це означає, що для багатьох сучасних підлітків суттєвими є: а) актуалізація потреби досягнення успіху; б) осмислення проблем, пов'язаних із міжособистісними комунікативними контактами в групі ровесників (клас, вулиця); в) визначення рольової позиції, престижу й статусу серед однолітків. Крім того, підлітки часто проявляють у процесі міжосо-

бистісної мовленнєвої комунікації конфліктність, негативізм, несприйняття поглядів і переконань дорослих (батьків, учителів), що призводить до напруженості, вербальної агресивності. Через недостатній рівень розвитку саморегуляції підлітки не завжди здатні контролювати мовлення, вибирати доцільні комунікативні засоби, дбати про культуру взаєморозуміння, передбачати наслідки власних дій у комунікативному процесі тощо.

Очевидно, що міжособистісна мовленнєва комунікація може бути успішною або неуспішною. В.В. Красних зазначає, що успішна комунікація – це адекватна комунікація, за якої досягається більш-менш повне, але обов'язково достатнє, з точки зору комунікантів, взаєморозуміння. У разі неуспішної комунікації можливі як комунікативний збій (недостатньо адекватна комунікація, недостатнє взаємоузгодження дій учасників комунікації), так і комунікативний провал (неадекватна комунікація, повне нерозуміння комунікантами один одного), що веде часто до взаємопоборювання. Серед факторів, що зумовлюють адекватну комунікацію, тобто успішне її протікання, головним є певна спільність знань комунікантів [6, с. 172–173]. У цьому контексті не виникає сумнівів щодо необхідності розвитку суб'єктом комунікації рефлексії, що дозволяє людині свідомо саморегулювати мовленнєвий комунікативний процес і, таким чином, здійснювати на партнера конструктивний мовленнєвий вплив. Адже високий рівень розвитку саморегуляції забезпечує процес самоорганізації особистості, сприяє саморозвитку, взаємодії людей під час мовленнєвого спілкування, формуванню комунікативних умінь, вирішенню внутрішніх особистісних проблем і конфліктів. Так, зокрема, О.О. Леонтьєв у книзі «Основи психолінгвістики» зазначав, що *мовленнєві* здібності співвідносяться з *цілісною особистістю* людини, а сам процес мовленнєвої комунікації він розглядав не як передачу інформації від одного індивіда до іншого, а як *«процес внутрішньої саморегуляції соціуму (суспільства, соціальної групи)»* [8, с. 13]. Вважаємо, що за допомогою саме цих проявів особистості прагне досягти успішної комунікації, інакше кажучи, міжособистісна мовленнєва комунікація підлітків свідомо чи підсвідомо націлена на позитивну взаємодію, на досягнення успіху або ж на уникнення невдач.

Таким чином, міжособистісну мовленнєву комунікацію розуміємо як необхідну взаємодію двох або більше суб'єктів, що визначається не тільки як передача інформації й не зводиться до поняття спілкування; це є спеціалізоване використання мовлення для психосоціальної взаємодії, яке передбачає наявність таких комплексних одиниць, як говоріння й аудіювання, а їхньою функціональною комунікативною величиною є висловлювання (повідомлення), що нерозривно

пов'язані з лексико-семантичними значеннями слова як під час породження, так і сприймання та розуміння його.

З метою виявлення особливостей розвитку міжособистісної мовленнєвої комунікації сучасних підлітків нами було здійснено емпіричне обстеження. Слід зазначити, що складність та різноплановість визначеної проблеми зумовили необхідність застосування особливого підходу до вибору методів і процедури дослідження. Насамперед експериментальні методики мали бути максимально практичними: нескладними для респондентів, простими в застосуванні, досить короткими й зрозумілими, а також адекватними для учнів підліткового віку загальноосвітніх шкіл. Прикладні завдання вимагали такої методики, яка б дала змогу виокремити найбільш значущі діагностичні критерії та показники міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків. Для вивчення міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків були поставлені такі завдання: 1) визначення критеріїв, діагностичних показників мовленнєвої комунікації підлітків та підбір відповідних діагностичних засобів; 2) виклад результатів емпіричного дослідження. Вибірку становили 116 підлітків (учнів ЗОШ I–III ступенів м. Переяслава) віком 12–15 років.

Емпіричними критеріями мовленнєвої комунікації підлітків, що проявляються в міжособистісній взаємодії, було визначено: комунікативний критерій (діагностичними показниками якого нами виокремлено: уміння слухати інших; прояви самоконтролю в процесі мовленнєвої комунікації; досягнення успіху в різних ситуаціях комунікативної міжособистісної взаємодії підростаючої особистості); мовленнєво-мовний критерій (діагностичними показниками цієї здатності визначаються: граматична та логічна характеристика висловлювання (повідомлення); застосування підлітком доречних мовних засобів; доцільність використання мовленнєвих одиниць, спрямованих на смислове сприймання їх іншими людьми). Відповідно, було обрано наступний діагностичний інструментарій: методика діагностики оцінки самоконтролю в процесі спілкування (за М. Снайдером), шкала оцінки потреби в досягненні (за Ю.М. Орловим), тест «Чи вмієте ви слухати?» [12]. Окрім цього, викори-

стано контент-аналіз мовлення підлітків у різних ситуаціях їхньої комунікативної взаємодії як продуктів індивідуально-мовленнєвої діяльності підростаючої особистості.

У процесі обробки протоколів діагностичного зрізу було визначено відповідно до критеріїв та показників параметри міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків, а саме: вміння слухати, комунікативний самоконтроль, потреба в досягненні успіху, мовленнєва доцільність висловлювання, доречність мовних засобів, граматична характеристика мовлення підлітків. Респонденти були розподілені на три групи залежно від рівня прояву в них визначених параметрів аналізу: високий, середній, низький рівні. Контент-аналіз отриманого матеріалу дозволив означити прояви максимальних показників (високого рівня) міжособистісної мовленнєвої комунікації в різних вікових групах підлітків (див. табл. 1).

Вивчення специфіки міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків засвідчує, що найбільш доречним, конструктивним є високий рівень, який характеризується переважанням доцільної мовленнєвої поведінки над ситуативною, імпульсивною, прагненням посісти гідне місце серед ровесників і дорослих, а це мотивує підлітка до саморегуляції мовленнєвої діяльності, адже його становлення відбувається в процесі реальної міжособистісної взаємодії. Дослідженням зафіксовано незначні показники високого рівня сформованості навиків до міжособистісної мовленнєвої комунікації, які найменш представлені в підлітків 14–15 років; зазначена тенденція детермінує деструктивні прояви мовленнєво-комунікативних взаємодій у переважній більшості респондентів (див. табл. 2).

Стисло охарактеризуємо результати експериментального дослідження міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків. Так, важливий бік зазначеного типу комунікації посідає параметр «Уміння слухати», який становить зміст поведінкового аспекту комунікації та зумовлюється специфікою мовленнєвої взаємодії. Зафіксовано також, що вміння слухати на високому рівні розвинуто в 32,6% респондентів від загальної кількості вибірки; середній рівень – у 26,2% обстежуваних та 41,2% респондентів володіють низьким рівнем.

Таблиця 1

Рівні розвитку мовленнєвої комунікації підлітків (у %)

Параметри аналізу	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Уміння слухати	32,6	26,2	41,2
Комунікативний самоконтроль	21,1	52,2	26,7
Потреба в досягненні успіху	18	38,8	43,2
Мовленнєва доцільність висловлювання	21	47	32
Доречність мовних засобів	28	48	24
Граматична характеристика мовлення	29	36	35

Таблиця 2

Максимальні показники мовленнєвої комунікації підлітків у (%)

Вікові групи	12 років (n=28)	13 років (n=32)	14 років (n=27)	15 років (n=29)
Параметри аналізу				
Уміння слухати	38,3	32,8	28,6	30,4
Комунікативний самоконтроль	22,2	20,5	18,4	19,7
Потреба в досягненні успіху	19,2	17,8	14,2	15,1
Мовленнєва доцільність висловлювання	39,3	23,2	20,3	21,3
Доречність застосування мовних засобів	34,2	29,6	27,2	30
Граматична характеристика мовлення	27,3	28,6	22,2	24,3

Результати діагностичного зрізу свідчать, що в переважній більшості підлітків, які брали участь у дослідженні, недостатньо розвинуто вміння активного слухання. Адже не секрет, що друзів більше в того, хто вміє слухати. Саме з цим у багатьох респондентів-підлітків виникають труднощі: вони готові швидше ділитися інформацією, чим сприймати її, а значить, вони більше думають про себе, чим про співрозмовника, а для того, щоб сконцентруватися на змісті повідомлення, потрібна вольова саморегуляція, а підлітки часто виявляють імпульсивність, прагнуть «вставити своє слово». Цей факт можна визначити як такий, що відноситься до типу ситуації мовленнєвої комунікації за логікою: «слухаю, але не чую».

За параметром «Комунікативний самоконтроль», який спрямований на своєчасне запобігання або виявлення вже допущених людиною помилок у процесі здійснення міжособистісної мовленнєвої взаємодії, також засвідчено показники, які потребують системної психокорекції в роботі з підлітками. Комунікативний самоконтроль включає багаторівневу ієрархію його елементів, зокрема: перебіг психічних процесів (сприймання, пам'ять, мислення, уява); власний психічний стан (емоційна сфера); властивості, які стали рисами характеру. Комунікативний самоконтроль визначається нами як усвідомлення й оцінка суб'єктом власних дій, психічних процесів і психоемоційних станів. Поява та розвиток його мотивується вимогами, які висуває суспільство до моделей поведінки особистості людини. Під час формування доцільної саморегуляції враховується можливість суб'єкта усвідомлювати й контролювати ситуацію, певний міжособистісний мовленнєво-комунікативний процес. Комунікативний самоконтроль виявляється також у готовності переключати розмову (особливо в напружених діалогах) в інше русло, вносячи гармонізуючі аргументи. Це ніби спілкування самої особистості із собою.

Досліджуючи рівень розвитку комунікативного самоконтролю підлітків, було встановлено такий розподіл показників: 21,1% респондентів, учасників експерименту, засвідчили високий рівень комунікативного самоконтролю; 26,7% – низький рівень, 52,2% – середній рівень.

Таким чином, вивчення особливостей комунікативного самоконтролю підлітків показало, що най-

більш ефективним є високий рівень, такі підлітки проявляють гнучкість у стосунках з оточуючими, вміння володіти своїми почуттями, комунікативними знаннями. Підлітків із низьким рівнем комунікативного контролю характеризує недостатнє володіння знаннями про головні аспекти мовленнєвої взаємодії, а це не сприяє їхньому усвідомленню недоліків власного мовлення та прагненню до самовдосконалення комунікативних умінь.

Аналіз протоколів за параметром «Потреба в досягненні успіху» свідчить, що високий рівень досягнень був притаманний 18% респондентів. Підлітки з такою потребою в досягненні готові приймати на себе відповідальність, рішучі в складних ситуаціях, виявляють наполегливість, толерантність у процесі міжособистісної мовленнєвої комунікації. Підлітки із середнім рівнем потреби в досягненні успіху (38,8%) у випадку невдачі бувають збентежені, їхня мотивація досягнення має тенденцію підвищуватися, тобто невдачі їх стимулюють до перегляду своїх дій і вчинків. У підлітків із низькою потребою в досягненні конструктивного результату (43,2%) тенденція уникнути невдачі домінує над надією на успіх. Невпевненість у собі, висока тривожність – особливості, які вирізняють індивідів із низькою мотивацією досягнень. Такі підлітки уникають активних дій або ставляють перед собою досить невисокі цілі. Результати спостережень та бесід із підлітками свідчать, що більша частина респондентів (біля 46%) прагнуть самотвердитися за рахунок емоційної підтримки значущих оточуючих (батьків, друзів, знайомих, учителів), а позитивне емоційне ставлення з боку соціального оточення, схвалення успішних результатів підлітків закріплює процес їх самотвердження, оскільки як потреба в успіху, так і потреба уникати невдач, як досліджено нами, майже рівнозначно приводили до задовільних наслідків, а мотивація досягнення позитивного результату досить часто розширювала особистісний простір підлітка за рахунок його ініціативи, активності, наполегливості, відповідальності тощо. Все ж зазначені якості виявляються найбільше в референтному оточенні підлітка.

Проведений аналіз висловлювань (повідомлень) підлітків у різних ситуаціях їхньої комунікативної взаємодії виявив особливості прояву таких

мовленнєво-мовних характеристик. Так, коли йдеться про особливості вибору слів за параметром «Доречність застосування мовних засобів», засвідчено тільки в 28% респондентів високий рівень, а значна частина підлітків мають низький 24% та середній (48%) рівні. Домінування показників середнього та низького рівнів указують, що переважна більшість респондентів (64%) мають у своєму мовленні нерелевантні повторення слів, а інколи навіть цілих речень. Дуже часто (62%) у мовленні підлітків зустрічаються пошукові слова, фрази, а особливо так звані «слова-паразити», що є показниками недоречного мовлення, а саме недостатньо розвинутого літературного мовлення. Наприклад: «ну...та», «ну...типу», «як це ...краще сказати», «ну...що ще», «ну... ось десь там» тощо. Адже доречне формулювання смислів мовцем забезпечує успішну комунікацію.

У результаті аналізу мовленнєвих текстів підлітків за параметром «Мовленнєва доцільність висловлювання» виявлено, що найбільш недоцільними висловлюваннями підлітків, які провокували відповідну деструктивну (часто навіть агресивну, конфліктну) реакцію реципієнтів, є звинувачення, образи, використання нецензурної лексики або навіть лихослів'я. Наприклад: «Ти даун, не здатний думати», «Бидло, якби не твоя тупа морда, я б отримав гарну оцінку на уроці», «У тебе зовсім немає мізків, усі повисихали», «Який ти тупий» тощо. Слід зазначити, що в недоцільну (конфліктну) мовленнєву комунікацію суб'єкт включений безпосередньо і є її активним учасником. У цих умовах мовець визначає позицію слухача і розуміння ним висловлювання (повідомлення). Найвищий рівень розуміння визначається не тільки тим, що було сказано, а й тим, «навіщо це говорилося, і які мовні засоби було застосовано» [3, с. 104], адже це дає змогу слухачу зрозуміти мотиви та здійснити оцінку мовленнєвих засобів вираження думки мовцем. Аналіз результатів засвідчив вагомий відсоток підлітків (32%) з низьким та (47%) із середнім рівнем і тільки 21% – з високим рівнем прояву мовленнєвої доцільності висловлювання серед респондентів. Окрім цього, в ситуації конфліктного діалогу, що часто виникає в міжособистісній комунікації підлітків, важливою є кінцева репліка діалогу, яка визначає емоційно-агресивні мовленнєві дії реципієнтів. Наприклад: «Щоб ти здох», «Пішов ти на...», «Будь ти проклятий» тощо. Зазвичай після таких реплік міжособистісна мовленнєва комунікація реципієнтів завершується. Висловлювання з чіткою негативною конотацією виявлено в 47% респондентів. У граматичному оформленні мовленнєвих висловлювань підлітків за параметром «Граматична характеристика мовлення» також засвідчено значний відсоток підлітків із низьким (35%) та середнім (36%) рівнями. Нами зафіксовано різні граматичні

порушення, найпоширенішими з яких є незавершеність фраз, речень, помилкове розміщення залежних членів речення відносно граматичної основи, що свідчить про порушення граматичної структури. Найчастіше (72%) це проявляється в різних мовленнєвих відступах.

Висновки. Аналіз результатів дослідження міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків, що представлений у статті, дозволяє сформулювати певні висновки. Міжособистісна мовленнєва комунікація підростаючої особистості розглядається як смислова взаємодія її суб'єктів, що передбачає наявність таких мовленнєвих конструктів, як говоріння та аудіювання, функціональною комунікативною одиницею яких є висловлювання, що нерозривно пов'язані з лексико-семантичними значеннями слова як під час породження, так і сприймання та розуміння їх. Вагомим чинником успішної (ефективної) мовленнєвої комунікації підлітків є високий рівень розвитку в них саморегуляції, що сприяє саморозвитку підростаючої особистості, конструктивній мовленнєвій взаємодії, формуванню комунікативних умінь, вирішенню внутрішніх особистісних проблем і конфліктів тощо.

Результати емпіричного дослідження засвідчили незначні показники високого рівня розвитку мовленнєвої комунікації в підлітків, які найменш представлені в учнів старшої вікової групи; зазначена тенденція детермінує деструктивні (конфліктні) прояви мовленнєво-комунікативних взаємодій у переважній більшості респондентів. Узагальнення результатів діагностичного зрізу засвідчує недостатній рівень сформованості комунікативної компетенції підлітків, а також необхідність пошуку ефективних технологій психолого-педагогічних впливів, спрямованих на розвиток міжособистісної мовленнєвої комунікації, що надасть можливості учнівській молоді якісно формулювати висловлювання, уникати конфліктів у мовленнєвій взаємодії, домагатися максимально повної самореалізації. Перспективи подальших досліджень убагаємо у вивченні гендерних аспектів цієї проблеми.

Література:

1. Ахутина Т. Смысл, смысловое поле и модель ситуации текста. Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics. 2016. Вип. 20 (1). С. 15–24.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 424 с.
3. Белянин В.П. Психолінгвістика. Москва: Флинта, 2003. 232 с.
4. Кириченко Т. Психологічний зміст саморегуляції. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2017. Т. 1. Вип. 3. С. 82–88.

5. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва: Наука, 1980. 256 с.
6. Красных В.В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации: Курс лекций. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2001. 270 с.
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т.; под. общ. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко и др. Москва: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.
8. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. 287 с.
9. Лурия А.Р. Язык и сознание; под ред. Е.Д. Хомской. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. 416 с.
10. Моросанова В. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход. Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 132–144.
11. Осницкий А.К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков, обучающихся в классах КРО. Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 42–51.
12. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Самара. Издательский Дом «БАХРАМ», 2002. С. 672.
13. Фомина Н., Орлов В. Речевая диагностика особенностей направленности личности подростков. Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics. 2017. Вип. 22 (1). С. 208–225.

Кириченко Т. В. Саморегуляция как фактор развития межличностной речевой коммуникации подростков

В статье межличностная речевая коммуникация подростков рассматривается как смысловое взаимодействие ее субъектов, которое предусматривает наличие таких речевых способностей, как говорение и аудирование, функциональной коммуникативной единицей которых является высказывание (сообщение), что неразрывно связано с лексико-семантическими значениями слова.

Ключевые слова: подростковый период, речевая активность, межличностная речевая коммуникация, саморегуляция, рефлексия, мотивация достижения успеха, коммуникативный самоконтроль.

Kyrychenko T. V. Self-regulation as a factor of teenagers' interpersonal speech communication development

The article considers interpersonal speech communication of adolescents as a semantic interaction of its subjects, which involves the presence of such speech abilities as speaking and listening, the functional communicative unit of which is the statement (message) that is inextricably linked with the lexical-semantic meanings of the word.

Key words: adolescent period, speech activity, interpersonal speech communication, self-regulation, reflection, motivation for success, communicative self-control.

Н. Ю. Кравченкоаспірант кафедри практичної психології
Інституту журналістики та масової комунікації
Класичний приватний університет

СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

У статті розглянуто різні наукові підходи до розуміння проблеми самореалізації особистості на основі аналізу філософських та психологічних джерел, уточнено зміст поняття «самореалізація особистості».

Ключові слова: самовираження особистості, потреби, можливості, саморозвиток, потенціал, самореалізація.

Постановка проблеми. Психологічна наука напрацювала значну кількість досліджень і досвіду аналізу різних підходів, форм і методів розв'язання проблеми формування в особистості здатності до самореалізації ще з молодих років. Разом із тим сучасні соціальні процеси протікають настільки швидко, що перевірені практикою форми і методи роботи, які були ефективні раніше, в останні 5–10 років не дають бажаного результату. Це дає підстави проводити додаткові дослідження з урахуванням реалій сьогодення, які вимагають від особистості постійного зростання і вдосконалення соціальної, психологічної, професійної підготовки для успішної самореалізації в житті.

У зв'язку з цим увага до проблеми самореалізації особистості пов'язана з розумінням її визначальної ролі в розвитку особистості, пред'явленням більш високих вимог до таких якостей людини, як здатність до саморозвитку і самоудосконалення, що продиктоване соціально-економічними умовами, які загострили проблему конкурентоздатності на професійному ринку праці. Зростаючий інтерес до самореалізації як до проблеми можна простежити у великій кількості дисертацій, досліджень і публікацій.

Філософський зміст проблеми самореалізації досліджували А. Ісаєв, В. Муляр, Н. Кулік, Н. Шаталова, Л. Коган тощо. Психолого-педагогічні аспекти самореалізації розкриті в роботах Л. Коростильової, Е. Галажинського, Д. Леонтьєва, В. Зарицької та багатьох інших науковців.

Основу філософського аналізу проблематики самореалізації заклала ще найдавніша релігійно-філософська думка.

У Давній Греції були сформульовані основні проблеми філософії людини, її сутності та природи. Хоча самореалізація не є окремим питанням, однак її аспекти вже розглядалися Сократом, Платоном, Аристотелем.

Наукове обґрунтування проблема самореалізації отримала в класичній німецькій філософії і найбільш широко була розкрита Г. Гегелем. Він вважав, що потреба в самореалізації є головною

потребою особистості, оскільки всі інші витікають із прагнення людини усвідомити внутрішній і зовнішній світ, представляючи його як предмет, в якому вона пізнає своє власне Я.

Проблема самореалізації особистості в багатьох психологічних дослідженнях розглядається в межах категорії «самоактуалізація» особистості. Вчені цього напрямку вважають, що людина від природи здатна до самовдосконалення. Сама сутність людини постійно рухає її в напрямку особистісного зростання, творчості, якщо цьому процесу не заважають зовнішні, досить сильні обставини. До такого погляду значною мірою схилялися такі, зокрема, теоретики, як А. Адлер, К. Гольдштейн, Д. Келлі, Г. Олпорт, В. Франкл, Е. Фромм, К. Юнг та ін.

Також проблема самореалізації розглядається у зв'язку з проблемами професійного самовизначення та самовдосконалення особистості, які знайшли своє відображення у фундаментальних дослідженнях психологів та педагогів, зокрема: Б. Ананьєва, К. Абульханової-Славської, І. Беха, Є. Клімова, Г. Костюка, Б. Ломова тощо.

Вивченням самореалізації особистості займалися представники різних психологічних шкіл. Проте досі не існує єдиної концепції самореалізації. Методологічна сторона проблеми вивчення самореалізації особистості полягає в недостатній визначеності цього поняття.

Оскільки самореалізація особистості за своєю сутністю пов'язана із самопізнанням і самооцінкою людини, її усвідомленням, цілеспрямованим формуванням власних потреб, інтересів, цілей, ідеалів, то стає зрозумілим, чому компоненти досліджуваного процесу піддавались психолого-педагогічному аналізу.

Мета статті полягає у висвітленні проблеми самореалізації як одного з головних факторів формування людини як особистості в сучасному житті.

Виклад основного матеріалу. У Великому тлумачному словнику дається таке визначення поняття самореалізації: «Самореалізація – реалізація свого творчого людського потенціалу» [3, с. 1101].

В основі феномену самореалізації особистості лежать проблеми розвитку і самовдосконалення людини. Поняття «самореалізація» часто вживають як синонім терміну «самоактуалізація», «реалізація своїх можливостей». Вони описують дуже близькі явища, що позначають стійкі позитивні зміни в особистості, реалізацію її природного потенціалу: «індивідуацію» (К. Юнг), повну реалізацію справжніх можливостей (К. Хорні); внутрішню активну тенденцію до саморозвитку на зразок істинного самовираження (Ф. Перлз); прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку можливостей і здібностей (К. Роджерс); прагнення людини стати тим, ким вона може стати (А. Маслоу).

Спільна думка К. Роджерса і А. Маслоу полягає в тому, що люди мають необмежений потенціал для самовдосконалення. Дослідники цієї проблеми дають свої визначення відповідно до власного бачення сутності феномену «самореалізація».

Так, В. Деміденко вважає, що самореалізація – це своєрідне, за власною ініціативою втілення людиною своїх творчих можливостей у житті. І шлях до самореалізації лежить через спостереження, пізнання й самопізнання, а їх розвиток є обов'язковою умовою становлення особистості [5, с. 31].

На цьому шляху він виділяє такі етапи:

- усвідомлення людиною своєї сутності, своїх потенційних можливостей, прав та обов'язків, мотивів усвідомлення свого Я;
- визначення життєвої мети та програми дій її досягнення;
- побудова моделі діяльності;
- діяльність та її самооцінка;
- порівняльна характеристика самооцінки та оцінки діяльності і свого статусу оточуючими;
- внесення коректив у власну діяльність;
- формулювання висновків про перспективи розвитку свого «Я».

За Н. Бабкіною, самореалізація особистості – це процес поєднання особистості та об'єктивного світу як результату людської діяльності, ознаками якого є спрямованість, мотиви, ціннісні орієнтації, які проявляються в різних сферах діяльності [10, с. 59].

О. Газман самореалізацію особистості визначає як процес розкриття людської природи, де основним структурним компонентом саморозвитку є постановка мети, оволодіння способами її досягнення та реалізація задуманого [4, с. 13].

Самореалізація особистості в професійній сфері вважається визначальною в житті людини. Задоволення професійним самовизначенням є провідним чинником, завдяки якому людина є або щасливою, або нещасною.

Л. Березовська вважає, що самореалізація особистості здійснюється завдяки здатності до

самооцінки, самоконтролю, саморегуляції, яка включає наявність набору обов'язкових соціальних якостей, серед яких визначальними є індивідуальність, інтелектуальність, відповідальність, активність, цілеспрямованість та інші [2].

На думку В. Муляра, самореалізація – це не діяльність, а лише процес розгортання сутності особистості в ході діяльності. Причому діяльність, в якій вона здійснюється, можлива тільки та, в основі якої лежать процеси самодетермінації особистості. І взагалі, самореалізація можлива тільки у творчій діяльності [9, с. 214].

На сучасному етапі розвитку уявлень про самореалізацію представляється неможливим їх класифікувати. Одні дослідники продовжують вважати самореалізацію явищем, зумовленим природою людини, а інші, заперечуючи цю зумовленість, вважають за краще говорити про процесуальну детермінацію.

Складність вивчення самореалізації полягає ще і в тому, що самореалізація не може спостерігатися безпосередньо й об'єктивно, ми можемо лише спостерігати її ефекти і результати, відбиті в психіці суб'єкта.

Самореалізацію важко виміряти через її високу суб'єктивність, важко контролювати в ході експерименту через вплив величезної кількості чинників, що ускладнюють застосування вимірювальних і експериментальних методів дослідження.

Л. Коростильова розглядає самореалізацію як сбалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розвиток індивідуальних потенціалів.

Проблеми самореалізації у Д. Леонтьєва пов'язані з питаннями виникнення суті й характеру творчих сил людини і можливості їх діяльної реалізації [8, с. 156].

На думку І. Смирнова, рішучим фактором у реалізації самого себе, свого потенціалу є не природні завдатки людини самі по собі, а сформульовані зовнішнім середовищем особисті якості як продукт освіти, виховання, навчання, праці [12].

З точки зору Е. Селезньової людина може самореалізовуватися як унікальна цілісна особистість тільки в зустрічі з іншими [11, с. 200].

Взагалі, теоретичні проблеми дослідження самореалізації полягають у тому, що за наявності величезного різноманіття теоретичних підходів до її розуміння на сьогодні в науці не існує не лише теорії самореалізації, але і єдиного підходу до визначення цього поняття.

Більшість психологічних теорій прагнуть до пояснення самореалізації або схожого поняття того ж рівня, наприклад, самоактуалізації в теорії А. Маслоу (1997), ідентичності в теорії Е. Еріксона, стратегій життя в психологічній теорії (К. Абульханова-Славська) тощо.

Теоретичні різночитання видимі не тільки в концептуальних питаннях, що торкаються природи самореалізації і механізмів її здійснення, але й тих умов, чинників, що впливають на її успішність.

В. Зарицька робить висновок, що різні підходи до розв'язання проблеми самореалізації особистості дозволяють виокремити ключові компетенції з основних сфер людської життєдіяльності:

- компетенції в пізнавальній сфері;
- компетенції в мотиваційній сфері;
- компетенції в емоційно-вольовій сфері;
- компетенції у сфері спілкування і поведінки;
- компетенції, пов'язані зі ставленням до

самого себе;

- компетенції профільного спрямування.

В. Зарицька експериментально довела, що існує залежність між рівнем розвитку життєвих компетентностей і повнотою самореалізації особистості. Соціально виправданий життєвий шлях особистості обирає в міру сформованості в неї цих компетентностей та здатності використати їх для самореалізації.

На думку К. Альбуханової-Славської, самореалізація – це здатність проявляти вольові зусилля, пов'язані з пошуком та відстоюванням власної позиції в усіх сферах життя, в тому числі з вибором майбутньої професії [1].

У зв'язку з цим завдання вищого закладу – формувати у студентів правильні соціальні взаємини з людьми на основі гуманізації; створювати умови для виявлення і задоволення творчих інтересів; сприяти реалізації прагнення проявити себе, стимулювати діяльність, зміст і характер якої задовольнятиме їхні інтереси і спонукатиме до самореалізації.

Кожна людина з нас прагне до самореалізації задля того, аби знайти себе в чомусь, проявити себе, а вже потім реалізувати, збагативши власну сутність, індивідуальність та неповторність. Успішність самореалізації особистості, на думку Л. Березовської, залежить не тільки від наявності знань, умінь і навичок, а й від того, наскільки зрілою є особистість, наскільки вона усвідомлює власні якості, здібності, потреби, настільки вона буде спроможною використовувати сильні сторони свого «Я» і справлятися зі своїми недоліками [2].

З огляду на цю тезу, самореалізація особистості розуміється як соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний зі здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі отримання кваліфікації фахівця в період професійного навчання у вищій школі, коли студент досконало знайомиться з обраною професією, з вимогами, які вона ставить перед ним. Професійні вимоги, будучи усвідомленими і прийнятими студентом, стають для нього подальшим орієнтиром у професійній підготовці. Це і є підготовчий етап до самовиховання, до утвердження власної позиції.

Наступним етапом буде програмування змін в особистісному зростанні. За ним – етап реальних дій, пов'язаних зі зміною своїх якостей. Проте, якщо етап реальних дій не буде усвідомлений у достатній мірі, то самореалізація не набуде дієвого характеру, а процес самореалізації стане неможливим.

Працюючи над собою, особистість починає керуватися питаннями «Що робити?», «Як діяти?», «Що буде далі?». Так утворюється ще один етап – етап думок і уяви. Завдяки уяві та міркуванням особистості вдається передбачити майбутні вчинки. Але й тоді ще не має підстав говорити, що її дії мають завершений характер.

Завершальний етап – це етап, на якому формуються не просто дії та вміння, а й виробляються практичні навички та звички, відбувається реальний процес самореалізації.

У висновках Л. Березовської [2] активність особистості, яка сприяє самореалізації, формується за таких умов:

- по-перше, наявності ціннісних життєвих орієнтирів, спрямованості особистості на активне й самостійне засвоєння знань, умінь і навичок необхідних видів діяльності;
- по-друге, ціннісного ставлення до інших особистостей, сприймання їх як самих себе;
- по-третє, розвитку комунікативного зв'язку між людьми;
- по-четверте, прагнення до самопізнання, самоосвіти, самовдосконалення практичної їх реалізації в діяльності.

Різні особистості досягають різного рівня розвитку, і це залежить від взаємодії як внутрішніх сил, так і зовнішніх умов.

До внутрішніх умов відносять природні (фізіологічні та психологічні дані людини); до зовнішніх – середовище. Як буде розвиватися людина з певними задатками, здібностями, залежить, власне, від цих умов.

В. Зарицька розкриває поняття і зміст самореалізації через формування життєвих компетенцій як найсуттєвіших її детермінант [6, с. 14].

За результатами наукових досліджень В. Зарицької доведено, що самореалізація особистості – це процес і результат застосування особистістю в повсякденному житті й праці набутих компетенцій, удосконалення і розвиток їх включенням особистості до творчої, особистісно значущої діяльності і отримання від неї не тільки користі для себе та інших, а й внутрішнього задоволення. Нею виділено сукупність ключових компетенцій, оволодіння якими забезпечить здатність особистості до самореалізації [6, с. 14]. Розвиваючи думку багатьох дослідників, В. Зарицька експериментально довела, що результативність сформованості здатності до самореалізації залежить насамперед від рівня

творчої активності самої особистості, якщо ця активність є домінуючою в структурі мотивів її діяльності, то можна стверджувати, що творчо активна особистість здатна до самореалізації і подальшого самовдосконалення, тому що вона стає здатною свідомо організовувати власне життя, власну діяльність, а отже, певною мірою здатна визначати свій власний розвиток, свій власний шлях самореалізації.

Усе вищесказане дає підстави зробити висновок, що, з одного боку, людина наділена всіма здібностями та потенціалом для своєї самореалізації, а з іншого – важливим моментом є створення умов з боку школи, вишів і суспільства взагалі, щоб цей потенціал розкрити.

Висновки. Самореалізація займає певне місце в системі потреб особистості й виступає для неї сенсожиттєвим процесом.

Самореалізацію особистості потрібно розглядати як свідомий процес найбільш повного розкриття і зростання сутнісних сил людини в процесі багатогранної, вільної діяльності. Особливість потреби в самореалізації, на відміну від інших потреб, у тому, що задовольняючи її в окремих актах діяльності, особистість ніколи не може задовольнити її повністю.

Вивчення проблеми самореалізації полягає в підході з різних боків, і в сучасному підході її слід розглядати з точки зору мети, процесу і результату.

Формування особистості пов'язане з триєдиною основою мети виховання – вихованням інтелектуальної, емоційної та вольової її сфер.

Однак провідною в самовиховному процесі є вольова сфера, яка забезпечує саморегуляцію внутрішнього світу людини відповідно до навколишньої дійсності. Виховання здатності до великих вольових зусиль потребує індивідуального підходу.

Література:

1. Альбуханова-Славская К.О. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с. С. 203.
2. Березовська Л.І. Самовиховання та самореалізація як прояв професійного становлення особистості майбутнього педагога: навчальний посібник для студентів вищого навчального закладу. Київ: Слово 2009 р. 166 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Ірпінь: Перун, 2002. 1428 с. С. 1101.
4. Газман О. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. Классный руководитель. 2000. № 3. С. 13–22.
5. Демиденко М.Ф. Самореалізація : сутність, становлення, розвиток. Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. 2004. № 2. С. 31–36.
6. Зарицька В.В. Формування у старшокласників здатності до самореалізації: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Харків, 2006. 20. 1 с.
7. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: Основные сферы жизнедеятельности. СПб, 2001. 398 с.
8. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997. 355 с. С. 156–157.
9. Муляр В.І. Соціальна самореалізація особистості як соціальна проблема. Житомир: ЖІТІ, 1997. 214 с.
10. Рибалко Л.С. Самореалізація як педагогічна проблема. Педагогіка і психологія. 2002. Вип. № 20. С. 59–63.
11. Селезнева Е.В. Развитие акмеологической культуры личности. М.: РАГС, 2007. 200 с.
12. Смирнов И.П. Социология личности. Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы: уч. пос. Изд. 2. 2007. 472 с.

Кравченко Н. Ю. Современный подход к изучению феномена самореализации

В статье рассмотрены различные научные подходы в понимании проблемы самореализации личности на основе анализа философских и психологических источников, уточнено содержание понятия «самореализация личности».

Ключевые слова: самовыражение личности, потребности, возможности, саморазвитие, потенциал, самореализация.

Kravchenko N. Yu. Modern approaches of studying the phenomenon of self-fulfillment

Different scientific approaches about understanding the problem of self-fulfillment of a person based on analysis of philosophical and psychological resources are examined in the article. The meaning of the term "self-fulfillment" of a person is clarified.

Key words: self-expression, needs, opportunities, self-development, potential, self-fulfillment.

Е. А. Лупекинакандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ К ПРИЁМНЫМ РОДИТЕЛЯМ

Семейное воспитание – наилучшая среда для полноценного развития ребёнка-сироты. Создание приёмной семьи требует решения целого ряда психолого-педагогических задач. В статье рассматривается одна из них – установление положительных эмоциональных отношений между приёмным ребёнком и приёмными родителями как необходимое условие развития привязанности между ними и осуществления процесса его идентификации.

Ключевые слова: приёмный ребёнок, приёмная семья, эмоциональные отношения, привязанность, идентификация.

