

ISSN 2304–1609

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

# ВІСНИК ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

*Серія: Психологія*

Науковий журнал

Виходить 4 рази на рік

Серія заснована у липні 2006 р.

**Том 18. Випуск 2 (28). 2013**

Одеса  
«Астропринт»  
2013



MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
Odesa I. I. Mechnikov National University

# ODESA NATIONAL UNIVERSITY HERALD

*Series: Psychology*

Scientific journal

Published four times a year

Series founded in July, 2006

**Volume 18. Issue 2 (28). 2013**

Odesa  
«Astroprint»  
2013

Засновник: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Редакційна колегія журналу:

**І. М. Коваль**, д-р політ. наук (*головний редактор*), **О. В. Запорожченко** (*заступник головного редактора*), **В. О. Іваниця** (*заступник головного редактора*), **Є. А. Стрельцов** (*заступник головного редактора*), **С. М. Андріївський**, **Ю. Ф. Ваксман**, **В. В. Глебов**, **Л. М. Голубенко**, **Л. М. Дунаєва**, **В. В. Заморов**, **Є. В. Круглов**, **В. Г. Кушнір**, **В. В. Менчук**, **О. В. Сминтина**, **В. І. Труба**, **О. В. Тюрін**, **Є. А. Черкез**, **Є. М. Черноіваненко**

Редакційна колегія серії:

**Т. П. Вісковатова**, д-р психол. наук (*науковий редактор*); **В. І. Подшивалкіна**, д-р соціол. наук (*заступник наукового редактора*); **З. О. Кіреєва**, д-р психол. наук; **Ж. П. Вірна**, д-р психол. наук; **Л. В. Засекіна**, д-р психол. наук; **В. Й. Бочелюк**, д-р психол. наук; **Т. В. Сак**, д-р психол. наук; **В. У. Кузьменко**, д-р психол. наук; **О. С. Цокур**, д-р пед. наук; **Т. П. Чернявська**, д-р психол. наук

Editorial board of the journal:

**I. M. Koval** (*Editor-in-Chief*), **O. V. Zaporozhchenko** (*Deputy Editor-in-Chief*), **V. O. Ivanytsia** (*Deputy Editor-in-Chief*), **E. L. Streltsov** (*Deputy Editor-in-Chief*), **S. M. Andrievsky**, **Yu. F. Vaksman**, **V. V. Glebov**, **L. M. Golubenko**, **L. M. Dunaeva**, **V. V. Zamorov**, **V. E. Kruglov**, **V. G. Kushnir**, **V. V. Menchuk**, **O. V. Smyntyna**, **V. I. Truba**, **O. V. Tyurin**, **E. A. Cherkez**, **E. M. Chernoiivanenko**

Editorial board of the series:

**T. P. Viskovatova**, Doctor of psychological sciences (*scientific editor*); **V. I. Podshivalkma**, Doctor of sociological sciences (*deputy of scientific editor*); **Z. O. Kirejeva**, Doctor of psychological sciences; **Z. P. Virna**, Doctor of psychological sciences; **L. V. Zasekina**, Doctor of psychological sciences; **V. Y. Bochelyuk**, Doctor of psychological sciences; **T. V. Sak**, Doctor of psychological sciences; **V. U. Kuz'menko**, Doctor of psychological sciences; **O. S. Tsokur**, Doctor of pedagogical sciences; **T. P. Chernyavska**, Doctor of psychological sciences

ЗМІСТ

<b>Белоножко А. В.</b> Управление эмоциями в конфликтной ситуации .....	8
<b>Бідюк І. А.</b> Особенности влияния подружних отношений на формирование ставления до вагітності у жінок з різними стилями переживання вагітності .....	16
<b>Блохіна І. О.</b> Роль рефлексії і рефлексивності в професійній діяльності фахівців з управління навчальними закладами .....	25
<b>Боделан М. И.</b> Особенности латерализации электроэнцефалографической активности правой и левой .....	34
<b>Бочелюк В. Й.</b> Психологія формування ціннісних орієнтацій особистості у процесі здобуття вищої освіти (соціально-психологічні основи формування інтелігентної особистості) .....	45
<b>Міляєва В. Р., Лебідь Н. К., Бреус Ю. В.</b> Развиток потенциала личности в условиях современного образовательного пространства .....	53
<b>Булгакова В. О.</b> Правова культура особистості як системне явище .....	61
<b>Васютинська О. Г.</b> Основные детерминанты личностной пассионарности .....	70
<b>Гущина Т. Ю.</b> Конфликтологический подход к проблеме социализации .....	78
<b>Демчук Т. П.</b> Образ «идеального» преподавателя высшей школы и проблема динамики взаимоотношений явищ образу «идеального» преподавателя высшей школы та іміджу викладача вищої школи .....	87
<b>Дробот О. В.</b> Понятийный тезаурус субъекта управления .....	94
<b>Душка А. Л.</b> Влияние взаимоотношений в семье на развитие личности ребенка .....	103
<b>В. В. Зарицька</b> Розуміння особистістю власних емоцій у процесі професійної підготовки .....	110

<b>Калайтан Н. Л.</b> Розвиток соціального та емоційного інтелекту у студентів з різним типом навчальної ідентичності .....	118
<b>Кобец О. В.</b> Особливості професіографічного аналізу діяльності прокурора .....	125
<b>Колот С. О.</b> Установка як системоутворюючий фактор емоційної роботи .....	136
<b>Кононенко А. О.</b> Особливості самопрезентаційної поведінки освітян як представників соціономічних професій .....	143
<b>Кузьмина Е. А.</b> Психологические особенности переживания вины и стыда женщинами .....	150
<b>Курова А. В.</b> Суб'єктивне благополуччя як складова частина задоволеності життям .....	158
<b>Лаврова М. Г.</b> Особенности взаимосвязи психических состояний и эмоциональных диспозиций личности студента в ситуации экзаменационной сессии .....	165
<b>Лінецька О. О.</b> Психо-історична реконструкція образу світу Леонардо да Вінчі .....	172
<b>В. В. Лук'яненко</b> Специфіка арт-терапії в психокорекції самоефективності в юнацькому віці .....	181
<b>Макух О. І., Островська Н. Д.</b> Психологічні детермінанти навчальної мотивації в процесі професійного становлення майбутніх аграріїв .....	188
<b>Мартынюк Ю. А.</b> Психологические особенности семей, воспитывающих ребенка с диагнозом ДЦП .....	198
<b>Могилевская В. Ю.</b> Изучение склонности к риску в контексте онтогенетической рефлексии .....	205
<b>Олійник В. В., Кальчук О. С.</b> Особливості формування професійної мотивації у майбутніх практичних психологів .....	211
<b>Пономаренко В. В.</b> Психологічний портрет особистості адвоката .....	221
<b>Пундев В. В.</b> Регуляція типа реагування на інформаційну навантаження в умовах інтенсифікації навчання іноземному мові .....	228

<b>Сейдаметова С. И.</b> Особенности отношения к физическому, психосоциальному функционированию и функциональному состоянию женщин с ортопедическим дефектом .....	236
<b>Свинаренко Р. М.</b> Проблема виокремлення наукових парадигм у психології часу .....	245
<b>Слюсаревський М. М.</b> Соціальна психологія як наука в українському і світовому вимірах .....	252
<b>Смайлова С. О.</b> Особливості емоційної сфери підлітків-сиріт .....	263
<b>Сошина Ю. М.</b> Методичний інструментарій для дослідження ціннісно- сміслових настановлень особистості .....	269
<b>Старовойт Т. П.</b> Гендерні особливості мотивації навчально-професійної діяльності студентів технічного ВНЗ .....	277
<b>Трофименко Н. Є.</b> Характеристика психологічних механізмів становлення ціннісного самоставлення у старших дошкільників .....	285
<b>Турубарова А. В.</b> Особливості спілкування вчителя та учнів спеціальної школи .....	294
<b>Цуканова Ю. Б.</b> Проблема ілюзій сприймання у психологічній науці .....	301
<b>Цумарева Н. В.</b> Особливості настрою дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, молодшого шкільного віку з емоційною депривацією .....	309
<b>Чернявская Т. П.</b> Психологическая удовлетворенность потребностей предпринимателей .....	316
<b>Шевченко С. В.</b> Створення ефективних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів-першокурсників: аналіз роботи .....	325
<b>Яремчук О. В.</b> Соціально-психологічна модель етнокультурної міфотворчості особистості та спільноти (МЕМОС) .....	334

УДК 159.9 + 316.6

**Белоножко А. В.**

канд. психол. наук, доцент кафедри клінічної психології  
Інститута інноваційного та післядипломного образования  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

## УПРАВЛЕНИЕ ЭМОЦИЯМИ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы управления эмоциями в конфликтной ситуации, изучаются разрушающие переживания и неоправданные чувства. Исследуются возможности для обучения эффективному поведению в конфликтной ситуации.

**Ключевые слова:** конфликт, способы разрешения конфликта, этапы разрешения конфликта, управление эмоциями, интегративное решение конфликтных ситуаций, разрушающие переживания, неоправданные чувства.

**Постановка проблемы.** Одно из естественных состояний человеческих отношений — конфликт. Конфликты появляются везде, где люди работают вместе, в самых разных проявлениях и формах. Силловые методы решения спорных вопросов до сих пор остаются актуальными. Не все конфликты удается разрешить, но некоторые можно предотвратить и урегулировать. Поэтому наиболее важно научиться не столько предотвращать конфликты, сколько управлять ими.

Очень часто конфликты открывают пути дальнейшего развития, но только в том случае, если мы знаем как вести себя в конфликтной ситуации. Как правило, рассматривается только деструктивное значение конфликтов [3, 6]. Но не каждый конфликт вреден, конфликты могут порождать и положительные процессы:

1. конфликты указывают на проблемы и помогают вскрыть недостатки;
2. вызывают процессы, проясняющие ситуацию, и «взрывают» застывшие структуры;
3. обостряют осознание проблемы участниками конфликта;
4. побуждают руководство активнее общаться с подчиненными;
5. мотивируют сотрудников переосмыслить содержание своей работы и профессиональные перспективы;
6. вызывают изменения и предотвращают застой в коллективе.

Для того чтобы научиться управлению конфликтом, необходимо иметь опыт участия в конфликтных ситуациях и использовать для их преодоления эффективные способы [3, 6].

**Анализ исследования и публикаций.** Люди — существа социальные. Они вступают во взаимоотношения, образуя группы. Группа — это система, это всегда нечто большее, чем просто совокупность людей. Отношения существуют только между людьми, в межличностном пространстве. Взаимоотношения людей могут находиться в различных состояниях. Конфликт — одно из таких состояний [3,6].



Когда встречаются люди с разными жизненными установками, ценностными ориентирами и целями, вряд ли можно избежать взаимного непонимания и даже прямого столкновения. Т. о., конфликты — естественные спутники человеческого общежития. Для людей, которые работают вместе, конфликты — неизбежная составляющая повседневной жизни. И часто главная проблема заключается не в различии интересов или мнений, а в том, каким образом эти различия выражаются.

Конфликты бывают разными: борьба за власть или различие мнений, трения или соперничество. Можно выделить несколько основных видов конфликтов:

1. внутриличностные конфликты;
2. межличностные конфликты;
3. конфликты внутри группы или между группами.

Конфликт может быть состоянием психики одного человека, и тогда он называется внутриличностным. Динамический подход в психологии считает движущей силой развития личности противоречия между ее отдельными элементами. Такие неразрешенные противоречия, вызывающие сильные разрушающие эмоциональные переживания, могут быть причиной психологических расстройств. Представители различных психодинамических теорий не едины во взглядах на природу этих конфликтующих сил. Но они сходятся во мнении, что конфликт — это естественное состояние человеческой психики [3, 6].

Если двое или больше людей не могут найти общий язык, мы говорим о межличностном конфликте. Часто наши внутренние противоречия переносятся на других людей, и конфликт внутриличностный перерастает в конфликт межличностный.

В разногласиях внутри рабочих групп или между ними, как правило, играют определенную роль проблемы отделения или всего предприятия. Причинами групповых конфликтов могут стать смена руководства, необходимость переехать в другой офис, приход новых сотрудников или реструктуризация предприятия.

Существует три основных способа разрешения конфликта: силовое решение; разъединение сторон; интегративное решение. Мы подразумеваем под интегративным решением разрешение конфликта путем совместного поиска и реализации взаимовыгодного решения.

Существует несколько причин для поиска мирных средств разрешения конфликта. Во-первых, конфликт мешает функционированию многих социальных систем, достижению цели и сохранению значимых отношений. Во-вторых, конфликт сопровождается разрушающими переживаниями. Эти отрицательные переживания сокращают жизнь конфликтующих сторон. В состоянии фрустрации, возникающей во время конфликта, деятельность субъекта затрудняется и исходная цель становится труднодостижимой.

Разрешение конфликта включает четыре этапа:

1. урегулирование собственных переживаний;
2. анализ конфликта и выбор стратегии его разрешения;

3. реализация стратегии разрешения конфликта;
4. достижение цели.

Остановимся более подробно на первом этапе — урегулировании собственных переживаний. Любой конфликт характеризуется интенсивными эмоциональными реакциями и переживаниями. Способность конфликтующих сторон к анализу ситуации и принятию разумного решения становится минимальной. Поэтому очень важен первый шаг в преодолении конфликта — совладание с эмоциями. Эмоциональная реакция возникает в ответ на значимое событие или его предвосхищение [2]. Выделяют следующие этапы в протекании эмоций:

1. процесс восприятия события, формирование психического образа и символизация его в сознании;
2. эмоциональная оценка события;
3. внутреннее эмоциональное переживание;
4. внешняя эмоционально-насыщенная поведенческая реакция;
5. эмоциональный след после выхода из ситуации.

Согласно этим этапам, методы управления эмоциями можно разделить на пять групп:

1. направленные на изменение процесса восприятия события;
2. направленные на изменение эмоциональной оценки воспринятого события;
3. направленные на изменение процесса внутреннего эмоционального переживания события;
4. направленные на изменение внешней, доступной для наблюдения реакции;
5. направленные на изменение эмоционального следа, оставшегося после прекращения конфликтного взаимодействия [7].

**Цель статьи** — исследовать эффективные способы управления эмоциональным тоном взаимоотношений в конфликтной ситуации.

**Изложение основного материала.** Во время стресса, сопровождающего конфликт, значительно снижается возможность сознательной регуляции поведения и происходит регресс к его более архаичным стереотипам. В нашем исследовании мы изучали методы, влияющие на долговременные изменения эмоциональной реакции человека, переживающего конфликт. Последовательное выполнение данного комплекса методов поможет освоить эффективные способы управления эмоциями в конфликтной ситуации [2, 7, 8].

Избыток эмоций может отрицательно повлиять на способность человека оценивать ситуацию. Недостаток эмоций уменьшает мотивацию и взаимопонимание сторон. Необходимо учиться понимать и учитывать эмоции — и свои, и чужие, стараться реагировать не только эмоционально, но и сохранять ясность разума.

Само слово «конфликт» обладает негативной семантической нагрузкой, а негативные переживания — неотъемлемая часть конфликтных отношений. Преодоление конфликта связано с управлением эмоциями. Но очень часто большинство людей в конфликте настойчиво отстаивают свое право

на негативные переживания. Возможность взять под контроль свои эмоции воспринимается ими как уступка оппоненту или путь к поражению. Но есть ряд причин для того, чтобы привести в порядок свои эмоции [3, 6].

Первое — это стресс. Присутствующий в конфликтной ситуации, он сопровождается сильными эмоциональными переживаниями, приводит к снижению контроля сознания над поведением и к психологическому регрессу. Как правило, у человека, охваченного отрицательными эмоциями, уменьшается способность к разумным действиям.

Второе — эмоциональная вовлеченность участников увеличивается по мере нарастания конфликта. К повышению конфликтности приводит и наличие негативных реакций.

Третье — длительное и регулярное нахождение в некоторых эмоциональных состояниях пагубно влияет на организм и приводит к возникновению соматических расстройств. Такие заболевания называются психосоматическими, а эмоции, их вызывающие, — разрушающими переживаниями [4].

Стресс представляет собой мобилизацию всех защитных сил организма в ответ на тревогу. Стресс дает возможность человеку, находящемуся в опасности, выжить и преодолеть трудности за счет мобилизации дополнительных ресурсов. Если защитных ресурсов в организме достаточно для того, чтобы справиться с опасностью, то ничего страшного не происходит. Такой стресс называют «эвстресс». Но если силы и ресурсы исчерпаны, в организме могут происходить патологические изменения. Такая фаза стресса называется «дистресс». Длительное пребывание в этом состоянии приводит к серьезным нарушениям в работе внутренних органов [4].

Гнев является одним из способов снятия напряжения и уменьшения стресса. Конфликт часто бывает связан с выражением гнева. Люди, пребывающие в состоянии гнева длительное время, имеют специфические проблемы со здоровьем. Реакция гнева приводит к сердечно-сосудистым нарушениям, гастритам и язвенной болезни. Человек в этом состоянии переполнен злостью. Под названием «личность типа А» объединяют такие личностные черты, как высокие амбиции, постоянное ощущение нехватки времени, стремление конкурировать и доминировать. Гнев временно приостанавливает ощущение дискомфорта, вызываемое стрессом. Проявление чувств дает разрядку или временно блокирует болезненные эмоциональные переживания и физическое возбуждение. Гнев способен снимать четыре вида стресса:

1. Болезненные чувства — гнев может заблокировать болезненные переживания. Они изгоняются из сознания и перестают замечаться. Он может также привести к разрядке при сильном возбуждении. Сопровождается такими эмоциональными состояниями, как: тревога и страх; утрата и депрессия; обида; вина и чувство стыда; чувство неполноценности.

2. Болезненные ощущения — стресс ощущается физически. Наиболее распространенная форма — мышечное напряжение. Основные источники болезненных ощущений — спешка, физическая боль, чрезмерные впечатления, мышечное напряжение, усталость и перегрузки.

3. Фрустрированная потребность — гнев может вызвать разрядку напряжения. В этом случае агрессивная раздраженность обеспечивает выход возбуждению, которое возникает при блокировке потребностей.

4. Угроза — физическая или психологическая угроза вызывает в нас возбуждение, мобилизующее все силы и ресурсы человека и создающее сильный потенциал для действий, ослабляющих стресс. Для каждого вида стрессовой ситуации характерен свой механизм психологической тревоги. Источниками угрозы служат такие ощущения, как: чувство потери себя, чувство покинутости, ощущение подверженности нападению [7].

Часто человек механически реагирует на людей и обстоятельства разрушающими переживаниями. Это сокращает ему жизнь и вызывает психосоматические заболевания. А. Эллис выделяет пять групп разрушающих переживаний:

1. эмоции тревожного круга: волнение, беспокойство, страх, тревога;
2. эмоции агрессивного круга: обида, раздражение, гнев, ярость;
3. аутоагрессия: чрезмерное чувство вины;
4. эмоции депрессивного круга: глубокое уныние, апатия, тоска, депрессия;
5. сильное огорчение, отчаяние [8].

Конфликту всегда сопутствует состояние фрустрации. Для него наиболее характерно переживание эмоций агрессивного круга. В литературе встречается множество рекомендаций по управлению гневом. Наиболее частые из них — не копить гнев в себе и чаще его проявлять. В соответствии с «гидравлическими» моделями эмоций, сдерживаемый гнев разрушает того, кто его копит и сдерживает. Люди, которые понимают эти рекомендации буквально, часто находят в этом моральное оправдание своему агрессивному поведению.

В литературе представлена и другая точка зрения: вред наносит не сдерживаемая агрессия, а само состояние избыточного стресса; эмоции являются лишь одним из способов его снятия. Нервно-психическое напряжение выполняет мобилизующую функцию. Эмоции помогают справиться с ситуацией, завершить ее. Такие эмоции называются «оправданными», или аутентичными. В других случаях эмоции существенно снижают наши способности справляться с трудностями.

Выделяют четыре основных аутентичных чувства. Радость — положительное; страх, печаль, гнев — негативные. Положительное чувство (радость) может относиться к трем временам — настоящему, будущему и прошедшему. Негативные чувства имеют определенную ориентацию во времени. Если эти чувства неверно ориентированы во времени — они становятся неоправданными.

А. Эллис выделяет критерий для идентификации неоправданных чувств. Оправданные оценки ситуации включают такие эмоции, как разочарование, грусть, раздражение, сожаление, неудовольствие и могут быть ранжированы по 100-бальной шкале. Неоправданные эмоциональные оценки ситуации лежат за пределами этой шкалы. Они включают в себя такие, как депрессия, тревога, ярость, отчаяние, враждебность, жалость к себе и т. д.

Главное в неоправданных переживаниях, по мнению Эллиса, — их чрезмерный, неоправданный характер [8]. Культурные стереотипы запрещают переживать некоторые эмоции. Очень часто наши негативные чувства оказываются социально неодобряемыми. К ним относят гнев, обиду, тревогу. Даже если человек испытывает сильные эмоции, он может искренне «не замечать» их наличия.

В нашем исследовании мы предлагаем программу, направленную на изучение и анализ характерных для субъекта эмоциональных реакций и определения разрушающего воздействия, которое они оказывают:

1. первый шаг к управлению эмоциями — признание их наличия;
2. изучение ситуаций, которые их вызывают. Знание своих реакций позволяет быть подготовленным к появлению эмоций и не дает субъекту застать себя врасплох;
3. различение аутентичных и неконструктивных реакций. Аутентичные чувства помогают справиться с ситуацией, неоправданные — мешают [5, 7, 8].

Конфликт назревает постепенно. Если субъект верно распознает его первые признаки, то сможет подготовиться к возможным разногласиям или даже избежать их. Необходимым условием для этого является особая чувствительность к настроению коллег и общей атмосфере на работе. Обостренное чувство на восприятие проблем помогает разглядеть конфликтный потенциал и правильно оценить динамику конфликта.

В нашей работе мы исследовали возможности для обучения эффективному поведению в конфликтной ситуации. Один из вариантов, на котором базировалось наше исследование, — рефлексия реально происшедшего конфликта. Методические приемы направлены на урегулирование разрушающих эмоционально-насыщенных переживаний. Основная задача этих методик — лишить конфликт «эмоциональной подпитки» и перевести его в рациональный план действий. Тематический блок включает несколько сессий. Новым является то, что участники работы не разучивают последовательность действий, как это принято в стандартных техниках, а проводят экспериментальное испытание новых способов поведения.

Участникам дается алгоритм поведения, расширяющий их возможности в дополнение к способам, уже имеющимся в их опыте:

1. участник выбирает для анализа конфликтную ситуацию, достаточно трудную, которую он реально пережил в прошлом;
2. получает задание использовать некоторый алгоритм для работы со своей ситуацией;
3. он выполняет инструкции и приобретает некоторый опыт работы с собственным конфликтом, а также получает опыт психологической помощи другому лицу в роли «консультанта»;
4. осмысляет этот опыт и делится своими мыслями с коллегами по данной работе.

Участники используют предлагаемые методики для продвижения в материале своей ситуации, последовательно выполняя задания. Каждый

участник делится с рабочей группой опытом, который он приобрел во время выполнения задания. При этом важно осветить три аспекта:

- личностный (что узнал нового о себе);
- профессиональный (над чем поработать для профессионального продвижения);
- методический (какова область применения и возможности опробованного методического приема).

В результате проведенных мероприятий мы получили следующие результаты:

Критерии сравнения выражались в Z-оценках. Знаком \* отмечены статистически значимые различия ( $p < 0,05$ ).