Постановка проблемы. В современном мире социальная политика европейских стран, а также Республики Беларусь, в отношении детей-сирот ориентирована на распространение семейного воспитания. Осуществляется плановое закрытие государственных интернатных учреждений и одновременно с этим развивается система замещающей семейной заботы. Только в условиях родительской любви и поддержки дети получают возможность в полной мере удовлетворять целый комплекс необходимых для нормального развития потребностей, главными из которых являются потребности в любви и безопасности. Такая практика является приоритетной в большинстве западноевропейских стран.

Замещающая семья – неюридический термин, который применяется для обозначения различных типов семей, принимающих на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей: семей-усыновителей, опекунов, попечителей, приёмных семей, детских домов семейного типа [1, с. 13]. Модели замещающей семейной заботы, как в мировой, так и отечественной практике, можно классифицировать по их правовому статусу (рис. 1).

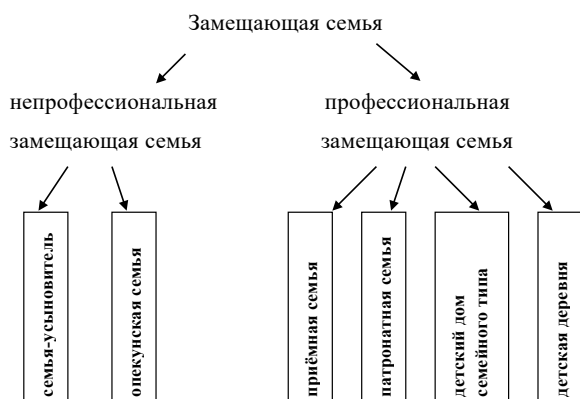


Рис. 1. Формы замещающей семьи

Сравнительно новыми для нашей страны моделями семейного устройства детей-сирот, где труд родителей оплачивается государством, являются приёмные семьи. Положение о приёмной семье утверждено постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 28 октября 1999 г. № 1678. В западных странах (Великобритании, Швеции, Германии и др.) подобная практика ведётся уже несколько десятилетий.

На 1 января 2017 года в Республике Беларусь общее число детей-сирот составляло около 20 тысяч. Из них в детских интернатных учреждениях воспитывались 3888 (19%) несовершеннолетних, в замещающих семьях (в том числе приёмных семьях) – 16 300 (81%) [5].

Институт замещающей семьи в нашей стране расширяется год от года. Актуальными становятся задачи психолого-педагогического изучения, научного осмысления проблем замещающей семьи и практической помощи для нее. К таким в первую очередь можно отнести проблемы формирования привязанности ребёнка к замещающим родителям, социальной адаптации, личностной идентификации.

Цель статьи – выявить качество эмоционального отношения ребёнка-сироты к приёмным родителям.

Изложение основного материала. В современной психологии детско-родительских отношений материнство и отцовство принято рассматривать через категорию привязанности. Термин «привязанность» был введён и содержательно наполнен Дж. Боулби и М. Эйнсворт [3].

Привязанность в узком смысле – это «первая связь младенца со взрослым, которая характеризуется сильной взаимозависимостью, интенсивными обоюдными чувствами и жизненно важными эмоциональными отношениями».

Привязанность в широком смысле – это «тесная эмоциональная связь между двумя людьми,

характеризующаяся взаимным вниманием, чуткостью, отзывчивостью и желанием поддерживать близкие отношения» [6, с. 61].

Первые отношения привязанности закладывают основу для всех будущих социальных контактов ребёнка. Привязанность как первое социальное отношение оказывает решающее воздействие на то, как человек в дальнейшем будет относиться к окружающим людям и вообще к миру, будет ли он испытывать доверие к нему, воспринимать его как безопасное, подходящее для жизни место. Исследователи пришли к выводу, что качество отношений между ребёнком в возрасте от 6 до 18 месяцев и заботящимся о нём взрослым (прежде всего матерью) закладывает фундамент для развития различных сторон личности ребёнка. Тёплые прочные отношения между младенцем и матерью и их речевое общение повышают уровень когнитивной компетентности и социальных навыков ребёнка, способствуют его активной исследовательско-ориентировочной деятельности, раннему овладению игрой с предметами и освоению социальной среды [3].

М. Эйнсворт и её коллеги экспериментально выделили три типа привязанности:

1) *надёжная привязанность* (среди детей возрастом до года, живущих в нормальных условиях, такую привязанность, как правило, имеют до 65–70%);

2) *ненадёжная привязанность по избегающему типу* (наблюдалась у 20% детей);

3) *ненадёжная привязанность по амбивалентному типу* (наблюдалась у 10% детей) [6, с. 64–65].

Возможность установления положительного эмоционального отношения (привязанности) ребёнка к приёмным родителям зависит не только от личности самого приёмного родителя и качества его заботы о ребёнке, но и от того, была ли сформирована надёжная привязанность между ребёнком и его биологической матерью. Если двухлетний период материнской депривации превышен, и дети приняты в приёмную семью позже, если они были жертвами насилия, то процесс идентификации с новыми родителями значительно осложняется. Просто помещение ребёнка в хорошую семью для его дальнейшей успешной социализации оказывается недостаточным и требуется специальная психотерапевтическая работа.

Ребёнок любого возраста, помещённый в приёмную семью, повторно проходит стадии развития привязанности, только теперь уже с приёмными родителями. Так, адаптация ребёнка в новой семье начинается с установления положительного эмоционального отношения, прежде всего, к приёмной матери. В течение определённого периода интенсивность этих взаимоотношений может носить диадный характер, то есть

на данном этапе его взаимоотношения с приёмным отцом и другими детьми в семье отходят на второй план.

Для изучения эмоционального компонента отношений приёмного ребёнка к новым, значимым для него людям – приёмным родителям – и отражения как сознательных, так и частично неосознаваемых уровней этих отношений мы использовали Цветовой тест отношений (ЦТО) [2]. Методической основой ЦТО является цветоассоциативный эксперимент, который базируется на предположении о том, что существенные характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим и к самому себе отражаются в цветовых ассоциациях к ним. Цветоассоциативный эксперимент позволяет выявить достаточно глубокие, частично неосознаваемые компоненты отношений, минуя при этом искажающие, защитные механизмы вербальной системы сознания.

Цветовая сенсорика весьма тесно связана с эмоциональной жизнью личности. Эта связь давно используется в ряде психодиагностических методов (тесты Роршаха, Люшера, Фрилинга и др.) и подтверждается результатами современных исследований. Цвет как совокупность оттенков представляет собой устойчивую семантическую структуру, соотносённую с эмоционально-личностными особенностями человека. Цветовой портрет и автопортрет являются формой выражения (визуализации) эмоционального отношения к значимому другому и самому себе, опосредованной относительно устойчивыми эмоциональными значениями конкретных цветов. Следовательно, эмоцию правомерно рассматривать как порождающий фактор для цветов-представлений [2, с. 5].

В процедуре ЦТО был использован набор цветовых стимулов из восьмицветового теста М. Люшера. Перед испытуемым на белом фоне в случайном порядке раскладывались цвета. Сначала ребёнку предлагалось разложить цвета в порядке предпочтения, начиная с «самого красивого, приятного для глаз» и заканчивая «самым некрасивым, неприятным». Затем цвета ранжировались в порядке соответствия значимому лицу от «самого похожего, подходящего» до «самого непохожего, неподходящего». В нашем случае – по отношению к приёмной/биологической матери, приёмному/биологическому отцу в группах приёмных и биологических детей соответственно.

Интерпретация результатов основывалась на следующей процедуре: близость цветовых рядов ребёнка и родителя оценивалась по значению коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s). На основании этого диагностировались следующие виды эмоционального отношения ребёнка к родителю: *положительно зависимое* эмоциональное отношение – в случае установления статистически значимой положительной ранговой

корреляции между цветовым рядом ребёнка и родителя; *отрицательно зависимое* эмоциональное отношение – в случае установления статистически значимой отрицательной ранговой корреляции между цветовым рядом ребёнка и родителя; *амбивалентное* эмоциональное отношение – в случае установления коэффициента ранговой корреляции, не являющегося статистически значимым. Положительно зависимое эмоциональное отношение указывает на наличие положительной идентификации ребёнка с родителем («я такой же, как мама»); отрицательно зависимое эмоциональное отношение указывает на отрицательную идентификацию ребёнка с родителем («я полная противоположность маме»); амбивалентное эмоциональное отношение указывает на амбивалентную идентификацию ребёнка с родителем.

В исследовании приняли участие 64 приёмных ребёнка, из них 37 девочек и 27 мальчиков. 80,3% приёмных детей проживали в полных приёмных семьях [4, с. 62–68]. Все дети на момент проведения исследования проживали в приёмных семьях более одного года. Для интерпретации данных использовались личностные характеристики цветов, входящих в ЦТО, для статистической обработки данных – корреляционный анализ, критерий ϕ^* (угловое преобразование Фишера).

Анализ результатов исследования позволил составить представление об эмоциональном отношении приёмных девочек и приёмных мальчиков к приёмным родителям обоего пола (табл. 1).

У девочек в возрасте 6–11 лет преобладает положительно зависимое эмоциональное отношение к приёмной матери и амбивалентное эмоциональное отношение к приёмному отцу. Положительно зависимое эмоциональное отношение к приёмной матери у девочек встречается значительно чаще, чем к приёмному отцу ($\phi^*=2,75$ при $p \leq 0,01$).

Это значит, что у большинства девочек, проживших в приёмной семье более одного года,

сложилась привязанности с приёмными матерями, и это хорошая база для развития идентификации девочки с родителем одного с ними пола. Роль матери в процессе идентификации ребёнка с ней заключается, во-первых, в создании условий, способствующих возникновению его надёжной привязанности к ней, во-вторых, в развитии половой идентичности ребёнка при обучении правилам мужского и женского поведения, в-третьих, в формировании моральных норм, ценностей, идеалов, установок и качеств личности. В целом, социально принято, что мать учит ребёнка жить в доме, а отец помогает ему выйти в мир, другими словами, мать ответственна за эмоциональные привязанности, а отец – за эмоциональную независимость детей.

У мальчиков положительно зависимое эмоциональное отношение ни к одному из приёмных родителей не является преобладающим. В отношении приёмной матери мальчики обнаруживают положительно зависимое и амбивалентное эмоциональное отношение чаще, чем отрицательно зависимое. К приёмному отцу у мальчиков преобладает амбивалентное эмоциональное отношение. При этом положительно зависимое эмоциональное отношение к приёмной матери у мальчиков встречается чаще, чем к приёмному отцу ($\phi^*=1,83$ при $p \leq 0,05$).

Следовательно, значительная часть мальчиков после года пребывания в приёмной семье испытывают трудности в установлении привязанности как к приёмной матери, так и к приёмному отцу. Это негативно сказывается на развитии половой идентификации ребёнка.

Отцы, которые часто общаются со своими маленькими детьми, чутко реагируют на их сигналы и становятся значимыми фигурами в детском мире, скорее проявляют себя как действенные посредники социализации. Когда ребёнок становится старше, отец превращается для него в важную ролевую модель. Он может выступать в роли болельщика ребёнка и защитника его успе-

Таблица 1

Динамика эмоционального отношения приёмных детей к приёмным родителям

	Возраст ребёнка			По всей выборке
	6–7 лет	8–9 лет	10–11 лет	
Преобладающее эмоциональное отношение к приёмной матери у приёмной девочки	положительно зависимое и амбивалентное ($p \leq 0,01$)	положительно зависимое ($p \leq 0,01$)	положительно зависимое и амбивалентное ($p \leq 0,01$)	положительно зависимое ($\phi^*=1,65$, $p \leq 0,05$)
Преобладающее эмоциональное отношение к приёмному отцу у приёмной девочки	отрицательно зависимое ($p \leq 0,05$)	амбивалентное ($p \leq 0,05$)	амбивалентное ($p \leq 0,05$)	амбивалентное ($\phi^*=1,73$, $p \leq 0,05$)
Преобладающее эмоциональное отношение к приёмной матери у приёмного мальчика	амбивалентное ($p \leq 0,01$)	положительно зависимое и амбивалентное ($p \leq 0,01$)	положительно зависимое ($p \leq 0,05$)	положительно зависимое и амбивалентное ($\phi^*=2,59$, $p \leq 0,01$)
Преобладающее эмоциональное отношение к приёмному отцу у приёмного мальчика	амбивалентное ($p \leq 0,05$)	отрицательно зависимое и амбивалентное ($p \leq 0,01$)	амбивалентное ($p \leq 0,01$)	амбивалентное ($\phi^*=2,65$, $p \leq 0,01$)

хов. У отцов, которые недостижимы для маленьких детей, вероятно возникновение трудностей в налаживании с ними прочных эмоциональных связей в последующем. Возможно даже, что они будут негативно влиять на ребёнка, когда тот станет старше.

Установлено, что отец играет более важную роль в формировании ответственности у ребёнка, чем мать [1, с. 505–511]. Происходит это, очевидно, потому, что отцы придают большое значение самостоятельности, предоставляют ребёнку возможность отвечать за свои действия, поощряют его стремление к независимости больше, чем матери. Наиболее существенным и практически ничем не заменимым оказывается воздействие отца на становление психосексуальной идентичности, гендерной роли как мальчиков, так и девочек.

Отсутствие эмоционального комфорта в отношениях приёмного ребёнка и приёмного отца ведёт к значительным осложнениям в установлении идентификационных отношений между ними и, в свою очередь – к проблемам в формировании социально значимых личностных качеств, интериоризации норм, ролей, ценностных ориентаций и др. Амбивалентные эмоциональные отношения с приёмным отцом могут стать источником психологического дискомфорта и дезадаптации ребёнка в приёмной семье, способствовать актуализации пережитого негативного опыта в биологической семье, что замедляет развитие его личности. В такой ситуации затруднён процесс семейного общения и функционирования, приёмный ребёнок не может чувствовать себя полноценным членом семьи.

Описываемая психологическая картина обусловлена особенностями проявления активности приёмного отца в процессе принятия решения о создании приёмной семьи. Так, для женщины социальная роль матери является более значимой, чем для мужчины роль отца, поэтому и окончательное решение в семье о принятии на воспитание ребёнка, как правило, принимает она. Зачастую мужчина пассивно, в угоду женщине, соглашается на принятие чужого ребёнка в семью. Отсюда и его недостаточная активность в осуществлении родительских функций.

Пассивная позиция приёмного отца и эмоциональное напряжение в отношениях с приёмным мальчиком или девочкой по-разному влияют на

последних. Это связано с особенностями восприятия его личности детьми разного пола, а также социально и психологически нормативной необходимостью идентификации приёмного мальчика с новым эталоном мужского поведения.

Некоторые пути выхода из данной ситуации могут лежать в плоскости организационных мероприятий по созданию приёмной семьи, в которых будущий приёмный отец должен принимать непосредственное, живое участие, заранее настраивая себя на выполнение новой социальной роли.

Выводы. В приёмной семье ребёнок повторно проходит процесс создания эмоциональных связей, поскольку приёмные родители являются для него эмоционально значимыми объектами. Установление привязанности ребёнка к приёмным родителям может быть существенно затруднено ввиду его прошлого опыта. Эмоциональное отношение ребёнка к родителю одного с ним пола способствует или затрудняет установление привязанности к нему (в зависимости от качества этого отношения).

Литература:

1. Ricks S.S. Father-infant interaction: A review of empirical research. *Family Relations*. 1985. Vol. 34. P. 505–511.
2. Бажин Е.Ф., Эткинд А.М. Цветовой тест отношений. Л., 1985. 18 с.
3. Боулби Дж. Привязанность; пер. Н.Г. Григорьевой; под общ. ред. Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
4. Лупекина Е.А. Идентификация детей в приёмной семье: второй шанс на сближение. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2017. 138 с.
5. Охрана материнства и детства в Беларуси – важнейший приоритет государственной социальной политики. URL: https://www.gstu.by/sites/default/files/atoms/files/89/d8/ohrana_materinstva_i_detstva_v_bielarusi_-_vazhneyshiy_prioritet_gosudarstvennoy_socialnoy_politiki.pdf
6. Прихожан А.М., Толстых Н.М. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2005. 400 с.
7. Семейные формы устройства детей-сирот на воспитание: пособие для замещающих родителей / сост. Г.И. Руденкова и др. Минск: Дизапресс, 2003. 72 с.

Лупекіна О. О. Емоційне ставлення дітей-сиріт до прийомних батьків

Сімейне виховання – найкраще середовище для повноцінного розвитку дитини-сироти. Створення прийомної сім'ї вимагає вирішення цілого ряду психолого-педагогічних завдань. У статті розглядається одна з них – установлення позитивних емоційних відносин між прийомною дитиною та прийомними батьками як необхідна умова розвитку прихильності між ними та здійснення процесу ідентифікації дитини.

Ключові слова: прийомна дитина, прийомна сім'я, емоційні відносини, прихильність, ідентифікація.

Lupekina O. O. The emotional attitude of children-orphans to foster parents

Family education – the best environment for the full development of the child orphan. Creating of a foster family requires the solution of a number of psychological and pedagogical problems. The article considers one of them – the establishment of positive emotional relationship between a foster child and foster parents as a necessary condition of the development of attachment between them and the implementation of her identification.

Key words: foster child, foster family, emotional relationships, attachment, identification.

О. Д. Павлюк

аспірант кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНИХ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ) НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті висвітлено проблему діагностики лідерських якостей здобувачів освіти професійних (професійно-технічних) навчальних закладів. Показано, що умови, в яких учні навчаються, впливають на розвиток лідерських якостей. Наведено частину результатів емпіричного дослідження лідерських якостей здобувачів освіти та його зв'язку з освітнім простором у навчальних закладах. Розділено лідерські якості по компонентах та представлено методичну базу діагностики лідерських якостей учасників навчально-виховного процесу. Показано рівень розвитку лідерських якостей учнів у професійних (професійно-технічних) навчальних закладах.

Ключові слова: лідерські якості, учні закладів професійної (професійно-технічної) освіти, діагностичний інструментарій для вивчення лідерських якостей, компоненти лідерських якостей, умови для розвитку лідерських якостей.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування професійно-технічної освіти відповідно до запитів і викликів сучасного суспільства гостро стоїть питання про розвиток лідерства в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Вимоги сучасності створюють передумови для розвитку прогресивного та інтегрованого освітнього середовища, в якому будуть розвиватися лідерські якості учасників навчально-виховного процесу. Теоретичний аналіз концептуальних положень і підходів до вивчення сутності лідерства та лідерських якостей учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти та вивчення умов у цих навчальних закладах визначили необхідність проведення спеціального емпіричного дослідження.

Зазначимо, що проблема лідерських якостей особистості вже була предметом уваги дослідників. Вивченням різних аспектів лідерства займалися такі вчені, як Г. Андрєєва, О. Бондарчук, Т. Гавлітіна, Л. Карамушка, І. Кон, Є. Кузьмін, Б. Паригін, А. Петровський, Р. Стогділл, Л. Уманський тощо. Досліджувались лідерські якості особистості представників різних вікових груп і професійних спільнот (О. Бондарчук, Т. Гавлітіна, Л. Карамушка, Н. Семченко, О. Чернишов, Т. Фелькель та ін.), дитячих і юнацьких колективів (Є. Аркін, Л. Артемова, І. Волков, Г. Драгунова, А. Залужний, Я. Коломінський, В. Мороз, В. Ягоднікова тощо). У ПТНЗ – в основному в межах педагогіки – накопичено великий позитивний досвід підготовки висококваліфікованих спеціалістів із середньою освітою. Історико-педагогічні аспекти цієї важливої проблеми відображено в працях вітчизняних вчених Н. Абашкіної, А. Дьоміна, О. Дубінчук, Н. Ничкало,

В. Паламарчука, В. Пікельної, Н. Розенберга, Л. Сергєєва, Н. Талалуєвої, О. Щербак та ін. Проблемі підготовки кваліфікованих фахівців у галузі управління приділялась увага в дослідженнях В. Єфремова, О. Кудріна, Т. Литвиненко, В. Маслова, В. Олійника, Ю. Старостіна тощо.

Мета статті – дослідити рівні розвитку лідерських якостей учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти та обґрунтувати умови їх розвитку.

Виклад основного матеріалу. Реалізація констатувального етапу емпіричного дослідження передбачала адекватний добір психодіагностичного комплексу; створення оптимальних організаційних умов для його проведення в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. За результатами теоретичного аналізу проблеми формування та розвитку лідерських якостей учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, експертної оцінки практичних психологів та інженерно-педагогічних працівників системи професійної освіти, роботодавців, опитування учнів та їхніх батьків, було розроблено модель лідерських якостей учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, що містить такі компоненти: гностичний, мотиваційний, когнітивний, комунікативно-організаційний, особистісний, емоційно-вольовий.

Суть цих компонентів полягає в такому:

1) гностичний – визначає сформованість знань про лідерство, лідерські якості, сучасні й ефективні теорії та стилі лідерства, закономірності розвитку групи та колективу, обізнаність учнів щодо чинників формування лідерських якостей, усвідомлення рівня розвитку власних лідерських якостей і розуміння важливості завдань, які необхідно виконувати для їх розвитку;

2) мотиваційний – забезпечує мотивацію успіху, потребу в досягненні поставлених цілей, прагнення до самоствердження та самореалізації;

3) когнітивний – зумовлює логічність, здатність до прогнозування та узагальнення, критичність та розсудливість, творче мислення;

4) комунікативно-організаційний – визначає комунікабельність, тактовність, уважність, ініціативність, енергійність, доброзичливість, уміння працювати в системі зворотного зв'язку, вміння розв'язувати конфлікти та адаптуватися тощо;

5) особистісний – зумовлює адекватну самооцінку, чесність, порядність, надійність, активність, оптимізм, почуття гумору, вимогливість до себе та до інших;

6) емоційно-вольовий – передбачає цілеспрямованість, цілісність і послідовність, наполегливість, відповідальність, рішучість, упевненість у собі, стресостійкість, урівноваженість, готовність до ризику тощо.

Під час дослідження лідерських якостей учнів професійних (професійно-технічних) навчальних закладів ураховано вік, стать, курс навчання, освіту, регіон проживання, майбутню професію та її характеристики, склад сім'ї, участь у гуртках і секціях тощо.

У результаті вивчення, аналізу та формування компонентів було створено методичну базу дослідження (див. табл. 1).

Експериментальною базою констатувального етапу емпіричного дослідження, проведеного протягом 2017–2018 рр., стали такі заклади:

«Київський центр професійно технічної освіти», Державний навчальний заклад «Київський професійний коледж з посиленою військовою та фізичною підготовкою», «Вище професійне училище № 33» м. Київ, «Київське вище професійне училище сервісу та дизайну», «Київський професійний будівельний ліцей», «Вище професійне училище № 1» м. Рівне, «Слов'янський професійний художній ліцей». Емпірична перевірка здійснювалася на виборці 370 учнів, яких було розподілено на групи: 1) за статтю: дівчата (43,8%), хлопці (56,2%); 2) за віком: до 17 років (57,3%), понад 17 років (42,7%); 3) за курсом навчання: перший курс (62,2%), другий курс (31,9%), третій курс (5,9%); 4) за освітою: базова середня (86,8%), повна середня (13,2%); 5) за типом майбутньої професії: «людина – людина» (40,5%), «людина – техніка» (38,1%), «людина – знакова система» (21,4%); 5) за характеристикою майбутньої професії: споріднена (44,1%), інтегрована (55,9%). Додатково враховувалося: 1) склад сім'ї: повна сім'я (64,6%), неповна сім'я (30,5%), дитина-сирота (4,9%); 2) кількість дітей у сім'ї: одна дитина (26,8%), дві дитини (41,6%), троє і більше дітей (31,1%), семеро дітей (0,5%); 3) регіон проживання: село (37%), місто (63%); 4) участь у гуртках і секціях: беруть участь (30,5%), не беруть участь (69,2%).

Рівні розвитку лідерських якостей учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти визначалися за розробленою нами моделлю, яка являє собою сукупність зазна-

Таблиця 1

Методична база дослідження показників розвитку лідерських якостей учнів професійних (професійно-технічних) навчальних закладів

Критерії та показники	Методики дослідження
Гностичний: – сформованість знань про лідерство, лідерські якості	Малоформалізовані, діалогічні засоби діагностики спостереження та бесіди. Позитивним аспектом спостереження є отримання даних про реальну поведінку і взаємини. Під час бесіди враховується те, що якість отриманої інформації залежить від ступеня встановленого контакту з випробуваними, надання їм можливості максимального самовираження, здатності бачити відповідність вербального і невербального проявів, уміння правильно формулювати і вчасно ставити запитання.
Мотиваційний: – мотивація до успіху, потреба в досягненні поставлених цілей, прагнення до самоствердження та самореалізації	Методика діагностики досягнень (автор М. Магомед Емінов) [13, с. 98–102]. Методика діагностики до успіху (автор Т. Елерс) [17]. Значущість лідерських якостей, що входять до мотиваційного блоку (мотиваційний блок авторської методики). Модель лідерських якостей учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти
Когнітивний та особистісний: – логічність, здатність до прогнозування і узагальнення, критичність та розсудливість, активність та ініціативність, оптимізм, рівень домагань і рівень самооцінки	Значущість лідерських якостей, що входять до когнітивного та особистісного блоку (когнітивний та особистісний блок авторської методики). Методика дослідження самооцінки (автор Дембо-Рубінштейн) [16]. Експрес-тест діагностики самооцінки лідерства [13, с. 391–392].
Комунікативно-організаційний та емоційно-вольовий: – комунікабельність, тактовність, уважність, ініціативність, енергійність, уміння працювати в системі зворотного зв'язку, вміння розв'язувати конфлікти та адаптуватися.	Методика діагностики лідерських здібностей (автори Є. Жаріков, Є. Крушельницький) [13, с. 316] (емоційно-вольовий). Методика діагностики комунікативних та організаторських схильностей (КОС - 2) [13, с. 263–265]. Методика дослідження міжособистісних відносин у групі – соціометрія [12, с. 3]. Значущість лідерських якостей, що входять до комунікативно-організаційного та емоційно-вольових блоків (комунікативно-організаційні та емоційно-вольові блоки авторської методики)

чених вище компонентів та становить перелік значущих лідерських якостей і їх оцінювання учнями за п'ятибальною шкалою. Після обробки даної методики за допомогою програми SPSS Statistics ми отримали певні результати (див. табл. 2).

Таблиця 2
Модель лідерських якостей учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти

Лідерські якості	Бали, у середньому
<i>Мотиваційний блок</i>	
потреба в досягненні поставлених цілей	3,92
прагнення до самоствердження та самореалізації	3,68
мотивація до лідерства та успіху	3,38
Усього, в середньому	3,66
<i>Комунікативно – організаційний блок</i>	
доброзичливість	4,11
товариськість	4,10
енергійність	4,05
уважність	3,65
ініціативність	3,65
вміння адаптуватися	3,64
тактовність	3,61
комунікабельність	3,58
вміння розв'язувати конфлікти	3,56
працювати в системі зворотного зв'язку	3,55
Усього, в середньому	3,77
<i>Емоційно-вольовий блок</i>	
цілеспрямованість	3,85
відповідальність	3,84
наполегливість	3,78
готовність до ризику	3,74
рішучість	3,71
впевненість у собі	3,66
врівноваженість	3,59
цілісність і послідовність	3,52
стресостійкість	3,47
Усього, в середньому	3,69
<i>Когнітивний блок</i>	
творче мислення	3,74
логічність	3,69
критичність і розсудливість	3,50
здатність до прогнозування й узагальнення	3,49
Усього, в середньому	3,60
<i>Особистісний блок</i>	
надійність	4,08
почуття гумору	3,98
активність	3,93
оптимізм	3,85
вимогливість до себе та інших	3,82
адекватна самооцінка	3,79
ініціативність	3,78
Усього, в середньому	3,94

Отже, в результаті аналізу отриманих даних можна зробити висновок, що в мотиваційному блоці представленої моделі така якість, як

потреба в досягненні поставлених цілей, має найвищі показники. Це свідчить про небайдужість як до особистісного розвитку загалом, так і до розвитку внутрішньо-особистісної мотивації. Умови, що створюються для розвитку зовнішньої та внутрішньої мотивації в навчальних закладах, позитивно сприяють розвитку якостей у даному компоненті. Йдеться про психолого-управлінські умови, зокрема, вміння адміністрації та інженерно-педагогічного колективу (далі – ІПК) ініціювати виникнення відповідних обставин, що сприяють покращенню мікроклімату в навчальному закладі. Важливі також психолого-педагогічні умови, а саме: здатність ІПК визначати важливі лідерські ролі та функції в навчальних групах.

У комунікативно-організаційному блоці найвищі показники отримали такі якості: доброзичливість, товариськість та енергійність. Це зумовлюється віком опитаних осіб (юнацький вік) та значущістю для учнів професійної (професійно – технічної) освіти цих якостей у контексті нашого дослідження. У даному компоненті важливу роль відіграють індивідуально психологічні умови розвитку, а саме: розвиток емпатії учнів у навчальних групах; розвиток гнучкості та адаптивності; розвиток асертивності.

Аналізуючи емоційно-вольовий блок, можна зробити висновок, що для учасників навчально-виховного процесу важливими є: цілеспрямованість, відповідальність і наполегливість, що зумовлюються комплексом умов у процесі навчальної діяльності. Важливо зауважити, що вказані якості актуалізуються та розвиваються на навчальних та виробничих практиках у процесі навчання. Зауважимо, що психолого-педагогічні та індивідуально-психологічні умови сприяють розвитку вищевказаних якостей. Розвиток здатності учнів приймати самостійні рішення та нести за них відповідальність, уміння подавати та сприймати нові ідеї на всіх рівнях у навчальному закладі, здатність до саморегуляції всіх учасників навчально-виховного процесу зумовлюють розвиток даного компоненту.

Творче мислення, що входить до когнітивного блоку, отримало показники 3,74 та свідчить про середній рівень когнітивних функцій учнів, що зумовлено як зовнішніми чинниками (неперспективністю деяких робочих професій, стереотипізацією цих професій, низький кваліфікаційний рівень ІПК, часта зміна кадрів), так і внутрішніми (розвиток когнітивного критерію потребує великих ресурсів, які не завжди можливо втілити в сучасних умовах освітнього простору професійних (професійно-технічних) навчальних закладів.

Розглядаючи особистісний блок, можна зауважити, що надійність для учасників навчально-виховного процесу відіграє значущу роль у контексті нашого дослідження, це зумовлено міжособистіс-

ним спілкуванням як з однолітками, так і зі значущими для них дорослими. Умови, що призводять до розвитку особистісного блоку, мають бути комплексними, тільки тоді буде позитивний результат. При цьому особистісний блок має найвищі показники, а когнітивний – найнижчі. Це свідчить про те, що учасники навчально-виховного процесу професійних (професійно-технічних) навчальних закладів надають перевагу розвитку особистісних лідерських якостей.

Провівши одномірний дисперсійний аналіз міжгрупових факторів за статтю досліджуваних: хлопці (208 осіб), дівчата (162 особи), у процесі оцінки виведено графік профілю оцінок: маргінальну середню групи мотиваційних якостей. На поданому графіку бачимо, що різниця між статтю в групі мотиваційних якостей незначна, а саме: хлопці (3,7), дівчата (3,619). У групі комунікативних якостей в одномірному дисперсійному аналізі міжгрупових факторів за статтю отримано такі результати: хлопці (3,76), дівчата (3,77); група емоційно-вольових якостей: хлопці (3,78), дівчата (3,55); група когнітивних якостей: хлопці (3,67), дівчата (3,51); група особистісних якостей: хлопці (3,95), дівчата (3,92). Під час одномірного дисперсійного аналізу міжгрупових факторів за віком та освітою досліджуваних у всіх компонентах лідерських якостей чітко простежується взаємозв'язок між компонентами і підвищенням їхніх показників, з віком показники стають вищими.

Додатково провівши аналіз оціночних маргінальних середніх мотивацій до лідерства та успіху, отримали такі дані в балах: хлопці (3,425), дівчата (3,323); потреба в досягненні поставлених цілей

у балах: хлопці (3,83), дівчата (3,975); прагнення до самоствердження та самореалізації в балах: хлопці (3,678), дівчата (3,685). Даний аналіз свідчить про те, що розвиток групи мотиваційних якостей в учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти частково залежить від статевої приналежності.

Провівши аналіз у мотиваційному блоці такої якості, як потреба в досягненні поставлених цілей (у середньому в балах), що отримала найвищі показники (3,92), та порівнявши їх за статевою приналежністю, можемо стверджувати, що ця якість вища за показниками в балах (див. рис. 1). На нашу думку, такі результати зумовлюються статевими особливостями в юнацькому віці.

У процесі одномірного дисперсійного аналізу міжгрупових факторів (див. табл. 3) – статі досліджуваних (хлопці – 208, дівчата – 162) та віку (до 17 років, понад 17 років) – ми отримали графіки профілю під час оцінки маргінального середнього прагнення до самоствердження та самореалізації, на яких зображено показники в балах: до 17 років (3,625), понад 17 років (3,37). Додатково під час аналізу, що пов'язаний зі статтю та віком, отримали такі показники в балах: дівчата (від 3,6 до 3,760), хлопці (від 3,65 до 3,72).

Таблиця 3
Результати дисперсійного аналізу міжгрупових факторів

	Значення	Кількість осіб
Стать досліджуваних	хлопці	208
	дівчата	162
Групи досліджуваних за віком	до 17 років	212
	понад 17 років	158

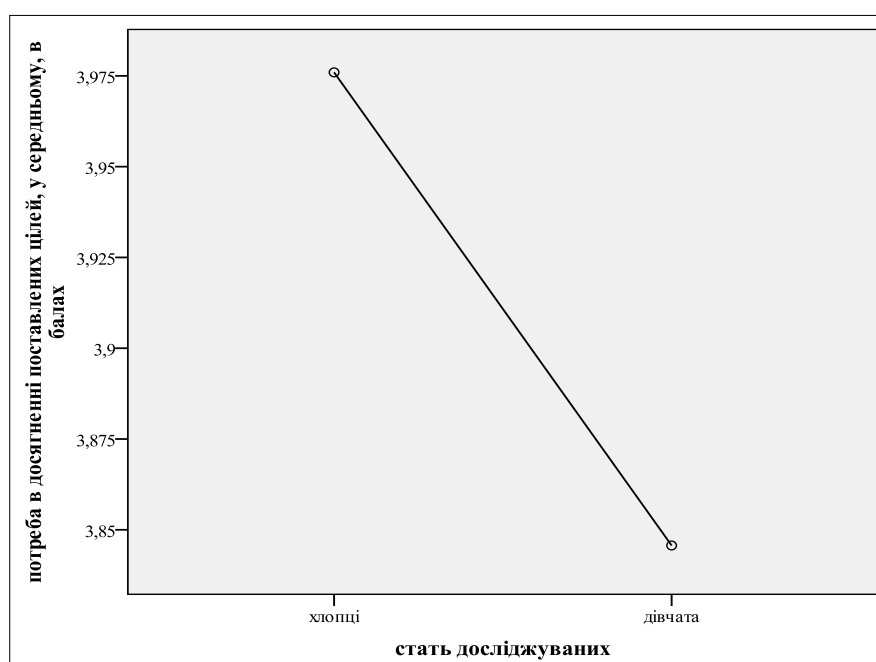


Рис. 1. Аналіз потреби в досягненні поставлених цілей

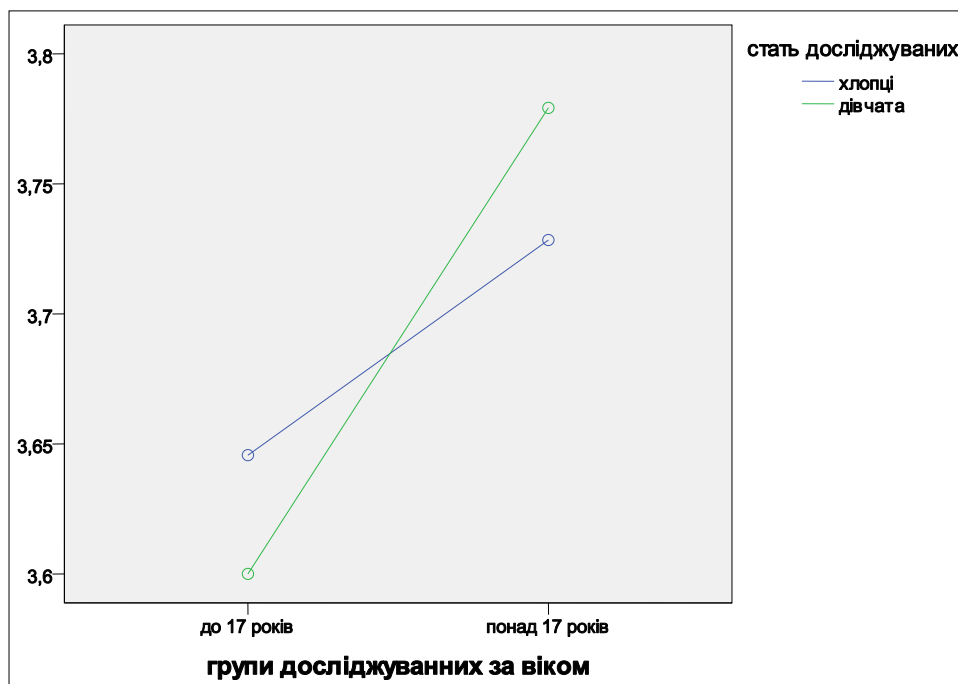


Рис. 2. Оціночне маргінальне середнє прагнення до самоствердження та самореалізації

Аналізуючи прагнення до самоствердження та самореалізації, розділивши дані за статтєвою приналежністю та віковою категорією, можна прослідкувати, що дана якість із підвищенням вікових показників збільшується, та показники в жіночій статі вищі, ніж у чоловічій.