Таблица 1

Средние значения (M) и межгрупповые критерии сравнения ( $Z_U$  и  $Z_W$ ) для индекса групповой сплоченности Сисшора

	Экспериментальная группа	Сравнение	Контрольная группа	
До эксперимента	M = 7,66	$Z_U = 0,40$	M = 7,50	До эксперимента
Сравнение	$Z_W = 3,08^*$		$Z_W = 1,63$	Сравнение
После эксперимента	M = 11,00	$Z_U = 2,44^*$	M = 7,90	После эксперимента
	Экспериментальная группа	Сравнение	Контрольная группа	

Уровни статистической значимости рассчитанных критериев позволяют определенно утверждать, что методика эффективна в отношении индекса групповой сплоченности Сисшора.

**Выводы:** Существует несколько возможностей для обучения эффективному поведению в конфликтной ситуации. Наиболее эффективным из них является рефлексия реально происшедшего конфликта. Изучение эмоциональных состояний, сопровождающих конфликтное взаимодействие (разрушающих переживаний и неоправданных чувств) позволяет добиться того, что у участников расширяется репертуар поведения в конфликтных ситуациях, что обеспечивает автономное, осознанное принятие решений, усиливается самоконтроль в общении и групповая сплоченность, изменяется поведение в конфликтной ситуации.

### Список литературы

1. Берн Э. Транзактный анализ в психотерапии / Э. Берн. — М.: Академический проект, 2004. — 272 с.
2. Мак-Маллин Р. Практикум по когнитивной терапии / Р. Мак-Маллин. — СПб.: Речь, 2001. — 560 с.
3. Рубин Дж. Социальный конфликт: эскалация, тупик, разрешение / Дж. Рубин, Д. Пруйт. — СПб.: Прайм — ЕВРОзнак, 2001. — 352 с.
4. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. — М.: Прогресс, 1982. — 128 с.
5. Стюарт Я. Современный транзактный анализ / Я. Стюарт, В. Джойнс. — СПб.: Социально-психологический центр, 1996. — 332 с.

6. Скотт Дж. Конфликты и пути их преодоления / Дж. Скотт. — Киев: Внешторгиздат, 1991. — 287 с.
7. Фрейджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Дж. Фейди-мен. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 708 с.
8. Эллис А. Практика рационально — эмоциональной поведенческой терапии / А. Эллис, У. Драйден. — СПб.: Речь, 2002. — 352 с.

**Білоношко А. В.**

канд. психол. наук, доцент кафедри клінічної психології  
Інституту інноваційної та післядипломної освіти  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

**УПРАВЛІННЯ ЕМОЦІЯМИ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ**

**Резюме**

У статті розглядаються питання управління емоціями в конфліктній ситуації, вивчаються руйнівні переживання та невинуваті почуття. Досліджуються можливості для навчання ефективній поведінці в конфліктній ситуації.

**Ключові слова:** конфлікт, способи вирішення конфлікту, етапи вирішення конфлікту, управління емоціями, інтегративне рішення конфліктних ситуацій, що руйнують переживання, невинуваті почуття.

**Belonozhko A.**

Psychology Ph.D., Associate Professor of Department of Clinical Psychology  
Odessa National University named after I. I. Mechnikov,  
Institute of Innovational and Graduate Education

**MANAGING EMOTIONS IN CONFLICT SITUATIONS**

**Summary**

The article is about management of emotions in a conflict situation; it studies destructive experience and unjustified feelings. It researches opportunities for training effective behavior in a conflict situation.

**Key words:** conflict, conflict resolution techniques, stages of conflict resolution, management of emotions, integrative conflict resolution, destructive emotions, unjustified feelings.

УДК 159.961

**Бідюк І. А.**

канд. психол. наук, доцент кафедри психології

Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «ХАІ»

## ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ПОДРУЖНИХ ВІДНОСИН НА ФОРМУВАННЯ СТАВЛЕННЯ ДО ВАГІТНОСТІ У ЖІНОК З РІЗНИМИ СТИЛЯМИ ПЕРЕЖИВАННЯ ВАГІТНОСТІ

Стаття розглядає особливості переживання вагітними жінками свого стану, його сприйняття та поведінку в стосунках з чоловіком та оточуючими людьми. Показано вплив формування ставлення до свого стану не тільки у відповідності стилю переживання, а і залежно від стосунків з чоловіком. За допомогою факторного аналізу створено факторні моделі подружніх відносин з урахуванням різних стилів переживання вагітності у жінок.

**Ключові слова:** подружні стосунки, переживання, дисгармонійний та оптимальний стиль, спілкування, довіра, криза, адаптація.

**Актуальність проблеми.** В період вагітності у жінки відбувається переоцінка цінностей і життєвих пріоритетів, переорієнтація в плані виконуваних соціальних ролей і взаємин з іншими людьми. Вагітність розглядається як критичний період життя жінки, стадія статевої ролі ідентифікації, особлива ситуація для адаптації.

Сучасними дослідниками виділяється чимало психологічних факторів, що впливають на процес вагітності, пологів, психічний розвиток дитини й готовність до материнства. Одними з найбільш значимих є адаптація до шлюбу, особливості її внутрішньосімейних інтеракцій, тобто особливості міжособистісних відносин у сім'ї.

Етап життєвого циклу сім'ї, пов'язаний з народженням дитини, розглядається як кризовий період для сім'ї. Поява дитини змінює склад сімейних підсистем, перебудовує відносини, зміни в сім'ї, що відбуваються, істотно впливають на психічний стан вагітної жінки. У той же час ті зміни, які відбуваються в її організмі, психіці, багато в чому визначають психологічну обстановку в сім'ї, характер взаємин її членів.

З моменту усвідомлення й внутрішнього прийняття себе як майбутньої матері у жінки виявляється в різному ступені виражене амбівалентне відношення до вагітності. Воно проявляється в наявності суперечливих афектів, побоювань і страхів, пов'язаних з майбутніми пологами, що іноді перетворюються в паніку. Вагітність також пов'язана зі зміною образу тілесного «Я» і відчуттям власної сексуальної непривабливості. Особливості переживання вагітності обумовлюють зміни, що відбуваються з вагітною жінкою на емоційному, когнітивному й поведінковому рівнях [5].

**Аналіз проблеми.** У сучасній психології існують різноманітні підходи до розуміння й визначення поняття «переживання». Так, наприклад, Ф. Є. Василюк визначає переживання «як будь-який емоційно забарвлені



ний стан або явище дійсності, яке безпосередньо представлене в свідомості суб'єкта і виступає для нього як подія його власного життя» [2]. О. С. Шаров [4], досліджуючи природу емоцій і переживань і їхнє співвідношення, дійшов висновку, що «переживання є формою емоцій, що досягла високої ступені рефлексивності».

Сучасними дослідниками виділяється чимало психологічних факторів, що впливають на процес вагітності, пологів, психічний розвиток дитини й готовність жінки до материнства. До найбільш значимих факторів, що впливають, відносяться особистісні особливості вагітної жінки, адаптація до шлюбу, особливості її внутрішньосімейних інтеракцій, задоволеність емоційними взаєминами зі своєю матір'ю, модель материнства матері, культурні, соціальні й сімейні особливості, фізичне й психічне здоров'я. На думку дослідників [3], у ракурсі соціально-психологічного підходу, найбільш важливу роль у процесі переживання вагітності відіграють такі фактори, як:

1) Суб'єктивна оцінка рівня соціального благополуччя (наявність / відсутність досвіду перинатальних втрат, рівень і характер освіти вагітної жінки й т. д.);

2) Тип переживання вагітності по відношенню жінки до себе вагітної, до системи, «мати — дитя», що формується до ставлення до вагітної жінки навколишніх;

3) Рівень стресостійкості вагітної жінки;

4) Механізми психологічних захистів;

5) Схильність до прийняття / відторгнення традиційних і повсякденних уявлень про правила виношування дитини і перинатальне виховання.

Розглядаючи особливості поведінки вагітної жінки з метою прогнозування відхилень, вчені розробляють типології ставлення жінки до вагітності. Типологія залежить від визначення вченими провідних компонентів чи доміант психічних та фізіологічних змін жіночого організму під час вагітності і переживання свого стану самими жінками.

Г. Г. Філіппова запропонувала таку класифікацію типів переживання [1].

Тривожний тип характеризується сильною тривогою за збереження вагітності, якщо вона бажана. Якщо ні, то з'являється тривога-досада й страх перед майбутнім.

Адекватний тип. На початку вагітності слабо виражені негативні емоції, які перемежуються з більш вираженими позитивними емоціями. Основний стан можна описати як задовільний, радісний. Після того, як уточниться факт вагітності, жінка настроюється, зосереджується на планах, завданнях по збереженню вагітності, створенню комфортних умов для розвитку дитини.

Ігноруючий тип. Перші емоції негативні (страх, жах, розгубленість, розчарування й ін.). Потім може відбутися зміна настрою, якщо жінка зможе знайти позитивні сторони вагітності. Важливим є момент перелому стану в позитивну сторону.

Ейфоричний тип. Найчастіше такий стан є характерним при недостатньому розумінні змін у житті жінки. Спостерігається загальна особистісна

незрілість. Жінка не усвідомлює того, що вона більше не зможе зняти із себе відповідальність за дитину. Жінки з таким типом переживання вагітності не готові до реальних дитячо-батьківських відносин.

Амбівалентне ставлення характеризується різкою, періодичною зміною емоцій. Так, в один день жінка може радіти вагітності, в інший — змінити своє ставлення на повністю протилежне.

Формування певного типу переживання впливає на загальний емоційний стан вагітної. Якщо сформовано негативний тип переживання, це відповідно відбивається й на майбутній мамі й на її дитині. Щоб уникнути подібних проблем, варто відвідувати жіночі консультації й регулярно ходити до психолога.

Зміни, що відбуваються з жінкою у зв'язку з фактом вагітності, впливають на психологічну атмосферу й характер взаємин у подружній парі. У свою чергу сімейна ситуація обумовлює психоемоційний стан майбутньої матері й, відповідно, впливає на розвиток дитини.

**Мета дослідження.** Розглянути вплив подружніх відносин на особливості переживання жінками вагітності.

**Опис вибірки та методів дослідження.** Для проведення дослідження була створена вибірка, що складається з 60 вагітних жінок у віці 18–25 років, які були одружені 1–4,5 року, при цьому до реєстрації шлюбу вони тривалий час спільно проживали. Строк вагітності досліджуваних склав від 16 до 40 тижнів, тобто другий і третій триместри вагітності. У ході дослідження загальна вибірка була розділена на дві групи на підставі результатів методики «Тест ставлень вагітної» І. В. Добрякова. Першу групу склали жінки, яким властивий гармонійний стиль переживання вагітності, другу — жінки, для яких характерний дисгармонійний стиль переживання вагітності.

**Результати дослідження (проведені студенткою Ребрик О. В. під керівництвом Бідюк І. А.).** Задоволеність шлюбом у жінок з оптимальним стилем переживання вагітності виникає при існуванні успішного міжособистісного спілкування в сім'ї, що містить у собі довіру, взаєморозуміння й легкість. Тобто чоловік і дружина абсолютно щирі, відверті один з одним, можуть довіряти один одному, приймають і не засуджують поведінку й учинки іншого партнера. Вони легко й невимушено почувають себе в компанії свого партнера, легко налагоджують контакт, не мають потреби в додатковому поясненні або обґрунтуванні того або іншого вчинку, якщо він не відповідає поглядам або переконанням одного із партнерів.

Зв'язок між схожістю в поглядах між чоловіком і жінкою й тривожним стилем переживання вагітності може свідчити про те, що наявність у чоловіка й жінки подібності поглядів в сприйнятті своїх подружніх ролей, зокрема, батьківських ролей, а також позицій, які вони займають в сім'ї в цілому, і тих функцій й обов'язків, які кожен з них виконує відповідно до цього, позбавляє таких жінок від зайвої тривожності із приводу перебігу вагітності.

Наявність загальних символів у сім'ї є одним з факторів успішного міжособистісного спілкування, що у свою чергу обумовлює гармонійність

сімейних відносин, що сприятливо впливає на особливості переживання жінкою вагітності і не дає можливості розвитку тривоги.

Вагітність є критичним моментом у житті жінки, часто супроводжується негативними переживаннями, зміною поведінки, різкими змінами настрою, що пов'язано як з фізіологічним стресом, так і з психологічним, які поглинають жінку під час вагітності, і в даний період для жінки дуже важливі підтримуючі відносини з боку близьких людей, родичів, зокрема чоловіка.

В цей період для жінки важливе розуміння з боку її чоловіка. Якщо чоловік приймає й не засуджує будь-які її вчинки й витівки, підтримує її в цьому, то це сприяє формуванню адекватного, позитивного відношення жінки до себе вагітної, допомагає уникнути депресивних станів, неприйняття себе, свого поведіння. При цьому негативне сприйняття себе в стані вагітності надалі веде до виникнення тривоги, невпевненості в собі, що несприятливо впливає й на протікання вагітності, і на майбутню дитину.

Жінки с дисгармонійним стилем переживання характеризуються потребою в успішному міжособистісному спілкуванні, що є важливим для формування задоволеності шлюбом. У зв'язку із цим можемо припустити, що комфортне спілкування з довірою й, як наслідок, задовільні відносини в сім'ї сприяють формуванню в таких жінок ейфоричного, радісного стану переживання вагітності. Жінки невідповідально ставляться до свого стану, подібний стиль переживання може свідчити про особистісну незрілість жінок. Найчастіше вони не усвідомлюють того, що вже не зможуть зняти із себе відповідальність за дитину, і поки плин вагітності буде нормальним, ознаки тривоги не виникають, але як тільки ідеальний плин вагітності порушується і з'являються які-небудь труднощі, можливе виникнення почуття страху, тривоги.

Подібність в поглядах між чоловіком і дружиною й позитивним відношенням до себе може свідчити про те, що відношення чоловіка до вагітності, її бажаність, а також особливості ставлення чоловіка до вагітної дружини впливають на прийняття жінкою своєї вагітності, визначають позитивне відношення до останнього, сприяють формуванню готовності до материнства й прийняття материнської ролі. При цьому відношення до себе може також впливати на наявність подібності в поглядах, тобто наскільки уявлення дружини про свою роль збігається з думкою із приводу цього в чоловіка. На цьому підґрунті може виникати безліч конфліктів.

При порівнянні результатів, отриманих у процесі дослідження жінок з оптимальним стилем та дисгармонійним стилем, були виявлені деякі розходження у зв'язках між особливостями сімейних відносин і відношенням до вагітності. Так, у сім'ях жінок з оптимальним стилем переживання вагітності успішність подружніх відносин є передумовою формування гармонійного ставлення до своєї вагітності з розумінням і відповідальним відношенням до свого стану. У сім'ях жінок з дисгармонійним стилем переживання вагітності успішність відносин подружжя приводить до формування проблемних стилів переживання вагітності, які характеризуються

або надмірною любов'ю до майбутньої дитини, але при цьому неготовністю до труднощів, що виникають у період вагітності; або байдужим відношенням до вагітності й до дитини, у тому числі.

Особливості сімейних відносин визначаються стилем сприйняття себе в стані вагітності, тобто стилем переживання вагітності, особливостями спілкування між чоловіком та дружиною, ставленням (позитивним чи негативним) до дитини та сім'ї, задоволенням шлюбом та інше. Жінки з оптимальним стилем переживання визначаються такими факторними моделями сімейних відносин: «Емоційна довіра», «Тривожність», «Подібність в поглядах».

«Емоційна довіра» має інформативність 18 %, є біполярним і містить у собі такі конструкти, як «Довіра в спілкуванні, оцінка себе», «Взаєморозуміння, оцінка себе й чоловіка», «Легкість спілкування», «Психотерапевтичність спілкування», «Задоволеність шлюбом», «Негативне ставлення до сім'ї», «Негативне ставлення до себе». Отримані результати можуть свідчити про те, що для жінок даної групи гармонійність сімейних відносин і задоволеність шлюбом залежать від успішності міжособистісного спілкування, тобто, іншими словами, вони вважають свій шлюб успішним тоді, коли задоволені якістю спілкування зі своїм чоловіком.

Наявність такої змінної як «негативне відношення до себе» показує, що задоволеність сімейними відносинами впливає на сприйняття жінкою себе. Тобто чим більш гармонійні й успішні подружні стосунки в сім'ї, тим вище самооцінка й позитивне сприйняття себе жінками, а виникнення проблем у сім'ї веде до негативізації ставлення до своєї особистості.

«Тривожність» має інформативність 15 %, є біполярним і містить у собі такі конструкти, як «Легкість спілкування», «Психотерапевтичність спілкування», «Задоволеність шлюбом», «Негативне ставлення до батьківської сім'ї», «Позитивне ставлення до дитини», «Психологічна неготовність до материнства», «Позитивне ставлення до годування», «Тривожний стиль переживання вагітності». Отримані результати дають можливість припустити, що у випадку незадоволеності шлюбом, труднощів у спілкуванні, які мають місце у зв'язку з мінливим настроєм, змінами в поведженні вагітної жінки, у жінок даної групи можуть виникати негативні емоції й переживання, тривожність, спрямовані на дитину.

«Подібність в поглядах» має інформативність 11 %, є уніполярним і містить у собі такі конструкти, як «Подібність у поглядах подружньої пари», «Загальні символи сім'ї», «Позитивне ставлення до батьківської сім'ї», «Негативне ставлення до дитини», «Позитивне ставлення до сім'ї», «Позитивне ставлення до себе». Так, наявність подібності в поглядах подружньої пари означає, що вони мають багато в чому подібні уявлення про свої подружні ролі, про позиції й функції в сім'ї відповідно до даних ролей, а також існування загальних символів у сім'ї, тобто свої традиції, своя особлива мова спілкування. Позитивне відношення до батьківської сім'ї може свідчити про те, що жінки мали позитивний досвід проживання в батьківській сім'ї, що також характеризувалася гармонійними подружніми відносинами. Сім'я в цілому, як їх власна, так і батьківська, у жінок

даної групи викликає позитивні емоції, що може свідчити про їхню задоволеність відносинами з батьками.

Жінки з дисгармонійним стилем переживання вагітності визначаються такими факторними моделями: «Тривожно-депресивний», «Гіпогестогнозичний», «Протирічливий».

«Тривожно-депресивний» має інформативність 21 %, є біполярним і містить у собі такі конструкти, як «Довіра в сімейному спілкуванні», «Подібність у поглядах подружньої пари», «Загальні символи сім'ї», «Легкість спілкування», «Задоволеність шлюбом», «Негативне ставлення до дитини», «Позитивне ставлення до сім'ї», «Ейфоричний стиль переживання вагітності», «Тривожний стиль переживання вагітності», «Депресивний стиль переживання вагітності». Такі дані свідчать про те, що успішність і гармонійність подружніх відносин у сім'ях жінок даної групи, а також погодженість поглядів на виховання дитини впливають на формування в них ейфоричного стилю переживання вагітності, тобто декларування надмірної любові до дитини, маніпулювання відносинами із чоловіком, підвищена претензійність до навколишніх. Але при цьому тривога і депресія у структурі переживань присутні. Це проявляється в стурбованості власним станом, майбутніми пологами, думками про те, що вагітність робить жінку непривабливою, страх бути покинутою чоловіком.

«Гіпогестогнозичний» має інформативність 13 %, є уніполярним і містить у собі такі конструкти, як «Довіра в спілкуванні, оцінка чоловіка», «Задоволеність шлюбом», «Позитивне ставлення до дитини», «Негативне ставлення до сім'ї», «Позитивне ставлення до себе», «Гіпогестогнозичний стиль переживання вагітності». Даний розподіл показників у факторі може свідчити про те, що для жінок даної групи характерно невідповідальне, часом несерйозне ставлення до своєї вагітності, вони змінюють у зв'язку із цим спосіб життя, не стають вчасно на облік у жіночу консультацію, скептично ставляться до рекомендацій лікарів. Вагітність для них є скоріше необхідністю, ніж природним бажанням. При цьому виявлені прояви негативного відношення до своєї сім'ї. Можна зробити припущення, що в жінок можливий міжрольовий конфлікт, він виникає тоді, коли жінка не може вибрати між роллю дружини й матері.

«Протирічливий» має інформативність 11 %, є біполярним і містить у собі такі конструкти, як «Позитивне ставлення до батьківської сім'ї», «Психологічна неготовність до материнства», «Негативне ставлення до годування». Психологічний стрес пов'язаний з безліччю різних факторів, що впливають на переживання вагітності. Так, у період вагітності в жінки можуть актуалізуватися негативні переживання, пов'язані з незадоволеністю взаєминами з матір'ю, з батьками загалом. Ці ж фактори впливають на формування готовності до материнства в жінки й прийняття материнської ролі. При цьому жінки даної групи, як ми можемо бачити, формально можуть бути готові до материнства, але в них спостерігається внутрішньорольовий конфлікт — це розбіжність між вимогами материнської ролі та системою внутрішніх особистісних цінностей жінки, що проявляється в небажанні годувати дитину, доглядати за нею.

Так, для жінок з оптимальним стилем переживання вагітності необхідною умовою задоволеності шлюбом і формування оптимального стилю переживання вагітності є успішне міжособистісне спілкування із чоловіком, в іншому випадку характерна поява негативних переживань, які проявляються в тривожності із приводу вагітності. Також виявлено, що жінки з оптимальним стилем задоволені взаєминами із власною матір'ю, що також робить вплив при формуванні стилю переживання вагітності.

Для жінок з дисгармонійним стилем переживання при наявності комфортних відносин у сім'ї характерним є присутність тривоги, депресивності відносно вагітності й подружніх відносин, що головним чином пов'язано із внутрішньоособистісним конфліктом, що у свою чергу виникає з причини неготовності жінки до ролі матері, а також актуалізацією в період вагітності нерозв'язаних проблем у взаєминах з матір'ю.

**Висновки.** Існує безліч психологічних факторів, що впливають на процес вагітності, пологи, психічний розвиток дитини й готовність до материнства. До найбільш значимих відносяться особистісні особливості вагітної жінки, адаптація до шлюбу, особливості її внутрішньосімейних інтеракцій, задоволеність емоційними взаєминами з матір'ю, модель материнства, культурні, соціальні й сімейні особливості, фізичне й психічне здоров'я.

Подружні відносини в сім'ях жінок як з оптимальним стилем переживання вагітності, так і з дисгармонійним, можна охарактеризувати як гармонічні й успішні, що проявляється в успішному міжособистісному спілкуванні чоловіка й жінки й у задоволеності жінками власними шлюбами. Готовність до материнства в жінок з оптимальним стилем переживання вагітності є сформованою. Це проявляється у формуванні гармонічного ставлення до своєї вагітності, у прийнятті материнської ролі й супровідних її функцій, в емоційному фоні переважають позитивні емоції. У жінок з дисгармонійним стилем переживання вагітності готовність до материнства лише формально є сформованою. Тобто вони позитивно ставляться до своєї вагітності й дитини, але при цьому не занадто відповідально, не приділяючи своєму стану належної уваги, і не змінюють існуючий образ життя. Також жінки з дисгармонійним стилем переживання вагітності не готові до прийняття материнської ролі як такої, тобто реальна готовність до дитячо-батьківських відносин на даний момент відсутня.

Подружні відносини впливають на ставлення до вагітності у випадку незадоволення жінками своїм шлюбом, або особливостями спілкування із чоловіком, існує поява тривожності, депресивності й невпевненості в собі. Формування оптимального стилю переживання вагітності в жінок, при наявності гармонійних сімейних відносин, пов'язане з їхньою готовністю до материнства й задоволеністю власними дитячо-батьківськими відносинами. У жінок з дисгармонійним стилем переживання вагітності формування останнього пов'язане, головним чином, з несформованою готовністю до материнства й наявністю негативних переживань стосовно взаємин із власною матір'ю, які можуть актуалізуватися в період вагітності.