Висновки. Отже, було розроблено модель лідерських якостей учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, що містить такі компоненти: гностичний, мотиваційний, когнітивний, комунікативно-організаційний, особистісний, емоційно-вольовий. Підготовлено методичну базу дослідження показників розвитку лідерських якостей учнів професійних (професійно-технічних) навчальних закладів. Було опитано 370 осіб в окремих регіонах України.

У результаті обробки отриманих даних можна зробити висновок, що в мотиваційному блоці потреба в досягненні поставлених цілей має найвищі показники та свідчить про небайдужість як до особистісного розвитку взагалі, так і до розвитку внутрішньо-особистісної мотивації. У комунікативно-організаційному блоці найвищі показники отримали такі якості: доброзичливість, товариськість та енергійність. Розглядаючи особистісний блок, можна зауважити, що надійність для учасників навчально-виховного процесу відіграє значущу роль у контексті нашого дослідження. Це зумовлено міжособистісним спілкуванням як з однолітками, так і зі значущими для них дорослими. Найвищі результати в емоційно-вольовому блоці отримали: цілеспрямованість, відповідальність та наполегливість. Творче мислення з найвищими показниками представляє когнітивний блок.

Проведено порівняльний аналіз компонентів й описано, що особистісний блок має найвищі показники, а когнітивний – найнижчі. Це свідчить про те, що учасники навчально-виховного процесу професійних (професійно-технічних) навчальних закладів надають перевагу розвитку особистісних лідерських якостей. Додатково наведено результати по окремих якостях у контексті нашого дослідження та описується різниця, що зумовлюється статтєвими особливостями в юнацькому віці. У результатах дослідження прагнення до самоствердження та самореалізації, розділивши дані за статтєвою приналежністю і віковою категорією, можна прослідкувати, що дана якість із підвищенням вікових показників збільшується, та показники в жіночій статі вищі, ніж у чоловічій.

Перспективи роботи не вичерпуються емпіричним дослідженням, а передбачають подальше вивчення емпіричних даних, розробку та апробацію програми психологічного тренінгу розвитку лідерських якостей учасників навчально-виховного процесу закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Література:

1. Алфімов Д.В. Зміст феномену «лідерські якості особистості». Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.; Класич. приват. ун-т. Запоріжжя: б. в., 2010. Вип. № 11 (64). С. 44–51.
2. Басіна А.В. Типи лідерів. Освітній менеджмент: навчальний посібник; за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. К.: Шкільний світ, 2007. С. 163–166.

3. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2011. 384 с.
4. Василькова О.І. Дослідження особистісних характеристик лідерів навчальних груп ПТУ. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; за ред. Максименка С.Д. К.: «Гнозис», 2003. Т. 5. Ч. 4. С. 73–77.
5. Еникеев М.И. Психологическая диагностика: стандартизир. тесты. Приор, 2003. 288 с.
6. Комплекс психодіагностичних методик дослідження професіоналізму педагогічних працівників / О.І. Бондарчук, Т.М. Гавлітіна, Л.М. Смольська, В.М. Вронська. Київ – Рівне, 2017. 23 с. URL: <http://umo.edu.ua/spiljna-zroipppo-laboratoriya-psikhologhiji-profesionalizmu> (дата звернення: 13.05.2018).
7. Мороз В.П. Організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Старобільськ, 2015. 20 с.
8. Пашукова Т.И., Допира А.И., Дьяконов Г.В. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов: учеб. пособие. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. 127 с.
9. Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина: в 2 т. М.: ВЛАДОС, 2003. Т. 2. 248 с.
10. Самооценка лидерства / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. 400 с. С. 98–102.
11. Сергеева Л.М. Формування управлінських навичок в учнів вищих професійних невикробничій сфери: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.04; Університет менеджменту освіти. К., 2000. 18 с.
12. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія та методика виховання»; ПУПУ ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2005. 28 с.
13. Яншин П.В. Клиническая психодиагностика личности: учеб.-метод. пособ. 2-е изд., испр. СПб.: Речь, 2007. С. 320.
14. Мотивация персонала: учеб пособие. Практик. задания. (практикум) / Ю.Г. Одегов, Г.Г. Руденко, С.Н. Апенько, А.И. Мерко. М.: Альфа-Пресс, 2010. 640 с.

Павлюк О. Д. Результаты исследования лидерских качеств соискателей образования в условиях профессиональных (профессионально-технических) учебных заведений

В статье отражена проблема диагностики лидерских качеств соискателей образования профессиональных (профессионально-технических) учебных заведений. Показано, что условия, в которых ученики обучаются, влияют на развитие лидерских качеств. Приведена часть результатов эмпирического исследования лидерских качеств соискателей образования и его связи с образовательным пространством в учебных заведениях. Разделены лидерские качества по компонентам и представлена методическая база диагностики лидерских качеств участников учебно-воспитательного процесса. Показан уровень развития лидерских качеств учеников в профессиональных (профессионально-технических) учебных заведениях.

Ключевые слова: лидерские качества, ученики заведений профессионального (профессионально-технического) образования, диагностический инструментарий для изучения лидерских качеств, компоненты лидерских качеств, условия для развития лидерских качеств.

Pavliuk O. D. Results of leadership qualities research of students in the vocational educational establishments

The article clarifies the problem of the leadership qualities diagnosing in the vocational educational institutions. It is shown that the conditions in which students study influence the development of leadership qualities. The part of results of empirical research of educators' leadership qualities and their connection with educational space in educational establishments is given. The leadership qualities are segmented according to the components and the methodical basis for diagnosing the leadership qualities of the participants of the educational process is presented. The level of development of students' leadership qualities in vocational educational institutions is shown.

Key words: leadership qualities, students of institutions of vocational education, diagnostic tools for studying leadership qualities, components of leadership qualities, conditions for the development of leadership qualities.

М. В. Саврасовкандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри практичної психології
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди**К. С. Кисельов**аспірант кафедри психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

КРЕАТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЗАПОРУКА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ

Аналізуються теоретико-методологічні підстави дослідження креативності як чинника подальшої професійної адаптації майбутніх учителів початкової школи. Закладаються передумови подальшого розгорнутого емпіричного дослідження креативності майбутніх учителів початкової школи, психолого-педагогічні умови становлення креативності, визначаються напрямки можливого розвивального впливу з метою оптимізації подальшого особистісного та професійного функціонування.

Ключові слова: креативність, адаптація, майбутній учитель, початкова школа, структура, показник, рівень.

Постановка проблеми. Професійна адаптація педагога-початківця є визнаною проблемою педагогічної психології та суміжних із нею галузей психологічного знання та споріднених наук. Немає необхідності перелічувати фахівців, що здійснювали дослідження в цьому напрямі, як і деталізувати результати їх досліджень, що становлять укорінений і розгалужений пласт вітчизняної психолого-педагогічної спадщини та сьогодення. Зазначимо лише, що професійна адаптація є перехідним періодом від навчальної до професійної діяльності, і від того, як успішно відбудеться цей перехід, залежатиме в подальшому рівень розвитку особистості учнів і професійне функціонування вчителя. Учитель початкових класів у цьому сенсі несе подвійну відповідальність перед суспільством, оскільки саме він повинен адаптувати дитину до нової соціальної дійсності. У цій ситуації саме гнучкість поведінки вчителя, її нетривіальність, оригінальність в умовах обмеженості в часі й арсеналі педагогічних засобів впливу на учнів виходить на якісний новий рівень. Саме креативність особистості вчителя початкових класів переводить його педагогічні та особистісно-професійні рішення з тактичного на стратегічний рівень, як у сенсі розкриття адаптаційного потенціалу дитини (як майбутнього успішного учня), так і власного адаптаційного потенціалу (як зрілої особистості та досконалого фахівця). На нашу думку, саме цьому аспекту окресленої проблеми, як з боку складника адаптаційного потенціалу особистості майбутнього педагога, так і з боку професійної характеристики вчителя початкової школи, приділена дещо недостатня емпірична увага.

Як зазначає З.М. Мирошник, психологічний супровід професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи має концентруватися навколо системи розвивальних засобів, що засновані на концептуальних засадах формування рольової структури особистості вчителя початкової школи, яка характеризується як моделі поведінки, адекватні специфіці його педагогічної діяльності, утілені в ієрархічно побудованій системі рольових позицій, які можуть бути представлені у вигляді профілю груп ролей «психолог» (знавець дитячої психології, фасілітатор), «педагог» (дидакт, наставник) і «соціал» (партнер, няня). На думку авторки, утілення зазначеної ідеї в розвивальній програмі, яка реалізується мотиваційним, особистісним, рольовим і рефлексивним етапами, дає можливість отримати позитивну динаміку за показником рольової компетентності, діалогічної спрямованості, соціального інтелекту та рефлексивності [6, с. 246].

У наших попередніх роботах, що виконані разом із нашими співробітниками й присвячені дослідженню співвідношення метамнемічних і творчих здібностей у структурі особистості студента, ми дійшли висновків про наявність статистично достовірної позитивної кореляції показників мнемічної рефлексії та метамнемічного відтворення з показниками оригінальності, абстрактності назви та спротиву замкненню образної креативності; має місце статистично достовірне спадання середніх значень показників мнемічної рефлексії та мнемічного відтворення від першого до третього року навчання, у той час як від третього до п'ятого року навчання спостерігається

статистично достовірне зростання показників мнемічної рефлексії та мнемічного відтворення; відсутня статистично достовірна динаміка середніх значень показників образної креативності студентів-педагогів між першим і третім роками навчання, хоча від третього до п'ятого років навчання в педагогічному ВНЗ спостерігається статистично достовірне зростання середніх значень вищевказаних показників образної креативності [7].

К.С. Кисельов, досліджуючи окреслену проблематику, зазначає, що психологічні особливості та механізми, закономірності креативності сучасного студентства, зокрема майбутніх педагогів, розглядаються в численних роботах вітчизняних і закордонних дослідників, водночас суттєво бракує цілісного, системного та ґрунтовного погляду на креативність студента вищого начального закладу як майбутнього фахівця-педагога, учителя, вихователя та викладача, що являє собою втілення молодшої еліти нації, носія її культурних, духовних та інтелектуальних скарбів, як людини, що вже завтра буде визначати майбутнє України, економічне та соціальне благополуччя кожного з нас [4].

О.С. Шило, займаючись дослідженням ціннісних орієнтацій у контексті творчої діяльності особистості, стверджує, що розвиток творчості майбутнього педагога може знайти своє місце в процесі його професійної підготовки шляхом розвитку спрямованості особистості на цінності професійної й особистісної самореалізації, системи ціннісних орієнтацій особистості [10].

Н.Є. Гоцуляк, визначаючи й експериментально перевіряючи психологічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови, формулює їх так: 1) мотиваційна готовність викладача до систематичної роботи з підвищення рівня методичної майстерності; 2) критичний аналіз своєї педагогічної діяльності, що забезпечує виявлення психологічних бар'єрів, характерних для власної діяльності, і вибір «розвиваючих» стратегій їхнього подолання; 3) цілеспрямований перегляд сформованої системи методичних знань, навичок і вмінь і пошук нових засобів і способів навчання іноземної мови; 4) освоєння викладачем нових методів і методик вирішення конкретних завдань навчання іноземної мови повинне здійснюватися за умови дотримання певної психологічної послідовності етапів оволодіння способами рішення методичних проблем [1, с. 20].

І.В. Гриненко, вивчаючи педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю в процесі фахової підготовки, зазначає, що запропонована ним система критеріїв (мотивація успіху, ступінь реактивної тривожності, невербальна креативність, вербальна креативність, уміння кодувати інформацію, уміння структурувати зміст тексту) і показників дала

змогу визначити рівні розвитку креативності студентів гуманітарного профілю (низький, середній, високий). На переконання автора, високим рівнем володіють студенти, які сподіваються на успіх, характеризуються низьким рівнем реактивної тривожності, структурують зміст тексту з виділенням усіх його підтем і мікротем, володіють широким арсеналом засобів вербального й образного перекодування інформації (символічне заміщення); середній рівень властивий студентам, що відзначаються помірним рівнем реактивної тривожності, уміють структурувати зміст тексту та виділити принаймні половину його підтем і мікротем, здатні епізодично знаходити засоби символічного заміщення вербальної інформації; низький рівень розвитку креативності притаманний студентам із високим рівнем реактивної тривожності, невмінням чітко структурувати зміст тексту та знаходити засоби символічного заміщення вербальної інформації [2, с. 20].

О.М. Дунаєва вважає педагогічну креативність невід'ємною характеристикою майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки та визначає її як уміння сприймати й нестандартно розв'язувати професійні проблеми, використовуючи найбільш оптимальні засоби, успішно взаємодіяти з оточенням, особливо за нестандартних ситуацій, утілюваних у спроможності створювати оригінальні продукти, які мають особистісну й соціальну значущість, у здатності до створення нового, у нетрадиційному підході до організації навчально-виховного процесу, умінні творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, в умінні розвивати креативність дітей, що знаходила б свій вияв у їхній поведінці, яка ставала б нормою їхнього життя [3, с. 20].

В.П. Чорноус теоретично обґрунтовує й експериментально перевіряє педагогічні умови формування творчих здібностей студентів у процесі вивчення предметів математичного циклу й остаточно класифікує їх так: організаційні (урахування особливостей організації навчального процесу на основі авторської моделі, розроблення та впровадження змісту, ефективних форм, методів і засобів формування творчих здібностей); методичні (створення навчально-методичного супроводу, реалізація потенціалу науково-педагогічного складу вищого навчального закладу); психолого-педагогічні (мотивація навчальної діяльності; формування системи знань, умінь і навичок, що формуються в процесі фахової підготовки; створення творчої атмосфери; залучення студентів до творчої діяльності) [8, с. 21].

І.Ю. Шахіна вважає, що креативність майбутніх учителів математики полягає в здатності робити логічні висновки, порівнювати, зіставляти; працювати в більше ніж одній професійній сфері, напро-

маджувати інформацію з кількох галузей знань; у здатності до постановки нових проблем, здатності до аналізу, до перенесення досвіду розв'язування на інші задачі; до критичної перевірки й сортування інформації; до рефлексії (здатність до передбачення, проникливості у пошуках проблем та ін.); здатності до абстракції, до самостійного здобування знань, у нетривіальному мисленні, готовності до сприйняття нового. У якості педагогічних умов формування креативності в майбутніх учителів математики авторка розглядає наявність інформаційної культури; використання комп'ютерних навчальних програм як складників мультимедіа; оволодіння майбутніми вчителями математики засобами мультимедіа в навчальному процесі [9, с. 20].

Нині вважається, що основою професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної творчості повинно бути формування вміння студентів педагогічних закладів любити дітей, яке буде надійним фундаментом майбутнього натхнення від своєї творчої діяльності.

Отже, на процес формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах навчального педагогічного закладу також впливають і об'єктивні, і суб'єктивні чинники, які визначають результати й навчально-виховного процесу, і всієї професійної підготовки студентів. Можна простежити взаємозв'язок у системі «викладач – майбутній учитель – учитель – учень» і відзначити, що особистісні якості педагога завжди репродукуються в майбутньому, у процесі формування кожного вихованця.

Е.В. Лузік вважає креативність критерієм якості системи підготовки фахівців. Серед етапів розвитку креативності вчителя авторка виділяє такі: початковий (учитель залишається в межах засвоєних базових способів діяльності; утруднені дії, що виходять за межі загальноприйнятих, відсутня ініціатива в постановці цілей; цей етап характеризується низьким рівнем креативності); середній (учитель реалізує власні ідеї, порівнюючи між собою різноманітні інноваційні зразки; на основі спостережень, узагальнення фактів приходить до створення більш ефективних способів діяльності чи конкретних педагогічних знахідок); завершальний (високий рівень креативності, який виявляється в накопиченні спостережень, коли педагогічні знахідки стають для вчителя стимулом до дослідження, пошуку альтернативи, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків і залежностей; діяльність набуває власне дослідницького характеру) [5].

Метою статті є аналіз як теоретичних, так і методологічних підстав дослідження креативності майбутніх учителів початкової школи в якості чинника ефективності їх подальшої професійної адаптації. Для цього вважаємо за необхідне

розв'язати такі завдання дослідження: 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз психологічної проблеми співвідношення креативності та професійної адаптації майбутніх педагогів; 2) виділити й описати основні емпіричні закономірності взаємозв'язку показників креативності та подальшої професійної адаптації майбутніх учителів початкової школи.

У якості методів і методик емпіричного дослідження нами використана процедура кореляційного аналізу за Пірсоном, тест образної креативності Торренса (у модифікації О.Є. Туник), тест вербальної креативності Медніка (у модифікації Т.В. Галкіної) і багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова та С.В. Чермяніна (шкала «Адаптивні здібності»). До складу емпіричної вибірки увійшли студенти 2-го–5-го років навчання факультету початкової, технологічної та професійної освіти ДВНЗ «ДДПУ» (м. Слов'янськ) загальною кількістю 170 осіб.

Виклад основного матеріалу. У результаті здійсненого нами кореляційного аналізу показників вербальної та невербальної креативності вчителів початкової школи нами зафіксовано статистично достовірні позитивні кореляції (на рівні $p < 0,05$) між показником гнучкості вербальної креативності та показником спротиву замкненню образної креативності ($r = 0,41$); показником оригінальності вербальної креативності та показником оригінальності образної креативності ($r = 0,43$), показником оригінальності вербальної креативності та показником абстрактності назви образної креативності ($r = 0,64$), показником оригінальності вербальної креативності та показником спротиву замкненню образної креативності ($r = 0,56$), показником розробленості вербальної креативності та показником оригінальності образної креативності ($r = 0,38$), показником розробленості вербальної креативності та показником абстрактності назви образної креативності ($r = 0,44$), показником розробленості вербальної креативності та показником спротиву замкненню образної креативності ($r = 0,53$). Очевидно, що в структурі креативності майбутнього вчителя початкової школи, незалежно від психологічної модальності останньої, системоутворюючими компонентами є показники оригінальності вербальної креативності, розробленості вербальної креативності, оригінальності образної креативності, абстрактності назви образної креативності та спротиву замкненню образної креативності. Таким чином, у структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи вербальна й образна креативність із їх показниками є твірними характеристиками певної креативної психічної підсистеми, що справляє неабиякий вплив на ефективність їх навчально-професійної діяльності.

У результаті здійсненого кореляційного аналізу показників вербальної креативності та показників

інтелекту майбутніх учителів початкової школи нами зафіксований статистично достовірний позитивний зв'язок (на рівні $p < 0,05$) між показником побіжності вербальної креативності та показником адаптивних здібностей ($r = 0,45$); статистично достовірний позитивний зв'язок між показником гнучкості вербальної креативності й адаптивних здібностей ($r = 0,38$); статистично достовірний позитивний зв'язок між показником оригінальності вербальної креативності та показником адаптивних здібностей ($r = 0,46$); статистично достовірні негативні зв'язки між показником розробленості вербальної креативності та показником адаптивних здібностей ($r = -0,3$).

Як бачимо, у структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи показники вербальної креативності утворюють лише переважно позитивні статистично достовірні зв'язки з адаптивних здібностей, у той час як статистично достовірний негативний зв'язок показник адаптивних здібностей утворює з показником розробленості вербальної креативності.

У результаті здійсненого кореляційного аналізу показників вербальної креативності та показника адаптивних здібностей майбутніх учителів початкової школи нами зафіксовано статистично достовірний позитивний зв'язок (на рівні $p < 0,01$) між показником побіжності образної креативності та показником адаптивних здібностей ($r = 0,47$); статистично достовірний позитивний зв'язок між показником спротиву замкненню образної креативності та показником адаптивних здібностей ($r = 0,43$); статистично достовірні позитивні зв'язки між показником оригінальності образної креативності та показником адаптивних здібностей ($r = 0,58$). У той же час фіксуємо статистично достовірний негативний зв'язок між показником розробленості образної креативності та показником адаптивних здібностей ($r = -0,3$).

Констатуємо, що в структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи показники образної креативності утворюють систематичні статистично достовірні позитивні зв'язки з показником адаптивних здібностей. Відмітимо, що статистично достовірний негативний зв'язок для показника адаптивних здібностей спостерігається лише у випадку із показником розробленості образної креативності.

Висновки. За результатами проведеного дослідження можемо зробити такі висновки: 1) у теоретико-методологічному аспекті креативність особистості майбутнього вчителя початкової школи найчастіше пов'язують із такими детермінантами адаптаційного потенціалу особистості педагога, як професійна й особистісна самореалізація, система ціннісних орієнтацій особистості, критичний аналіз своєї педагогічної діяльності, вміння сприймати й нестандартно розв'язувати професійні проблеми, вміння взаємодіяти з ото-

ченням, спроможність створювати оригінальні продукти, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, вміння розвивати креативність дітей тощо; 2) у структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи показники вербальної креативності утворюють переважно позитивні статистично достовірні зв'язки з адаптивних здібностей; 3) у структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи показники образної креативності утворюють систематичні статистично достовірні позитивні зв'язки з показником адаптивних здібностей. Перспективними питаннями є з'ясування психологічної динаміки адаптивності майбутнього вчителя початкової школи та встановлення психологічних особливостей взаємодії адаптивності з іншими особистісними детермінантами повноцінного особистісно-професійного функціонування майбутнього вчителя початкової школи.

Література:

1. Гоцуляк Н.Є. Психологічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови: автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. Хмельницький, 2008. 20 с.
2. Гриненко І.В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Хмельницький, 2008. 20 с.
3. Дунаєва О.М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Вінниця, 2008. 20 с.
4. Кисельов К.С. Інтелект та креативність різних модальностей у структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи. Науковий вісник Миколаївського національного педагогічного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки: збірник наукових праць. № 2 (18), листопад 2017. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С. 92–96.
5. Лузік Е.В. Креативність як критерій якості системи підготовки фахівців профільних ВНЗ України. Вища освіта України. 2006. № 3. С. 76–82.
6. Мирошник З.М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів: монографія. Харків: ХНПУ, 2011. 306 с.
7. Саврасов М.В., Єрмоленко К.В. Особливості взаємозв'язку метамнемічних і креативних здібностей у структурі особистості студента. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2018. Вип. 2. Т. 2. С. 91–96.
8. Чорноус В.П. Формування творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи в про-

- цесі вивчення предметів математичного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Житомир, 2010. 21 с.
9. Шахіна І. Формування креативності у майбутніх учителів математики засобами мультимедіа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Вінниця, 2007. 20 с.
10. Шило О.С. Проблема ціннісних орієнтацій у контексті творчої діяльності особистості. Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія; за ред. С.Д. Максименка. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. Т. 10. Вип. 7. С. 580–591.
-

Саврасов Н. В., Киселёв К. С. Креативность личности будущего учителя начальных классов как залог его профессиональной адаптации

Анализируются теоретико-методологические основания исследования креативности как фактора дальнейшей профессиональной адаптации будущих учителей начальной школы. Закладываются основания дальнейшего развернутого эмпирического исследования креативности будущих учителей начальной школы, изучаются психолого-педагогические условия становления креативности, определяются направления возможного развивающего влияния с целью оптимизации дальнейшего личностного и профессионального функционирования.

Ключевые слова: креативность, адаптация, будущий учитель, начальная школа, структура, показатель, уровень.

Savrasov M. V., Kyselov K. S. The personal creativity of future primary school teachers as key to his professional adaptation

The theoretical and methodological bases of creativity research as a factor of further professional adaptation of future primary school teachers are analyzed. The bases of further detailed empirical research of creativity of future teachers of primary school are laid, psychological and pedagogical conditions of its formation of creativity are studied, the directions of possible developing influence for the purpose of optimization of its further personal and professional functioning are defined.

Key words: creativity, adaptation, future teacher, primary school, structure, indicator, level.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДСТАВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРОКУРОРА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Аналізуються теоретико-методологічні підстави дослідження суб'єктності студента юридичного ВНЗ як чинника ефективності його професійної підготовки. Закладаються передумови подальшого розгорнутого емпіричного дослідження психологічної динаміки суб'єктності майбутніх прокурорів, вивчаються структурні характеристики психолого-педагогічних умов її становлення в процесі навчальної діяльності.

Ключові слова: суб'єктність, професійна підготовка, майбутній прокурор, чинник, структура, показник, динаміка.

Постановка проблеми. В умовах динамічного реформування в Україні майже всіх сфер суспільного життя все більшої актуальності набувають питання відповідності морально-етичної сфери особистості вимогам демократичного суспільства, в яке інтегрується наша держава. Унікальність психологічних характеристик діяльності прокурора впливає з ролі й місця прокуратури в державному механізмі та юридичній системі, зі специфіки її функцій і особливого статусу прокурора. У той же час якість виконання професійних обов'язків прокурора нерозривно пов'язана із задоволеністю змістом професійної діяльності, ставленням до неї та рівнем професійних досягнень. Проте досі залишається відкритим питання цілісного погляду на психологічні аспекти становлення особистості працівників прокуратури в процесі професійної діяльності, виділення та системного дослідження психологічних чинників, що впливають на особистість прокурора в процесі трудової діяльності та під час професійної підготовки майбутніх прокурорів.

Найбільш розгорнуту концепцію людини як суб'єкта діяльності було сформульовано С. Рубінштейном, який наголошував на важливості того, що суб'єкт як активна сторона, діяч реалізує свою активність не тільки в зовнішній, а й у внутрішній діяльності, куди слід включати свідомість і самосвідомість [6, с. 218]. Низка фундаментальних праць С. Рубінштейна заклала підстави для формування багатьох категорій психологічної науки, дозволила сформувати адекватну концепцію діяльності, яка демонструє взаємовплив людини, що діє, і ситуації, у якій вона діє.

На думку С. Максименка, особистість як предмет професійної діяльності, задовольняючи власні потреби, взаємодіє із середовищем, ставить перед собою певну мету, мотивує її, добирає засоби для її здійснення, виявляє фізичну й розумову активність, досягаючи поставленої мети.

Мета – це те, до чого прагне людина, для чого вона працює, за що бореться, чого хоче досягти у своїй діяльності. Без мети не може бути свідомої діяльності [3, с. 318–319].

На думку О. Осницького, суб'єктність може виступати як цілісна характеристика особливої активності людини, яка виявляється в її діяльності й поведінці. Суб'єктність полягає в здатності до рефлексії власної психічної активності, її саморегуляції, самокерування й іноді навіть самокорекції, сприймання самого себе як джерела й виконавця власних дій, людини, що є відповідальною за них [5].

Як зазначає М. Агулов, категорія «суб'єкт» має давню історію в становленні наукової картини світу та в психології зокрема. Основні характеристики суб'єкта виявляються в тому, що він виступає як свідомий носій суб'єктивної реальності, є центром буття людини, що здійснює її і у своїй активності, ініціативності й відповідальності. Крім цього, суб'єкт виявляється у відносинах зі світом, у пізнанні, дії, спогляданнях і етичних відносинах. Суб'єктність – суттєва властивість суб'єкта, яка принципово відрізняє його від об'єктів і навіть від інших суб'єктів; властивість, наявність якої й робить суб'єкта тим, чим він є. Таку властивість називають невід'ємною якістю [1, с. 24].

Проблеми формування професійної культури майбутніх юристів докладно висвітлювались у психологічній науці, зокрема в працях В. Васільєва, А. Жалинського, С. Максименка, В. Романова, М. Сілкина, О. Столяренка, Ю. Чуфаровського й інших; вивчаються соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки (А. Білоножко, С. Вишневіська, В. Карташов, Б. Пугинський, В. Романов та інші).

Вивченню питань професійно-особистісних і морально-етичних вимог до прокурорів в останні роки приділялася значна увага в публікаціях низки

вітчизняних науковців і практиків: М. Бурбики, С. Даніліна, В. Долежана, С. Ківалова, Л. Колос, В. Остапчука, Т. Погорєлової, С. Подкопаєва, О. Толочка, Г. Середи, О. Шинальського, П. Шумського й ін.

Метою статті є аналіз як теоретичних, так і методологічних підстав дослідження суб'єктності майбутніх прокурорів у процесі навчальної діяльності в якості чинника ефективності їх подальшої професійної діяльності. Для цього вважаємо за необхідне розв'язати такі завдання дослідження: 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз психологічної проблеми співвідношення суб'єктності й ефективності правоохоронної та правозастосовної діяльності майбутніх прокурорів; 2) виділити й описати основні теоретичні аспекти та психологічні характеристики становлення суб'єктності майбутніх прокурорів у процесі навчальної діяльності. У якості методів дослідження нами використаний метод теоретичного аналізу, узагальнення й систематизації методологічних підходів і емпіричних результатів, що містяться в наукових джерелах.

Виклад основного матеріалу. Проблема професійного становлення майбутнього прокурора набуває, на нашу думку, додаткової актуальності у зв'язку з відсутністю в юридичній психології усталеної системи поглядів на розуміння закономірностей становлення професіонала саме в органах прокуратури. Уточнення потребують і питання теоретико-методологічних підстав дослідження суб'єктності майбутнього прокурора, також маловивченими залишаються закономірності формування професійно важливих якостей прокурора, закономірності їх динаміки в ході інтеграції особистості в професійне середовище, а також взаємодія професійного й особистого у структурі психосоціального функціонування працівника органів прокуратури.

Характерними рисами сучасного етапу суспільного розвитку є мінливість і нестабільність, що вимагає від особистості відповідності вимогам оточуючого середовища. На думку Я. Фаріної, виконуючи роль певної частини в суцільному механізмі, людина має приймати на себе відповідальність за соціальні зміни, що відбуваються навколо. Отже, все більшої актуальності набуває трактування людини як носія певної активності, як суб'єкта, що протиставляється розумінню її як пасивної істоти, що відповідає на впливи зовнішнього середовища лише системою певних реакцій [8].

Аналіз питання структури суб'єктності (тобто компонентів, що входять до її складу, і способу їх взаємозв'язку, конфігурацій, що вони утворюють) свідчить про те, що найбільш розробленою є теоретична модель В. Татенко, сутність якої полягає в тому, що людина-індивід може стати особою, індивідуальністю, лише проявляючи себе в ролі суб'єкта життєвої позиції [7].

На думку І. Козьякова, завдання прокурорського процесуального керівництва полягають в організації процесу досудового розслідування кримінальних правопорушень із використанням кримінально-процесуальної компетентності; у визначенні напрямів розслідування та забезпечення їх опрацювання діями слідчих і оперативних підрозділів; у координації кримінальної процесуальної діяльності сторони обвинувачення; у забезпеченні додержання та виконання вимог законів України в процесі досудового розслідування [4].

Як зазначає І. Бевзюк, свідомий характер людської діяльності виявляється в її плануванні, у передбаченні результатів, регуляції дій, у прагненні до вдосконалення. Таким чином, результативність і ефективність виконання прокурором своїх обов'язків безпосередньо залежить від особистісної мотивації на самоорганізацію власної роботи (щоденне індивідуальне планування, узгодження часу виконання процесуальних дій із роботою інших органів і співробітників, наприклад слідчого судді; своєчасність отримання інформації про порушення законності, планування адекватних заходів щодо її перевірки та реагування тощо) [2].

На превеликий жаль, ми змушені констатувати, що випускники вищих юридичних навчальних закладів у переважній більшості не готові до позиції активного захисту прав і свобод громадськості, оскільки навіть функція підтримання публічного обвинувачення в суді є дією, націленою на захист прав громадян від злочинних посягань окремих індивідів. Як показує практичний досвід, сучасні прокурори виявляються морально не готовими до ефективного відстоювання позиції публічного обвинувачення в судах в умовах орієнтування судової системи на захист прав окремого громадянина, а не суспільства в цілому, а також стрімко зростаючої кількості ухвалення українськими судами виправдувальних вироків.

Отже, підтримання публічного обвинувачення в умовах необхідності неухильного дотримання прав людини та з огляду на презумпцію невинуватості як на основоположну засаду кримінального судочинства вимагає від прокурорів приділяти прискіпливу увагу не тільки розвитку професійно значущих якостей, а й розвитку творчості, здатності усвідомлювати завдання й цінності саморозвитку своєї особистості; створенню власного образу світогляду.

Загалом на початку трудової діяльності прокурори не завжди сприймають себе як особу, що активно відстоює позицію публічного обвинувачення, а тому процес адаптації входження в позицію суб'єкта професійної діяльності затримується й проходить болісно в психічному сенсі. Тому головною задачею освіти у вищих юридичних

навчальних закладах, на наш погляд, є створення умов переведення студентів від пасивної позиції людини, що навчається, до позиції суб'єкта правоохоронної діяльності (з огляду на норми КПК) і державного обвинувача, що відстоює права потерпілої сторони в системі правосуддя (з огляду на норми ст. 131-1 Конституції України), тобто до позиції людини, що передбачає прояв свободи вибору, творчого підходу, самостійності й ініціативності.

Крім того, на початку трудової діяльності прокурорам не вистачає вміння швидко орієнтуватися та приймати виважені рішення, незважаючи на психологічне навантаження та зовнішній тиск, який чинить сторона захисту підозрюваного/обвинуваченого як під час досудового розслідування, так і в судовому засіданні. Отже, формування суб'єктності майбутнього прокурора є однією з актуальних проблем психологічної теорії та практики. Необхідно здійснювати дослідження ролі прокурора не тільки як майбутнього носія професійних юридичних і психічних здібностей, але і як суб'єкта, відповідального за їх формування й застосування.

Дослідження проблеми суб'єктності в психології почалося у 20–30-х рр. XX сторіччя, проте широке поширення психологія суб'єкта отримала лише в останні десятиріччя. Статусу методологічного принципу й одночасно предмета активних досліджень психологія суб'єкта набула лише останнім часом, оскільки саме в останні роки здійснюється ідеологічне переорієнтування українського суспільства на розвиток особистості, її здатності до самовизначення та самореалізації.

Таким чином, слушним є припущення, що сфера суб'єктності прокурора є інтегральною властивістю особистості, якій притаманна певна психологічна динаміка. Суб'єктність майбутнього прокурора може бути представлена певними складовими частинами, що зумовлюють психологічну динаміку її становлення, зокрема й у процесі навчально-професійної діяльності. Ці складові частини, виступаючи у якості психологічних чинників, дозволяють організовувати та здійснювати вплив на формування та подальший розвиток суб'єктності прокурора з метою оптимізації її динаміки. Актуальними питаннями, на нашу думку, є визначення психологічних чинників становлення суб'єктності майбутніх прокурорів у процесі навчальної діяльності; розроблення системи засобів цілеспрямованого розвитку суб'єктності майбутнього прокурора в процесі професійної підготовки та створення необхідних умов оптимізації виконання прокурорами-початківцями професійних обов'язків.

Отже, проблема суб'єктності в сучасних дослідженнях пов'язується з наділенням людини якими-небудь активною, самостійною, здатною до здійснення специфічно людських форм життєдіяльності. У широкому сенсі суб'єкт розглядається

як творець власного життя, розпорядник душевних і тілесних сил; він здатний обертати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, ставитися певним чином до самого себе, оцінювати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати її прийоми. Проте досі проблема цілеспрямованого розвитку майбутнього прокурора як суб'єкта юридичної діяльності залишається фактично не вирішеною. Не вирішеною залишається проблема методів діагностики успішності розвитку суб'єктності майбутнього прокурора, проблема оцінки ступеня цієї успішності.