## Список літератури

1. Брутман В. И. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов / В. И. Брутман, Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова // Вопросы психологии. — 2002. — № 1. — С. 59–68.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. — М.: Изд-во Моск-го ун-та, 1984. — 200 с.
3. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Уч. пособие / О. А. Карабанова. — М.: Гардарики, 2005. — 320 с.
4. Олифиревич Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифиревич, Т. А. Зинкевич-Кузёмкина, Т. Ф. Велента. — СПб.: Речь, 2006. — 360 с.
5. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие / Г. Г. Филиппова. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. — 240 с.

**Бидюк И. А.**

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии

Национального аэрокосмического университета имени Н. Е. Жуковского «ХАИ»

## **ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К БЕРЕМЕННОСТИ У ЖЕНЩИН С РАЗЛИЧНЫМИ СТИЛЯМИ ПЕРЕЖИВАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ**

### **Резюме**

Статья рассматривает особенности стилей переживания женщин в период беременности. Показывает связь между внутрисемейными отношениями и стилями переживания беременности у женщин. Определяет характер семейных отношений для положительного восприятия женщиной своего состояния, отношение беременных женщин к модели материнского поведения, влияние отцовской семьи на построение взаимоотношений внутри своей семьи.

**Ключевые слова:** семейные отношения, переживание, дисгармоничный и оптимальный стиль, общение, доверие, кризис, адаптация.

**Bidyuk I.**

candidate of psychological sciences,  
associate professor of department of psychology  
National Aerospace University named after N. Ye. Zhukovskiy «KhAI»

**FEATURES OF INFLUENCE OF MATRIMONIAL RELATIONS  
ON FORMING OF ATTITUDE TOWARD PREGNANCY FOR WOMEN  
WITH DIFFERENT STYLES OF EXPERIENCING OF PREGNANCY**

**Summary**

The article examines the features of styles of experiencing of women in the period of pregnancy. Shows connection between inwardly by domestic relations and styles of experiencing of pregnancy for women. Determines character of the family relations for positive perception by the woman of the condition, the relation of pregnant women to model of maternal behavior, influence of a fatherly family on creation of relationship in the family.

**Key words:** family relations, experience, disharmonious and optimal style, communication, trust, crisis, adaptation.



УДК 159.955.4:371.1

**Блохіна І. О.**

канд. психол. наук, доцент кафедри психології і педагогіки  
Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут»

## РОЛЬ РЕФЛЕКСІЇ І РЕФЛЕКСИВНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

У статті аналізуються логіка розвитку та етапи вивчення рефлексії в європейській філософській та психологічній думці від античності до сучасності. Автор підкреслює, що управлінська діяльність — це специфічний вид професійної діяльності, який висуває певні вимоги до особистості управлінця і його професійних якостей. Розглядається також роль рефлексії та рефлексивності у професійній діяльності фахівця з управління навчальними закладами, представляються різні підходи до визначення її сутності у вітчизняній психології, акцентується необхідність рефлексивного мислення в професійній діяльності управлінця, важливість формування рефлексії та рефлексивності.

**Ключові слова:** рефлексія, рефлексивність, фахівці з управління навчальними закладами, управлінська діяльність в системі освіти, професійна етика.

**Постановка проблеми.** Однією з проблем реформування сучасної системи освіти є невідповідність методів і технологій управління навчальними закладами сучасним вимогам. При впровадженні інноваційних технологій в навчальний процес необхідно впроваджувати інновації і в управління освітою. На нашу думку, це повинно бути системне, багаторівневе управління, яке охоплює всі елементи педагогічної системи, узгоджує процеси управління і самоуправління, зовнішні вимоги і внутрішні мотиви учасників навчального процесу, створює простір для варіативності педагогічної діяльності відповідно до реальної ситуації при збереженні стратегічних напрямів, сприяє саморозвитку, самореалізації суб'єктів управлінського процесу. Таке управління є діяльністю на рефлексивній основі.

Тобто високий рівень розвитку рефлексії, пов'язаної з осмисленням власної свідомості, власних дій, самопізнанням власного «Я» і встановленням правильних відносин між суб'єктами управління, є одним з важливих умов успішності діяльності фахівця з управління навчальними закладами.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що проблемі управління освітою на основі нових підходів присвячено багато праць вчених (В. Бондар, І. Зязюн, Є. Князева, В. Маслов, В. Лутай, І. Семенов, С. Степанова, І. Сергеев, Г. Федоров та інші). Згідно з сучасною концепцією розвитку освіти управління має ґрунтуватися на синергетичному підході, який є основою розгляду складних систем, що самоорганізуються і саморозвиваються в умовах нестабільності. Відповідно до синергетичного підходу в рефлексивному управлінні слід враховувати, що система навчального процесу, як і будь-

яка відкрита система, обмінюється інформацією з іншими системами, що вона не піддається жорсткому впливу і буває амбівалентною, тобто певне місце в ній займають випадковість і змінність. Наукові праці С. Степанова, Е. Варламової присвячені проблемі рефлексивно-інноваційного підходу до підготовки управлінських кадрів, у працях І. Стеценко, І. Бессонової, А. Бехоевої розглянуто навчання студентів засобам рефлексії в процесі професійної підготовки. Науковці О. Лаптева, В. Агеєв присвятили свої дослідження розвитку рефлексивного мислення у студентів університету та рефлексивного управління власним професійним розвитком. Однак питання взаємозв'язку управлінської діяльності керівників навчальними закладами з рефлексією розроблене недостатньо.

**Результати теоретичного аналізу.** Теоретичний аналіз означеної проблеми показав, що рефлексія є одним з універсальних внутрішніх механізмів підвищення ефективності управлінської діяльності керівника: прийнятих ним рішень, поведінки в колективі, роботи в організації в цілому, а також власного розвитку. Рефлексія дозволяє людині свідомо планувати, регулювати і контролювати своє мислення, оцінювати не тільки істинність думок, але і їх логічну правильність; знайти відповіді на певні питання, пов'язані з професійною управлінською діяльністю, які без її застосування рішенням не піддаються [2].

У широкому розумінні рефлексія — це міркування, осмислення, само-владання, самоаналіз своєї діяльності в системі відношень зі світом, у якому функціонує особистість. Поняття «рефлексія» виникло у філософії й трактувалося як процес міркування індивіда про те, що відбувається у власній свідомості. Термін «рефлексія» в науку ввів Р. Декарт, який розробив раціоналістичну теорію самосвідомості, що розглядає свідомість як мислення. Філософ ототожнював рефлексію зі здібністю індивіда зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагуючись від зовнішнього, тілесного. На думку Дж. Локка, рефлексія — це джерело особливого знання, коли спостереження індивіда спрямовується на внутрішні дії свідомості, тоді як відчуття мають своїм предметом зовнішні речі. Фактично в цьому умовиводі вчений розводить поняття «рефлекс» і «рефлексія» й визначає останнє як особливе джерело знань, народжене внутрішнім досвідом. Таке тлумачення рефлексії стало потім аксіомою інтроспективної психології, котра розглядає рефлексію як спосіб спостереження за психічними актами [11].

Отже, Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здібністю індивіда зосередитись на змісті своїх думок, абстрагуючись від усього зовнішнього; Дж. Локк розділив філософію і відчуття, трактуючи першу як особливе джерело знань — внутрішній досвід (рефлексію), на відміну від зовнішнього, заснованого на почуттях.

У працях І. Канта рефлексія набула гносеологічної форми і стала розглядатися як форма пізнання [4].

У сучасному філософському розумінні рефлексія трактується як «принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критич-

ний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини» [12].

У психології рефлексія розглядається як процес самопізнання суб'єктом свого внутрішнього світу, стану психічних процесів. Рефлексія — не тільки знання й розуміння самого себе, але й встановлення того, як інші розуміють і сприймають його особистість, емоційні реакції і когнітивні уявлення. Це «процес подвійного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого є відтворення особливостей одне одного» [9].

С. Рубінштейн виділяє два способи життя: перший — це безпосереднє життя у міжособистісних зв'язках, другий (рефлексія) — це здатність людини займати позицію поза життям, дивитись на життя зі сторони, саме через рефлексію виникає у людини філософське усвідомлення життя, його моральне становлення. Науковець зазначав, що завдяки наявності рефлексії суб'єкт стає здатним здійснювати управління діяльністю, досягати мети. Виникнення рефлексії обумовлене всім ходом життя і діяльності індивіда, завдяки їй здійснюється опосередкована взаємодія суб'єкта зі світом, у ході переломлення зовнішніх впливів через специфіку суб'єктивного світу особистості. При цьому рефлексія виступає як «внутрішні умови, включені в загальний ефект, обумовлений закономірним співвідношенням зовнішніх і внутрішніх умов» [13].

Отже, в результаті здійсненого аналізу, можемо дійти висновку про те, що рефлексія може бути здійснена людиною лише над тим, що їй притаманне: думками (у Р. Декарта), почуттями (у Дж. Локка), безпосереднім життям (у С. Рубінштейна). Відповідно, рефлексія в управлінській діяльності можлива у фахівця по відношенню до своєї власної діяльності.

Серед сучасних розробників рефлексивної діяльності слід зазначити праці А. Карпова, І. Семенова і С. Степанова. У поглядах А. Карпова рефлексія є синтетичною психічною реальністю, яка є одночасно процесом, властивістю і станом, притаманним лише людині, і станом усвідомлення чого-небудь, і процесом репрезентації психіці свого власного змісту. Включення рефлексивних функцій в діяльність ставить індивіда в позицію дослідника по відношенню до власної діяльності і не зводиться ні до однієї з них [5].

С. Степанов та І. Семенов виділяють кооперативну (соціально-перцептивну), комунікативну, особистісну та інтелектуальну рефлексію [3, 10].

Кооперативна рефлексія забезпечує проектування колективної діяльності і кооперацію спільних дій суб'єктів діяльності. При цьому рефлексія розглядається як «вивільнення» суб'єкта з процесу діяльності, його вихід у зовнішню, нову позицію як по відношенню до колишніх, вже виконаних видів діяльності, так і по відношенню до майбутньої, проектованої діяльності з метою забезпечення взаєморозуміння і узгодженості дій в умовах спільної діяльності. При цьому акцент ставиться на результати рефлексування, а не процесуальні моменти прояву цього механізму.

Комунікативна рефлексія виступає як найважливіша складова розвинутого спілкування і міжособистісного сприйняття, яка характеризується О. Бодальовим як специфічна якість пізнання людини людиною.

Особистісна рефлексія досліджує власні вчинки суб'єкта, образи власного «Я» як індивідуальності. На думку С. Степанова, особистісна рефлексія здійснюється через переживання безвиході і осмислення завдання, ситуації як нерозв'язаної, невирішеної; апробування особистісних стереотипів і їх дискредитації, переосмислення особистісних стереотипів, проблемно-конфліктної ситуації і самого себе в ній [10]. Ю. Орлов вважає, що особистісний тип рефлексії виконує функцію самовизначення особистості [7].

Інтелектуальна рефлексія відображає проблеми організації когнітивних процесів переробки інформації і розробки засобів навчання рішення типових задач.

На думку М. Тутушкіної, зміст поняття рефлексії розкривається виходячи з характеру її функцій — конструктивної і контрольної. З позиції конструктивної функції рефлексія — це процес пошуку і встановлення розумових зв'язків між існуючою ситуацією і світоглядом особистості в даній області; активізація рефлексії для включення її в процеси саморегуляції в діяльності, спілкуванні і поведінці. З позиції контрольної функції рефлексія — це процес налагодження, перевірки і використання зв'язків між існуючою ситуацією і світоглядом особистості в даній області; механізм відображення або використання результатів відображення для самоконтролю в діяльності або спілкуванні [6].

Цікавий підхід до розуміння рефлексії знаходимо у В. Белікова, котрий розглядає діяльність як рефлексуючу активність, підпорядковану свідомості. Рефлексія неможлива поза свідомістю, що у свою чергу припускає наявність інтелекту [1, 13].