Висновки. За результатами проведеного дослідження можемо зробити такі висновки: 1) у теоретико-методологічному аспекті суб'єктність майбутнього прокурора є інтегральною властивістю особистості, якій притаманна певна психологічна динаміка; вона може бути представлена певними складовими частинами, що зумовлюють цю динаміку; це активність, самостійність, здатність до здійснення специфічно людських форм життєдіяльності, здатність обертати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, здатність певним чином ставитися до самого себе, здатність оцінювати способи своєї діяльності, здатність контролювати її хід і результати, змінюючи її прийоми; 2) наголошується, що головною задачею освіти у вищих юридичних навчальних закладах має бути створення умов переведення студента-правника від пасивної позиції людини, що навчається, до позиції суб'єкта правоохоронної діяльності; формування суб'єктності майбутнього прокурора є однією з актуальних проблем психологічної теорії та практики, що дозволить розглядати його не тільки як майбутнього носія професійних юридичних і психічних здібностей, але і як суб'єкта, відповідального за їх формування й застосування. Перспективними питаннями є з'ясування психологічної динаміки суб'єктності майбутнього прокурора на різних етапах його професійної підготовки та вивчення взаємодії суб'єктності з іншими психологічними характеристиками особистості майбутнього прокурора.

Література:

1. Агулов М. Психологічні чинники динаміки суб'єктності майбутнього вчителя: дис. ... кандидата психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Харків, 2010. 214 с.
2. Бевзюк І. Психологічна характеристика функціональної діяльності прокурора. Науковий часопис Національної академії прокуратури України. 2017. № 2(14). С. 1–8.
3. Загальна психологія: підручник / за заг. ред. академіка С. Максименка. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.
4. Козьяков І. Криміналістичні основи процесуального керівництва прокурором досудовим

- розслідуванням. Вісник прокуратури. 2014. № 9. С. 14–25.
5. Осницкий А. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии, психология личности». М., 2001. 28 с.
 6. Рубинштейн С. Принцип творческой самодеятельности: избранные философско-психологические труды. М., 1997. 528 с.
 7. Татенко В. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». К., 1997. 44 с.
 8. Фаріна Я. Суб'єкт і суб'єктність як соціальні феномени: наукові інтерпретації. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія «Соціологія». 2012. Т. 184. Вип. 172. С. 42-46.
-

Савченко М. С. Теоретико-методологические основания исследования субъектности будущего прокурора в процессе профессиональной подготовки

Анализируются теоретико-методологические основания исследования субъектности студента юридического вуза как фактора эффективности его профессиональной подготовки. Закладываются основания дальнейшего развернутого эмпирического исследования психологической динамики субъектности будущих прокуроров, изучаются структурные характеристики и психолого-педагогические условия её становления в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: субъектность, профессиональная подготовка, будущий прокурор, фактор, структура, показатель, динамика.

Savchenko M. S. Theoretical and methodological bases of research of subjectivity of the future prosecutor in the process of professional training

Analyzes theoretical and methodological foundations of the study of the subjectivity of the law student of the university as a factor in the effectiveness of its training. The bases of further detailed empirical research of psychological dynamics of subjectivity of future prosecutors are laid, structural characteristics and psychological and pedagogical conditions of its formation in the course of educational activity are studied.

Key words: creativity, adaptation, future teacher, primary school, structure, indicator, level.

ВНУТРІШНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ОФІЦЕРІВ-КІНОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті емпірично обґрунтовано внутрішні чинники розвитку психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності. Виокремлено мотиваційно-цільовий, діяльнісно-операційний, емоційно-вольовий і рефлексивно-контрольний компоненти психологічної готовності. На підставі факторного аналізу емпіричних показників проведеного дослідження визначено та проаналізовано три внутрішні чинники розвитку психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності: усвідомлення психологічної готовності до професійної діяльності, відповідальна суб'єктна позиція, здатність до самостійних дій і рішень.

Ключові слова: психологічна готовність офіцерів-кінологів до професійної діяльності, мотиваційно-цільова готовність, діяльнісно-операційна готовність, емоційно-вольова готовність, рефлексивно-контрольна готовність.

Постановка проблеми. Події останніх років показують, наскільки важливою є готовність військовослужбовців до роботи в екстремальних умовах, їх уміння успішно протистояти впливу різноманітних стресогенних чинників, зберігаючи при цьому високу працездатність. Підготовка військовослужбовців-кінологів до професійної діяльності є складовою частиною психологічного забезпечення і являє собою комплекс безперервно здійснюваних заходів щодо формування у військовослужбовців психологічних якостей, що забезпечують їх високу готовність виконувати службові завдання в будь-яких умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічну готовність військовослужбовців у сучасних умовах вивчали І. Воробйова, Н. Каз'яніна, О. Колесніченко, Я. Мацегора, Н. Пенькова, І. Приходько, О. Тімченко й ін. Під психологічною готовністю до професійної діяльності вони розуміють складне цілісне утворення психіки людини, що інтегрує в собі низку психологічних феноменів, які знаходяться в тісному взаємозв'язку, мають складну динамічну структуру, між компонентами якої є функціональні зв'язки [1].

Проблемою підготовки кінологів в Україні займалися такі дослідники, як О. Богданюк, М. Герасимов, Є. Горбачов, С. Кубіцький, С. Серховець, О. Щербаков. Як зазначає С. Серховець, «розвиток і вдосконалення кінологічного забезпечення в системі правоохоронних органів України та завдання, що стоять перед офіцерами-правоохоронцями щодо боротьби з незаконною міграцією, незаконним обігом наркотиків, контрабандою зброї, вибухових речовин, бойових припасів, використання інспекторів-кінологів зі службовими собаками під час здійснення оперативно-службових і профілактичних завдань зумовлюють високі вимоги до їх професійної підготовки в цілому та

формування готовності до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності зокрема» [2, с. 153]. О. Богданюк звертає увагу на наявність елементарних (базових) знань, умінь і навичок із біології, зоології та спеціальних кінологічних понять, здатність виконувати завдання з дресирування собак [3].

Проте проблема чинників розвитку психологічної готовності до досить складної та відповідальної професійної діяльності, що об'єднує дві різні сфери (військову службу й роботу зі службовими собаками під час виконання складних і відповідальних завдань), не знайшла належного відображення в сучасних психологічних дослідженнях.

Мета статті – емпіричне вивчення й аналіз внутрішніх чинників розвитку психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Психологічну готовність до професійної діяльності ми розглядаємо як стійке інтегративне утворення особистості в результаті відповідної професійної підготовки, яке охоплює низку компонентів, що відображають зміст і умови діяльності і є основою її успішного виконання.

На підставі опрацьованих джерел щодо структури психологічної готовності до діяльності й аналізу змісту самої діяльності офіцера-кінолога ми виокремили такі компоненти психологічної готовності до професійної діяльності офіцерів-кінологів: мотиваційно-цільовий, діяльнісно-операційний, емоційно-вольовий, рефлексивно-контрольний [3]. Саме вони, на нашу думку, найбільш точно відображають специфіку професійної діяльності військовослужбовців-кінологів.

Мотиваційно-цільовий компонент включає в себе мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки та передбачає наявність інтересу до професійної діяльності. Фахівець-кінолог усвідомлює сутність кінологічної служби та специфіку роботи офіце-

ра-кінолога, проявляє до неї стійкий інтерес; має потребу у професійному вдосконаленні й особистісному зростанні.

Діяльнісно-операційний компонент характеризується знаннями про способи професійної діяльності, необхідні для проектування й здійснення професійних завдань у максимально короткий термін, про сукупність засобів і прийомів розведення, годування, вирощування та використання собак у збройних силах у мирний і військовий час. Кінолог повинен уміти дресирувати собак для виконання всіх можливих завдань: охорони, пошуку, порятунку. Фахівець повинен уміти правильно оцінювати актуальну ситуацію та проявляти ініціативу, гнучкість під час виконання поставлених завдань.

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності відображає емоційний стан, стресостійкість і вольові якості, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності: цілеспрямованість (керування в роботі певною метою); самовладання й витримка (збереження самоконтролю в будь-якій ситуації); наполегливість (тривале збереження зусиль під час досягнення поставленої мети); рішучість (своєчасно приймати продумані рішення); самостійність (відносна незалежність від зовнішніх впливів).

Рефлексивно-контрольний компонент проявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності й рівень власного розвитку, самостійно аналізувати свою професійну компетентність, оцінювати результати своєї діяльності, її ефективність і якість, а також причини невдач. Цей компонент є регулятором особистісних досягнень, а також стимулом до професійного зростання [3].

Емпіричне дослідження проводилося з майбутніми офіцерами-кінологами Державної прикордонної служби України, Національної поліції України, Національної гвардії України, Державної кримінально-виконавчої служби України та Державної фіскальної служби України під час проходження курсів підвищення кваліфікації. Сукупний обсяг вибірки – 100 осіб. Для ґрунтовного вивчення психологічної готовності офіцерів-кінологів було розроблено карту емпіричного дослідження (табл. 1).

Таким чином, комплексний підхід до підбору взаємодоповнювальних методик дозволив ґрунтовно дослідити емпіричні показники психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності.

Після проведення емпіричного дослідження з метою глибшого аналізу отриманих емпіричних даних, виявлення взаємозв'язків між показниками психологічної готовності та визначення найбільш істотних чинників її розвитку проведений факторний аналіз. Для обчислення показників факторного аналізу за критеріями нашого дослідження було використано комп'ютерну програму «SPSS STATISTICS 21», у результаті чого отримано трифакторну структуру (табл. 2).

Визначені фактори допускають певну інтерпретацію (рис. 1).

До першого фактора (F 1), який пояснює 25,837% загальної дисперсії з найбільшими навантаженнями, увійшла «діяльнісно-операційна готовність» (0,841), «емоційно-вольова готовність» (0,803), «рефлексивно-контрольна готовність» (0,774) і «мотиваційно-цільова готовність» (0,771).

Таблиця 1

Карта емпіричного дослідження психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності

Компоненти	Критерії	Показники	Діагностичні методики
Мотиваційно-цільовий	Професійна спрямованість	Осмисленість майбутніх професійних перспектив, спрямованість на військову професію, сформованість професійних цілей, любов до службових собак, бажання з ними працювати	Питальник вивчення професійної спрямованості Т. Дубовицької, анкета «Психологічна готовність офіцерів-кінологів до професійної діяльності»
Діяльнісно-операційний	Професійні знання та вміння	Знання способів професійної діяльності, уміння доглядати за службовими собаками, дресирувати й використовувати їх у мирний і військовий час, гнучкість мислення	Питальник вивчення ригідності – гнучкості мислення, анкета «Психологічна готовність офіцерів-кінологів до професійної діяльності»
Емоційно-вольовий	Стресостійкість	Цілеспрямованість, відповідальність, самовладання й витримка, наполегливість, ініціативність, самостійність	Методика вивчення локусу контролю Дж. Роттера, шкала сумлінності В. Мельникова й Л. Ямпольського; методика визначення нервово-психічної стійкості та ризику дезадаптації в стресі «Прогноз», анкета «Психологічна готовність офіцерів-кінологів до професійної діяльності»
Рефлексивно-контрольний	Рефлексивність	Адекватність самооцінки готовності до професійної діяльності, уміння аналізувати свої професійні дії, потреба в самовдосконаленні	Методика рефлексивності А. Карпова, анкета «Психологічна готовність офіцерів-кінологів до професійної діяльності»

Сам фактор має позитивний зміст і об'єднує всі компоненти психологічної готовності, проаналізовані за результатами анкетування, тобто відображає рівень самоусвідомлення та самоаналізу майбутніми кінологами необхідності психологічної готовності до професійної діяльності в єдності всіх компонентів. Тому він може бути умовно названий як **«усвідомлення психологічної готовності до професійної діяльності»** (рис. 1).

Другий фактор (F 2) пояснює 16,972% загальної дисперсії та представлений такими показниками, як «відповідальність» (0,729), «нестійкість до стресу» (-0,683), «професійна спрямованість» (0,682) та «інтернальність» (0,453) (табл. 1). Важливо зазначити, що показник «нестійкість до стресу» взятий із від'ємним знаком. Цей фактор може інтерпретуватися як **«відповідальна суб'єктна позиція»** (рис. 1). Це такі стрижневі параметри, як внутрішня мотивація, осмислене бажання працювати за обраним фахом, відповідальність у виконанні своїх професійних завдань, здатність переносити сильні стресові навантаження в екстремальних умовах і самостійно й адекватно аналізувати свої помилки й

невдачі в реалізації складних завдань, спираючись на свої власні ресурси. Саме в цьому факторі, на нашу думку, відображені в кристалізованому вигляді найбільш значущі стрижневі властивості особистості, що зумовлюють готовність до професійної діяльності.

Кореляційний аналіз за Б. Пірсоном дозволив установити високий взаємозв'язок між показником «відповідальність» і показниками «професійна спрямованість» ($r = 0,283$), «нестійкість до стресу» ($r = -0,308$) на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$ і на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ між показником «відповідальність» і показником «інтернальність» ($r = 0,210$). При цьому прослідковується також тісний зв'язок між показниками «професійна спрямованість» і «нестійкість до стресу» ($r = -0,245$) на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$.

У **третьому факторі (F 3)** із часткою внеску в загальну дисперсію вибірки 16,273% істотне навантаження несуть показники «рефлексивність» (0,844), «ригідність» (-0,763), «інтернальність» (0,566) (табл. 2). У цьому факторі на позитивному полюсі знаходяться показники «рефлексивність» та «інтернальність», а на негативному – «ригідність».

Таблиця 2

Факторні навантаження змінних психологічної готовності

Змінні психологічної готовності	Факторні навантаження		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Діяльнісно-операційна	,841	-,104	,030
Емоційно-вольова	,803	,089	,010
Рефлексивно-контрольна	,774	,024	-,049
Мотиваційно-цільова	,771	,038	-,080
Відповідальність	,084	,729	,013
Нестійкість до стресу	,110	-,683	,040
Проф. спрямованість	,056	,682	-,035
Рефлексивність	,112	,042	,844
Ригідність	,000	-,149	-,763
Інтернальність	,052	,435	,566

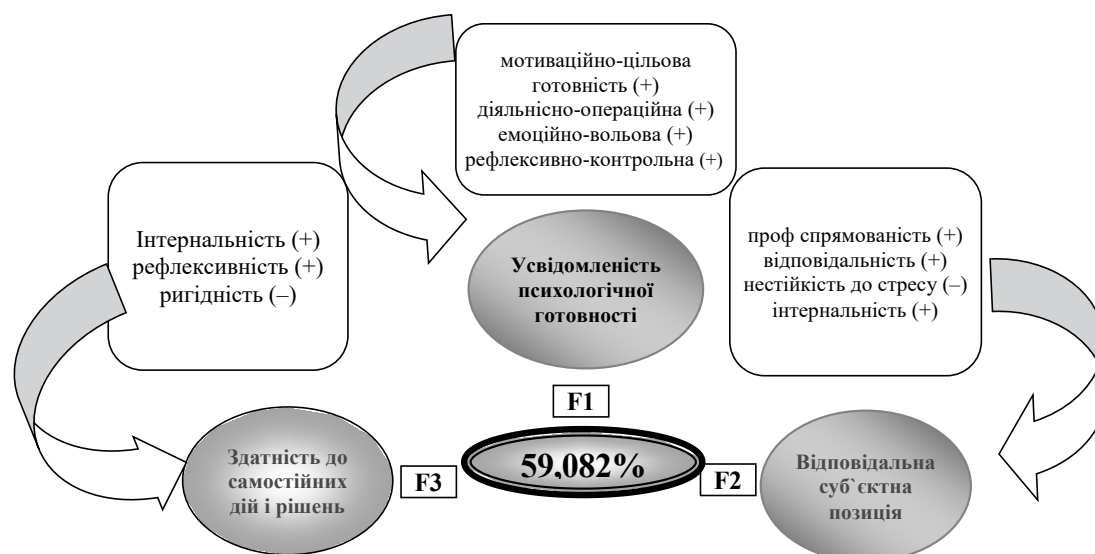


Рис. 1. Факторна структура емпіричних показників психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності

Цей фактор може бути позначений як **«здатність до самостійних дій і рішень»** (рис. 1).

Означена факторна структура відображає тісну кореляцію між уміннями усвідомлено й адекватно аналізувати свою діяльність, визначати значущі зовнішні й внутрішні умови для досягнення поставленої цілі, контролювати та корегувати власну поведінку.

Найбільш значуща кореляція (при $p \leq 0,01$) виявлена між показниками «інтернальність» і «рефлексивність» ($r = 0,323$) і «рефлексивність» і «ригідність» ($r = -0,456$). Таким чином, можна стверджувати, що окреслені властивості перебувають у тісному взаємозв'язку й визначають здатність особистості приймати виважені й водночас мобільні рішення на підставі адекватного врахування всіх складних внутрішніх і зовнішніх чинників.

Виокремлені нами фактори («Усвідомлення психологічної готовності до професійної діяльності» (із часткою внеску 25,837% у загальну дисперсію), «Відповідальна суб'єктна позиція» (16,972% загальної дисперсії) та «Здатність до самостійних дій і рішень» (16,273% загальної дисперсії) загалом покривають 59,082% загальної дисперсії всієї вибірки.

Висновки. Таким чином, процедура факторного аналізу дала змогу об'єднати показники психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності в три найбільш інформативні фактори, котрі істотним чином визначають розвиток психологічної готовності до професійної діяльності загалом. Власне факторний аналіз дозволив визначити такі три найбільш істотні внутрішні чинники, як усвідомлення психологічної готовності до професійної діяльності, відповідальна суб'єктна

позиція та здатність до самостійних дій і рішень. Фактор «Усвідомлення психологічної готовності до професійної діяльності» об'єднує всі компоненти психологічної готовності. Фактор «Відповідальна суб'єктна позиція» представлений такими показниками, як відповідальність, стійкість до стресу, професійна спрямованість та інтернальність. У факторі «Здатність до самостійних дій і рішень» істотно навантаження несуть показники «рефлексивність», «гнучкість мислення», «інтернальність».

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробленні й апробації психологічного забезпечення розвитку психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності з урахуванням виокремлених чинників.

Література:

1. Богданюк О. Про стан готовності майбутніх прикордонників до роботи кінологами. Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. URL: http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Pedagogica/2_bogdanjuk.doc.htm (дата звернення: 30.03.2018).
2. Потапчук Є., Лазоренко О. Критерії, показники та рівні психологічної готовності персоналу прикордонних підрозділів до дій в екстремальних умовах. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. 2013. Вип. 41. С. 71–78.
3. Софіян Д. Емпіричні показники психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки» випуск 3, том 2.

Софиян Д. В. Внутренние факторы развития психологической готовности офицеров-кинологов к профессиональной деятельности

В статье эмпирически обоснованы внутренние факторы развития психологической готовности офицеров-кинологов к профессиональной деятельности. Выделены мотивационно-целевой, деятельностно-операциональный, эмоционально-волевой и рефлексивно-контрольный компоненты психологической готовности. На основании факторного анализа эмпирических показателей проведенного исследования выделено и проанализировано три внутренних фактора развития психологической готовности офицеров-кинологов к профессиональной деятельности: осознание психологической готовности к профессиональной деятельности, ответственная субъектная позиция и способность к самостоятельным действиям и решениям.

Ключевые слова: психологическая готовность офицеров-кинологов к профессиональной деятельности, мотивационно-целевая готовность, деятельностно-операциональная готовность, эмоционально-волевая готовность, рефлексивно-контрольная готовность.

Sofiiyan D. V. Internal Factors of Development of Psychological Readiness of Cynologist Officers for Professional Activities

The article empirically substantiates the internal factors of psychological readiness of cynologist officers for professional activities. The motivational and purposive, active and operational, emotional and volitional, reflexive and control components of psychological readiness are outlined. Three internal factors of psychological readiness of cynologist officers for professional activities were identified and analysed on the basis of factor analysis of the empirical indicators of the conducted research. They are awareness of psychological readiness for professional activities, a responsible subjective position, the ability to act independently and to make decisions.

Key words: psychological readiness of cynologist officers for professional activities, motivational and purposive readiness, active and operational readiness, emotional and volitional readiness, reflexive and control readiness.

Н. А. Сургундкандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

ПОЛІВАРІАНТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ В КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається проблема професійної мобільності особистості на основі синергетичної парадигми під час дослідження системи професійного розвитку особистості та можливості забезпечення на цій основі поліваріантної професійної кар'єри. Поліваріантна динаміка кар'єрного розвитку під час долаття криз професійного розвитку забезпечується в моменти переходів від однієї траєкторії професійно-кар'єрного руху до іншої на основі синергетичності процесів професійної мобільності особистості.

Ключові слова: професійна мобільність, професійна кар'єра, професійні кризи, поліваріантна кар'єра, синергетична система професійного розвитку особистості.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства темп життя та перебіг професійної діяльності людини характеризуються надзвичайною динамічністю. Із другої половини ХХ століття, а особливо в нинішній період, характер професійної діяльності сучасного фахівця в умовах ринкової глобалізації економіки визначається посиленням динаміки змін у професійній сфері, мобільності змісту та форм професіоналізованої праці та підвищення значення розвитку професійної мобільності працівника. Згідно з позицією дослідників ([3; 7; 8; 9; 10; 12 та ін.]) пришвидшення розвитку технологій праці, кардинальність і темпи соціально-економічних процесів, а також зростання за експонентою обсягів і новизни інформації визначають актуальність потреби в підготовці сучасного професійно мобільного працівника, здатного конструктивно й ефективно адаптуватися до змін виробничих потреб і умов об'єктивної мінливості ринку праці.

Ця актуальність відображає, поруч зі звичайними кваліфікаційними вимогами до працівників, розвиток нових вимог: швидко освоювати нові знання та технології в умовах динамічності ринкових змін, легко переходити від одного виду праці до іншого, конструктивно реагувати в умовах варіативної мінливості (невизначеності) розвитку кар'єри на перспективу динаміки фахових змін тощо. Сучасний ринок праці, як звертає увагу Є. Іванченко, диктує підвищені вимоги до підготовки фахівців, спроможних до конкурентної боротьби за робочі місця. Потребами сучасності є не тільки фахова підготовка працівників, але й підготовка професійно мобільних фахівців, що можуть у професійному житті легко адаптуватися до нинішніх динамічних змін, зумовлених соціально-економічною мінливістю [3, с. 4–17]. Оскільки в

умовах розвитку кризових процесів у суспільстві (зокрема й в Україні) професійна мобільність є одним із соціально стабілізуючих факторів ([2; 3; 6; 7; 11]), можемо констатувати, що потреба підготовки професійно мобільного фахівця стає вимогою сучасності.

Проблема професійної мобільності протягом останніх десятиліть стає об'єктом поглибленого вивчення багатьох галузей наук, зокрема й психології [2; 4; 5; 8; 10; 11; 12]. Поглиблення досліджень різноманітних психологічних аспектів проблеми професійної мобільності (в аспекті синергетичного характеру процесів, що її зумовлюють) сприяє вирішенню на соціально- й індивідуально-психологічному рівнях важливих науково-практичних завдань у сфері освіти, підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців, перепідготовки кадрів, розвитку кар'єри, трудової зайнятості населення, подолання особистісних і професійних криз сучасного фахівця, професійного розвитку особистості й ін.

Розуміння синергетичної сутності професійної мобільності особистості як психологічного феномена характеризує новий погляд на проблему професійної мобільності в рамках як соціально-професійної системи в цілому, так і системи професійного розвитку особистості зокрема. Дослідження аспектів професійної мобільності з позицій синергетичного підходу [1; 5; 10; 11; 12] надає нові можливості для пізнання цього феномена в контексті синергетичної парадигми професійного розвитку (професійної кар'єри) особистості фахівця, визначення характеру взаємозв'язків між факторами, що зумовлюють цей розвиток. Це відкриває перспективи вдосконалення процесу формування усвідомленої здатності фахівця в умовах невизначеності до конструктивних мобільних змін

змісту та форм професійної діяльності для подолання криз професійного розвитку. Метою цього є визначення синергетико-психологічної стратегії формування та розвитку професійної мобільності в майбутніх фахівців у ході навчання у ВНЗ.

Аналіз ще в 1980-х роках наростаючого темпу та якісного характеру змін у сфері професійної діяльності дозволив американському досліднику Д. Джессеру зробити висновки, що висока мобільність кар'єри сучасного працівника, на відміну від першої половини XX століття, стала вже не винятком, а нормою. Д. Джессер (D.L. Jesser) відзначав, що в ринкових умовах середньостатистична людина змінює місце роботи (що не отожднюється безпосередньо з робочим місцем) до п'яти разів протягом періоду працездатності, тим самим реалізуючи на практиці концепцію множинності (поліваріантності) кар'єр сучасного працівника. Зміни місця роботи як прояв професійної мобільності в процесі розвитку кар'єри працівника визначаються закономірностями процесу зняття невідповідності між людиною (на основі психологічної активності внутрішнього «Я») і робочим середовищем як умовами соціально-професійної діяльності [15].

Нинішні процеси модернізації соціально-економічної сфери суспільства зумовлюють нестабільність і значні динамічні трансформації на ринку праці. За даними досліджень, більшість професій протягом 5–10 років суттєво змінюються в умовах динамічного осучаснення вимог до професійної змістовності праці та компетентності фахівця або ж стають неактуальними на ринку праці. Особливістю сучасного світу професій є заміна потреби монопрофесіоналізму поліпрофесіоналізмом [3; 7; 9], а також необхідність для забезпечення позитивного динамізму кар'єри працівника протягом життя мобільно оновлювати професійно необхідні знання та перенавчатися у фаховій сфері, продовжувати освіту, освоювати інновації, підвищувати чи змінювати кваліфікацію та професійний статус/позицію [2; 3; 4; 6; 7; 10; 11 та ін.]. Унаслідок цього проблема професійної мобільності особистості (професійної мобільності сучасного фахівця) визначається актуальністю в сучасний період, оскільки професійна мобільність визначає ефективну можливість самоактуалізації та поліваріантності адаптивного реагування фахівця як суб'єкта професійного розвитку на динамічні зміни, що відбуваються у сфері його професійної діяльності та кар'єри.

Складність феномена професійної мобільності характеризується тим, що проблема професійної мобільності є предметом уваги таких наук, як соціологія, економіка, педагогіка, психологія, акмеологія тощо, і її необхідно розглядати на основі різних підходів як складну систему з погляду її сутнісної багаторівневості та багатоаспектності.

Така складність явища професійної мобільності дозволяє вивчати її на основі синергетичної парадигми для складних систем різної природи в контексті проблематики професійного розвитку особистості. Така синергетична парадигма дозволяє, як звертає увагу В. Толочек, із погляду психології праці найбільш перспективно, адекватно та змістовно повно відображати сутність процесів життєдіяльності людини у зв'язку з її професійною діяльністю [12, с. 371].

Так, у синергетичному контексті явище професійної мобільності було досліджено Н. Сургунд [11] як елемент регулювання ринку праці на основі комплексного економіко-психологічного підходу, що передбачає застосування економічних, психологічних та інших знань у вивченні проблематики професійного розвитку особистості сучасного фахівця. Суб'єктами професійної мобільності були визначені особи з професійно-особистісною активністю поведінки (як зайняті на ринку праці особи (працюючі працівники), так і незайняті). Для суб'єктів професійної мобільності формою професійно-особистісної активної поведінки є їх участь у пошуку робочого місця; іншого робочого місця; іншої професійної позиції/професійного статусу; іншої професії; іншого змісту праці, що задовольняє їх потреби [11].

Визначено, що означені Ю. Маршавіним, В. Онікієнко й іншими науковцями характеристики складної системи регулювання ринку праці (багатоманітність взаємозв'язків компонентів і підсистем і їх зв'язків із зовнішнім оточенням (відкритість, здатність до саморозвитку, принципи самоорганізації, біфуркації, багатомірної детермінації) [6, с. 54–84; 7, с. 10]) свідчать про те, що система регулювання ринку праці є відкритою, нелінійною та нерівноважною системою, тобто синергетичною.

Відзначимо, що в цій синергетичній системі професійна мобільність (мобільність робочої сили) є еволюційно-регулюючою підсистемою, що характеризує синергетичний динамізм змін попиту на працю. Етапи функціонування системи характеризують синергетичний процес її еволюції, який циклічно (у формі S-подібних циклів) відтворює траєкторії розвитку системи на як на етапах її зростання, так і на етапах її кризової трансформації – переходів на нові S-цикли в умовах ринково-економічного динамізму. При цьому явище професійної мобільності передбачає необхідність розвитку на особистісному рівні суб'єктів праці їх професійної активності як готовності та здатності до внутрішніх психологічних переходів на нові програми професійної діяльності, що в зовнішній сфері визначає конструктивну можливість змінювати зміст, місце та сферу фахової діяльності, тобто професійно-мобільну поведінку. Таким чином, професійна мобільність як скла-

дова частина синергетичної системи регулювання ринку праці визначається як його невід'ємний елемент для подолання криз розвитку на соціально-індивідуально-психологічному рівнях професійного розвитку особистості [11].

Кризові явища психологічною наукою визначаються як невід'ємний атрибут динамічного процесу професійного розвитку особистості [4, с. 213–217]. Дослідниками наголошується, що професійні кризи викликають перебудову психологічної структури особистості, зміну соціально-професійної спрямованості та вектора професійного руху. Породжуючи психічну напругу, кризи стимулюють професійний розвиток особистості фахівця, сприяючи усуненню кризових протиріч [1; 2; 4; 5].

Професійні кризи розглядаються як закономірна складова частина перебігу в онтогенезі криз розвитку особистості на базі визначення провідних детермінант розвитку (Л. Виготський, С. Гледдінг, О. Леонтьєв, Е. Зеєр, Е. Еріксон, Д. С'юпер та ін.). При цьому професійний розвиток людини визначається як складова частина психічного розвитку особистості, який супроводжується кризами розвитку. Професійний розвиток являє собою процес і результат активної взаємодії особистості із соціально-професійним середовищем і реалізується на рівнях як інтропростору особистості, так і її екстрапростору (Е. Зеєр, С. Максименко, А. Маслоу, К. Платонов та ін.).

Висновки Е. Зеєра свідчать про те, що професійний розвиток особистості на базі принципів детермінізму й індетермінізму визначається як синергетична система, засадничими характеристиками якої є відкритість, самоорганізація, саморозвиток, нелінійність, незворотність, нерівноважність, нестійкість, багатоваріантність (поліваріантність) вибору шляхів розвитку. Ця система функціонує в динамічному «просторі професійного розвитку особистості» [5, с. 18–22, 30–39]. У такій синергетичній системі в критичні моменти розвитку (у критичних точках професійних криз – «точках біфуркацій») на базі процесів професійної мобільності особистості відбуваються зміни вектора професійного розвитку фахівця для подолання кризи (А. Деркач, Е. Зеєр, Е. Симанюк, Н. Сургунд та ін.). Основним компонентом такої синергетичної системи виступає людина, що визначає стохастичність характеру динаміки синергетичної взаємодії факторів системи [1, с. 78].

Як відзначає Е. Зеєр, перехід від одного рівня професійного розвитку до іншого рівня розвитку виводить вже наявну систему взаємодії особистості із соціально-професійним середовищем зі стану рухливої (динамічної) рівноваги. Порушення рівноваги синергетичної системи професійного розвитку відбувається на основі змін (синергетичних за характером) під впливом факторів

невизначеності (вірогідності) соціально-професійної ситуації, змін професійного статусу/позиції фахівця, переходу до нового змісту провідної професійної діяльності й ін., що обов'язково означає професійно-психологічну перебудову особистості. Нерівноважність і нестійкість системи професійного розвитку фахівця супроводжуються флуктуаціями, особистість немов «коливається» (у ході когнітивної активності – Н. С.) перед вибором подальшого сценарію професійного життя. Флуктуації, зумовлені змінами умов і факторів професіоналізації діяльності особистості, породжують суб'єктивні й об'єктивні труднощі, міжособистісні (соціально-професійні) і внутрішньоособистісні конфлікти. Розвиток цих психологічних проблем призводить до криз професійного розвитку. Суб'єктивне переживання цих криз сприяє виникненню критичних моментів – точок біфуркацій, які й спонукають особистість до пошуку нових шляхів реалізації професійної біографії. Нові варіанти професійного майбутнього, що реалізуються в системі професійного розвитку, зумовлюють нові траєкторії професійного розвитку особистості [5, с. 39–40]. Базуючись на цьому положенні, ми поділяємо позицію Е. Зеєра, що, незважаючи на нелінійність і нерівноважність (синергетичний характер) системи професійного розвитку особистості, «можливим є прогноз професійного розвитку людини» [5, с. 38], тобто в умовах криз професійного розвитку можливим є *прогнозований* (!!! – Н. С.) перехід до нових траєкторій особистісно-професійного руху фахівця [10].

Зауважимо нашу позицію в цьому питанні – «інтерактивну стратегію поведінки фахівця для конструктивного долаття професійних криз у системі його професійного розвитку на основі розвитку здатності до спрямованих (керованих і самоконтрольованих) переходів на нові траєкторії професійного руху в точках біфуркації системи, що ми й розглядаємо як професійну мобільність. Професійна мобільність – це своєрідний безкатастрофний «місток» між циклами професійного розвитку фахівця в синергетичній системі професійного розвитку особистості, «місток», який в умовах професійних криз психологічно забезпечує багатоваріантність вибору шляхів професійного розвитку особистості та спрямовано забезпечує на нових траєкторіях руху акме-прогрес соціально-професійного потенціалу особистості фахівця. У точках біфуркації синергетичної динаміки системи професійного розвитку особистості фахівця, на основі сформованої та розвинутої професійної мобільності, особистість може спрямовано та конструктивно здійснити самоефективний «докатастрофний» перехід на нові траєкторії свого професійного розвитку. При цьому професійна мобільність як фактор майбутнього в реальному професійному нинішньому виступає атрактором

системи, мобільно визначаючи можливе професійне майбутнє на основі попередньо сформованої готовності особистості до самоефективної багатоваріантності професійних змін [10].

Зауважимо, що професійно-психологічна перебудова особистості фахівця в умовах розвитку кризи – при синергетичній динаміці переходу від старого рівня професійного розвитку до нового – означає гармонізацію суб'єктивних інтроособистісних позицій фахівця з новими соціально-професійними умовами його діяльності за багатоваріантності шляхів реалізації професійної кар'єри.

Мета статті. У той же час необхідно констатувати, що тематиці професійної мобільності як важливої складової частини синергетичної системи професійного розвитку особистості та вивченню принципів її синергетичної динаміки поки що присвячено дуже мало досліджень. Застосування принципів синергетичного розвитку стосовно засад реалізації працівником багатоваріантності шляхів ефективного професійного руху (побудови кар'єри) майбутнього фахівця визначає нові можливості його підготовки. Виходячи із цього, метою цієї роботи є аналіз проблеми професійної кар'єри людини в контексті синергетичного підходу до професійної мобільності як фактора забезпечення особистісно-конструктивної поліваріантності траєкторій професійного руху в процесі професійного розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Поняття «професійний розвиток особистості» та «професійна кар'єра» в нинішніх умовах динамічних взаємодій людини зі світом професій сучасною наукою все частіше розглядаються як синонімічні поняття. Якщо до середини ХХ ст. поняття професійної кар'єри як професійної діяльності тільки «на службі» розглядалось окремо від інших процесів соціальної й індивідуальної життєдіяльності особистості, то в другій половині століття розуміння цієї проблеми почало активно змінюватися. Професійна кар'єра суб'єкта професійної діяльності на основі різних наукових підходів, зокрема в психології праці та психології професійного розвитку й ін., стала розглядатись як активність суб'єкта праці в різноманітних системах «суб'єкт – об'єкт» та «суб'єкт – суб'єкт» в умовах їх активної взаємодії, що зумовлює професійний розвиток (професійне становлення) особистості, її професіогенез [1; 4; 5; 12].

Відзначається, що розвиток кар'єри людини є складним процесом, який включає особистісно-індивідуальну (внутрішню) і соціально-професійну (зовнішню) складові частини та відбувається протягом життєвого шляху людини в умовах мінливості перебігу її професіоналізованої діяльності. При цьому поняття кар'єри розглядається як поділений на певні проміжки (певні цикли) життєвий

шлях людини, пов'язаний із її професійною роботою. Поняття кар'єри D. Super визначає як ланцюг подій, що загалом формують життя; як послідовність професійних занять та інших життєвих ролей, які разом виражають багатоваріантність різних професійних ролей на різних професійних позиціях працівника відповідно до узагальненої моделі саморозвитку особистості. Загалом кар'єра як процес професійного розвитку особистості на всьому її життєвому шляху від учня до пенсіонера містить різні професійні ролі працівника разом з іншими непрофесійними ролями [16, р. 4].

D. Brown і L. Brook звертають увагу на те, що розвиток кар'єри людини є процесом усієї життєдіяльності, який динамічно взаємодіє з іншими аспектами життя. Розвиток кар'єри (тобто процес професійного розвитку особистості – Н. С.) включає в себе процеси вибору, освоєння, адаптації та просування в професії. Невід'ємною частиною цього розвитку є процеси конструктивного вирішення на особистісному рівні працівника як прояв внутрішньої активності та мобільності, професійних проблем або кар'єрних криз, пов'язаних зі змінами змістовності професійної праці (зокрема й професійною переорієнтацією) і відповідними до цього змінами в професійній позиції чи професійному статусі. При цьому розвиток кар'єри людини не обмежується тільки зростанням ефективності її фахової діяльності, але й включає в себе (як інтроузгодження психіки) на внутрішньоособистісному рівні зняття невизначеності у виборі варіантів розвитку кар'єри, адаптивність до динамічності фахової діяльності, боротьбу при цьому зі стресом не тільки в професійній сфері, але й в умовах усієї позапрофесійної життєдіяльності [13].

В. Толочек наголошує, що в сучасних динамічних умовах розвинутого суспільства професійний розвиток (розвиток кар'єри) особистості все частіше здійснюється на основі принципу мультіваріативності (багатоваріативності) кар'єри. Це характеризує можливість не тільки передбачуваного просування у вже обраному професійному напрямку, але й неодноразову можливість протягом життя змінювати сферу професійної діяльності, переміщуючись або на аналогічну соціальну позицію, або ж відносно швидко здійснювати професійний рух за новим фахом [12, с. 374]. Зауважимо при цьому, що, як і при «лінійному» варіанті розвитку кар'єри, так і при мультіваріантному способі побудови професійної кар'єри особистості фахівцю необхідно конструктивно долати кризи професійного розвитку.

Слід відзначити, що автором концепції «багатоваріантної» (поліваріантної) кар'єри (protean career) є американський дослідник Дуглас Холл (D. Hall), який у співпраці з багатьма провідними західними науковцями розвинув її, перетворивши протягом останніх десятиліть на загальноприйнятну у

світовій науці теорію поліваріантної кар'єри [14]. Особливістю цієї теорії є те, що підхід до проблеми розвитку кар'єри відбувається на основі визнання унікальності поліваріантного кар'єрного шляху (траєкторії професійного розвитку) кожного працівника як системи. Концепція поліваріантної кар'єри передбачає, що працівники повинні володіти не конкретним набором обмежених навичок і вмінь, а свого роду метавміннями, серед яких найголовнішими на основі принципів самоорганізації системи є здатності до швидкої адаптації при мінливості соціально-професійних умов (здатності до професійно-мобільних переходів на нові вектори ефективного професійного руху) і здатності до ефективного самонавчання на психологічній основі розвитку самоефективності особистості.

Багатоваріативна специфіка професійного розвитку визначає процес розвитку кар'єри як динамічне поліваріантне проходження людиною не одного, а сукупності кар'єрних циклів, кожний із яких складається з міні-стадій професійного розвитку (входження – освоєння – досягнення майстерності – відхід) і чергується з періодами навчання. Весь цей процес протягом періоду життєво-професійної активності може розгортатися в просторі не тільки однієї професії, а й різних сфер діяльності, різних організацій, відмінності функціональних завдань, змін змісту праці. Теорія поліваріантної кар'єри визначає можливість наявності множинності піків розвитку та спадів (криз професійного розвитку – Н. С.) на траєкторії професійного руху, тимчасових повернень на попередній рівень як змін вектора професійного розвитку, динамічних змін місця, статусу, виду та змістовності фахової діяльності [14]. На нашу думку, така поліваріантна динаміка кар'єрного розвитку в моменти переходів від однієї траєкторії професійно-кар'єрного руху до іншої забезпечується на основі процесів професійної мобільності особистості.

Оскільки поліваріантність професійного розвитку (професійної кар'єри) розвивається в умовах складної різнорівневої взаємодії систем «суб'єкт – об'єкт» і «суб'єкт – суб'єкт» (у які активно включений працівник і як фахівець, і як особистість під час виконання різноманітних професійних і непрофесійних ролей), то, як наголошує В. Толочек, найбільш ефективним і перспективним напрямом усебічного вивчення взаємозв'язків і взаємодетермінації складових частин цього процесу як складної відкритої системи на засадах її самоорганізації є синергетичний підхід. Синергетична парадигма вивчення проблеми професійного розвитку особистості та побудови мультिवаріантної професійної кар'єри визначає ефективне застосування в психології праці апарату синергетики для вирішення робочих завдань досліджень: принцип самоорганізації характеризує процеси професіонального

розвитку особистості на основі самоефективності (професійного самовизначення, професійного становлення, долаття криз професійного розвитку тощо); параметри порядку синергетичної системи – соціальні (статусні) позиції, професійні та соціальні ролі, професійні кваліфікації тощо; аттрактори системи – інтервали між стрибкоподібними якісними змінами соціально-професійної позиції суб'єкта праці як відносно стабільні фази між вираженими кризами професійного розвитку (на початкових етапах зон аттракторів (при наближенні до точок біфуркації в умовах наростання динаміки кризи розвитку системи) ефективність забезпечення спрямованих (керованих і самоконтрольованих) переходів на нові траєкторії стабільного професійного руху визначають процеси професійної мобільності особистості – Н. С.); точки біфуркації системи – кризи професійного розвитку особистості; квантовий ефект – етапи професійного розвитку та кар'єри; фрактал – цінності, стиль життя, смислова реальність, що керують суб'єктом як в окремих періодах його професійної діяльності (професійної кар'єри), так і в масштабі всього життя [12, с. 373–375].

Висновки. Отже, проведений аналіз проблеми розвитку професійної кар'єри засвідчив, що на основі синергетичного підходу професійна мобільність особистості виступає як фактор ефективного подолання криз професійного розвитку для забезпечення особистісно-конструктивної поліваріантності траєкторій професійного руху в процесі професійного розвитку особистості.

Перспективами подальших досліджень є вивчення когнітивних механізмів забезпечення професійної мобільності особистості як усвідомленої здатності фахівця до конструктивних змін в умовах невизначеності змісту та форм професійної діяльності в динаміці перебігу криз професійного розвитку.

Література:

1. Баклицький І. Психологія праці : підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2008. 655 с.
2. Іванченко Є. Професійна мобільність майбутніх фахівців. Одеса: СМІЛ, 2004. 120 с.
3. Гринько В. Психологічні засади розвитку професійної мобільності викладача вищої школи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2012. 209 с.
4. Зеер Э. Психология профессий: учеб. пособие. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. 336 с.
5. Зеер Э. Психология профессионального развития: учеб. пособие. М.: Академия, 2006. 480 с.
6. Маршавін Ю. Регулювання ринку праці України: теорія і практика системного підходу: монографія. Київ: Альтерпрес, 2011. 496 с.
7. Онікієнко В., Ткаченко Л., Ємельяненко Л. Розвиток ринку праці України: тенденції та

- перспективи / за ред. В. Онікієнка. Київ: Рада по вивченню продуктивних сил України НАН України, 2007. 286 с.
8. Пілецька Л. Соціально-психологічні основи професійної мобільності особистості: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. Київ, 2014. 40 с.
 9. Пріма Р. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2010. 466 с.
 10. Сургунд Н. Професійна мобільність як психологічна основа подолання професійних криз у синергетичній системі професійного розвитку особистості. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 2 до вип. 36: тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». Випуск 12. Київ: Гнозис, 2015. С. 82–94.
 11. Сургунд Н. Сучасний погляд на проблему професійної мобільності як комплексного елемента системи ринку праці: синергетичний підхід. Вісник Національного університету оборони України: зб. наук. праць. Київ, 2015. Вип. 2(45). С. 258–263.
 12. Толочек В. Современная психология труда: учеб. пособие. 2-е изд. СПб: Питер, 2008. 432 с.
 13. Brown D., Brook L. Career counseling techniques. Boston: Allyn & Bacon, 1991. P. 5–7.
 14. Hall D. The protean career: A quarter-century journey. Journal of Vocational Behavior. 2004. Vol. 65. P. 1–13.
 15. Jessor D. Career education: Challenges and issues. Journal of Career education. 1983. Vol. 10. P. 70–79.
 16. Super D. Career education and the meaning of work. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education. U.S. Government Printing Office, 1976. 47 p.

Сургунд Н. А. Поливариантность профессиональной карьеры в контексте синергетической парадигмы профессиональной мобильности в системе профессионального развития личности

В статье рассматривается проблема профессиональной мобильности личности на основе синергетической парадигмы при исследовании системы профессионального развития личности и возможности обеспечения на этой основе поливариантной профессиональной карьеры. Поливариантная динамика карьерного развития при преодолении кризисов профессионального развития обеспечивается в моменты переходов от одной траектории профессионально-карьерного движения к другой на основе синергетичности процессов профессиональной мобильности личности.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, профессиональная карьера, профессиональные кризисы, поливариантная карьера, синергетическая система профессионального развития личности.

Surhund N. A. Protean professional career in the context of the synergetic paradigm of occupational mobility in the system of personality's professional development

The article deals with the problem of occupational mobility of the personality on the basis of the synergetic paradigm in the research of the system of professional development of the personality and the possibility of providing on this basis a protean career. Protean dynamic of career development in overcoming with the crises of professional development is provided at moments of transition from one career path of professional moving to another on the basis of synergy of personality's occupational mobility processes.

Key words: occupational mobility, professional career, professional crises, protean career, synergetic system of personality's professional development.

УДК 159.92.37.011.32

Н. П. Шайда

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

О. Г. Шайда

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Л. М. Макарова

кандидат педагогічних наук,
викладач
Циклова комісія психолого-педагогічних дисциплін
КЗ «Покровський педагогічний коледж»

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається теоретичний і практичний аспект проблеми розвитку професійного мислення здобувачів вищої освіти – майбутніх учителів. Аналізується розвиток професійного мислення впродовж професіоналізації особистості майбутнього педагога у вищому навчальному закладі. Досліджено цілеспрямований вплив розвивальної програми на розвиток і становлення професійного мислення майбутніх фахівців.

Ключові слова: мислення, професійне мислення майбутнього вчителя, програма розвитку професійного мислення.

Постановка проблеми. Необхідність виокремлення проблеми становлення й розвитку професійного мислення сучасних здобувачів освіти вищих педагогічних навчальних закладів визначається тим, що мислення майбутнього вчителя як складна внутрішня психічна діяльність має забезпечити як пізнання ним своєї професійної дійсності й себе самого, так і можливість професійного розвитку в процесі вирішення протиріч між соціально-професійними вимогами й можливостями особистості. В умовах нестабільності, постійних соціально-економічних змін, девальвації багатьох усталених у минулому культурних і моральних цінностей особливі вимоги висуваються до підготовки вчителів, які покликані всебічно сприяти формуванню особистості учнів, розширенню їх кругозору, розкриттю творчого потенціалу.

Зростання інтересу до використання психології в освітньому просторі нової української школи посилює актуальність проблеми розвитку професійного мислення майбутніх педагогів.

Наукова проблема, вивченню та вирішенню якої присвячена стаття, пов'язана з протиріччям між достатнім рівнем вивчення об'єктивних факторів розвитку професійного мислення та практичною відсутністю інформації про внутрішні психологічні ресурси розвитку цієї професійно важливої якості.

Для адекватного існування в сучасному світі людині завжди потрібен оптимальний рівень розвитку мислення та професійного мислення як однієї із часткових його форм. Стрімка зміна умов життя та діяльності спеціаліста у зв'язку з появою великої кількості інноваційних технологій лише посилює необхідність проведення відповідних наукових досліджень, зміни погляду на проблему, перегляду деяких її аспектів.

Методологічно значущим є звернення до загальної теорії мислення (К.А. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, О.Б. Брушлінський, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.М. Леонтьєв, А.М. Матюшкін, Я.О. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн, О.К. Тихомиров та ін.).

Уклалася теорія професійного мислення (Д.Н. Завалишина, М.М. Кашапов, Ю.К. Корнілов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Б.М. Теплов та ін.), а також теорія формування мислення дорослих (Б.Г. Ананьєв, Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська й ін.).

У сучасній психологічній науці визначено вихідні аспекти для дослідження проблеми становлення професійного мислення вчителя. У роботах О.О. Бодальова, Ю.Н. Дубровіної, Є.О. Климова, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Н.І. Пов'якель, А.О. Реана, В.А. Семиченко, О.П. Сергєєнкова, В.Д. Шадрікова й інших переконливо доводиться, що характеристики особистості суттєво

впливають на процес і результат мислення й діяльності в ході професіоналізації особистості. У роботах Д.М. Завалишиної, Д.М. Кавтарадзе, М.М. Кашапова, Ю.К. Корнілова, Ю.М. Кулюткіна, Н.П. Локалової, А.К. Маркової, О.М. Матюшкіна, Я.О. Пономарьова, Т.В. Разіної, Н.І. Пов'якель, О.К. Тихомирова й інших здійснене багатоаспектне уточнення поняття професійного мислення. Незважаючи на певні розходження в думках щодо сутності професійного мислення, переважна більшість дослідників сходяться в поглядах на професійне мислення як на використання прийнятих саме в цій професійній галузі прийомів розв'язання проблемних завдань, способів аналізу професійних ситуацій, прийняття професійних рішень.

Проблема становлення професійного мислення в період професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі розглядалася в роботах А.К. Маркової, О.М. Матюшкіна, С.В. Нужної, О.К. Тихомирова, О.Г. Солодухової й інших. Увагу дослідників привертало питання розвитку професійного мислення в майбутніх фахівців різних спеціальностей: психологів (В.П. Андронova, І.Я. Лернер, Н.П. Локалова, Н.І. Пов'якель, Т.К. Попова, С.С. Сєдова й ін.); економістів (О.В. Герцен, Ю.К. Васильєв, Б.П. Шемякін); педагогів (Г.Т. Абдулліна, Л.В. Долинська, О.А. Дубасенюк, Н.О. Воронова, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Ю.К. Корнілов, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткін, О.А. Орлов, К.О. Осипова, Г.С. Сухобська, Д.С. Яковлева й ін.), зокрема майбутніх учителів музики (Г.І. Михалевська, Л.Г. Ушакова, Т.В. Харитонova), майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (І.В. Тараскіна), майбутніх учителів початкової школи (Л.Р. Джелілова). У роботах цих та інших авторів розкривається сутність, структура, змістовне наповнення, педагогічні умови, психологічні передумови розвитку професійного мислення студентів, визначаються підходи та засоби розвитку професійного мислення майбутніх вчителів у цілому та з урахуванням профілю підготовки.

Визначення нових векторів дослідження професійного мислення, їх напрямків не тільки не відхиляє, а й передбачає більш широке використання наукового досвіду провідних психологічних шкіл і традицій, залучення результатів фундаментальних теоретичних і практичних напрацювань, їх інтеграцію.

Проте аналіз психологічної літератури за проблемою дослідження дозволяє констатувати явне переважання наукових досліджень, присвячених зовнішнім, об'єктивним факторам розвитку професійного мислення. Не применшуючи значущості останніх, слід, на наш погляд, приділити увагу ролі внутрішніх психологічних факторів професійного розвитку, зокрема віку й стану в становленні та прояві професійного мислення здобувачів освіти педагогічного коледжу та педагогічного університету.

Мета статті – дослідити умови розвитку рівня професійного мислення як здатності здобувача освіти до вільної орієнтації та продуктивної самореалізації в умовах майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Із мисленням, його процесами та якісними особливостями у вітчизняній психології пов'язують ефективність практичної та професійної діяльності фахівця. Важливе місце в розвитку професійного мислення займає етап навчання у ВНЗ, у межах якого закладаються основи становлення мислення майбутнього фахівця. Історія вивчення проблеми розвитку професійного мислення майбутнього вчителя дозволяє говорити про можливість і необхідність його цілеспрямованого розвитку, що є основою професійної підготовки фахівців.

Під професійним мисленням у сучасній психологічній науці розуміють мислення людини, пов'язане з розв'язанням професійних задач, професійною діяльністю (Ю.К. Корнілов); компетентне мислення, яке визначається інтелектуальними вміннями вирішувати практичні професійні завдання (Д.М. Кавтарадзе); вищий рівень професійного розвитку мислення, якому властивий творчий характер (Ю.М. Кулюткін); вид мислення, який оперує різноманітними евристичними прийомами вирішення професійних творчих задач (О.К. Тихомиров); специфічно-фахове, системне, практично спрямоване, оперативне й творче мислення (Н.І. Пов'якель); вищий пізнавальний процес пошуку, вияву й вирішення проблемності в професійній діяльності (М.М. Кашапов); опосередковане й узагальнене відображення людиною професійної реальності, поінформованість про шляхи отримання нових знань щодо різних сторін і способів їх перетворення; уміння ставити, формулювати й вирішувати завдання професійної діяльності (А.К. Маркова, Н.П. Локалова). Аналіз літератури засвідчує неоднозначність трактування поняття «професійне мислення», виділення основних компонентів його структури.

Дослідники пов'язують формування професійного мислення майбутніх учителів із розвитком логічної культури мислення; із набуттям умінь застосовувати психологічні й педагогічні теорії, категорії, принципи й закони до конкретних педагогічних ситуацій; із розвитком педагогічної інтуїції; із формуванням підґрунтя діалектичного мислення; із засвоєнням методів і процедур наукового мислення; із формуванням здатності до професійної рефлексії, уміння вести діалог у ході спілкування з учнями; із формуванням предметного наукового мислення в галузі спеціалізації. Констатується важливість того, щоб прийоми професійного мислення формувалися не стихійно, а спеціально відпрацьовувалися під час навчання у ВНЗ.

Формування професійного мислення майбутнього вчителя в комплексі «коледж – університет» відбувалося завдяки розробленій розвивальній програмі, головна мета якої полягала в сприянні розвитку професійного мислення майбутніх учителів.

Досягнення цієї мети передбачало вирішення таких завдань: сприяння усвідомленню студентами значущості розвинутого професійного мислення в роботі педагога гуманітарного профілю; формування обізнаності в особливостях власного професійного мислення; формування обізнаності в значущості текстових умінь у роботі викладача гуманітарного профілю і його зв'язку з професійним мисленням; формування обізнаності у власному рівні розвитку текстових умінь; підвищення рівня розвитку текстових умінь; розвиток вербальної креативності; підвищення рівня рефлексивності мислення; закріплення отриманих знань і умінь шляхом здійснення рефлексії підсумків розвивальної програми.

Загальна структура розвивальної програми представлена чотирма блоками: мотиваційним, інформаційним, інструментальним і рефлексивним. Метою мотиваційного блоку було формування позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі; інформаційного – формування обізнаності щодо особливостей текстових умінь майбутніх учителів для сприяння розвитку їх професійного мислення; інструментального – формування текстових умінь і вербальної креативності; рефлексивного – підвищення рівня рефлексії в майбутніх учителів-гуманітаріїв. Тривалість застосування розвивальної програми склала 12 тижнів (по 2 заняття на тиждень).

Кожен структурний блок програми містить тематичні заняття, у ході яких використовуються такі методичні прийоми, як лекції, дискусії, колективні обговорення проблемних питань, представлених до аналізу матеріалів, висловлювань видатних людей, мозковий штурм, аналіз дібраних педагогічних ситуацій, інтелектуальні ігри, евристичні бесіди, психогімнастичні, психотехнічні, рефлексивні вправи.

До дослідження було залучено 56 студентів 3 курсу філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» і 36 студентів 3 курсу КЗ «Покровський педагогічний коледж».

Діагностику професійного мислення студентів було здійснено за опитувальником металінгвістичної обізнаності Т.Б. Хомуленко в модифікації Н.С. Моргунової. Для діагностики особистісного складника розвитку професійного мислення студентів використовувалася методика «Потреба в досягненнях» Ю.М. Орлова, В.І. Шкуркіна, Л.П. Орлова.

Результати, які було отримано після застосування розвивальної програми, виявили позитивні зрушення за основними показниками професійного мислення в студентів. Так, визначено зростання показників рефлексивності мислення ($t = 3,24$; $p < 0,01$), вербальної креативності ($t = 3,45$; $p < 0,01$), металінгвістичної обізнаності ($t = 4,18$; $p < 0,001$).

Зареєстроване підвищення показників за всіма чотирма вербальними субтестами й субтестом пам'яті тесту структури інтелекту Р. Амтхауера (табл. 1).

Крім того, істотно збільшилися такі показники мислення, як кількість правильних відповідей у методиці «Порівняння понять» ($t = 3,43$; $p < 0,01$), що свідчить про зростання здатності знаходити загальні суттєві ознаки предметів і явищ; чіткість мислення ($t = 3,74$; $p < 0,001$); кількість правильно відгаданих загадок, що свідчить про підвищення рівня художньо-метафоричного мислення, здатності формувати нове знання на основі зіставлення відомих об'єктів і явищ ($t = 3,54$; $p < 0,01$); здатність розуміти переносне значення прислів'їв ($t = 3,12$; $p < 0,01$), що вказує на підвищення диференційованості й цілеспрямованості суджень, критичності мислення, рівня розвитку узагальнення й мовленнєвих процесів. Спостерігається й зростання показника потреби в досягненнях ($t = 3,92$; $p < 0,001$) як особистісної складової частини розвитку професійного мислення майбутніх учителів.

Таблиця 1

Відмінності між показниками субтестів тесту структури інтелекту Р. Амтхауера до й після реалізації розвивальної програми

Субтести	(M ± σ)		t
	до	після	
Доповнення речень	11,5 ± 2,7	12,31 ± 2,24	2,801**
Виключення зайвого слова	11,27 ± 1,97	11,89 ± 1,90	2,261*
Аналогії	9,27 ± 3,12	11,08 ± 1,62	3,713***
Узагальнення	6,58 ± 4,0	8,77 ± 2,66	4,12***
Арифметичні задачі	7,31 ± 3,37	7,62 ± 2,58	0,915
Числові ряди	8,35 ± 3,86	9,15 ± 2,46	1,98
Просторова уява	10,85 ± 3,02	11,39 ± 2,06	1,613
Просторове узагальнення	7,65 ± 2,76	8,31 ± 2,07	1,42
Пам'ять, мнемічні здібності	11,19 ± 3,5	12,69 ± 2,38	3,706***

Отже, отримані в ході дослідження результати свідчать про ефективність застосованих у межах розвивальної програми засобів підвищення рівня професійного мислення студентів гуманітарного профілю; підтверджують можливість розвивати професійне мислення студентів-гуманітаріїв шляхом формування в них текстових умінь, розвитку критичності й рефлексивності мислення та вербальної креативності.

Висновки. Сприяння розвитку професійного мислення майбутніх учителів можливе за умови застосування системи засобів, спрямованих на підвищення рівня розвитку текстових умінь, вербальної креативності, рефлексивності мислення. Перевірка ефективності запропонованої розвивальної програми показала наявність позитивних зрушень не тільки в зазначених характеристиках професійного мислення здобувачів освіти педагогічного коледжу й педагогічного університету, а й у показниках вербального інтелекту, короткочасної пам'яті, понятійного та художньо-метафоричного мислення, чіткості та критичності мислення, диференційованості й цілеспрямованості суджень, рівня розвитку узагальнення й мовленнєвих процесів, а також потреби в досягненнях як особистісної складової частини професійного мислення, що може бути зумовлено зростанням структурованості професійного мислення студентів.

Література:

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления; пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
2. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Ярославль, 2000. 444 с.
3. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати. Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності. Рідна школа. 1994. № 3–4. С. 68–72.
4. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення фахової підготовки практичних психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2004. 28 с.
5. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958. 148 с.
6. Шайда О.Г. Експериментальне дослідження психологічних особливостей становлення професійного мислення майбутніх вчителів гуманітарного профілю. Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 21. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. С. 737–748.

Шайда Н. П., Шайда А. Г., Макарова Л. М. Развитие профессионального мышления будущих педагогов как основа профессиональной подготовки учителя современной украинской школы

В статье рассматривается теоретический и практический аспект проблемы развития профессионального мышления соискателей высшего образования – будущих учителей. Анализируется развитие профессионального мышления на протяжении профессионализации личности будущего педагога в высшем учебном заведении. Исследовано целенаправленное влияние развивающей программы на развитие и становление профессионального мышления будущих специалистов.

Ключевые слова: мышление, профессиональное мышление будущего учителя, программа развития профессионального мышления.

Shaída N. P., Shaída O. H., Makarova L. M. Development of future pedagogues' thinking as a basis of new Ukrainian school teachers' training

In the article the theoretical and practical aspects of the issue of developing thinking of higher educational students – future teachers. The development of professional thinking of professionalizing the personality of future teacher in higher educational institution is analyzed. The targeted influence of developing program on the development and growing future specialists' professional thinking is studied.

Key words: thinking, future teacher's professional thinking, program of developing professional thinking.

РОЛЬ ИННОВАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются проблемы применения новых образовательных технологий, их влияние на педагогический процесс; отношение педагогов к инновациям и к их применению в образовании. Исследование также показало, что мотивы применения инноваций в педагогическом процессе различны. Применение новых образовательных технологий повышает качество образования, усиливает интерес студентов к обучению и способствует коренным изменениям в личности студентов.

Ключевые слова: новые информационные технологии, процесс обучения, образование, преподаватель.

Введение. Наблюдаемый в настоящее время рост конкуренции на рынке труда, как за рубежом, так и в нашей стране, повысил спрос на конкурентоспособные кадры с инновационным мышлением и культурой. В подготовке таких кадров, несомненно, важная роль принадлежит системе высшего образования.

Рассматривая инновационную деятельность в системе высшего образования, мы, в первую очередь, имеем в виду личностный рост студентов в процессе обучения, а также развитие инновационного мышления и культуры. Инновационная культура, являясь важным социальным фактором, меняет мировоззрение, жизнь и деятельность людей. Под инновационной культурой понимается принятие личностью новшеств и готовность участвовать в инновационной деятельности. Кроме того, это приспособление человека к изменениям, новизне, правильное понимание и оценка этих изменений.

Степень изученности проблемы. Анализ научной литературы (К.А. Абульханова-Славская [6], А.Г. Асмолов [7], Е.А. Ждан [8] и др.) показал, что в формировании профессиональной культуры важную роль играет деятельность и ее основные компоненты. Безусловно, в таком значении привлечение будущих специалистов к разносторонней инновационной деятельности является необходимостью для формирования у них инновационной культуры.

Анализируя инновационную деятельность, исследователи принимают ее как значимый компонент деятельности. А.А. Грицанов пишет: «Развитие способностей в результате изменений в жизни общества влияет на все сферы жизнедеятельности человека» [3, с. 268]. Ряд авторов (В.Д. Шадриков [9], В.П. Чернолес [10] и др.) немного расширили данное понятие и показали, что инновационная деятельность способствует изменениям в мышлении и поведении, а также

оказывает влияние на изменения социокультурных норм и значительно влияет на интеграцию людей в общество.

Основное содержание. Привлечение студентов к инновационной деятельности требует от преподавателей знания основ инновационной деятельности, умения организовывать эту деятельность и развивать соответствующие профессиональные качества у студентов. Таким образом, готовность к инновационной деятельности предполагает понимание ее смысла и умения определять свои возможности участия в этом процессе.

Мы решили выявить роль инновационной деятельности в подготовке будущих кадров. Для этой цели мы разработали опросник из четырех групп вопросов.

1. В первую группу были включены вопросы, выявляющие роль университета в инновационной деятельности.

2. Вторая группа вопросов касалась направлений и результатов инновационной деятельности преподавателей.

3. Третья группа вопросов была о мотивах инновационной деятельности у преподавателей.

4. Четвертая группа вопросов охватывала факторы, препятствующие инновационной деятельности и пути их преодоления.

Рассмотрим полученные результаты относительно роли университета в инновационной деятельности преподавателей. В первую очередь, нас интересовало отношение преподавателей Азербайджанского Университета Языков к инновационной деятельности.

46% опрошенных отметили повышение конкурентоспособности университета в результате инновационной деятельности.

39% респондентов считают, что внедрение инноваций способствуют повышению профессионализма профессорско-педагогического состава университета.

43% опрошенных отметили улучшение качества образования в результате инновационной деятельности университета.

12% опрошенных отметили улучшение социально-экономического положения в результате инноваций в университете.

48% опрошенных находятся в курсе проводимых в университете инновационных новшеств. 21% положительно относятся к изменениям в различных направлениях (организационной, технической, юридически-правовой и др.) инновационной деятельности.

26% преподавателей положительно оценивают свое личное участие в инновационной деятельности университета.

29% преподавателей включены в инновационную деятельность не систематически, а по требованию. 23% включаются в этот процесс по приглашению. 12% преподавателей не занимаются инновационной деятельностью, а 10% затруднились дать ответ на этот вопрос.

Вторая группа вопросов касалась направлений инновационной деятельности профессорско-преподавательского состава.

Результаты показали, что 39% опрошенных относят свою педагогическую деятельность к инновационной и применяют инновационные технологии на уроках. 16% преподавателей к инновационной деятельности относят свою научную деятельность и важным направлением своей деятельности считают подготовку научных кадров, докторантов и диссертантов. 21% опрошенных под инновационной деятельностью понимают охрану интеллектуальной собственности. Для 49% преподавателей инновационная деятельность включает написание научных статей. 12% педагогов важной работой в инновационной сфере считают подготовку информационных программ и создание инновационных технологий.

Далее нам было интересно выяснить мотивы инновационной деятельности педагогов. В результате мы выявили, что важным фактором, влияющим на мотивацию инновационной деятельности педагогов, является усовершенствование знаний и умений. Это отметили 52% педагогов. Для 49% преподавателей главным мотивом инновационной деятельности являются материальные заслуги. Для 47% преподавателей основным мотивом инновационной деятельности является повышение своего статуса и авторитета. 45% педагогов верят, что с помощью инновационной деятельности они смогут улучшить свою карьеру. 41% думают, что могут повысить свою продуктивность, применяя инновационные технологии. 27% педагогов считают, что повышение инновационной деятельности сотрудников может повлиять на укрепление статуса университета.

41% педагогов считают, что, организовав свою инновационную деятельность в соответствии с существующими требованиями, они оправдывают ожидания руководства университета.

36% педагогов отметили наличие трудностей и удовлетворение при обучении новшествами и в процессе их применения.

Среди факторов, препятствующих инновационной деятельности, в первую очередь, называются материальные трудности.

28% опрошенных отметили отсутствие механизмов стимулирования профессиональной деятельности. 23% отметили слабость инфраструктур для развития инновационной деятельности. 16% педагогов отметили недостаточность информационных ресурсов для инновационной деятельности. 15% указали на отсутствие юридически-нормативных правил или же неосведомленность в этом вопросе. 9,0% указали на отсутствие компетенций в этой сфере.

43% педагогов отметили, как материальную, так и моральную поддержку университета в создании условий для инновационной деятельности. Вместе с тем эти же педагоги заявили, что не все они пользуются такой возможностью или же не заинтересованы в этом, даже определенная часть педагогов лучшей формой обучения все еще считает традиционное обучение.

Анализ анкетных данных показал, что 26% опрошенных не видят социально-экономической пользы в инновационной деятельности для университета.

Итак, мы выявили, что мотивация инновационной деятельности, в первую очередь, связана с личностными интересами преподавателей, то есть такие интересы проявляются в получении знаний, материальном поощрении, повышении статуса, обретении авторитета и др. Вопросы развития страны, укрепления статуса университета в сравнении с вышеперечисленными составляют очень малый процент среди мотивов инновационной деятельности. Как видно, инновационная деятельность преподавателей больше связана, в основном, с личностными (эгоистичными) мотивами, а не с общественными.

Исследования показывают, что инновационная деятельность может быть эффективной, прежде всего, в случае материального обеспечения. Но, как мы знаем, система высшего образования отличается от других систем, и здесь как материальная, так и моральная поддержка в совокупности влияет на продуктивность профессиональной деятельности.

Можем отметить, что проводимая просветительская работа по инновационной деятельности, как с педагогами, так и со студентами, создание материального и морального стимулирования повышает эффективность работы

и улучшает морально-психологическую атмосферу коллектива.

Инновационная деятельность, а также другие современные образовательные технологии служат подготовке студентов как компетентных кадров. Впервые образовательные технологии в системном виде предложил Ян Амос Коменский [11]. Позже в XVIII веке в России при подготовке кадров стали применять образовательные технологии. Целью была подготовка большого количества кадров за короткий срок. В дальнейшем вследствие развития науки и промышленности образовательные технологии стали совершенствоваться. А.С. Макаренко впервые употребил термин «педагогическая технология» [12] и показал пути их применения как в подготовке педагогов, так и в процессе обучения в целом.

Современные образовательные технологии приобрели новое содержание. Создание новых программ, превращение компьютера в средство обучения усовершенствовало инновационную деятельность и области ее применения. На данном этапе инновационная деятельность и образовательные технологии охватывают более широкие сферы. Сюда можно отнести знания по различным научным областям, образование в целом, культуру, способ мышления, использование различных технических средств и т.д.

Современные образовательные технологии имеют двойное назначение. Во-первых, использование технических средств в образовательном процессе и во-вторых, как педагогические образовательные технологии, они охватывают процессы обучения и воспитания. Все это делает важным системное и стандартизированное использование новых технологий в педагогической деятельности, что означает дальнейшую оптимизацию процессов обучения и воспитания.

Как видно, образовательные технологии – это целенаправленная и последовательная совместная деятельность субъектов (педагоги) и объектов (студенты) образования. Хотелось бы отметить, что «образовательные технологии», «педагогические технологии» как понятия в сравнении с традиционными методами обучения и воспитания охватывают более широкое содержание.

Рассмотрим основные различия:

1. Первое различие состоит в том, что под технологиями понимается осознание студентами и педагогами своей роли в образовательном процессе. В традиционном обучении и воспитании педагог выполнял только одну функцию – функцию передачи знаний. А студент должен был всего лишь механически осваивать эти знания. Другими словами, в образовательном процессе преобладали субъектно-объектные отношения. На современном этапе и студент, и педагог являются субъектами образовательного процесса, и

здесь преобладают уже субъектно-субъектные отношения.

2. Второе отличие технологий от методик заключается в том, что субъект образования (педагог) не несет ответственности за конечный результат. А это делает невозможным использование групповой деятельности. Применение же современных образовательных технологий позволяет делить студентов на различные категории. Таким образом, все студенты активным образом могут включаться в групповую деятельность.

3. Третье отличие методик от технологий заключается в том, что применение технологий подразумевает соответствие индивидуально-психологических особенностей педагога с его профессиональной деятельностью. А это, в свою очередь, повышает эффективность педагогического процесса.

Анализ содержания образовательных технологий показывает, что их применение служит постоянному усовершенствованию научных знаний. Образовательные технологии улучшают содержание обучения, развивают мышление и позволяют диагностировать поставленную цель.

Как мы уже отмечали, образовательные технологии повышают продуктивность управления процессом обучения. Это включает в себя два взаимных процесса. Это организация деятельности и контроль над ней. В результате улучшается содержание управления и контроль, в то же время это позволяет проводить воспитательную работу со студентами, то есть возможно синтезировать педагогические теории и практическую воспитательную работу.

Наблюдения показывают, что любая деятельность, в том числе и воспитательная, опирается либо на интуицию, либо на технологии. На современном этапе важной задачей высшего учебного заведения является подготовка высококвалифицированных кадров для своей страны. Для подготовки нужных кадров необходимо опираться также на современные образовательные технологии, что, в свою очередь, порождает потребность применения компьютерных технологий и других программ в образовании. Благодаря этому наряду с научными знаниями повышаются также и практические навыки студентов. А это превращает студентов в активных участников образовательного процесса в системе высшего образования.

Важной задачей в системе высшего образования являются также и воспитательные работы со студентами. Ядро этих работ должны составлять вопросы патриотизма, идеи государственности, «азербайджанства» и развитие других нравственно-моральных качеств. Сейчас студенты должны быть обладателями новых качеств. Это такие качества, как конкурентоспособность, гибкость, самостоятельное мышление, толерантность и

др. На данном этапе развития конкурентоспособность необходима не только в пределах своей страны, но и за ее пределами. А для этого воспитание должно быть последовательным, систематическим и динамичным. Но опыт показывает, что пока на данном этапе нет таких воспитательных технологий. Вернее, нет единой программы воспитания. Каждый педагог, опираясь на свой опыт, знания и навыки, проводит эту работу. Но в то же время проводимые определенные воспитательные работы рано или поздно перейдут от индивидуального профессионализма и практики к коллективной деятельности. Естественно, что тогда они будут опираться уже на единую концепцию.

Мы сравнили особенности индивидуальных и коллективных воспитательных технологий в вузах Азербайджана и результаты представили в таблице 1.