Г. Щедровицький у своєму підході розглядає рефлексію як механізм засвоєння, умову появи в індивіда нових способів діяльності і нових спроможностей [14]. Розкриваючи зміст цього механізму, автор висловлює судження про те, що для появи нових засобів і способів діяльності необхідно, щоб сама діяльність стала предметом спеціального дослідження, щоб на неї спрямовувалася б нова вторинна діяльність. Інакше кажучи, повинна з'явитися рефлексія стосовно вихідної діяльності.

С. Васьковська наголошує на тому, що поява рефлексії свідчить про перехід від повної включеності самосвідомості у діяльність до формування нових самосуб'єктних відносин. Таким чином, рефлексія відображає дійсне ставлення суб'єкта не лише до діяльності, а й до себе в цій діяльності [8].

Підсумовуючи сказане, можемо стверджувати, що рефлексія — це не просто розуміння суб'єктом самого себе, але і розуміння того, яким чином навколишні знають і розуміють рефлексуючу особистість, її особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення, а, відповідно, рефлексивність — здатність людини до самозвіту про фіксовані факти свідомості, до самоаналізу власних психічних станів.

У контексті нашого теоретичного дослідження основною метою є встановлення взаємозв'язку управлінської діяльності керівників з рефлексією, яка спрямована на розвиток самосвідомості, осмислення й орієнтацію дій суб'єкта (інтелектуальна рефлексія) на самоорганізацію, рух через само-

пізнання й самоаналіз себе, свого стану — внутрішніх психічних актів, своєї мислительної діяльності, цілісного «Я» (особистісна рефлексія) і через осмислення (аналіз) людиною особистості й діяльності партнера по спільній діяльності, взаємовідображення суб'єктами одне одного (міжособистісна рефлексія) з виходом на рефлексивну позицію особистості.

Рефлексивні механізми діяльності виступають як єдина структура, яка формується протягом онтогенетичного розвитку особистості, її соціалізації і навчання, та регулююча як предметну діяльність, так і міжособистісні взаємодії. Рефлексія виступає в якості механізму розвитку і регуляції діяльності, в свою чергу діяльність є предметом рефлексії. Рефлексія розглядається в якості дії, що спрямовується уявленням про результат, який, в кінцевому рахунку, має бути досягнутий; дії, яка здатна коригувати цю діяльність, а також призначеної для планування перспективної діяльності. Співвіднесення категорій «рефлексія» і «діяльність» змушує по-новому поглянути на природу рефлексії і рівень організації цього явища в порівнянні з іншими психічними процесами і властивостями. Таким чином, діяльнісний підхід до досліджуваного явища дозволяє розглядати рефлексію при пізнанні свого внутрішнього світу і при пізнанні зовнішнього світу, в тому числі і внутрішнього світу інших людей, як єдину психологічну реальність — рефлексивну дію.

Функціональна роль рефлексивності особистості найбільш значима в «суб'єкт-суб'єктних» видах діяльності, тобто таких, які припускають інтенсивні міжособистісні взаємодії, особливо в діяльності управлінській. Тому фахівець з управління навчальними закладами повинен володіти високим рівнем розвитку як інтелектуальної, так і кооперативної рефлексії.

Однією з головних ознак рефлексії є її орієнтація на діяльність, в тому числі й професійну управлінську діяльність, яку ми будемо розуміти як спрямованість мислення управлінця на самого себе, на власні процеси засвоєння соціального досвіду, на усвідомлення структури управлінської діяльності та її результатів. Якщо рефлексія — це ланцюжок внутрішніх сумнівів, міркувань із собою, викликаних життєвими питаннями, труднощами, пошуками варіантів відповіді на нові питання, то рефлексія управлінської діяльності — це також внутрішня робота: співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає професійна етика, у тому числі — з існуючими про неї уявленнями. Управлінська діяльність з урахуванням професійної етики як творчий процес неможлива без рефлексії — пошуку, самооцінки, обговорення із собою власного досвіду управління, реального й уявлюваного.

Здібності керівника до рефлексії найбільш повно проявляються в наступних видах професійної управлінської діяльності:

- в оцінці виробничої ситуації, у тому числі поведінки інших людей;
- визначенні, постановці, виборі мети;
- аналізі виробничих проблем, прийнятті рішень;
- визначенні відносин і дій в міжособистісній чи груповій взаємодії, а також виборі стратегії і тактики організаційної поведінки в цілому;
- оцінці і поясненні свого службового становища.

В професійній управлінській діяльності особистість керівника виступає одним з основних факторів успішності діяльності. Саме тому можна стверджувати, що рефлексивна самоорганізація виступає однією з основних умов відповідності дій фахівця з управління навчальними закладами своїй управлінській функції. Поза розвиненістю рефлексивної свідомості та оволодінням багатьма культурними критеріями рефлексивної самоорганізації, нормами професійної етики у керівника мало можливостей знизити ступінь залежності успішності професійної управлінської діяльності від рівня своєї професійної компетентності. Набуття рефлексивної культури, забезпечення її засобами інтелектуального та духовного типів приводить до визначеності рефлексивного процесу, а відповідно і управлінського процесу в цілому. В рефлексії виявляється певна сторона та міра форми діяльності, а разом з тим виникають обов'язки, норми рефлексії, відповідальність за їх реалізацію.

Рефлексивна самоорганізація управлінця спирається на розгляд себе як суб'єкта і особистість, включену в професійну діяльність і таку, яка входить в певний простір діяльності. Тому в рефлексії відстежується не тільки власне рішення управлінських завдань і проблем, не тільки зміна циклів управлінської діяльності, але і лінія всього професійного шляху управлінця, а також власне його життєвий шлях. Зокрема особливу роль має фокусування уваги управлінця на своїх здібностях до реалізації фіксованих вимог, їх типу та цілісності у професійній діяльності. Саме за таких умов з'являється можливість самозміни і саморозвитку. Систематичність акцентування уваги в рефлексії забезпечує появу реконструктивних, прогностичних і проектних уявлень про хід зміни професійних здібностей у контексті лінії змін себе як суб'єкта і особистості. Чим ретельніше такий рефлексивний аналіз, тим конкретнішими є проекти самозміни, саморозвитку, участі у зовнішньо організованому навчанні, тим точніше постановка основних задач в управлінні у контексті реалістичного погляду на свої власні можливості.

Результатом застосування рефлексивних дій завжди виявляється певний розвиток професійної діяльності. Цей розвиток пов'язаний з розвитком інтелектуальних здібностей і особистості в цілому. Кожен етап рефлексивного розвитку веде до зростання професіоналізму особистості, в якому можна виділити наступні ланки:

1. формування рефлексивних дій;
2. розвиток інтелектуальних здібностей;
3. більш активне застосування рефлексії у професійній діяльності;
4. вдосконалення професійної діяльності;
5. зміни в структурі особистості фахівця з управління навчальними закладами.

**Висновки.** Підводячи підсумки, можна сказати, що дослідниками визначаються не лише різні підходи до вивчення проблеми рефлексії, але виділяються підстави для класифікації численних підходів, що свідчить про багатоаспектність і складність даної проблеми. У рамках кожного підходу рефлексія позначається як психологічний процес і як психологічний меха-

нізм. Розглядаючи рефлексію як процес і як механізм, автори вказують на його глобальність, базовість, онтологічність.

Рефлексія є однією з найважливіших характеристик діяльності людини. Рефлексія дозволяє забезпечити основні функції свідомості: виділення людиною себе з оточуючого середовища та протиставлення себе йому як суб'єкта об'єкту; узагальнення та цілеспрямоване відображення зовнішнього світу; впізнавання, розуміння, тобто зв'язування попереднього досвіду з отриманою новою інформацією; попередню мислительну побудову дій та прогноз їх наслідків; контроль та управління поведінкою особистості, її здатність звітувати перед собою про події, які відбуваються. Рефлексія фахівця з управління навчальними закладами сприяє розширенню та збільшенню зони внутрішнього плану та зовнішньої активності. Рефлексія відображає способи контролю, оцінки та усвідомлення управлінцем своєї діяльності.

Лініями формування рефлексивності можуть стати розширення стратегій рефлексувань в процесі вирішення нестандартних завдань, що вимагають вирішення проблемних ситуацій з високим ступенем конфліктності, навчання аналізу управлінських ситуацій, а також включення різноманітних психологічних методів комплексного формування професійної самосвідомості.

Таким чином, фахівець з управління навчальними закладами, на нашу думку, повинен володіти розвинутою здатністю до рефлексії, що, в свою чергу, сприятиме його успішній професійній діяльності, орієнтованій на норми професійної етики.

### Список літератури

1. Беликов В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности / В. А. Беликов — Челябинск: Факел, 1995. — 141 с.
2. Блохіна І. О. Психологічні чинники становлення професійно-етичних настановлень майбутніх фахівців з управління навчальними закладами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19,00,07 «педагогічна та вікова психологія» / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка ; І. О. Блохіна. — К., 2012. — 20 с.
3. Дударева В. Ю. Феноменология рефлексии и ее изучение в современной зарубежной психологии / В. Ю. Дударева, И. Н. Семенов // Психология. Журнал высшей школы экономики. — Т. 5, № 1. — С. 101–120.
4. Кант И. Сочинения / Иммануил Кант. — М.: Политиздат, 1966. — Т. 1. — 590 с.
5. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. — М.: Изд-во ИП РАН, 2004. — С. 24.
6. Кашапов М. М. Психологический анализ методов исследования педагогического мышления // Психология педагогического мышления: теория и эксперимент: сб. статей / Под ред. М. М. Кашапова. — М.: ИП РАН, 1998. — С. 80–92.
7. Орлов Ю. М. Саногенное мышление / Ю. М. Орлов. — 2006. — 96 с. — Серия: Управление поведением. Кн.1.
8. Психологія особистості: Словник-довідник / За редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. — К.: Рута. — С. 105–106.
9. Психология: словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1990. — 702 с.
10. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. — М.: Наука, 2000. — С. 154–160.

11. Философия: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных учебных заведений / В. А. Канке. — М.: Логос, 2001. — 272 с.
12. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. — 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.
13. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. — М.: Наука, 1978. — С. 351–352.
14. Якунин В. А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты / В. А. Якунин. — Л.: ЛГУ, 1988. — 160 с.

### **Блохина И. А.**

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики  
Национальный технический университет Украины  
«Киевский политехнический институт»

## **РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ И РЕФЛЕКСИВНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ**

### **Резюме**

В статье анализируются логика развития и этапы изучения рефлексии в европейской философской и психологической мысли от античности до современности. Автор подчеркивает, что управленческая деятельность — это специфический вид профессиональной деятельности, который выдвигает определенные требования к личности управленца и его профессиональным качествам. Рассматривается также роль рефлексии и рефлексивности в профессиональной деятельности специалиста по управлению учебными заведениями, представляются различные подходы к определению её сущности в отечественной психологии, акцентируется необходимость рефлексивного мышления в профессиональной деятельности управленца, важность формирования рефлексии и рефлексивности.

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивность, специалисты по управлению учебными заведениями, управленческая деятельность в системе образования, профессиональная этика.



**Blohina I.**

PhD of (psychology),

associate professor of the Department of psychology and pedagogy

National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute»

## **THE ROLE OF REFLECTION AND REFLEXIVITY IN PROFESSIONAL MANAGEMENT SPECIALISTS INSTITUTIONS**

### **Summary**

The article analyzes the logic of development and the stages of studying reflection in European philosophical and psychological thought from antiquity to the present. The author distinguishes that management activity is a specific type of professional activity, which places demands on the individual manager and his professional qualities. We also review the role of reflection and reflexivity in professional management specialist Institutions of different approaches to the definition of its nature in the national psychology, emphasizes the need for reflective thinking in professional manager, the importance of forming reflection and reflexivity.

**Key words:** reflection, reflexivity, specialists in management of educational institutions, management activity in education, professional ethics.

УДК 159.9.018.4

**Боделан М. И.**

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова

## ОСОБЕННОСТИ ЛАТЕРАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОЭНЦЕФАЛОГРАФИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПРАВШЕЙ И ЛЕВШЕЙ

В статье с помощью системного подхода, применением множественного корреляционного и линейного регрессионного методов анализа выявлены особенности ЭЭГ правшей и левшей. Полученные результаты ЭЭГ были систематизированы и обработаны с использованием метода сегментации.