Современные педагогико-психологические теории и технологии позволяют целенаправленно и эффективно проводить воспитательную работу со студентами. Ясно, что применение таких технологий не должно носить механический характер.

Как известно, воспитательный процесс связан с педагогической деятельностью педагога. То есть управление деятельностью и поведением студентов, планирование и использование современных методов и моделей в воспитательном процессе являются важной составляющей частью педагогической деятельности. Управленческая деятельность педагога осуществляется в условиях информационного разнообразия. И это может позитивно или негативно повлиять на эффективность управленческой деятельности педагога. В системе образования существует стимулирующий арсенал, предотвращающий всякие негативные влияния, и применение таких технологий повышает продуктивность деятельности.

Но было бы наивно полагать, что в воспитательном процессе только педагог может сформировать личность с высоким интеллектом и нравственным потенциалом. Сегодня, применяя современные технологии, возможно в определенной степени улучшить воспитательные меры. Это является одним из существенных способов повышения продуктивности воспитательной деятельности.

Опыт показывает, что воспитательная работа на современном этапе носит переходный характер. Сейчас идет процесс создания новых воспитательных технологий и стандартных правил.

Выводы. Личностноориентированное образование считается приоритетной задачей образования. Сюда относят наличие целенаправленности в формировании личности, определение форм, методов и содержания воспитания. Воспитательная работа требует комплексного подхода. С ее помощью воспитательное влияние на студентов осуществляется в трех направлениях. Это влияние на сознание, чувства и поведение; с помощью педагогического влияния, самовоспитания и конкретных воспитательных мер можно сформировать требуемые качества у студентов. Другими словами, сюда относится нравственное, физическое, когнитивное, эстетическое и трудовое воспитание. Все это может осуществиться в результате совместной деятельности социальных институтов, средств массовой информации, сфер литературы, искусства, семьи, школы и органов управления.

Высшие учебные заведения в этой связи должны проводить системную работу. Необходимо в то же время опираться на воспитательную функцию обучения. Конечно, в этом процессе неоспорима роль кафедр, профессорско-преподавательского состава, деканата и общественных организаций. Только в результате совместных усилий, применяя педагогические технологии, можно достичь продуктивности в данном вопросе. Лишь учитывая вышесказанное, можно добиться успеха и в решении задач, стоящих перед университетами в целом, и в управлении системой высшего образования.

Литература:

1. Авдеев А.Д. Моделирование управленческих решений с элементами морального выбора в образовательном процессе вуза. Мир образования, образование в мире. 2010. № 1.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. Педагогика. 1997. № 4.
3. Инновация. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Минск, 1998.

Таблица 1

Различия в индивидуальных и коллективных воспитательных технологиях

№	Индивидуальные воспитательные технологии	№	Коллективные воспитательные технологии
1	Процесс от начала и до конца проводится педагогом	1	Процесс делится на части, и каждый педагог берет только возложенную на него часть
2	Педагог должен знать все тонкости процесса	2	Педагог знает тонкости только возложенной на него части процесса
3	Любую работу выполняет сам педагог	3	Работа выполняется коллективно
4	Процесс долгосрочный	4	Процесс краткосрочный
5	Опирается на интуицию и опыт	5	Опирается на научные знания
6	Результат зависит от мастерства конкретного педагога	6	Результат зависит от мастерства каждого педагога и коллективной деятельности

4. Кабаченко Т.С. Психология управления. Учебное пособие. Москва, прогресс, 1996.
5. Николаев А.И. Инновационная культура как культура перемен. Инновации. 2002. № 2-3.
6. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
7. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. Учебник. 4-е изд., испр. М.: Смысл: Издательский центр Академия, 2010. 448 с.
8. Ждан А.Н. История психологии: от античности до наших дней. Учебник для вузов. Изд. 9-е, испр. и дополн. М.: Академический Проект М., 2012. 587 с.
9. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. Монография. М.: Университетская книга, 2010. 320 с.
10. Чернолес В.П. Инновационная деятельность вуза: Возможности и проблемы. Космос и информация. 2001. № 2. С. 15–29.
11. Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
12. Азаров Ю.П. Не подниматься тебе, старик: Роман-исследование (об А.С. Макаренко). М.: Мол. гвардия, 1989. 302 с.

Шахмамедова Шафаг Исмаїл кизи. Використання нових освітніх технологій і роль інновацій у педагогічній діяльності в системі вищої освіти

У статті розглядаються проблеми застосування нових освітніх технологій, їх вплив на педагогічний процес; ставлення педагогів до інновацій і до їх застосування в освіті. Дослідження також показало, що мотиви застосування інновацій у педагогічному процесі можуть бути різними. Застосування нових освітніх технологій підвищує якість освіти, посилює інтерес студентів до навчання і сприяє докорінним змінам в особистості студентів.

Ключові слова: нові інформаційні технології, процес навчання, освіта, викладач.

Shakhmamedova Shafah Ismail kyzy. The Use of Learning Technologies and the Role of innovations in Teachers' Activity in Higher Education System

The article deals with the study of learning technologies, their influence on the educational activities, the attitude of teachers to innovations, and their implementation in the teaching-learning process. It is also stated in the research that there exist different reasons for implementing innovations in education. Moreover, it is emphasized that the use of learning technologies improves the quality of education, arises the students' interest to learning, and leads to essential changes of their personality.

Key words: new information technologies, learning process, education, teacher, pedagogical activity.

О. М. Шевченко

кандидат психологічних наук,
викладач кафедри практичної психології
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДОВІРИ ДО СЕБЕ В СТАРШОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті виноситься на розгляд зміст феномена довіри до себе і його функції. Досліджено структуру й визначено критерії прояву (самоцінність, самоприхильність і самоприйняття). Проаналізовано результати емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку довіри до себе в юнаків.

Ключові слова: довіра до себе, самоцінність, самоприхильність, самоприйняття, самоповага, старший юнацький вік.

Постановка проблеми. У зв'язку з кардинальними змінами характеру суспільних взаємин феномен довіри до себе в професійній підготовці майбутніх фахівців набуває особливої значущості. З'явившись, довіра до себе стає провідним чинником розвитку й регулювання як поточної діяльності, так і професійного розвитку суб'єкта в цілому. Якими ж є психологічні особливості розвитку довіри до себе в юнаків у процесі професійного становлення?

У зарубіжній психологічній літературі довіра до себе досліджується як складова частина психічного розвитку, базисна динамічна установка (Д. Віннікотт, Е. Еріксон, Е. Фромм, К. Горні, К. Юнг), як властивість особистості, процес становлення якої нерозривно пов'язаний із набуттям нею зрілості (Ф. Перлз, Е. Шостром), як фундаментальна особистісна характеристика в контексті її взаємозв'язку з психічним здоров'ям і самоактуалізацією (С. Джурард, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл). Теоретичний і експериментальний напрям вивчення довіри до себе як окремого психологічного явища представлений у працях вітчизняних науковців – І. Антоненка, В. Дорофєєва, Є. Євстіфєєвої, В. Зінченка, Т. Скрипкіної. Учені України досліджують довіру до себе у віковому аспекті (Т. Зелінська), у руслі соціальних установок особистості (А. Хурчак), як складову частину особистісної ідентичності (О. Ічанська).

Мета статті – теоретичне й емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку довіри в старшому юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. У монографії «Стратегія життя», яку К. Абульханова-Славська присвятила розгляду людини як суб'єкта свого життя, авторка визначає, що одна з найбільш важливих функцій довіри до себе полягає в тому, що, довіряючи собі (самостійно визначаючи міру довіри до себе), особистість прагне до набуття цілісності [1, с. 81].

Дослідники з проблеми довіри до себе (І. Антоненко, В. Зінченко, Т. Скрипкіна) відзнача-

ють взаємопов'язаність феноменів упевненості в собі та довіри до себе. І. Антоненко вважає: «Якщо є впевненість, то вона породжує довіру. Якщо довіряєш <...>, то і <...> впевнений». Т. Скрипкіна, яка концептуалізувала довіру як соціально-психологічне явище, зазначала із цього приводу: «Можна вважати, що впевненість має відношення до <...> явища довіри до себе. Проте наскільки ці поняття збігаються? Це складне теоретико-емпіричне завдання, що потребує спеціальних додаткових досліджень. На основі даних, які існують, можна лише припустити, що довіра до себе є узагальненим корелятом упевненої поведінки» [10, с. 31].

Віра в себе, довіра до себе та впевненість у собі є трьома різними взаємопов'язаними феноменами. Віра в себе є базовою установкою особистості, яка полягає в «сліпому», нічим не підтверджену прийнятті власної цінності. Довіра до себе є іншою установкою, в основі якої лежить свідоме прийняття особистістю власних думок, почуттів, поведінки. Упевненість у собі є особистісною рисою, яка проявляється у впевненій поведінці й ґрунтується на впевненості в афективній і когнітивній сферах. Базою для її формування є ці обидві установки [6].

Довіра – здатність людини апіорі наділяти явища й об'єкти оточуючого світу, а також інших людей, їх майбутні дії та власні дії ознаками безпеки (надійності) і значущості (цінності) [10, с. 85]. Довіра як ставлення до світу є у внутрішньому суб'єктивному світі людини, а тому вона є суб'єктивним феноменом особистості. Довіра, виникаючи у внутрішньому світі особистості (як переживання), може проявлятися лише через її активність. Під час акту взаємодії довіра ніби «вноситься» в сам акт, а тому існує й у самій людині, і між нею й об'єктом. Сама взаємодія є перевіркою наявного рівня довіри [10, с. 97].

Т. Скрипкіна виділила й описала формально-динамічні характеристики довіри до себе – міру, вибірковість і парціальність. Мірою довіри до себе

є ступінь саморозкриття особистості самій собі й іншим людям у життєзначущих сферах: сімейній, інтимній, соціальних контактах, навчанні. Довіра особистості самій собі як значущій частині світу характеризується вибірковістю (особистість поєднує в собі суб'єкта й об'єкта довіри, вирішуючи, довіряти чи ні певним думкам, емоціям, намірам). Вибірковість проявляється у визначенні суб'єктивної значущості певної сфери життя, певної ситуації, у яку людина включена. Парціальність визначається Т. Скрипкіною як ступінь свободи (афективної, когнітивної чи поведінкової): людина сама дозволяє собі силу вираження емоцій і почуттів, дотримується певних думок, приймає рішення, здійснює власні поведінкові наміри та несе відповідальність за розв'язання проблем [9, с. 100; 10].

Для встановлення призначення довіри виокремлюють такі функції довіри: пізнавальна, інтерактивна, адаптаційна, інтегративна, орієнтувальна, регулятивна, комунікативна, афективна, розвиваюча, функція самовираження й самовдосконалення, креативна, прогностична, аксіологічна [10, с. 235].

І. Антоненко, розглядаючи довіру як узагальнення всієї сукупності ставлень суб'єкта до об'єкта, виділила деякі соціально-психологічні функції довіри, які раніше не розглядалися дослідниками: ефективізуючу (робить стосунки більш ефективними), стабілізуючу (становить основу стабільності стосунків), психотерапевтичну (знижує рівень напруженості та стресу в стосунках), що є основою для прийняття рішень, основою життєвих і ділових тактик і стратегій. Участь у прийнятті рішень указує на мотиваційну роль довіри в якості внутрішнього мотиватора.

Таким чином, довіра – це багатогранне утворення, яке містить первинні установки, що мають біосоціальну зумовленість (базову довіру – недовіру до світу, потребу в безпеці); вторинні установки («вторинна довіра», спрямування на світ чи на себе); інтеріоризуючись, вони перетворюються на особистісні установки, що фіксуються як якості особистості [8].

І. Кон, включаючи довіру до себе в структуру самосвідомості, вважав її мотиваційною передумовою розвитку ініціативи та самостійності, притаманних творчій індивідуальності. «Для їх формування необхідні не тільки об'єктивні умови у вигляді системи творчих інститутів, а й певні внутрішні, мотиваційні передумови, включаючи довіру до себе й свого розуму, розвинуте почуття власної гідності та самоповаги» [2, с. 53].

Таким чином, суть довіри до себе полягає в тому, що людина приписує собі не тільки певні якості, вірить у їх істинність і зберігає повагу до себе, а й у тому, що на основі самоатрибуцій вона приписує собі певний набір можливостей,

які також приймає на віру. При спробі здійснити якийсь учинок особистість вирішує, чи відповідає він її внутрішньоособистісним смисловим утворенням [10, с. 164].

Як зазначає Т. Скрипкіна, формування в людини довіри до себе розуміється як повноцінне оволодіння собою, своєю сутністю, здатність самостійно ставити цілі й діяти відповідно до них, зберігаючи рефлексивну критичну позицію стосовно себе [3]. Отже, оптимальний рівень довіри до себе має передбачати оволодіння здатністю до самоорганізації свого життя. Постановка та досягнення мети тут виступають основними механізмами.

Серед умов, які формують довіру до себе, ми виділяємо значущість власної суб'єктності для особистості та прогнозування певного рівня безпеки передбачуваного вчинку, іншими словами, ступінь усвідомлення ризику внаслідок запланованої дії.

Довіра до себе майбутнього фахівця складається з компонентів, серед яких ми виділяємо такі: когнітивний, афективний і поведінковий. Критеріями її прояву є самоцінність, самоприхильність і самоприйняття.

Самоцінність як критерій прояву когнітивного компонента довіри до себе проявляється в наявності стійкого інтересу до власного внутрішнього світу, в узгодженій позитивній оцінці власного Я за внутрішніми критеріями духовності, у здатності викликати в інших глибокі почуття, в усвідомленні цінності власної особистості як для себе, так і для інших [5, с. 16].

Показниками низького рівня розвитку самоцінності є втрата інтересу до власного внутрішнього світу та самознецінення – сумніви у власній цінності як для інших, так і для себе, недооцінка власного духовного Я. Деструктивність самоцінності в юнацькому віці негативно впливає на здатність управляти власним життям, стає причиною життєвих невдач [7].

Самоприйняття як критерій прояву афективного компонента довіри до себе проявляється в почутті симпатії до себе; у внутрішній згоді із власними спонуканнями; у прийнятті себе з певними недоліками; у схваленні власних бажань; у поблажливому, дружньому ставленні до себе [4, с. 17]. Самоприйняття виявилось не пов'язаним із загальним відчуттям задоволення чи незадоволення своїми особистісними якостями. Отже, у самоприйнятті входить не тільки прийняття свого образу Я як особистості, але й прийняття супроводжуваних оцінку цього образу емоцій, що виражаються в почутті задоволеності чи незадоволеності.

Самоприхильність як критерій прояву поведінкового компонента довіри до себе виявляється в поведінковій тенденції захищати свій образ Я і в прагненні розвивати власне Я. Згідно з методикою

«Опитувальник для визначення самоставлення особистості» (В. Столін, С. Пантілеєв) позитивний полюс за шкалою «Самоприхильність» указує на небажання змінювати свій стан і самого себе, на самодостатність, повне прийняття себе, збалансованість тенденцій до захисту позитивних сторін образу Я й роботи над негативними. Низькі показники за шкалою «Самоприхильність» свідчать про виражене бажання змінити себе, незадоволеність собою, переживання через недосяжність ідеального образу Я, що часто супроводжується прихильністю до неадекватного Я-образу.

Отже, аналіз наукової літератури дає нам підстави вважати довіру до себе феноменом самосвідомості особистості, який проявляється як самоставлення в когніціях, емоціях, поведінці і є одним зі стрижневих якостей особистості, що впливають на інтеграцію Я. Явище довіри до себе – це рефлексивне суб'єктне утворення, яке пов'язане з такими внутрішньоособистісними утвореннями, як самовпевненість, самопідтримка, самоповага, самоприйняття, самоцінність, самоприхильність, інтернальність у сфері досягнень. Наявність довіри до себе є важливою умовою суб'єктності особистості [10].

В емпіричному дослідженні взяли участь 60 студентів Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Із них 30 – студенти четвертого курсу, 30 – студенти другого курсу. Вік досліджуваних – 18–22 роки.

План емпіричного дослідження передбачав проведення дослідження за обраними методиками: а) «Опитувальник для визначення самоставлення особистості» В. Століна, С. Пантілеєва; б) «Методика визначення довіри до себе» Н. Астаніної; в) «Самоактуалізаційний тест» (Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загіка й М. Кроз).

Кількісні результати дослідження критеріїв прояву структурних компонентів довіри до себе за методикою «Опитувальник для визначення самоставлення особистості» В. Століна, С. Пантілеєва подані в таблиці 1.

Когнітивний компонент досліджуваного феномена розкривається через самоцінність. Динаміка

рівнів прояву когнітивного компонента довіри до себе в студентів характеризується такими тенденціями:

- провідним є узгоджений високий рівень самоцінності;
- менше вираження за шкалою «Самоцінність» отримали рівні «неузгоджений середній» і «дезінтегрований низький».

Переважання в більшості досліджуваних узгодженого високого рівня самоцінності свідчить про те, що юнаки високо цінують себе за внутрішніми критеріями духовності, здатності викликати в інших глибокі почуття; їх інтерес до власного «Я» відзначається стійкістю, а цінність власної особистості усвідомлюється ними як для себе, так і для інших; це передбачає наявність у них самоінтересу до власного внутрішнього світу й прагнення пізнавати себе, наявність внутрішньої опори на почуття.

Афективний компонент досліджуваного феномена розкривається через самоприйняття й характеризується такими тенденціями:

- високий рівень самоприйняття є провідним у студентів II курсу;
- середній рівень самоприйняття переважає в студентів IV курсу;
- найменше вираження за шкалою «Самоприйняття» отримав дезінтегрований низький рівень.

Домінування узгодженого рівня самоприйняття в студентів другого курсу вказує на те, що більшість студентів переживають почуття симпатії до себе, почуття прийняття свого образу Я як особистості, але дуже важливо, що респонденти не тільки приймають себе як особистість, але й приймають емоції, що супроводжують оцінку їх образу Я, що виражаються в почутті задоволеності чи незадоволеності від власної особистості, приймають не тільки власні переваги, але й недоліки. Високий рівень самоприйняття виявляється в дружньому ставленні до себе без звинувачень, в узгодженості власних учинків, поведінки й реакцій згідно з внутрішніми спонуканнями. Вищенаведена характеристика самоприйняття характерна для 40% студентів IV курсу.

Таблиця 1

Розподіл показників прояву довіри до себе в студентів (N = 60)

Шкали	Рівні	Одержані результати (%)	
		II курс (n = 30)	IV курс (n = 30)
Самоцінність	Високий	90	66,7
	Середній	10	23,3
	Низький	–	10
Самоприйняття	Високий	80	40
	Середній	10	50
	Низький	10	10
Самоприхильність	Високий	30	23,3
	Середній	50	50
	Низький	20	26,7

З'ясувалося, що половина досліджуваних студентів IV курсу має середній неузгоджений рівень, а отже, у них спостерігається відсутність стійкого самоприйняття, почуття симпатії до власної особистості змінюється на антипатію, прийняття утруднене використанням захисних механізмів. Імовірно, це пов'язано з тим, що студенти завершують основне навчання й очікують входження в ситуацію самостійної професійної діяльності, необхідності побудови нових професійних планів і прагнення до їх активного здійснення, тому спостерігається нестабільність афективного компонента довіри до себе.

Поведінковий компонент досліджуваного феномена розкривається через самоприхильність і характеризується такими тенденціями:

а) найбільш вираженим у студентів другого й четвертого курсів є середній рівень самоприхильності;

б) найменше вираження в досліджуваних другого курсу отримав низький дисгармонійний рівень самоприхильності, на четвертому курсі найменш виражений високий рівень поведінкового компонента довіри до себе.

Половині студентів із середнім рівнем самоприхильності притаманна тенденція до захисту свого Я, уникання небажаної поведінки, відсутність намірів до самозміни, коливання почуття самодостатності, незбалансоване прийняття себе.

Кількісні результати дослідження довіри до себе за методикою Н. Астаніної вказані в таблиці 2. За результатами цієї методики з'ясовано, що в більшості студентів другого й четвертого курсів домінує середній рівень довіри до себе. Середній рівень довіри до себе характеризується нестійкістю, яка виявляється в тому, що в деяких випадках особистість здатна самостійно прийняти рішення, але коли змінюються обставини, вона вже очікує підтвердження правильності свого вибору від оточення.

У разі невдачі в досягненні мети в одних умовах спостерігається фіксація на невдачі з подальшою відмовою від вибору нових способів досягнення мети, а за сприятливих умов особистість із

середнім рівнем довіри до себе може пробачити собі власні промахи й шукати нові способи досягнення мети.

Кількісні результати дослідження за методикою «Самоактуалізаційний тест» зазначені в таблиці 3.

Найбільш вираженим у половини досліджуваних за шкалою «Сенситивність до себе» є середній рівень. Це є свідченням недостатнього рівня усвідомлення та розуміння власних потреб і почуттів, недостатнього вміння відчувати їх і рефлексувати, а оскільки довіра до себе є рефлексивним утворенням, сенситивність до себе є значущою й пов'язана з досліджуваним феноменом, забезпечуючи особистісне самовдосконалення й самопізнання. Також домінує середній рівень враження за шкалою «Самоповага», що свідчить про нестійкість здатності студентів цінувати свої достоїнства, позитивні якості, поважати себе. Переважання середнього рівня вираження самоприйняття свідчить про середній ступінь прийняття студентами себе такими, якими вони є, незалежно від оцінки своїх достоїнств і недоліків.

За результатами емпіричного дослідження юнаків нами було встановлено необхідність підвищення в них довіри до себе та до інших (афективного та поведінкового компонентів).

А. Хурчак, досліджуючи довіру до себе, вважає, що підвищення її рівня відбувається шляхом підсилення психокорекційними засобами самоприйняття, самоцінності та самоприхильності в життєво значущих сферах. На її думку, через формування узгодженого переживання симпатії до себе, прийняття себе, незважаючи на недоліки, високого інтересу до власного внутрішнього світу, усвідомлення цінності власної особистості як для

Таблиця 2
Розподіл показників довіри до себе
в студентів (N = 60)

Рівні	Одержані результати (%)	
	II курс (n = 30)	IV курс (n = 30)
Високий	30	43,3
Середній	70	56,7
Низький	–	–

Таблиця 3

Розподіл показників довіри до себе (N = 60)

Шкали	Рівні	Одержані результати (%)	
		II курс (n = 30)	IV курс (n = 30)
Самоприйняття	Високий	20	16,7
	Середній	60	56,7
	Низький	20	26,7
Самоповага	Високий	40	36,7
	Середній	40	46,7
	Низький	20	16,7
Сенситивність	Високий	30	10
	Середній	50	63,3
	Низький	20	26,7

себе, так і для інших, відкритої самоприхильності можливі якісні зміни в рівнях прояву довіри до себе.

Отже, для психолога, який працює з юнаками, основною роботою нерідко стає розвиток їхньої віри в себе й здатності управляти своїм життям. Важливо повернути студентам довіру до себе, допомогти їм розлучитися з позицією жертви чи агресора, відчувати впевненість у тому, що вони можуть постояти за себе й свою безпеку, усвідомити себе людиною, яка вибирає й несе відповідальність за свій вибір, за своє життя.

Висновки. Отже, на основі отриманих результатів можна стверджувати, що досить високий рівень вираження в студентів отримав когнітивний компонент довіри до себе. Деякою неузгодженістю характеризуються афективний і поведінковий компоненти. Це означає, що в подальшому в досліджуваних юнаків потрібно розвивати усвідомлену самоприхильність і сприяти збалансованості тенденцій до захисту позитивних сторін образу Я.

Ефективним шляхом підвищення довіри до себе є створення умов узгодженої гармонійної довіри до себе через усвідомлення значущості довіри до себе, узгодженості її структурних компонентів, зростання самоінтересу, усвідомлення цінності власної особистості, прийняття власних переваг і недоліків, симпатії до себе, через адекватну тенденцію захищати власний образ Я.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів проблеми. Перспективу вбачаємо в подальшому дослідженні суті, механізмів становлення цього феномена самосвідомості, у вивченні вікових і гендерних особливостей його прояву.

Література:

1. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 301 с.
2. Василець Н. Соціально-психологічні чинники довіри громадян до працівників органів внутрішніх справ України: дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Національна академія педагогічних наук України Інституту психології імені Г.С. Костюка. Київ, 2016. 523 с.
3. Ворожбит С. Соціально-психологічні функції явища довіри. Соціальна психологія. 2001. № 1. С. 56–63.
4. Гёррес А. Вера и неверие с точки зрения психоанализа. Человек. 1997. № 1.
5. Дорофеев В. Доверие в системе «учитель-ученик» при разных стилях педагогического руководства: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Ростов-на-Дону, 1999. 19 с.
6. Єрмакова Н. Довіра до себе як психологічний феномен. URL: http://www.rusnauka.com/DNI_2006/Psihologia/12_jermakova.doc.htm.
7. Єрмакова Н. Самоцінність як структурний компонент довіри до себе у студентів. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С. Максименко. Київ, 2010.
8. Зелінська Т. Амбівалентність особистості: теорія, діагностика і психокорекція: навч. посіб. Київ: Каравела, 2010. 256 с.
9. Крищенко Е. Особенности перестройки отношений к себе и другим в связи с поступлением в ВУЗ: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Ростов-на-Дону, 2005. 173 с.
10. Купрейченко А. Психология доверия и недоверия. Москва: Институт психологии РАН, 2008. 571 с.

Шевченко О. Н. Психологические особенности развития доверия к себе в старшем юношеском возрасте

В статье выносятся на рассмотрение содержание феномена доверия к себе и его функции. Исследована структура и определены критерии проявления (самоценность, самоприверженность и самопринятие). Проанализированы результаты эмпирического исследования психологических особенностей развития доверия к себе у юношей.

Ключевые слова: доверие к себе, самоценность, самоприверженность, самопринятие, самоуважение, старший юношеский возраст.

Shevchenko O. M. Psychological peculiarities of the development of self-confidence in the senior adolescent age

The article analyzes the phenomenon of confidence in oneself and its functions. Its structure as well as its manifestation criteria are investigated and determined as follows: self-worth, self-adherence and self-acceptance. The results of empirical research of psychological peculiarities of the development of self-confidence in young people are analyzed.

Key words: self-confidence, self-worth, self-adherence, self-acceptance, self-respect, senior adolescence, young person.

Н. І. Шиловакандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології
Чорноморський національний університет імені Петра Могили

РОЗВИТОК ЦІЛЬОВОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлений аналіз основних наукових концепцій і теорій зарубіжних і вітчизняних представників різних психологічних шкіл стосовно проблеми спрямованості особистості. Проаналізовано характеристики й основні складові частини цільової спрямованості особистості. Сформульовані основні методи та методики констатувальної частини дослідження, виявлено особливості розвитку структурних компонентів цільової спрямованості особистості студентської молоді, визначено критерії, що детермінують розвиток цільової спрямованості. Висвітлено результати корекції структурних компонентів цільової спрямованості студентів.

Ключові слова: спрямованість, цільова спрямованість, молодь, студенти, цілі, мотиви, цінності, мотивація, установки, спортивний туризм.

Постановка проблеми. Сучасний етап становлення України зумовлює необхідність розвитку в підростаючого покоління нових життєвих стратегій, компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки. Проблема розвитку цільової спрямованості особистості є однією з найскладніших. Відповідальним періодом у розвитку цільової спрямованості є студентський період, який характеризується формуванням власного світогляду, ціннісних орієнтацій, професійного самовизначення та життєвих орієнтирів. Останнім часом почала прогресувати тенденція зміни в цільовій спрямованості (відсутність суспільно значущих інтересів, зниження активності), зростання особистісних і поведінкових ускладнень. До негативних чинників відносять вплив телекомунікацій і соціальних мереж, надмірне захоплення інтернет-іграми та ресурсами, зниження рухової активності, збільшення психологічних навантажень під час навчання в університеті, що призводить до значних руйнівних змін у цільовій спрямованості студентської молоді. Водночас систематичні, ґрунтовні психологічні дослідження розвитку цільової спрямованості особистості під час навчання у вищих навчальних закладах відсутні. Наявні праці висвітлюють лише окремі аспекти проблеми.

У вітчизняній психології вирішення проблем, пов'язаних із розробленням питань спрямованості особистості, спирається на ідеї, закладені в працях радянських дослідників (С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, К.К. Платонова). С.Л. Рубінштейн пов'язує діяльність людини насамперед із цілями та мотивами. Теорія діяльності, розроблена С.Л. Рубінштейном і О.М. Леонтьєвим, не тільки розкриває структуру й зміст психологічної діяльності та її зв'язок із потребами, а й допомагає зрозуміти, яким чином та чи інша діяльність пов'язана з цілями, які ставить перед собою особистість. У теоретич-

ному плані значний внесок у вирішення проблеми взаємозв'язку цілей і мотивації в діяльності зробили Б.Ф. Ломов, Є.М. Нікіреєв та В.А. Семиченко. Проблема цілей розглядалась у підходах учених-фізіологів (І.П. Павлов, П.К. Анохін), а також у дослідженнях процесів цілеутворення (О.К. Тихомиров), перспективи майбутнього часу (К.О. Абульханова-Славська, К.К. Платонов).

Українські психологи розглядають цільову спрямованість особистості в руслі проблеми мотивації (В.С. Вуколов, О.П. Гащук, С.Д. Максименко), вирішення творчих завдань (В.Є. Ключко, В.О. Моляко). Психологічні аспекти саме цільової спрямованості особистості розглядав Я.В. Васильєв.

Проблема цільової спрямованості особистості студентської молоді вивчалася в контексті процесу розвитку особистості на конкретному етапі (Б.Г. Ананьєв, К.О. Абульханова-Славська, І.Д. Бех, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, І.С. Булах, В.О. Татенко, Д.Й. Фельдштейн).

Розвиток особистості студентської молоді розглядався в контексті реалізації творчого потенціалу (К.О. Абульханова-Славська, Л.С. Виготський, В.А. Моляко), тренінгових занять (І.С. Булах), спортивного туризму (П.І. Істомін, О.Н. Камакін, Л.Ф. Нікішина, Н.В. Шипко). Водночас специфіка використання туристичної діяльності як засобу розвитку цільової спрямованості особистості студентської молоді не була предметом окремих досліджень.

Мета статті – емпірично вивчити цільову спрямованість особистості студентської молоді й особливості її розвитку в процесі туристичної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проведений комплексний аналіз літератури свідчить про міждисциплінарний статус досліджуваної проблеми, яка знаходиться на стику психології, педагогіки, філософії й інших галузей знання. У психології

проблема спрямованості розглядалася в рамках класичного біхевіоризму, психодинамічного підходу, екзистенціально-гуманістичної теорії, теорії потреб, діяльнісного підходу.

Вивчення різних підходів дозволило скласти цілісне уявлення про проблему спрямованості особистості в психології: спрямованість – це інтегральна, системоутворююча, узагальнююча характеристика особистості людини; вона виражає спрямованість людини до життєвих цілей і проявляється в активності, що розуміється як здатність людини до суспільно корисного перетворення навколишнього світу через діяльність; спрямованість – набагато змістовніше поняття, ніж мотив. В її основу покладені мотиви, цілі, інтереси, схильності, здібності, переконання, установки, ідеали, світогляд; спрямованість зумовлена однією сильною домінантою, яка стає стійким вектором руху особистості, провідною потребою в житті людини [4, с. 10].

Аналіз вітчизняної й зарубіжної літератури дав можливість виділити характерні риси цільової спрямованості, у силу яких вона займає важливе місце в житті людини. Цільова спрямованість визначається насамперед постановкою ясної цілі, але враховується не тільки усвідомлення того, чого варто досягти, але й уміння передбачати способи досягнення мети. Іншою особливістю є вміння людини підкоряти всі свої вчинки, дії й помисли обраній цілі. Третьою особливістю є неухильне, стійке прагнення досягати поставленої цілі. Це прагнення проявляється в умінні тривалий час зберігати ціль й організувати свою поведінку для її здійснення [7, с. 10].

Констатувальний експеримент передбачав такі завдання: 1) емпірично виявити особливості розвитку компонентів цільової спрямованості особистості студентської молоді (емоційного, когнітивного, конативного, ціннісного); 2) визначити кількісні та якісні характеристики рівнів (позицій) розвитку цільової спрямованості особистості студентської молоді.

У дослідженні брали участь 128 студентів-першокурсників Чорноморського національного університету імені Петра Могили. Для проведення констатувального експерименту за основу було взято методику дослідження цільової спрямованості особистості Я.В. Васильєва. Вона дозволяє виявити сфери цільової спрямованості (особистісна, дружня, сімейна, інтимна, навчальна, суспільна, самодіяльна), визначити їх відповідно поставлених цілей. Інші методики констатувального експерименту виконували допоміжну роль для уточнення взаємин по лінії «цілі – особистість».

За результатами констатувального зрізу в студентів переважає кількість цілей, пов'язаних з особистими потребами. Особистісна сфера становить 25% від загального обсягу цілей, самодіяльна сфера – 17%, дружня сфера – 15%, сімейна сфера – 14%, навчальна сфера – 13%.

На другому етапі констатувального експерименту було виявлено рівні (позиції) цільової спрямованості підлітків. Результати показали, що за кількістю цілей переважає егоцентрична позиція, яка становить 48% від загальної вибірки. На другому місці – раціональна позиція (35%), останньою є альтруїстична позиція (15%). Відмічається небажання студентів ставити віддалені, більш благородні цілі, замість цього вони обирають близькі цілі, орієнтовані на задоволення власних біологічних потреб.

Дослідження емоційного компонента показало, що для студентів характерна шизотемія – 7,3 стени, низький ступінь емоційної стійкості – 6,8 стени, збудливість – 16,7 стени, підлеглість – 9,1 стени, легковажність – 7,7 стени, низький ступінь прийняття моральних норм – 10,2 стени, сором'язливість – 9,4 стени, сенситивність – 17,3 стени, фактор Гамлета – 16,9 стени, самовпевненість – 19,1 стени, низький ступінь групової залежності – 8,8 стени, низький ступінь самоконтролю – 10,2 стени, високий ступінь внутрішньої напруги – 17,3 стени.

Особливості прояву когнітивного компонента цільової спрямованості особистості студентів відзначаються домінуванням зовнішніх мотивів, переважанням низького рівня мотивації до навчання, незадовільною успішністю в групі та відсутністю активності на уроках. Високий рівень особистісного сенсу навчання має 3,4% студентів. Середній рівень мотивації має 13,9%. Знижений рівень – 41,6%, а низький – 41,1%. Другий блок методики вказує на здатність до цілепокладання в навчанні. Високий рівень має всього лише 2,3% студентів. Середній рівень – 17,3%. Знижений і низький рівні – 38,5% і 39,1%. Третій блок розкриває сутність спрямованості студентів на пізнавальну чи соціальну сферу. Високий рівень має 1,7%, середній – 15%, знижений і низький – 36% і 47,3%.

Дослідження конативного компонента цільової спрямованості підлітків виявило абсолютне переважання низького рівня (74,3%) і наявність середнього (21,2%) і високого (4,5%) рівнів розвитку, що свідчить про необхідність цілеспрямованого розвитку організованості, наполегливості та самостійності підлітків.

Особливості прояву ціннісного компонента цільової спрямованості особистості підлітка за визначеними показниками свідчать про домінування низького рівня (79,5% студентів), середній рівень має 17,5%, високий рівень – 3%.

Результати констатувального експерименту визначають переважання низького рівня цільової спрямованості студентської молоді з тенденцією зниження середнього рівня впродовж навчання в університеті за проявами емоційного, когнітивного, конативного та ціннісного компонентів. Це свідчить про нагальну потребу в організації системи роботи з розвитку й збереження цільової спрямованості особистості цієї вікової категорії.

Емпірична частина експерименту тривала протягом 2017–2018 навчального року. У корекційній роботі зі студентами основний акцент робився на групових формах, що сприяло згуртованості. Туристична діяльність студентів складалася з декількох видів спортивного туризму. Перший і найбільш вагомий –

це участь у походах. Другий тип заходів – це туристське багатоборство, що проводиться за формою як зліт, кубок, чемпіонат, показові виступи чи комплексний захід із кількох видів туризму.