**Ключевые слова:** системный подход, правши, левши, ЭЭГ, метод сегментации, кластерный анализ.

В последние десятилетия делались многочисленные попытки связать психологические и поведенческие феномены с лежащим в их основе биологическим субстратом. В частности, активно изучались физиологические корреляты между показателями ЭЭГ-активности и различными психологическими чертами и свойствами личности. Упор в исследованиях был сделан на электрической активности головного мозга, поскольку показатели ЭЭГ считаются достаточно устойчивыми для каждого отдельного испытуемого [1] и могут отражать степень выраженности тех или иных психологических черт и когнитивных стилей [2].

В качестве показателя системной мозговой активности в настоящее время широко применяется метод (феномен) пространственно-временной синхронизации биоэлектрических процессов головного мозга [3, 4, 5, 10, 11, 12, 13]. Данная концепция базируется на представлениях А. А Ухтомского о значении изолабельности мозговых центров для реализации поведенческих актов, т. е. сопряженности (сходстве) изменений биопотенциалов различных пунктов коры больших полушарий во времени.

Латерализация психических процессов — важнейшая психофизиологическая характеристика деятельности мозга, основанная на диалектическом единстве двух основных аспектов: функциональной асимметрии (или специализации) полушарий мозга и их взаимодействии в обеспечении психической деятельности человека. В настоящее время ФМПА (функциональная межполушарная полушарная асимметрия) рассматривается как одна из фундаментальных закономерностей работы мозга не только человека, но и животных [6].

Возрастающий в настоящее время интерес к изучению нейрофизиологических механизмов организации мозга левшей определяется несколькими причинами, среди которых первостепенным является то, что характер развития психоневрологических нарушений у левшей сопровождается проявлением несходных с правшами синдромов при одинаковом характере поражения мозга. Имеются также сведения о более высокой степени риска у

левшей по сравнению с правшами такими заболеваниями, как эпилепсия, шизофрения, неврозы [7, 8, 9].

Еще в 80-х годах прошлого столетия ряд исследователей поставили вопрос о целесообразности исследовать не синхронность изменений между каналами, а влияние одного канала на другой, т. е. ориентированное взаимодействие [14, 15, 16, 17].

Одним из возможных путей решения задачи изучения влияния одного канала ЭЭГ на другой является применение метода множественной линейной регрессии и корреляции [18].

С учетом этого задачами нашей работы были выяснение и описание особенностей ЭЭГ и показателей ФМПА в пределах периодов десинхронизации и синхронизации массовой кортикальной активности у правшей и левшей, а также изучение отношений, которые формируются между амплитудами ритмов ЭЭГ в левом и правом полушариях у правшей и левшей в периоды десинхронизации и синхронизации, с помощью приемов множественной линейной регрессии и корреляции.

В данном разделе работы было исследовано всего 39 человек. Из них 20 человек были определены правшами, в 19 — левшами.

#### *Условия регистрации и обработки ЭЭГ*

Регистрацию ЭЭГ на жесткий диск компьютера осуществляли с использованием аналогово-цифрового преобразователя при частоте дискретизации  $256 \text{ с}^{-1}$  в течение 3–4 минут безостановочно.

ЭЭГ регистрировали с применением стандартных приемов и аппаратуры в 3 отведениях: 1 — лоб–висок (F–T); 2 — висок–темя (T–P); 3 — темя–затылок (P–O), в правом и левом полушарии. Постоянная времени тракта усечения и регистрации для ЭЭГ составляла 0,1 с.

Анализ файлов ЭЭГ осуществлялся после окончания опытов с помощью программы «Analyst2» по алгоритму амплитудно-интервального (полупериодного) анализа. Выделяли пять физиологических ритмов: бета-2 — 21–32 Гц, бета-1 — 14,22–18,3 Гц, альфа — 8,0–12,8 Гц, тета — 4–7,53 Гц и дельта — 0,5–3,87 Гц. По каждому из диапазонов определяли следующие параметры: 1) амплитуда в микровольтах, 2) частота в герцах, 3) индекс — время в процентах выраженности волн гамма-, бета-1-, бета-2-, альфа-, тета- и дельта-диапазонов. При статистическом анализе вычисляли средние величины, стандартное (среднее квадратическое) отклонение, ошибку средней величины.

Порядок проведения исследования с позиций единовременности был следующий: ЭЭГ, воспроизведение интервалов времени, а затем тесты Айзенка, Кеттела и Томаса.

Полученные результаты ЭЭГ были систематизированы, обработаны с помощью сегментации, которую производили с использованием метода фиксированных интервалов [19] на основе следующей последовательности процедур: полупериодный анализ фиксированных коротких эпох (отрезков записей) ЭЭГ длительностью 2 с — классификация этих эпох с использованием кластерного анализа и реализацией алгоритма k-средних, в результа-

те чего выделяли два кластера, — статистический анализ показателей ЭЭГ, соответствующих данным кластерам.

Использованием сегментации ЭЭГ удаляли артефакты и проводили кластеризацию фрагментов ЭЭГ. При статистическом анализе показателей отрезков ЭЭГ, попавших в один кластер, вычисляли средние величины параметров, стандартные отклонения и ошибки среднего для таких отрезков.

Коэффициенты ФМПА по частоте и амплитуде определяли по формуле

$$У_{ас} = (Л - П) / (Л + П) \cdot 100,$$

где Л — показатель левого полушария, П — показатель правого полушария.

Таким образом, положительные величины означали преобладание левого полушария, отрицательные — правого.

Погрешности коэффициентов ФМПА вычисляли по формуле

$$m_{уас} = У_{ас} \cdot \text{корень}((мл/Мл) \cdot 2 + (мп/Мп) \cdot 2),$$

где  $m_{уас}$  — погрешность коэффициента соотношения,  $У_{ас}$  — коэффициент межполушарной асимметрии,  $мл$  — погрешность показателя левого полушария,  $Мл$  — показатель левого полушария,  $мп$  — погрешность показателя правого полушария,  $Мп$  — показатель левого полушария.

Для анализа статистической достоверности изменений коэффициентов ФМПА использовали критерий Стьюдента. Статистическая достоверность определялась использованием критерия Стьюдента.

Различия показателей отслеживали используя вычисление коэффициентов соотношения (КС) и их погрешностей. КС получали путем деления большей величины сравниваемых показателей на меньшую. Погрешности КС вычисляли по формуле

$$m_{кс} = КС \cdot ((m_1/M_1)^2 + (m_2/M_2)^2)^{1/2},$$

где  $m_{кс}$  — погрешность КС;  $m_1$  — погрешность первой,  $m_2$  — второй сравниваемой величины;  $M_1$  — величины первого,  $M_2$  — второго показателя.

#### *Особенности ЭЭГ у левой и правой*

При анализе ЭЭГ выявилось, что показатели ЭЭГ у левой во всех изученных отведениях выражались большими величинами, чем у правой (таблицы 1 и 2).

Следует отметить, что величины коэффициентов соотношений, описывающих различия показателей ЭЭГ правой и левой по амплитудам ритмов, в левом полушарии были больше, чем в правом (табл. 3).

*Сопоставление показателей ЭЭГ при применении сегментации. Фрагменты синхронизации.* У левой в правом полушарии в отведении лоб-висок амплитуды бета-2, бета-1, альфа и тета ритмов, а также частоты альфа и дельта ритмов определялись меньшими, чем у правой (табл. 4). В отведении висок-темя этого же полушария величины амплитуд и частот у левой определялись большими величинами, чем у правой. А в отведении темя-затылок амплитуды бета-1 и альфа ритмов и частоты бета-2, тета и дельта ритмов определялись, так же как и в первом отведении, меньшими у левой, чем у правой.

Таблиця 1

## Средние значения амплитуд и частот ритмов ЭЭГ у правшей

Показатели ЭЭГ	Правое полушарие			Левое полушарие			
	Лоб-висок	Висок-темя	Темя-затылок	Лоб-висок	Висок-темя	Темя-затылок	
β2	А	22,69±1,06	19,90±0,80	21,96±0,97	22,13±1,34	13,21±1,08	20,70±0,84
	Ч	21,42±0,65	20,73±0,64	20,37±0,60	20,44±0,80	18,64±1,03	19,99±0,58
β1	А	29,08±1,18	28,48±0,70	36,71±1,69	27,76±1,50	27,52±1,16	34,28±1,42
	Ч	14,65±0,17	14,87±0,14	14,91±0,10	14,51±0,20	14,16±0,16	14,84±0,10
α	А	32,40±1,35	34,53±1,01	44,82±2,10	31,30±1,93	36,90±1,82	43,27±1,90
	Ч	9,48±0,06	9,66±0,09	9,85±0,08	8,81±0,11	9,53±0,09	9,81±0,08
τ	А	30,67±1,26	28,41±0,83	31,06±1,44	31,47±1,70	33,30±2,21	30,37±1,15
	Ч	4,83±0,06	4,85±0,08	4,98±0,06	4,82±0,07	4,75±0,07	4,90±0,06
δ	А	40,90±1,46	35,40±0,82	40,17±1,82	41,20±1,98	43,66±2,71	38,39±1,35
	Ч	2,07±0,04	2,16±0,03	2,23±0,04	1,89±0,04	2,10±0,05	2,16±0,04

Таблиця 2

## Средние значения амплитуд и частот ритмов ЭЭГ у левшей

Показатели ЭЭГ	Правое полушарие			Левое полушарие			
	Лоб-висок	Висок-темя	Темя-затылок	Лоб-висок	Висок-темя	Темя-затылок	
β2	А	27,62±0,59	25,59±0,63	27,01±0,62	31,81±1,20	19,26±1,13	27,78±0,68
	Ч	24,38±0,31	24,06±0,30	23,79±0,24	23,34±0,35	17,71±0,80	23,75±0,27
β1	А	32,63±0,75	37,52±0,96	40,44±1,03	41,73±1,81	35,69±1,34	40,64±1,23
	Ч	15,16±0,15	15,23±0,06	15,19±0,08	14,82±0,18	14,32±0,14	15,15±0,10
α	А	36,91±0,84	46,09±1,30	49,42±1,38	48,33±2,38	51,18±1,97	49,99±1,60
	Ч	9,49±0,06	10,02±0,03	10,04±0,03	8,91±0,10	9,55±0,09	9,98±0,03
τ	А	36,87±0,91	36,61±0,91	36,69±1,05	50,11±2,47	46,82±2,12	38,17±1,25
	Ч	5,01±0,05	5,13±0,04	5,13±0,04	4,89±0,06	4,93±0,07	5,12±0,05
δ	А	53,43±1,72	46,28±1,17	46,45±1,43	70,99±3,12	66,48±3,31	47,83±1,52
	Ч	2,20±0,03	2,30±0,03	2,34±0,02	2,14±0,03	2,31±0,04	2,29±0,03

Таблиця 3

## Статистически значимые коэффициенты соотношения, описывающие различия показателей ЭЭГ правшей и левшей

Показатели ЭЭГ	Правое полушарие			Левое полушарие			
	Лоб-висок	Висок-темя	Темя-затылок	Лоб-висок	Висок-темя	Темя-затылок	
β2	А	1,22	1,29	1,23	1,44	1,46	1,34
	Ч	1,14	1,16	1,17	1,14	1,30	1,19
β1	А	1,12	1,32	1,10	1,50	1,30	1,19
	Ч	1,03	1,02	1,02			1,02
α	А	1,14	1,33		1,54	1,39	1,16
	Ч		1,04	1,02			1,02
τ	А	1,20	1,29	1,18	1,59	1,41	1,26
	Ч	1,04	1,06	1,03			1,05
δ	А	1,31	1,31	1,16	1,72	1,52	1,25
	Ч	1,07	1,07	1,05	1,13	1,10	1,06

Таблиця 4

Статистически значимые коэффициенты соотношения, описывающие различия показателей ЭЭГ правшей и левшей при применении различия сегментации