У психологічній корекції цільової спрямованості взяло участь 40 студентів ЧНУ імені Петра

Таблиця 1

Показники, критерії та методики дослідження цільової спрямованості особистості студентської молоді

Компоненти цільової спрямованості особистості		Критерії	Показники цільової спрямованості особистості підлітка	Методики дослідження
	Емоційний	Емоційне ставлення до людей	Прийняття моральних норм, групова залежність	Тест-опитувальник Кеттела для підлітків
		Прийняття цілей	Емоційна стійкість, внутрішня напруга, самоконтроль	Тест-опитувальник Кеттела для підлітків
	Когнітивний	Середня успішність	Шкільна успішність на середньому та високому рівнях	Аналіз продуктів діяльності, спостереження, бесіда з учителем, практичним психологом
		Мотивація до навчання	Наявність навчальної мотивації, усвідомлення себе як учня	Методика вивчення мотивації навчання підлітків М.І. Лук'янової
	Конативний	Самостійність	Задоволення власних потреб власними силами	Методика «Мета – засіб – результат» А.А. Карманова, методика дослідження вольової організації особистості (М.С. Гуткін)
		Організованість	Вчасне виконання поставлених цілей	Методика «Мета – засіб – результат» А.А. Карманова, методика дослідження вольової організації особистості (М.С. Гуткін)
		Наполегливість	Здатність долати зовнішні й внутрішні перешкоди шляхом досягнення поставленої мети	Методика «Мета – засіб – результат» А.А. Карманова, методика дослідження вольової організації особистості (М.С. Гуткін)
	Ціннісний	Ставлення до себе	Прийняття власних недоліків, самоусвідомлення, самооцінка	Методика «Прислів'я» С.М. Петрової
		Ставлення до оточуючих	Гуманність, усвідомлення інтересів, потреб інших, бажання допомогти	Методика «Прислів'я» С.М. Петрової
		Ставлення до життя	Оптимізм, авантюризм, самовизначення в житті	Методика «Прислів'я» С.М. Петрової

Таблиця 2

Кількісні показники розвитку рівнів цільової спрямованості студентів до й після психологічної корекції, % (n = 40)

Компоненти цільової спрямованості	Рівні цільової спрямованості	Контрольна група (n = 20)					Експериментальна група (n = 20)				
		До експерименту		Після експерименту		Критерій (t) контр. та експерим. групи	До експерименту		Після експерименту		Критерій (t) до та після експерименту
		n	%	n	%		n	%	n	%	
Ціннісний	Вис.	1	5	1	5	4,116	1	5	10	50	5,672
	Сер.	5	25	6	30	3,137	3	15	8	40	3,625
	Низ.	14	70	13	65	–	16	80	2	10	–
Конативний	Вис.	1	5	1	5	4,392	1	5	16	80	4,815
	Сер.	4	20	4	20	0	4	20	4	20	0
	Низ.	15	75	15	75	–	15	75	0	0	–
Когнітивний	Вис.	2	10	2	10	3,972	3	15	7	35	4,137
	Сер.	11	55	11	55	2,491	10	50	11	55	3,784
	Низ.	7	35	7	35	–	7	35	2	10	–

Могили: 20 осіб становили експериментальну групу, 20 – контрольну.

Основними психологічними умовами розвитку цільової спрямованості підлітків у процесі туристичної діяльності є визначення головних принципів функціонування групи (активність, зворотний зв'язок, довіра, доброзичливість, суб'єктивність висловлювань, конфіденційність); проведення теоретичних аудиторних занять за партами, виставленими колом; наявність у студентів обов'язків із догляду за туристичним спорядженням (виконання певної ролі); використання схем орієнтовної основи дії (далі – ООД) під час засвоєння нового теоретичного матеріалу та відпрацювання практичних навичок; проведення рефлексії в кінці тижня та в кінці походу.

Узагальнення отриманих даних (табл. 2) дозволило виділити високий, середній і низький рівні цільової спрямованості студентської молоді експериментальної та контрольної груп у кінці експерименту.

Аналіз отриманих результатів дозволив виявити якісні зрушення в розвитку цільової спрямованості особистості студентів: фіксується позитивне ставлення до себе, до оточуючих людей, розуміння їх потреб і проблем, бажання допомогти, підвищення емоційної стійкості до високого та середнього рівнів, позитивні зрушення в прийнятті власних недоліків у сприйнятті власного Я-образу, підвищення рівня самостійності й організованості, самовизначення в житті, розвиток уміння ставити конкретні цілі та вчасне їх виконання, підвищення рівня навчальної мотивації. Простежується кореляційний зв'язок між позиціями особистості та рівнями компонентів цільової спрямованості, відмічається прямо пропорційна залежність: чим більша кількість цілей, поставлених студентами, стосується альтруїстичної позиції, тим більша кількість студентів знаходиться на високому рівні визначеного компонента; чим більша кількість цілей, поставлених студентами, стосується раціональної позиції, тим більша кількість студентів знаходиться на середньому рівні визначеного компонента; чим більша кількість цілей, поставлених студентами, стосується егоцентричної позиції, тим більша кількість студентів знаходиться на низькому рівні визначеного компонента.

Контрольний зріз на етапі психологічної корекції дозволив зробити висновок про те, що контрольна й експериментальні групи за виділеними характеристиками суттєво відрізняються. Порівняння альтруїстичної позиції, високого рівня морального (5,672), конативного (4,815) і навчального (4,137) компонентів цільової спрямованості особистості підлітків експериментальної групи на початку експерименту й після впровадження моделі туристичної роботи за допомогою парного критерію Ст'юдента (t) свідчить про те, що характеристики вибірок суттєво відрізняються.

Висновки. Цільова спрямованість особистості студентів як психологічний феномен зі складною структурною побудовою перебуває у взаємодії чотирьох компонентів – емоційного, когнітивного, конативного, ціннісного. Критеріями компонентів є емоційний – емоційне ставлення до людей, прийняття цілей; когнітивний – середня успішність учнів за основними предметами, мотивація до навчання; конативний – рівень самостійності, рівень організованості, рівень наполегливості; ціннісний – ставлення до себе, ставлення до оточуючих, ставлення до життя. Певна комбінація показників критеріїв розглядається як поле варіантів внутрішньої організації цього феномена, що становить рівень цільової спрямованості особистості студентської молоді. Система роботи з психологічної корекції цільової спрямованості особистості підлітків базується на туристичній діяльності як напрямі роботи позашкільної діяльності учнів, що використовує схеми ООД для виконання практичних завдань під час тренувань, підготовки та здійснення походів різних категорій складності. Психологічні особливості складання схем ООД під час занять порівняно з різними видами заходів туризму (звичайні тренування, змагання, підготовка та здійснення походів) сприяють позитивним якісним змінам у рівнях цільової спрямованості особистості студента. Збільшується кількість цілей альтруїстичної позиції, важливість далеких цілей для студентів, кількість студентів з адекватною самооцінкою, позитивною впевненістю у своїх силах, умінням ставити конкретні цілі та виробляти шляхи для їх досягнення, здатністю конструктивно вибудовувати відносини з оточенням, розуміти проблеми інших і надавати допомогу.

Література:

1. Балл Г.О. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології. Психологія і суспільство. 2004. № 4. С. 60–74.
2. Васильєв Я.В. Уровневая структура психології. Николаев: Изд-во «Илион», 2005. 264 с.
3. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. К.: Видавництво «КММ», 2006. 255 с.
4. Саннікова О.П. Макроструктура особистості: психологічний опис. Наука і освіта. 2013. № 7. С. 7–13.
5. Томчук М.І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності. Психологія і суспільство. 2010. № 4. С. 41–46.
6. Фурман А.А. Морально-етичні цінності в суспільному вимірі. Психологія і суспільство. 2010. № 1. С. 94–99.
7. Шилова Н.І. Спрямованість особистості як соціально-психологічне явище. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. Т. 1. Вип. 5. С. 135–140.

Шилова Н. И. Развитие целевой направленности личности студенческой молодежи средствами туристической деятельности

В статье представлен анализ основных научных концепций и теорий зарубежных и отечественных представителей различных психологических школ по проблеме направленности личности. Проанализированы характеристики и основные составляющие целевой направленности личности. Сформулированы основные методы и методики констатирующей части исследования, выявлены особенности развития структурных компонентов целевой направленности личности студенческой молодежи, определены критерии, детерминирующие развитие целевой направленности. Представлены результаты коррекции структурных компонентов целевой направленности студентов.

Ключевые слова: направленность, целевая направленность, молодежь, студенты, цели, мотивы, ценности, мотивация, установки, спортивный туризм.

Shylova N. I. Development of the target orientation of the personality of student youth by means of tourist activity

This article presents an analysis of the main scientific concepts and theories of foreign and domestic representatives of various psychological schools on the problem of the orientation of the individual. Analyzed the characteristics and the main components of the target orientation of the individual. The basic methods and techniques of the ascertaining part of the study are formulated, the features of the development of the structural components of the target orientation of the personality of students are identified, and the criteria determining the development of the target orientation are determined. The results of the correction of the structural components of the target orientation of students are presented.

Key words: orientation, target orientation, youth, students, goals, motives, values, motivation, attitudes, sports tourism.

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 376.015.3-056.36:316.628

Т. Г. Кузнецова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті аналізуються та виносяться на розгляд основні теоретичні підходи щодо проблеми дослідження мотиваційної сфери учнів з інтелектуальними порушеннями. Проаналізовано дослідження мотиваційної сфери дітей з нормальним розвитком та розумовою відсталістю, показано вплив самооцінки на мотиви поведінки та діяльності, що підкріплено авторськими дослідженнями. Запропоновано основні шляхи формування мотиваційної сфери учнів середніх класів спеціальної школи через формування адекватної самооцінки.

Ключові слова: мотивація, мотиваційна сфера, учні з інтелектуальними порушеннями, оцінка дорослого, самооцінка, формування адекватної самооцінки.

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна освіта України вирішує завдання навчання та виховання молоді на основі вимог Конституції України, Закону «Про освіту», національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), цільової комплексної програми «Вчитель», «Концепції педагогічної освіти». У центрі уваги стають питання з підготовки освіченої та гармонійно розвиненої людини. Тому дуже важливо із самого початку сформувати в учнів позитивне ставлення до школи і до навчання, до соціальної діяльності, тобто соціальні та пізнавальні мотиви.

Вчитель, який урахує особливості мотиваційної сфери учнів, тенденції її становлення, може більш точно орієнтуватися в причинах, що визначають відношення до навчання, обґрунтовано ставити завдання активного придбання знань та розвитку творчої особистості.

Завдання покращення підготовки вихованців до самостійного життя і діяльності стоять і перед спеціальною школою. Учні з порушеннями інтелектуального розвитку мають бути виховані так, щоб їхня самостійна поведінка в різноманітних життєвих ситуаціях відповідала соціальним нормам, була адаптована до соціуму. За цієї умови навчання забезпечуватиме таким дітям можливість у майбутньому брати активну участь у трудовому та соціальному житті. Тож, важлива роль у формуванні соціальної поведінки належить саме мотиваційній сфері, зокрема корекції самооцінки розумово відсталих учнів.

Проблему мотивації у спеціальній психології в різних аспектах висвітлювали В.І. Бондар, І.Г. Єременко, Н.Л. Коломінський, В.І. Лубовський,

Н.Г. Морозова, Т.В. Розанова, Н.В. Слєпова, Л.І. Солнцева, Н.М. Стадненко, І.П. Ушакова та ін. Особливу увагу вчені-дефектологи приділяли мотиваційній сфері як двигуну, що спрямовує особистість до діяльності та сприяє формуванню її життєвих цілей.

Значна увага в спеціальній психології приділяється вивченню самооцінки учнів як принципу мотивації, необхідного компоненту розвитку самосвідомості, оцінки своїх сил, критичного ставлення до себе, основи рівня домагань (Г.В. Афузова, І.В. Белякова, Л.С. Виготський, В.І. Голенко, Е. де Грееф, Г.М. Дульнев, Н.Л. Коломінський, Н.В. Корчакова, М.П. Матвєєва, Н.Г. Морозова, Ж.І. Намазбаєва, В.Г. Петрова, Б.І. Пінський, С.Я. Рубінштейн, В.М. Синьов, Т.М. Федюк, О.П. Хохліна, Ж.І. Шиф тощо). Саме суспільна природа мотивації діяльності пояснює той вплив, що на цю діяльність оказує оцінка оточуючих, і самооцінка, зумовлена суспільними нормами. До того ж самооцінка набуває певної значимості під час формування соціальних мотивів.

Метою статті є аналіз основних теоретичних досліджень мотиваційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями та визначення шляхів її формування в учнів середніх класів спеціальної школи через формування адекватної самооцінки.

Виклад основного матеріалу. Проблема мотивів і мотивації поведінки людини по-новому була освічена в роботах Д.Н. Узнадзе. Поняття, які пов'язані зі сферою мотивації, він розглядає з точки зору теорії установки. Насамперед він звертається до поняття потреб і їх значення для життєдіяльності, вважає потреби джерелом активності.

Д.Н. Узнадзе розкриває нове розуміння поняття «потреби», формулює концепцію видів потреб, їхній зв'язок із формами людської поведінки, визначає функцію мотиву у вольовій поведінці і той стан, який існує між мотивом і установкою.

Суттєве значення для розкриття сутності мотивів і мотивації поведінки має концепція О.М. Леонтьєва, яка охоплює широке коло питань. Проблему мотивації він вивчає в процесі аналізу ходу становлення людської свідомості в ґенезі. Він доводить, що ускладнення діяльності людини (в силу різних факторів соціального порядку) сприяє розвитку її свідомості, процесу усвідомлення. Наступає момент у ході такого розвитку, коли «зв'язок предмету дії» (мета) і того, що спонукає діяльність (мотив), уперше відкриваються суб'єкту.

О.М. Леонтьєв підкреслює ті сторони розуміння слова «мотив», які є для нього суттєвими. Необхідно тільки акцентувати увагу на тому, що термін «мотив» ми вживаємо не для визначення переживання потреби, а як визначення того об'єктивного, в чому ця потреба конкретизується в певних умовах, і на що спрямована діяльність, як на спонукання цієї діяльності. З розвитком людини, її свідомості відбувається переміщення мотивів на цілі діяльності, що робить психологічно зрозумілим те, як можуть виникати нові потреби, і як змінюється тип їх розвитку. «Формування особистості людини знаходить своє психологічне вираження в розвитку її мотиваційної сфери» (О.М. Леонтьєв) [8, с. 431].

А.А. Смирнов розглядає питання про загальне визначення потреб і про їх суспільну природу; питання про потреби і мотиви, види мотивів, інтереси, про етапи розвитку мотивів навчання у школярів [10, с. 2].

Дослідники мотиваційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями (Л.І. Божович, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, Л.В. Занков, Н.Г. Морозова, Б.І. Пінський, С.Л. Рубінштейн, Л.С. Славіна, Ж.І. Шиф та ін.) виявили в них значні порушення мотивації, слабкість спонукань, недорозвиненість довільних форм поведінки, підвищення орієнтації на оцінку, неадекватну самооцінку. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в значній мірі характерно зниження пізнавальних інтересів і домагань, невпевненість у собі, некритичність, відсутність самоконтролю. Тому адекватна самооцінка стає необхідним компонентом розвитку самосвідомості, оцінки своїх сил і можливостей, критичного ставлення до себе. У подальшому це сприяє становленню мотивації навчальної та трудової діяльності.

Переважно дослідження мотиваційної сфери розумово відсталих школярів відбувалося в процесі аналізу їх навчальної діяльності. Це зумовлено тим, що виховання позитивного ставлення до навчальної діяльності є одним з основних завдань школи.

Л.І. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славіна та інші під час розкриття поняття «мотив навчання» відокремлюють дві основні групи мотивів, які тісно пов'язані між собою: широкі соціальні мотиви навчання і мотиви, які пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю, з її змістом і процесом виконання. Обидві групи мотивів є єдиною системою і представляють мотиваційну основу відношень до навчальної діяльності.

Г.М. Дульнєв, Н.Г. Морозова, Б.І. Пінський, С.Л. Рубінштейн, Ж.І. Шиф тощо зазначили ряд особливостей мотивів у розумово відсталих дітей: вузьке коло потреб й інтересів, обмеженість минулого досвіду і пізнавальних можливостей, перевага близької мотивації над далекою, тобто керівництво найближчими мотивами діяльності та деякі інші особливості.

Недостатньо сформованою в розумово відсталих учнів є потребово-мотиваційна сфера. Так, М.П. Матвєєва, В.М. Синьов, О.П. Хохліна тощо зазначають, що в розумово відсталих дітей наявними є переважання органічних потреб і мотивів та нездатність усвідомлювати мотиви власної діяльності через інтелектуальну недостатність. Це у свою чергу відображається на мотиваційній сфері учнів та виявляється у несформованості ієрархії мотивів, які також характеризуються низькою спонукальною силою [10, с. 258]. Незрілість мотиваційної сфери негативно впливає на діяльність та поведінку учнів, у тому числі й під час навчання.

За даними В.І. Бондаря, несформованість мотиваційної сфери розумово відсталих учнів утворює негативний вплив на їхнє ставлення до навчання та успішність у ньому [4, с. 88–89]. Проте мотиви виступають спонуканням у навчальній діяльності учнів, і саме від наявності позитивної мотивації залежить формування певних якостей особистості під час навчальної діяльності. Тобто негативне ставлення до навчання, низька успішність розумово відсталих учнів може бути результатом не лише знижених інтелектуальних можливостей, але й недостатнім розвитком мотиваційної сфери, що у свою чергу позначатиметься на розвитку особистості дітей.

Одночасно зазначено, що в разі низького рівня психічного розвитку розумово відсталіх школярів у них є свої, хоча і дуже обмежені, мотиви навчальної діяльності. Певний вплив на них чинить позитивне сприймання дітьми з вадами інтелектуального розвитку звичка підкорятися шкільним вимогам тощо. Саме це дає можливість сформувати в них позитивне ставлення до навчання на основі доступних для них широких мотивів, тобто на якомога більш високому рівні. Однак така робота повинна бути тривалою і проводитися з урахуванням характеру дефекту і своєрідності психіки учнів спеціальної школи. Провідну роль у цьому процесі відіграють соціальні мотиви.

Л.В. Заков зазначив слабкість спонукань розумово відсталих до діяльності. Б.І. Пінський указував на залежність формування довільних і цілеспрямованих дій від рівня розвитку їхніх потреб, доводив, що розвиток вольових якостей у дітей, підпорядкованість їхніх дій віддаленим і розумним мотивам знаходиться в безпосередньої залежності від рівня розвитку потреб.

У дослідженні І.Г. Єременка встановлено значне розходження між висловлюваннями розумово відсталих учнів і їхніми діями. Автор зазначав, що часто ці розходження виникають унаслідок того, що учні і під час засвоєння поняття нездатні перенести способи дій з однієї ситуації в іншу. Є і такі випадки, коли діти засвоюють вимоги «теоретично» і не можуть використовувати їх на практиці. А є й такі учні, в яких розходження справи і слова носять довільний характер, що пояснюється слабкістю їх мотиваційної сфери.

Джибінсон, О'Конкор, Гінзбург тощо стверджують, що в розумово відсталих дітей недостатньо дій за власним спонуканням, що вони отримують мотиви своєї діяльності від інших людей. До того ж ступінь відсталості впливає на самостійність спонукання дій, на спонтанні дії. Психічний розвиток таких дітей неможливий без зовнішніх впливів, спонукань, повторень, без дресури [14].

З іншими поглядами виступає Л.В. Занков, який пише, що характерним для мотиваційної діяльності розумово відсталих є те, що їхнє прагнення «недостатньо проходить через багатогранну призму інтелектуальних оцінок і суджень. Недостатньо усвідомлені, мало пов'язані оцінками і критичними судженнями, прагнення розумово відсталих порівняльно мало піддаються затримці, перемиканню на інші канали, які більш складно трансформовані» [7, с. 60].

У зв'язку з цим цікавим є дослідження Марі Клод Хюртінг і Хільди Сантуччі про роль суспільно значущої діяльності для розумово відсталих школярів. Автори зазначають, що нормально розвинений підліток володіє достатньою гнучкістю ума для мобілізації себе на правильне виконання завдання, навіть у тому випадку, якщо воно йому не цікаве. Під час виконання такого завдання нормально розвинений підліток не вважає, що його образили, зачепили його особистість, достоїнство. А розумово відсталий підліток дуже чуйний до таких завдань і сприймає їх як підкреслювання його неповноцінності. Він не бажає, щоб з ним обходилися як з дитиною, він протестує і проявляє неправильне відношення до поставленого завдання. Стосовно суспільно значущих завдань розумово відсталий підліток намагається робити все як найкраще, аби його вважали дорослим. Автори підкреслюють, що прагнення до статусу дорослого не дозволяє розумово відсталому підлітку мобілізувати себе під час виконання діяльності, яку він вважає дитячою [15].

Мотиваційна сфера дитини формується під впливом оцінки дорослого та самооцінки. Оцінка діяльності дитини дорослими є важливим фактором формування її особистості. Оцінка вчителя впливає на мотивацію учнів як прямо, так і непрямо. Прямо – тому, що учні завжди орієнтуються і переймають його відносно-нормативну орієнтацію, непрямо – тому, що орієнтація вчителя структурує їхню поведінку на уроках так, що учні дають адекватні ситуації реакції лише за тієї ж відносної норми. Виражені відносно-нормативні орієнтації (параметри оцінювання діяльності інших) свого вчителя учні починають визначати у віці 10–11 років [9]. Це сприяє тому, що дитині важливо бути на рівні як власних намагань, так і вимог оточуючих.

Розумово відсталі діти постійно знаходяться під контролем учителя і вихователя, їхня оцінка стає для учнів оцінкою оточуючих. Через вимоги учителя розумово відсталі діти отримують уявлення про ті стандарти, на які необхідно орієнтуватися під час оцінки як власних, так і чужих дій. Вони вчаться співвідносити результати дій із попередніми своїми результатами, тобто встановлюють індивідуальну відносну норму, а потім вже закріплюють, покращують або погіршують досягнення. Крім того, діти вчаться порівнювати досягнення із співвідносними результатами інших людей і визначати своє рангове місце, тобто встановлювати соціальну відносну норму. У свою чергу відносні норми оцінки досягнень суттєвим образом змінюють мотивацію і впливають на формування мотивів.

У зв'язку з особливостями особистісного розвитку, мотиваційно-потрібності сфери дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, співвідношення між оцінкою і самооцінкою в них має свої особливості. Самооцінка їх у звичайних умовах виховання зазнає здебільше контрастного впливу. Як правило, занижені вимоги в сім'ї, радість через самий маленький успіх сприяє формуванню високої самооцінки. Але більш складні вимоги в дитячому садку або в школі, багаторазовий неуспіх приводить до виникнення і закріплення негативних якостей особистості.

Дослідження Де-Графе дали підставу говорити про те, що підвищена самооцінка і некритичність дітей з порушеннями інтелектуального розвитку пов'язані із загальним інтелектуальним недорозвиненням. Л.С. Виготський доповнив пояснення й експерименти Де-Графе. Він довів, що підвищена самооцінка часто зустрічається в дітей-дебілів та імбецилів, і вона є проявом загальної емоційної основи оцінок і самооцінок маленької дитини, загальної незрілості особистості. Але підвищена самооцінка в розумово відсталих дітей, за думкою Л.С. Виготського, може виникати і як псевдокомпенсаторне характерологічне утворення у відповідь на низьку оцінку оточуючих [5].

У розумово відсталих дітей може бути і низька самооцінка. Таке відбувається з тими, хто дуже залежить від зовнішньої оцінки. На деяких дітей оціночна ситуація у вигляді опиту, контролю оказує негативний вплив і приводить до нестійкої самооцінки [6]. Незважаючи на всі ці обставини, оцінка дорослого для учнів допоміжної школи має велике значення навіть у старших класах. Учителям та вихователям спеціальних шкіл необхідно серйозно працювати над формуванням в учнів адекватної самооцінки. По-перше, ця робота буде сприяти корекції особистісного розвитку дітей, а по-друге, для випускників допоміжної школи адекватна самооцінка обов'язково необхідна для подальшого вибору професії, для організації сімейного життя, для майбутньої соціалізації та успішної інтеграції в суспільство.

Учні спеціальної школи навіть у старших класах далеко не завжди орієнтуються у своїй діяльності на власну оцінку. Наші експериментальні дані свідчать, що від четвертого до сьомого класу орієнтація на самооцінку зростає в них, відповідно, від 17% до 55%. Та майже для половини старшокласників значно важливішою залишається оцінка дорослого. Це веде до того, що у дитини формуються деякі негативні якості, такі як невпевненість у собі або самовпевненість, невміння переборювати труднощі або пристосування до будь-яких обставин будь-якою ціною. Саме тому в спеціальних школах особлива увага повинна приділятися формуванню самооцінки в розумово відсталих учнів, їх самосвідомості, рівня домагань, активного ставлення до навчання, тобто їхньої мотиваційної сфери.

Ми вважаємо, що формування в розумово відсталих учнів адекватної самооцінки необхідно проводити на основі активної діяльності особистості, виходячи з впливу на цей процес інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, з урахуванням своєрідності пізнавальної діяльності і підвищеної орієнтації на оцінку дорослого. Використання спеціальних прийомів роботи дозволить дітям наочно визначати рівень своїх можливостей і практично оцінювати їх з наступним оцінюванням вчителем і колективом.

Стійка самооцінка формується під впливом стійкої оцінки оточуючих, дорослих і дітей, а також власної діяльності дитини і власної оцінки її результатів. Саме тому роботу з формування адекватної самооцінки у дітей з інтелектуальними порушеннями треба проводити в процесі навчальної діяльності. Для вирішення цього завдання ми використовували ту частину уроку, на якій оцінювалась робота учнів, а саме наприкінці заняття або теми. Цей етап уроку ми визначили як рефлексивно-оціночний (за А.К. Марковою). На ньому діти вчаться рефлексувати, тобто аналізувати власну навчальну діяльність, оцінювати

і співвідносити результати роботи із загальними й окремими навчальними завданнями. Якісне проведення цього етапу уроку має велике значення в становленні адекватної самооцінки, а також у формуванні мотивації навчальної діяльності дітей.

Організація рефлексивно-оціночного етапу уроку повинна бути проведена так, щоб учні могли проаналізувати те, що вивчено на занятті або на декілька занять, могли виділити головне і другорядне в системі своїх знань і умінь, а також правильно оцінити ці знання з точки зору завдань навчання. Успішність проведення даної роботи залежить від різноманітності прийомів підведення підсумків. Доцільно, крім усного опитування і контрольних завдань, проводити роботу, яка надає учням можливість проявляти самостійність та ініціативу.

З цією метою ми пропонуємо завдання, за допомогою яких робота з формування самооцінки в розумово відсталих школярів проводиться з урахуванням природних шляхів становлення даної психологічної функції в дітей з нормальним розвитком, а саме організація власної діяльності дитини з власною оцінкою своїх результатів і оцінкою їх вчителем.

Це такі завдання, як складання учнями схем і таблиць із пройденого матеріалу з відображенням у них головних понять, які були вивчені, а також зв'язків між ними. Під час їх виконання діти ясніше бачать свої власні можливості, а саме те, як вони засвоїли ту чи іншу тему, вони краще помічають свої недоліки, помилки, а також і сильні позиції, вчаться орієнтуватися у власних знаннях і правильно оцінювати їх.

Для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку дуже корисно використовувати такі завдання, як оцінка власних знань по деяких темах. Для цього дітям пропонують перелік основних питань із вивченої теми, поруч з якими необхідно помітити, як, на їхню думку, засвоєні ці питання: добре, не дуже добре, або зовсім не засвоєні. Потім треба запропонувати учням визначити ті вміння, які необхідно мати після вивчення цієї теми і відзначити рівень їх засвоєння. Результати проведеної роботи вчитель обговорює як з усім класом, так і з окремими учнями. Він допомагає дітям правильно оцінити свої знання, побачити і проаналізувати свої сильні та слабкі позиції під час вивчення матеріалу і зробити із цього правильні висновки.

Поруч із перерахованими формами організації в розумово відсталих учнів самоконтролю і самооцінки вивченого матеріалу, вчитель повинен використовувати і звичайні форми контролю й оцінки знань і умінь дітей. При цьому дуже важливо, щоб контроль і оцінка були спрямовані не тільки на виявлення того, що знають і вміють учні, а й спонукали б їх до подальшої роботи, викликали б у них бажання отримувати знання.

Значна роль у формуванні орієнтації на самооцінку належить різним формам спільної роботи дітей на уроці, які спеціально організовує вчитель. Так, під час порівняння різних відповідей та їх аналізу дорослим учні вчать аналізувати й оцінювати відповіді товаришів, а потім – і свої відповіді й знання. Колективна навчальна діяльність сприяє не тільки формуванню самооцінки, а й становленню мотивації навчальної діяльності, тому що набуває для школярів особливої цінності, яка стає для них необхідною і справжньою потребою.

Крім того, використання різних форм колективної навчальної діяльності дає можливість диференціювати її для різних категорій учнів, підбирати завдання так, щоб зробити їх посильними для кожної дитини. Позитивні результати в значній мірі впливають на становлення мотивації навчання і формування адекватної самооцінки.

Висновки. Саме в такому плані необхідно проводити формування адекватної самооцінки і мотиваційної сфери розумово відсталих дітей. Досвід роботи з цією категорією учнів і результати нашого дослідження свідчать про те, що без спеціальних зусиль необхідні мотиви в більшості з них не формуються. Тільки послідовна, цілеспрямована корекційна робота дозволяє сформувати у школярів адекватну самооцінку, а також і позитивні мотиви навчання. Аналіз результатів формувального експерименту виявив, що в результаті такої роботи кількість учнів самооціночної групи збільшилася: у п'ятому класі з 20% до 35,3%, у шостому – з 29,4% до 55,5%, у сьомому – з 55% до 77%.

Таким чином, учителя і вихователі спеціальної школи повинні керувати процесом формування мотиваційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями. У підлітковому віці в більшості розумово відсталих учнів можливо сформувати адекватну самооцінку і стійку мотивацію до навчальної діяльності, до виконання соціальних норм, правил, законів. Це відіграє значну роль у подальшому самовдосконаленні учнів, в їхній позитивній соціальній адаптації, сприяє попередженню про-

явів девіантної поведінки, стійкого орієнтування на дотримання соціальних норм.

Література:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976.
2. Афузова Г.В., Марченко К.В. Проблема формирования самооценки розумово відсталих дітей та підлітків. Науковий часопис НПУ. С. 313–315.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском саду. Спб.: Питер, 2008.
4. Бондар В.І. Дослідження мотивів навчальної діяльності учнів допоміжної школи. Питання дефектології. Вип. 2. К.: Рад. школа, 1966. С. 87–95.
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
6. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1982.
7. Занков Л.В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка. М.: Просвещение, 1960.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
9. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Педагогика, 1983.
10. Психология / Под ред. А.А. Смирнова. М.: Просвещение, 1962.
11. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психология розумово відсталої дитини: підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.
12. Славина Л.С. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Просвещение, 1975.
13. Товстоган В.С. Стан мотивації учнів старших класів допоміжної школи до знань з професійно-трудоного навчання. Актуальні питання корекційної педагогіки. 2012. Вип. 3. С. 236–245. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2012_3_31
14. Хекхаузен Хайнц. Мотивация и деятельность: в 2-х томах. М.: Просвещение, 1986.
15. Хюртиг М.К., Сантуччи Х. От умственно отсталого ребенка к умственно отсталому подростку. Енфас. 1960. № 14.

Кузнецова Т. Г. К проблеме исследования мотивационной сферы учеников с интеллектуальными нарушениями

В статье анализируются и выносятся на рассмотрение основные теоретические подходы относительно проблемы исследования мотивационной сферы учащихся с интеллектуальными нарушениями. Проанализированы исследования мотивационной сферы детей нормальным развитием и умственно отсталых. Показано влияние самооценки на мотивы поведения и деятельности, что подкреплено авторскими исследованиями. Предложены основные пути формирования мотивационной сферы учащихся средних классов специальной школы через формирование адекватной самооценки.

Ключевые слова: мотивация, мотивационная сфера, ученики с интеллектуальными нарушениями, оценка взрослого, самооценка, формирование адекватной самооценки.

Kuznetsova T. H. To the problem of studying the motivational sphere of students with intellectual disabilities

The article analyzed and submitted for consideration by the main theoretical approaches to the problem of the study of motivational sphere of students with intellectual disabilities. Analyzed studies of the motivational sphere of children with normal development and mentally retarded. The influence of self-esteem on the motives of behavior and activity, which is supported by the author's research, is shown. The main ways of forming the motivational sphere of middle school students of a special school through the formation of adequate self-esteem are proposed.

Key words: motivation, motivational sphere, students with intellectual disabilities, adult assessment, self-assessment, formation of self-esteem.

М. І. Поповадоцент кафедри клінічної психології
факультету наук про здоров'я
Український католицький університет

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ У ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

У статті розглянуте поняття життєвих цінностей, яке дає змогу побачити, що цінності – це те, які ми хочемо бути, а не те, що ми хочемо мати, оскільки цінності відіграють величезну роль у житті людини. Показано, що поняття життєвих цінностей для людини є надзвичайно важливим, оскільки вони мають властивість організовувати людське життя. Доведено, що розуміння й усвідомлення власних цінностей веде до щасливого та змістовного життя людини. Досліджене питання інтеграції цінностей у психотерапевтичному процесі. Проаналізовані психотерапевтичні техніки, що допомагають ідентифікувати життєві цінності, а отже, виявляти загальні бажані якості, що визначають спосіб життя та діяльності людини.

Ключові слова: життєві цінності, ціннісні орієнтації, ціннісна позиція психотерапевта, ціннісно орієнтовані техніки.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає у відсутності чіткого розуміння інтеграції цінностей у психотерапевтичному процесі, тобто в питанні, чи є психотерапія ціннісно-нейтральною чи ціннісно-орієнтованою.

Мета статті – розглянути поняття життєвих цінностей і дослідити питання інтеграції цінностей у психотерапевтичному процесі.

Виклад основного матеріалу. Проблемою багатьох людей у сучасному світі є втрата зв'язку із цінностями, а саме: зосередження їхньої уваги на тому, що вони хочуть мати, або на тому, чого вони хочуть позбутися; орієнтація на життєвих цілях, які не мають зв'язку із цінностями, тощо. Таким чином, жити згідно з власними цінностями – нелегка праця, яка під силу не кожному.

Включення в психотерапевтичний процес проблеми ціннісної ідентифікації й актуалізації ціннісних ресурсів є важливим питанням, адже вона визначає життєвий напрям людини. Застосування технік, що допомагають ідентифікувати життєві цінності, дає змогу значно краще дослідити та прояснити клієнту власні життєві цінності, у результаті чого він будуватиме та плануватиме життя згідно з власними цінностями.

Складність визначення поняття «цінність» пов'язана з його багатозначністю. У літературних джерелах є більше ста визначень цього поняття, де пропонуються до розгляду різні підходи.

У вітчизняній філософії біля витоків виокремлення поняття «цінність» стояв В. Тугаринов, який робив акцент на здатності речей, явищ, ідей виступати засобом задоволення потреб та інтересів людей, служити суспільному прогресу й усебічному розвитку особистості.

Згідно з поглядами Н. Кірілової, проблема ціннісних орієнтацій розглядається з позицій ціліс-

ного, системного підходу до вивчення людської індивідуальності, що виражає найпрогресивнішу тенденцію сучасної науки. Така позиція близька до розуміння ціннісних орієнтацій, базованого на теорії інтегральної індивідуальності, згідно з якою ціннісні орієнтації є складним, багатокomпонентним, ієрархічним утворенням, детермінованим, з одного боку, факторами соціалізації, а з іншого – системою різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності [4].

Наші цінності (і похідне від них поняття цілей, планування) актуалізуються фронтальною корою, що є головним інтегратором (менеджером) соціальних мереж мозку. У результаті цього всі елементи займають своє місце в системі та працюють на основі загального організуючого принципу. Власне, одним із вимірів нейроінтеграції (серед інтеграції пам'яті, інтеграції емоцій, системи «хочу» й «треба», інтеграції в стосунках з іншими, інтеграції в стосунках із тобою тощо) є інтеграція цінностей.

Загалом цінності формуються у віці 13 років завдяки нашим батькам і під впливом зовнішнього середовища й різних біографічних чинників. Однак вони продовжують формуватися протягом усього життя під впливом уже пануючої в суспільстві системи цінностей. Таким чином, система ціннісних орієнтацій не є абсолютно впорядкованою, вона рухома й динамічна, оскільки відображає стосунки особистості зі світом.

Справді, сьогодні багато людей знають усьому ціну, але не розуміють істинних цінностей. Підміна духовно-моральної системи цінностей матеріально-розумовою системою має свій «відголосок» у формуванні особистісних цінностей людини. Однак у сформованій особистості її життєві цінності впорядковані. Людина знає, що саме в конкрет-

ному періоді життя є для неї найбільш значимим, тобто є цінністю першого порядку, а тому знає й про цінності другого порядку [3].

Цінності є найглибшими бажаннями нашого серця щодо того, як ми хочемо жити своє життя, якою особою хочемо бути, які стосунки хочемо творити [15]. Отже, вони визначають те, як ми живемо й діємо, те, що ми хочемо мати, чи те, що ми хочемо, щоб було з нами.

Цінностями є інтернаціоналізовані когнітивні структури, які керують вибором, висуваючи почуття основних принципів правильного й неправильного, почуття пріоритетів і бажання сприймати сенс і бачити закономірності [17].

У психотерапевтичній практиці часто буває так, що клієнт скаржиться на те, що його життя позбавлене сенсу, оскільки вся його діяльність не має цінності. Однак важливим є не те, де людина працює, а як вона працює. Цінності такого роду В. Франкл називає цінностями творчості. Окрім того, він виділяє й цінності переживання, які реалізуються в сприйнятті світу (захоплення красою природи чи мистецтвом). Життя може виявитись осмисленим і тоді, коли в ньому немає ні творчих поривів, ні переживань. У цьому разі важливим є те, як людина ставиться до обмеження своїх життєвих можливостей. Ці цінності В. Франкл називає цінностями відносин. Вони визначають те, як людина ставиться до своєї долі, яку не можна змінити. Те, як людина приймає тягар життя, гідність і мужність, що вона проявляє в стражданнях у ситуації приреченості, є мірилом того, наскільки вона відбулася як людина [10]. Однак часто в житті буває так, що людина вважає своїми просоціальні чи духовні цінності, а її реальне життя підпорядковане владі неусвідомлених егоцентричних мотивацій. На думку Е. Фромма, є розрив між тим, що людина вважає своїми цінностями, і тими цінностями, якими вона керується і які нею не усвідомлюються. У суспільстві цінностями можуть бути релігійні та гуманістичні (індивідуальність, кохання, співчуття, надія тощо). Несвідомі цінності, які є мотивами людської поведінки, – це цінності, породжені соціальною системою (власність, споживання, суспільне становище, розваги тощо) [11].

А. Маслоу виокремлює два типи цінностей: дефіцієнтні та буттєві. Дефіцієнтні цінності свідчать про недостатність у задоволенні базових фізіологічних і соціальних потреб (сон, безпека тощо). Буттєві цінності виходять за межі природної та соціальної необхідності. Вони свідчать про духовні прагнення людини (добро, краса тощо). Цінності перевіряються в екстремальних ситуаціях. Наприклад, якщо буттєві цінності не вкорінені в особистість, а є лише «знаними», то можливим є їх знецінення (у ситуації війни чи голоду). У такому разі пріоритетними стають дефіцієнтні цінності [6].

Підсумовуючи думки В. Франкла, Е. Фрома й А. Маслоу, можна сказати, що цінності ведуть нас як до задоволення базових потреб, так і до щасливого та змістовного життя, яке не може бути позбавлене страждання. Людське життя наповнене не тільки сенсом роботи, творчості, краси, добра, спілкування з іншими людьми; воно має чимало випробувань і стресів. Однак людині притаманне вміння справлятися з випробуваннями (життєва витривалість і стресостійкість), адже відчуття цінності та змістовності життя може співіснувати із життєвими випробуваннями та труднощами.

Це питання стосується дискусії про те, чи психотерапія загалом має бути ціннісно-нейтральна чи ціннісно-орієнтована, чи можуть цінності бути інтегровані в психотерапевтичний процес.

Згідно з твердженнями К. Патерсон, психолог під час консультування має бути об'єктивним, не привносити в консультативний процес свою світоглядну систему та систему власних цінностей. Це пояснюється тим, що світоглядна система людей має унікальну природу [5]. Протилежної думки дотримується Е. Вільямсон, згідно з поглядами якого психотерапевт має чітко висловлювати клієнту власну ціннісну позицію, оскільки намагання дотримуватися ціннісної нейтральності може спонукати клієнта до думки, що психотерапевт схвалює згубну із соціального, морального та правового погляду поведінку.

Отже, ми бачимо два полярні погляди на ціннісну позицію психотерапевта. На нашу думку, власна ціннісна позиція психотерапевта не повинна нести за собою дії повчання чи «нав'язування» системи цінностей. Проте теми життєвих цінностей неможливо й неправильно уникати в процесі психотерапії, оскільки багато проблем приховані власне від нерозуміння клієнтом власної системи цінностей.

Навіть не нав'язуючи клієнту власної системи цінностей, але дотримуючись під час роботи певної філософії, психотерапевт вносить у консультативний процес своє бачення [5]. Однак психотерапевтичний чи консультативний процес залежний від ціннісних критеріїв [14; 21]. Цінності становлять «ядро» в стосунках між учасниками консультування чи психотерапії. Будь-які теми в психологічному консультуванні закріплені системою цінностей [13]. Стійкі ціннісні орієнтації є потужним ресурсоутворюючим чинником у профілактиці наслідків посттравматичного дистресу, зокрема розвитку посттравматичного стресового розладу.

Критеріями психотерапії, орієнтованої на цінності, є включення в психотерапевтичний простір процесів ціннісної ідентифікації й актуалізації ціннісних ресурсів (зокрема релігійних). Християнським цінностям відповідає критерій доказової ефективності втручань із виявом усе-

охоплюючої поваги й прийняття клієнта й об'єднання зусиль у протидії хворобливим симптомам [7]. Ще Е. Фромм основою ціннісної осмисленості людського існування вважав сповідування релігійних цінностей, але таких, які не нав'язуються людині, а перебувають у полі її вибору [12].

Загалом звернення до теми цінностей у процесі психотерапії несе ресурсонаповнюючий зміст. В. Розенберг під цим розуміє внутрішні сили, які є обов'язковими для подолання кризи життя й утримання меж толерантності до дистресу [20]. Отже, якщо психотерапевт не має чіткості в розумінні як власних цінностей, так і цінностей свого клієнта, не усвідомлює своєї етичної і юридичної відповідальності, він може завдати шкоди своєму клієнту, навіть незважаючи на найкращі наміри [16; 19].

«Ціннісно орієнтовані техніки сприяють переосмисленню наданих значень і дисфункційних переконань у наративі травми, стосовно почуття провини, покарання, образу Бога, світу, а отже, сприяють репроцесуалізації й інтеграції травматичної пам'яті» [7, с. 3].

Психотерапевтичні техніки, що допомагають ідентифікувати життєві цінності, слугують надійним орієнтиром, що дозволяє не «зійти» із життєвого шляху. Застосування цих технік дає можливість чинити відповідно до життєвих цінностей, у результаті чого отримувати задоволення від життя чи своєї діяльності, не відчувати занепад сил, неспокій, стрес. Якщо людина відчуває внутрішній мир і гармонію, знає те, що для неї справді цінне й дороге, тоді її життя наповнене сенсом. Як наслідок, людина проживатиме щасливе життя, пов'язане з якістю її життя в ключових сферах (сфера стосунків і самореалізації) відповідно до власних цінностей.

Техніки, що допомагають ідентифікувати життєві цінності.

1. Сократівські запитання з метою керованого відкриття [18]. Метод сократівських запитань – це фундаментальна техніка когнітивно-поведінкової психотерапії (далі – КПТ), яку застосовують для того, щоб допомогти клієнтові побачити й зрозуміти певні речі, а отже, і проблеми, а також розробити кроки для подолання труднощів. «Запитання повинні бути ретельно продумані й сформульовані так, щоб допомогти клієнту визначити й розглянути свої погляди розважливо, зважити думки об'єктивно» [2, с. 154]. Ця техніка дає змогу клієнту відкривати нові можливості. Приклади сократівських запитань: «Що є для вас сенсом життя? Яке життя ви б хотіли прожити? Що для вас у житті найважливіше?».

2. Магічна техніка. Ця техніка є також технікою КПТ, яку застосовують для роботи із цінностями. Прикладом магічної техніки є звернення до клієнта з проханням уявити ситуацію, що його приймають на 100%, люблять і схвалюють усе те, що

він робить. Тут важливо запитати в клієнта, як би він себе поводитиме у такій ситуації.

3. Експеріентальна техніка візуалізації також є технікою когнітивно-поведінкової психотерапії (КПТ) у роботі із цінностями, особливо для тих клієнтів, у яких добре розвинена права півкуля мозку, оскільки вона спеціалізується на образах. Прикладом експеріентальної техніки є техніка проєкції в майбутнє. Клієнта можна попросити уявити, що в нього ювілей (80 років), і він прожив життя, яке справді хотів. Тоді клієнта просять прислухатися до того, які промови він хотів би почути. Подивитися, хто прийшов привітати. Хто сидить поруч. Прислухатися, від чого є відчуття радості.

4. Опитувальники, бланки, картки цінностей. Загальновідомою методикою ціннісних орієнтацій є методика, розроблена М. Рокичем, яка спрямована на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини, що визначає змістовний бік спрямованості особистості й становить основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду [8]. Цікавим є виявлення рівня співвідношення «цінності» й «доступності» в різних життєвих сферах [9]. Отже, основною психометричною характеристикою тесту є показник «цінність – доступність» (Ц – Д), що відображає ступінь неузгодженості, дезінтеграції в мотиваційно-особистісній сфері. Остання свідчить про ступінь незадоволеності поточною життєвою ситуацією, внутрішній конфлікт, блокаду основних потреб, а також про рівень самореалізації, інтегрованості, гармонії [1]. Особливістю цієї методики є зіставлення життєвих цілей зі сферами самореалізації, що дає змогу детально дослідити структуру сенсожиттєвих орієнтацій.

Загалом методик, призначених для діагностики цінностей і ціннісних орієнтацій, є багато. Вони відрізняються своєю методологією, змістом, цілями. Однак ці методики використовуються не лише для дослідження життєвих цінностей у наукових дослідженнях, де результати, як правило, подаються в узагальненому вигляді, але й у роботі психотерапевта, оскільки дозволяють не лише визначити життєві цінності клієнта, а й просто допомагають йому зрозуміти чи пригадати життєві цінності загалом, щоб далі можна було більш предметно працювати з темою життєвих цінностей.

Висновки. Підбиваючи підсумок значимості теми цінностей людини та їх місця в структурі особистості, ми можемо зазначити, що цінності – один із найважливіших елементів внутрішньої структури особистості. Вони відмежовують значущі речі від несуттєвого. Сформована система цінностей утворює своєрідну вісь свідомості, що забезпечує напрям життєвого руху (наших цілей), а значить, цінності є домінуючими чинниками, що визначають життєві принципи людини.

Література:

1. Бубнова С. Методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості». URL: <https://megaleksii.ru/s13604t5.html>.
2. Вестбрук Д. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію. Львів: Свічадо, 2014. 420 с.
3. Веритакс М. Жизненные ценности человека. URL: <http://veritaks.com/zhiznennyye-cennosti-cheloveka.html>.
4. Кирилова Н. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников. Вopr. психологии. 1999. № 1. С. 88–94.
5. Кочюнас Р. Психологическое консультирование. М.: Академический Проект, 1999. 240 с.
6. Маслоу А. Психология бытия. М.: Педагогика, 1997. 304 с.
7. Миколайчук М. Робота з цінностями і смислами у травмофокусованій психотерапії. Львів, 2015. С. 1–39.
8. Рокич М. Методика «Ценностные ориентации». URL: <https://vsetesti.ru/240/>.
9. Субашкевич І. Модифікація методики О. Фанталової «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах». Педагогіка і психологія професійної освіти. № 4–5. 2015. С. 77–86.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
11. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 416 с.
12. Фромм Э. Психоанализ и религия. М.: АСТ, 2010. 160 с.
13. Bergin A. Three contributions of a spiritual perspective to counseling, psychotherapy, and behavior change. In M. T. Burke & J. G. Miranti (Eds.) Ethical and spiritual values in counseling Alexandria, VA: American Counseling Association. 1992. P. 5–15.
14. Cotton R., Tarvydas V. Ethical and professional issues in counseling. Upper Saddle River NJ: Merrill, 2003.
15. Harris F. Transpersonal Psychology as a Scientific Field. The International Journal of Transpersonal Studies. 2002. T. 21. C. 175–187. URL: <https://digitalcommons.ciis.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1464&context=ijts-transpersonalstudies>.
16. Huber C. Ethical, legal and professional issues in the practice of marriage and family therapy (2nd ed.). Upper Saddle River NJ: Merrill/Prentice Hall. Huey W. C. 1994.
17. Oyserman D. Values, Psychological Perspectives. University of Michigan, Ann Arbor, MI, USA. 2015 Elsevier Ltd. URL: https://dornsife.usc.edu/assets/sites/782/docs/ISB2_24030.pdf.
18. Padesky K. Schema change processes in cognitive therapy. Clinical Psychology and psychotherapy. № 1 (5). 1994. S. 267–278.
19. Remley T. Preparing for court appearances. Jr. Alexandria VA: American Counseling Association. 1991.
20. Rozenberg V. Kak nayti dostoyyny vykhod. Psychologies. № 72. 2012. S. 124
21. Schulte J. The morality of influencing in counseling. Counseling and Values. 1990. № 34. P. 103–118.

Попова М. И. Имплементация жизненных ценностей в психотерапевтической практике

В статье рассмотрено понятие жизненных ценностей, которое позволяет увидеть, что ценности – это то, какими мы хотим быть, а не то, что мы хотим иметь, поскольку ценности играют огромную роль в жизни человека. Показано, что понятие жизненных ценностей для человека является чрезвычайно важным, так как они имеют свойство организовывать человеческую жизнь. Доказано, что понимание и осознание собственных ценностей ведет к счастливой и содержательной жизни человека. Исследован вопрос интеграции ценностей в психотерапевтическом процессе. Проанализированы психотерапевтические техники, помогающие идентифицировать жизненные ценности, а затем выявлять общие желаемые качества, определяющие образ жизни и деятельности человека.

Ключевые слова: жизненные ценности, ценностные ориентации, ценностная позиция психотерапевта, ценностно ориентированные техники.

Popova M. I. Implementation of life values in psychotherapeutic practice

The article discusses the notion of vital values, which makes it possible to see that values are what we want to be, and not what we want to have, because values play a huge role in human life. It is shown that the concept of vital values for a person is extremely important, since they have the property to organize human life. It is proved that understanding and awareness of own values leads to a happy and meaningful life of a person. The problem of integration of values in the psychotherapeutic process is investigated. The psychotherapeutic techniques, which help to identify vital values, are analyzed, and therefore they show the general desirable qualities that determine the way of life and human activity.

Key words: life values, value orientations, psychotherapist's value position, value-oriented techniques.

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

УДК 159.99

А. П. Шумейко

ад'юнкт (штатний) науково-організаційного відділення
Військового інституту
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ПСИХОЛОГА ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

У статті подано теоретичний аналіз стану дослідженості проблеми формування іміджу майбутнього офіцера-психолога Збройних сил України, психологічно-соціальні аспекти визначення якого є значимим складником психологічної концепції іміджу як особистісного феномена. Визначено структуру поняття «імідж офіцера-психолога».

Ключові слова: імідж, майбутній офіцер-психолог, Збройні сили України, професійний простір.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження питань формування іміджу майбутнього офіцера-психолога диктується вимогами загальноєвропейського освітнього простору в результаті здійснення якісних змін, зокрема в системі Збройних сил України (далі – ЗСУ). Нові тенденції до створення актуального професійного простору вищої освіти створюють можливість формування нового стилю поведінки майбутніх офіцерів-психологів, який би позитивно задовольняв вимоги сучасного етапу соціального розвитку. Дослідження феноменології формування іміджу офіцерів-психологів в умовах трансформації системи освіти стає все більш значущим [1; 3; 6]. Отже, це зумовлює актуальність і практичну значимість теоретичного аналізу стану дослідженості проблеми формування іміджу офіцера-психолога, що становить основу його авторитету у військовому колективі й багато в чому визначає ефективність його професійної діяльності. Зазначимо, що здійснювана перманентно протягом останніх десятиліть військова реформа, що проводиться в умовах соціальної кризи нашого суспільства, низька ефективність забезпечення соціальних, духовних і професійних потреб під час підготовки військових психологів здійснюють визначальний вплив на формування їх іміджу. У військовій психології питання, пов'язані з проблемою формування іміджу фахівців різних категорій, розглядалися в дослідженнях В. Дударова, П. Примака, В. Алещенко, Є. Потапчук, О. Захарова, Ю. Польового й інших авторів [1; 3; 5; 8; 11]. У практичному плані актуальність зумовлена необхідністю вивчення можливостей діагностики й корекції, формування й управління професійним іміджем майбутніх офіцерів-психо-

логів, необхідністю включення результатів дослідження в процес професійної підготовки не тільки майбутніх військових психологів, але й студентів багатьох інших напрямів сучасної університетської освіти, що передбачає високу інформаційно-комунікативну компетентність випускників. Спрямовані на сприяння підвищенню престижу професії, результати дослідження можуть бути використані в процесі виховання фахівців сфери «людина – людина» з урахуванням того, що феноменологія іміджу передбачає орієнтацію на позитивну оцінку суб'єкта – носія іміджу об'єктом – споживачем іміджу [2].

Імідж офіцера-психолога здійснює потужний психологічний вплив на його цільову аудиторію й на нього самого. На жаль, далеко не всі фахівці враховують цей факт, тоді як імідж прямо стосується професійної компетентності особистості, психологічної культури і є важливим показником професійної майстерності. Імідж – це соціально бажаний образ, тобто людина повинна володіти високими професійними якостями та відповідними особистими властивостями [4; 10].

Сутність формування іміджу майбутнього офіцера-психолога являє собою організований, систематичний процес взаємодії суб'єктів і об'єктів формування іміджу, спрямованого на впровадження у свідомість і підсвідомість фахівців сукупності особистісно значущих педагогічних особливостей, зафіксованих в інформаційних формах, які цілеспрямовано створюються й передаються за допомогою зовнішніх і внутрішніх комунікацій, розпізнаються, фіксуються, оцінюються, сприймаються ними у формі значимого позитивного стереотипу. Аналізуючи стан дослідженості проблеми формування іміджу майбутнього офіцера-психо-

лога, слід здійснювати теоретичний аналіз цілей і завдань, функцій і змісту, об'єктно-суб'єктних відносин, закономірностей і принципів, що впливають на кінцевий результат створення сталого образу майбутнього офіцера-психолога ЗСУ.

Із боку представників соціально-психологічної науки посилюється інтерес до такого явища, як імідж, про що свідчить різке збільшення в останні роки кількості наукових публікацій на теми, пов'язані з іміджем. Ще більш цілеспрямований інтерес до досліджень іміджу проявляється з боку фахівців у галузі акмеології. Ці роботи містять цілу низку цінних науково-практичних ідей, пов'язаних із конкретними аспектами формування й функціонування іміджу. У зв'язку із цим досить актуальним і своєчасним видається розроблення комплексного, науково обґрунтованого підходу до дослідження проблеми формування іміджу майбутніх офіцерів-психологів з урахуванням досягнень сучасної соціальної психології й суміжних із нею наук, насамперед акмеології [7; 13]. У психологічній науці найбільш адекватним для вивчення професійного іміджу й у той же час найбільш сформованим є психосеміотичний підхід, із позиції якого розглядаються проблеми формування й управління іміджем, феномен самоподачі, особливості функціонування професійного іміджу (Р. Варданян, М. Котлярова, О. Романова тощо). Проте проблема формування й управління професійним іміджем офіцера-психолога в цьому контексті практично не вивчена [9].

Наразі є потреба в оцінці реального стану дослідженості проблеми формування іміджу майбутнього офіцера-психолога ЗСУ для військово-професійної орієнтації зацікавлених фахівців, під час комплектування армії, для підвищення привабливості цієї професії. Зазначимо також, що самоусвідомлення цінності бажаного іміджу реалізується у відповідному очікуванні соціуму, результатом чого стає розбудова діяльності щодо створення професійного іміджу [12].

Виконано багато досліджень, присвячених різним аспектам розвитку професійно значущих якостей фахівців військової психології. Ці питання розглядалися в контексті виявлення сутності, етапів і факторів, що детермінують процес становлення професіонала та суб'єкта діяльності (К. Абульханова-Славська, П. Примаков, С. Дудін тощо), визначення ролі й місця мотивів та індивідуально-особистісних особливостей у формуванні та розвитку професійно значущих якостей фахівця, а також оптимізації професійної підготовки й умов здійснення успішної професійної діяльності як основи формування іміджу (П. Корчемний і Д. Давидов), формування та специфіки значущих професійних якостей військового психолога (О. Феофанов, А. Борисовський, Т. Олійник тощо). Аналіз захищених дисертаційних

робіт виявив посилення уваги до складника іміджу в професійній освіті курсантів військових вузів. Із 2000 року різні аспекти цієї проблеми вивчалися такими авторами, як С. Бондарев (формування морально-психологічної готовності фахівців), І. Суботін (розвиток професійної ідентичності й іміджу офіцерів виховних структур у процесі підготовки у вищому навчальному закладі). Водночас формування іміджу майбутнього офіцера-психолога ЗСУ є понятійною парадигмою, що виражається в образах, які складають загальні властивості служби, пов'язаної з особливими видами ризиків у мирних умовах [1; 2; 5; 8; 11].

Мета статті. Професійна діяльність офіцера-психолога здійснюється в складних і суперечливих умовах. Є явна розбіжність між рівнем компетентності, що відповідає професійному статусу психолога, і можливостями реалізації цього рівня, які надає йому суспільство. Необхідно розробити й освоїти принципово нові форми вивчення психологічно-соціальних аспектів визначення поняття іміджу, що спираються на сучасні принципи й методики, які враховують психологічні особливості нових типів взаємодії суб'єктів і об'єктів пізнання в процесі професійної діяльності.

У результаті аналізу різних підходів до проблеми формування іміджу майбутнього офіцера-психолога слід зробити висновок, що специфіка й особливості вказаного процесу вивчені недостатньо. Кожен з авторів під час вивчення цієї проблеми виходить із характерних особливостей, властивих досліджуваній професії. Формування іміджу професіонала відбувається на всіх стадіях професійного розвитку, де образ професії змінюється й істотно розширюється з кожною наступною стадією [2; 3; 7]. Це доводить і функціональний аспект образу професії офіцера-психолога. Зазначимо, що на етапі професійного становлення особистості важливим є усвідомлення наявних об'єктивних суспільних вимог до фахівця, усвідомлення й прийняття (або неприйняття) їх у якості власного ідеалу [10; 12]. На подальших етапах професійного становлення імідж професії виконує різноманітні функції: прогностичну, контрольну-коригуючу, регуляторну. Імідж майбутнього офіцера-психолога ЗСУ – системне поняття, компоненти якого знаходяться в єдності та взаємозалежності. Метою статті є теоретичний аналіз стану дослідженості проблеми формування іміджу майбутнього офіцера-психолога ЗСУ.

Виклад основного матеріалу. Під іміджем військового психолога також розуміються інтегральні психологічні характеристики, що впливають на ефективність військово-професійної діяльності й успішність її освоєння в умовах військового вузу. Професійно значущі якості майбутнього офіцера-психолога діляться на суб'єкт-об'єктні (дисциплінованість, старанність,

вимогливість, регламентованість дій військовим статутом) і суб'єкт-суб'єктні (емпатія, рефлексія, комунікативність, емоційно-вольова стабільність). Оптимальне поєднання обох груп якостей забезпечує успішне формування позитивного іміджу. В основі суб'єкт-суб'єктних професійно значущих якостей офіцерів-психологів лежать певні особистісні особливості: в основі емпатії – чутливість і довірливість, в основі рефлексії – адекватність самооцінки й тривожність, в основі комунікативності – соціальна сміливість, емоційна забарвленість спілкування й комунікабельність, в основі емоційно-вольової стабільності – самоконтроль і емоційна стійкість [2; 8; 10; 12]. При цьому на початковому етапі навчання у вузі ці особистісні особливості піддаються певним динамічним перетворенням: знижується чутливість, комунікабельність, емоційна забарвленість спілкування й соціальна сміливість.

Під час виявлення міждисциплінарного тлумачення поняття «імідж» і специфіки соціологічного підходу до вивчення цього феномена доцільно використовувати напрацювання зарубіжної й вітчизняної соціології та соціології управління. Наукову літературу з проблеми дослідження можна класифікувати за декількома напрямками.

Перший напрям представлений працями П. Бергера, П. Бурдьє, М. Вебера, І. Гофмана, Р. Мертон, П. Сорокіна й ін., що містять концептуальні засади соціологічного вивчення соціальних відносин, а також роботами Н. Лумана й Т. Парсонса, у яких описані універсальні моделі структурно-функціонального та системного аналізу [4; 9; 11]. Ідеї й погляди названих учених дозволяють визначити соціальну сутність, місце й роль іміджу суб'єкта професійної діяльності в системі соціальних відносин.

Другий напрям становлять роботи зарубіжних учених, предметом вивчення яких є феномен іміджу в ринкових соціально-економічних умовах. Серед зарубіжних науковців, які займалися дослідженням іміджу представників різних професій, виділяються такі вчені, як Ф. Баур, П. Берд, П. Вейл тощо.

Третій напрям становлять праці вітчизняних учених, у яких розкриваються практичні аспекти формування й функціонування іміджу особистості, увага концентрується на розробленні універсально ефективних прийомів самопрезентації суб'єкта соціальної діяльності. До нього ж належать роботи, присвячені дослідженню атрибутів, функцій і механізмів конструювання іміджів політичних діячів, організацій, інститутів, керівників, педагогів і освітніх установ.

Четвертий напрям включає роботи представників науково-прикладної галузі людинознавства – іміджології, яка виникає на стику соціології, психології, філософії та низки інших наукових дисциплін,

що вивчають закономірності формування іміджу особистості, його функціонування й управління.

П'ятий напрям охоплює праці військових учених, що розглядають різні аспекти системи соціальної взаємодії «особистість військовослужбовця – військово-соціальне середовище». У них предметом вивчення є головним чином загальні закономірності й тенденції процесу соціалізації особистості військовослужбовця як представника специфічної соціально-професійної групи, що здійснює військово-професійну діяльність у певних соціокультурних умовах, а також загальні принципи й методи наукового аналізу особистості військового фахівця, зокрема офіцера-психолога.

Зазначимо, що більшість дослідників, зокрема, В. Алещенко, у структурно-динамічному підході до вивчення іміджу схиляються до думки про те, що «образ Я» формується під впливом оцінки власних мотивів, цілей і результатів учинків, із канонами та соціальними нормами поведінки, прийнятими в суспільстві [2]. У руслі структурно-динамічного підходу до аналізу іміджу майбутніх офіцерів-психологів формується співвідношення стійких і динамічних характеристик, самосвідомості й «образу Я». Отже, імідж офіцера-психолога в сучасному розподілі військовослужбовців за спеціальністю є структурним утворенням, а самосвідомість – його динамічною характеристикою. На основі теоретичного аналізу ми приймаємо принципи єдності свідомості та діяльності, історизму, розвитку тощо. Отже, формування іміджу офіцера-психолога ЗСУ розглядається як результат становлення людини як особистості та її професіоналізації [4; 7; 10; 11].

Віддаючи належне теоретичній глибині, докладності й різнобічності наукових досліджень, присвячених проблемі іміджу, слід зазначити, що спеціальних психолого-соціологічних досліджень, у яких із сучасних позицій розкривалися б сутність і зміст іміджу офіцера-психолога ЗСУ, обмаль. Немає характеристики основних компонентів розглянутого феномена, опису й аналізу його основних функцій у військово-соціальному середовищі. Вимагає наукового опрацювання й уточнення термінологічний апарат, що розкриває особливості процесу формування та функціонування іміджу офіцера-психолога.

Структура поняття «імідж офіцера-психолога» включає сукупність взаємопов'язаних компонентів (когнітивного, особистісно-мотиваційного, діяльнісного), формування яких визначає соціальну спрямованість іміджу й характер ціннісного ставлення особистості до військового обов'язку. Інтегральна природа іміджу дозволяє розглянути базове поняття дослідження як динамічне особистісне утворення й форму прояву сукупності інтересів, переконань, мотивів, ціннісних орієнтацій [4; 8; 10; 12]. Відмітимо, що в соціальній психології, на відміну від загальної психології, імідж розгля-

дається не з погляду процесу сприйняття, а в контексті характеристик суб'єкта й об'єкта сприйняття в умовах реальної соціальної групи [8]. Водночас вивчення сучасного стану іміджу офіцера-психолога в процесі взаємодії стосується більше проблем формування Я-образу і Я-концепції.

Структурно-процесуальна модель виступає інтегруючою підставою для педагогічних умов формування іміджу офіцера-психолога та відображає динаміку процесу, побудованого на основі цілісності, завершеності, узгодженості та взаємозумовленості складових частин її компонентів. Модель включає варіативну частину (мета, критерії та показники, етапи, умови, зміст, форми, методи, прийоми організації процесу, результат і його оцінку) і інваріант (концепції, підходи, принципи). Розроблення комплексної програми формування іміджу офіцера-психолога дозволяє здійснювати планування виховних дій на весь термін навчання курсантів, вибирати найбільш ефективні методи й прийоми формування іміджу в рамках виховного впливу стосовно конкретного курсанта [13]. Розробленість ціннісного змісту програми та виявлення дидактичних засобів сприяють засвоєнню норм військової служби, сутності військово-етичних категорій, розвитку ціннісних умінь, усвідомленню ціннісного ставлення до військової служби паралельно з фаховим удосконаленням [1].

Критерії та рівні оцінки іміджу офіцера-психолога ЗСУ вказують провідний напрям його оптимізації через послідовне й планомірне підвищення рівня іміджевої компетентності. Наступним кроком на шляху розроблення основ оптимізації іміджу стає встановлення умов і факторів, що забезпечують продуктивність діяльності зі створення іміджу й тим самим утворюють об'єктивну та суб'єктивну основу для досягнення оптимального іміджу [4].

На основі теоретичного аналізу наукових джерел нами встановлено, що середньостатистичний офіцер-психолог – це найчастіше молодий спеціаліст, який має холеричний темперамент. Як зазначає В. Алещенко, виявлені раніше проблеми (труднощі в самоорганізації й саморегуляції, завищений рівень домагань тощо) властиві саме такому «середньостатистичному» фахівцю. У теоретичному огляді відзначаються зміни, що відбуваються з фахівцем залежно від проходження певних етапів у роботі, зокрема переходячи від етапу «ейфорії», властивої першому року, до етапу «невіри в себе» [2, с. 51]. Психолог особливо чутливий до зовнішнього оцінювання, очікує при цьому «хорошу» оцінку, до критики ставиться недостатньо конструктивно. Навіть власна оцінка діяльності в цей період не відрізняється адекватністю. Це, як правило, позначається на частій зміні настрою, ситуативності щодо задоволеності своєю діяльністю. У той же час лабільність дозволяє відносно швидко знаходити різні варіанти, що

сприяють професійній адаптації, зокрема виявляти запити й підвищувати свою компетентність у тих видах діяльності, які необхідні саме тому підрозділу (частині), де він служить.

Аналіз наукових джерел показує, що професійний імідж офіцера-психолога є фактором установлення відносин довіри, про що свідчать емпірично встановлені стійкі зв'язки характеристик довіри й іміджевих характеристик психолога [4; 6; 11; 13]. Формування іміджу майбутнього офіцера-психолога ЗСУ включає універсальні характеристики: він зосереджений на справі, упевнений у собі, гнучкий у спілкуванні, компетентний тощо. Теоретичний аналіз стану дослідженості проблеми формування іміджу майбутнього офіцера-психолога дає змогу зробити висновки щодо двох основних аспектів цього процесу: по-перше, створення суб'єктом ідеального образу себе, що виникає як результат діяльності, спрямованої на подолання суперечностей як між Я-концепцією суб'єкта і його образом у інших, так і всередині самої Я-концепції; по-друге, процес іміджевої взаємодії, у результаті якого відбувається корекція іміджу в напрямку реалізації Я-концепції суб'єкта іміджу у його кореляційних взаємозв'язках із Я-концепціями інших суб'єктів системи іміджевої взаємодії. Процес формування іміджу за наявності певних умов і факторів, підкорюючись соціально-психологічним, соціально-перцептивним, комунікативним, пізнавальним, організаційно-управлінським і акмеологічним закономірностям, реалізується за допомогою відповідних механізмів [4; 9; 10].

Під терміном «функціональний імідж» ми маємо на увазі ефективний імідж офіцера-психолога як носія соціальної ролі, що в сприйнятті оточуючих ідентифікується успіхом, який здатний спонукати до підвищення результативності професійної діяльності військовослужбовців.

Висновки. Діяльність суб'єкта із формування іміджу може характеризуватися різними рівнями професіоналізму та продуктивності, що передбачає можливість цілеспрямованого й технологічно оснащеного підвищення її професійного рівня та продуктивності. Теоретичний аналіз стану дослідженості проблеми формування іміджу майбутнього офіцера-психолога ЗСУ вказує на значимість акмеологічної спрямованості подібних досліджень і їх соціально-психологічний контекст з опорою на методологічні положення соціально-психологічних і акмеологічних концептуальних основ у дослідженні іміджу з урахуванням можливостей і резервів інтерсуб'єктного підходу. Це призводить до системного розуміння формування й функціонування іміджу як феномена інтерсуб'єктної взаємодії й позначення соціально-психологічних і акмеологічних резервів оптимізації іміджу. Вагомою умо-

вою забезпечення актуального розвитку іміджу майбутнього офіцера-психолога є формування в нього позитивного професійно-особистісного поступу. Основними функціями професійно-особистісного іміджу, які визначають успішність цього процесу, є здоров'язберігаюча, психотерапевтична, адаптаційна, компенсаторна та дисциплінарна.

Зазначимо, що результати дослідження можуть бути використані в якості інформаційно-аналітичного матеріалу, необхідного для прийняття психолого-педагогічних рішень у процесі підготовки майбутніх офіцерів-психологів ЗСУ.

Перспективою подальших досліджень є змістовне опрацювання кожної із соціально-психологічних технологій формування іміджу майбутнього офіцера-психолога ЗСУ.

Література:

1. Алещенко В. Імідж війська – імідж держави. Військо України, 2007. № 5.
2. Алещенко В., Хміляр О. Психологічна реабілітація військовослужбовців із постстресовими психічними розладами: навчальний посібник. Х.: ХУПС, 2005. 84 с.
3. Ершов А. Лидер и авторитет группы: к постановке проблемы. Экспериментальная и прикладная психология. Л., 2005. 307 с.
4. Кризова психологія: навч. посібн.: 2-е вид. / За заг. ред. О. Тімченка. Х.: НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2013. 380 с.
5. Моляко В. Психологічна готовність до творчої праці. К., 1989. 48 с.
6. Невмержицький В. Психологічне супроводження діяльності військовослужбовців миротворчих підрозділів: методичні рекомендації. К.: «РОСА», 2007. 86 с.
7. Основи психологічного забезпечення діяльності МНС: підручник / за заг.ред. В. Садкового. Х.: УЦЗУ, 2009. 244 с.
8. Перельгина Е. Психология имиджа: учебное пособие. Раздел I. Параграф № 1: понятие имиджа. М.: Аспект Пресс, 2001. 221 с.
9. Петровский А., Ярошевский М. История и теория психологии. Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», Том 1, 1996. 416 с.
10. Примак П. Особливості дослідження психологічної підготовленості особового складу миротворчих частин і підрозділів. Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Максименка. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2007. Вип. 35. С. 407–414.
11. Соловьев А. Политология: Политическая теория, политические технологии. М.: АспектПресс, 2003. 171 с.
12. Сухов А. Психология больших социальных групп и движений. Основы социально-психологической теории / под общ. ред. А. Бодалева и А. Сухова. М., 1995. С. 228–245.
13. Титаренко Т. Кризове психологічне консультування. К.: Главник, 2004. 96 с.

Шумейко А. П. Теоретический анализ состояния исследования проблемы формирования имиджа будущего офицера-психолога Вооруженных сил Украины

В статье представлен теоретический анализ изученности проблемы формирования имиджа будущего офицера-психолога Вооруженных сил Украины, психологически-социальные аспекты определения которого являются значимой составляющей психологической концепции имиджа как личностного феномена. Определена структура понятия «имидж офицера-психолога».

Ключевые слова: имидж, будущий офицер-психолог, Вооруженные силы Украины, профессиональное пространство.

Shumeiko A. P. Theoretical analysis of the status of the study of the problem of forming the image of the future officer-psychologist of the Armed Forces of Ukraine

The article presents a theoretical analysis of research the problem of forming the image of the future officer-psychologist in the Armed Forces of Ukraine, which psychological and social aspects of determining are significant component of the psychological concept of image as a personal phenomenon. The structure of the concept "image of the officer-psychologist" is determined.

Key words: image, future officer-psychologist, Armed Forces of Ukraine, professional space.