Показатели ЭЭГ	Правое полушарие			Левое полушарие		
	Лоб–висок	Висок–темя	Темя–затылок	Лоб–висок	Висок–темя	Темя–затылок
Синхронизация						
β2	А	-1,29	1,28	1,10	1,30	1,29
	Ч		1,06	1,05		1,13
β1	А	-1,35	1,50	-1,17	1,15	1,20
	Ч				-1,08	1,03
α	А	-1,42	1,54	-1,11	1,17	1,25
	Ч	-1,04	1,02		-1,08	-1,02
τ	А	-1,18	1,41		1,31	1,24
	Ч		1,04	-1,03	-1,08	
δ	А		1,48		1,56	1,40
	Ч	-1,14	1,10	-1,03		-1,11
Десинхронизация						
β2	А	1,23	1,69	1,26	1,38	1,55
	Ч	1,13	1,49	1,20	1,16	1,43
β1	А	1,10	1,27	1,18	1,41	1,34
	Ч		1,08	1,02		
α	А	1,17	1,29	1,13	1,42	1,46
	Ч		1,07	1,02		
τ	А	1,14	1,36	1,19	1,40	1,52
	Ч		1,13	1,05		1,06
δ	А		1,28	1,15	1,47	1,61
	Ч	1,09	1,09	1,06	1,13	1,15

В левом полушарии у левшей в отведении лоб–висок амплитуды бета-2, бета-1, альфа, тета и дельта ритмов определялись большими, а частоты альфа и тета ритмов — меньшими, чем у правшей. В отведении висок–темя этого же полушария амплитуды всех изученных ритмов, так же как и в отведении лоб–висок, определялись у левшей большими, а частоты бета-1, альфа и дельта ритма — меньшими. В отведении темя–затылок левого полушария амплитуды бета-2, тета и дельта ритмов определялись большими, а частота альфа ритма — меньшей у левшей, чем у правшей.

*Фрагменты десинхронизации.* Во фрагментах десинхронизации величины показателей амплитуд ритмов ЭЭГ у левшей определялись большими в 1,10–1,61 раза, а показателей частот в 1,09–1,49 раза (табл. 4).

*ФМПА показателей амплитуды ЭЭГ правшей и левшей без применения процедуры сегментации.* ФМПА амплитуд бета-1, бета-1 и альфа ритмов у правшей в отведении лоб–висок выражалась отрицательными величинами в пределах  $(-1,25 \pm 0,10 \%)$  —  $(-2,35 \pm 0,12 \%)$ , т. е. преобладала амплитуда правого полушария (табл. 5). ФМПА амплитуд тета и дельта ритмов выражалась положительными величинами  $1,28 \pm 0,09 \%$  и  $0,37 \pm 0,02 \%$  соответственно. ФМПА всех частот ритмов ЭЭГ выражалась отрицательными величинами в пределах  $(-0,11 \pm 0,00 \%)$  —  $(-4,43 \pm 0,13 \%)$ .

Таблиця 5

## Показатели ФМПА без применения сегментации у правшей и левшей

Показатели ЭЭГ		Правши	Левши	Правши	Левши	Правши	Левши
		Лоб-висок		Висок-темя		Темя-затылок	
$\beta 2$	A	-1,25±0,10	7,05±0,31	-20,20±1,84	-14,10±0,90	-2,95±0,18	1,40±0,05
	Ч	-2,35±0,12	-2,18±0,04	-20,65±,69	-15,19±0,71	-0,95±0,04	-0,08±0,00
$\beta 1$	A	-2,32±0,16	12,24±0,60	-1,71±,08	-2,51±0,11	-3,42±0,21	0,24±0,01
	Ч	-0,48±0,01	-1,13±0,02	-2,45±,04	-3,07±0,03	-0,25±0,00	-0,12±0,00
$\alpha$	A	-1,74±0,13	13,40±0,73	3,32±0,19	5,24±0,25	-1,76±0,11	0,57±0,02
	Ч	-3,68±0,05	-3,16±0,04	-0,68±0,01	-2,40±0,02	-0,22±0,00	-0,28±0,00
$\tau$	A	1,28±0,09	15,23±0,84	7,93±0,58	12,24±0,63	-1,13±0,07	1,98±0,09
	Ч	-0,11±0,00	-1,30±0,02	-1,04±0,02	-2,00±0,03	-0,77±0,01	-0,03±0,00
$\delta$	A	0,37±0,02	14,12±0,77	10,45±0,69	17,92±1,00	-2,27±0,13	1,46±0,06
	Ч	-4,43±0,13	-1,42±0,03	-1,41±0,04	0,27±0,01	-1,48±0,03	-0,94±0,01

У левшей в отведении лоб-висок ФМПА всех амплитуд ритмов ЭЭГ выражалась положительными величинами в пределах 7,05±0,31 % — 15,23±0,84 %. Однако ФМПА частот всех ритмов ЭЭГ у левшей, так же как это было выявлено у правшей, выражалась отрицательными величинами в пределах от (-1,13±0,02 %) до (-3,16±0,04 %).

В отведении висок-темя у правшей ФМПА амплитуд бета-2 и бета-1 ритмов ЭЭГ в среднем по группе выражалась отрицательными величинами (-20,20±1,84 %) и (-1,71±0,08 %) соответственно, а альфа, тета и дельта ритмов — положительными величинами 3,32±0,19 %, 7,93±0,58 % и 10,45±0,69 % соответственно. ФМПА всех частот ритмов ЭЭГ в отведении висок-темя у правшей выражалась отрицательными величинами в пределах (-0,68±0,01 %) до (-20,65±0,69 %).

В описываемом отведении у левшей так же, как и у правшей, ФМПА амплитуд бета-2 и бета-1 ритмов ЭЭГ в среднем по группе выражалась отрицательными величинами (-14,10±0,90 %) и (-2,51±0,11 %) соответственно, а альфа, тета и дельта ритмов — положительными величинами 5,24±0,25 %, 12,24±0,63 % и 17,92±1,00 % соответственно. ФМПА частот бета-2, бета-1, альфа и тета ритмов ЭЭГ в отведении висок-темя у правшей выражалась отрицательными величинами в пределах (-2,00±0,03 %) до (-15,19±0,71 %), а дельта ритма — положительной величиной.

В отведении темя-затылок ФМПА амплитуд всех ритмов ЭЭГ у правшей выражалась отрицательными величинами в пределах от (-1,13±0,07 %) до (-3,42±0,21 %). Отрицательными определялась и ФМПА частот ритмов в пределах от (-0,22±0,00 %) до (-1,48±0,03 %).

ФМПА амплитуд всех ритмов ЭЭГ у левшей в этом отведении определялась положительной в пределах от 0,24±0,01 % до 1,98±0,09 %, а ФМПА частот, так же как и у правшей, — отрицательной в пределах от (-0,08±0,00 %) до (-0,94±0,01 %).

*ФМПА показателей амплитуды ЭЭГ правшей и левшей при применении сегментации.* В условиях синхронизации у правшей (табл. 6) в отведении лоб-висок ФМПА амплитуд бета-1, бета-2 и альфа ритмов ЭЭГ выражалась

положительными величинами в пределах от  $2,14 \pm 0,15$  % до  $8,76 \pm 0,79$ , т. е. наблюдалась латерализация амплитуд ритмов в левое полушарие.

Таблица 6

## Показатели ФМПА в условиях сегментации у правшей и левшей

Показатели ЭЭГ		Правши		Левши	
		Синхронизация (%)	Десинхронизация (%)	Синхронизация (%)	Десинхронизация (%)
Лоб–висок					
$\beta_2$	A	$2,14 \pm 0,15$	$-5,27 \pm 0,38$	$19,41 \pm 0,79$	$0,39 \pm 0,02$
	Ч	$0,00 \pm 0,00$	$-3,47 \pm 0,21$	$-0,68 \pm 0,02$	$-2,08 \pm 0,05$
$\beta_1$	A	$3,99 \pm 0,29$	$-7,88 \pm 0,33$	$25,55 \pm 1,21$	$4,43 \pm 0,23$
	Ч	$-0,97 \pm 0,02$	$-0,50 \pm 0,01$	$-3,22 \pm 0,08$	$0,37 \pm 0,01$
$\alpha$	A	$5,82 \pm 0,50$	$-8,61 \pm 0,33$	$30,32 \pm 1,59$	$1,06 \pm 0,06$
	Ч	$-0,64 \pm 0,02$	$-4,50 \pm 0,07$	$-2,57 \pm 0,05$	$-3,46 \pm 0,06$
$\tau$	A	$8,76 \pm 0,79$	$-4,42 \pm 0,22$	$29,64 \pm 1,66$	$5,95 \pm 0,32$
	Ч	$0,82 \pm 0,02$	$-0,53 \pm 0,01$	$-2,14 \pm 0,05$	$-0,44 \pm 0,01$
$\delta$	A	$3,69 \pm 0,36$	$-2,73 \pm 0,13$	$22,75 \pm 1,00$	$12,70 \pm 0,93$
	Ч	$-4,59 \pm 0,23$	$-4,92 \pm 0,15$	$2,70 \pm 0,07$	$-3,20 \pm 0,09$
Висок–темя					
$\beta_2$	A	$3,65 \pm 0,23$	$-6,83 \pm 0,87$	$4,63 \pm 0,36$	$-10,98 \pm 0,78$
	Ч	$0,50 \pm 0,01$	$-13,80 \pm 1,69$	$-2,35 \pm 0,03$	$-15,83 \pm 0,93$
$\beta_1$	A	$17,55 \pm 1,01$	$4,15 \pm 0,18$	$6,48 \pm 0,45$	$6,77 \pm 0,27$
	Ч	$-0,84 \pm 0,01$	$-0,03 \pm 0,00$	$-4,22 \pm 0,13$	$-2,59 \pm 0,03$
$\alpha$	A	$24,58 \pm 1,53$	$9,73 \pm 0,60$	$14,61 \pm 1,11$	$15,78 \pm 0,63$
	Ч	$-0,50 \pm 0,01$	$1,18 \pm 0,03$	$-5,20 \pm 0,13$	$-1,55 \pm 0,02$
$\tau$	A	$37,73 \pm 2,59$	$11,02 \pm 0,74$	$31,81 \pm 1,60$	$16,59 \pm 0,72$
	Ч	$-0,34 \pm 0,01$	$3,33 \pm 0,13$	$-4,77 \pm 0,16$	$-0,06 \pm 0,00$
$\delta$	A	$40,70 \pm 2,00$	$10,42 \pm 0,52$	$38,35 \pm 2,42$	$21,78 \pm 0,98$
	Ч	$5,98 \pm 0,21$	$1,86 \pm 0,07$	$-4,11 \pm 0,13$	$4,82 \pm 0,11$
Темя–затылок					
$\beta_2$	A	$-8,89 \pm 0,61$	$-1,92 \pm 0,12$	$1,94 \pm 0,07$	$1,61 \pm 0,05$
	Ч	$-2,94 \pm 0,09$	$-0,90 \pm 0,05$	$0,82 \pm 0,01$	$-0,43 \pm 0,17$
$\beta_1$	A	$-9,30 \pm 0,44$	$-3,11 \pm 0,12$	$0,69 \pm 0,03$	$0,69 \pm 0,02$
	Ч	$-0,68 \pm 0,01$	$-0,21 \pm 0,00$	$0,87 \pm 0,01$	$-0,57 \pm 2,17$
$\alpha$	A	$-5,74 \pm 0,23$	$-3,10 \pm 0,16$	$1,31 \pm 0,06$	$0,85 \pm 0,03$
	Ч	$0,56 \pm 0,00$	$-0,67 \pm 0,01$	$-0,41 \pm 0,00$	$-0,21 \pm 0,10$
$\tau$	A	$-9,14 \pm 0,46$	$1,09 \pm 0,06$	$3,48 \pm 0,14$	$1,59 \pm 0,05$
	Ч	$0,19 \pm 0,00$	$-1,66 \pm 0,04$	$1,66 \pm 0,02$	$-0,81 \pm 1,67$
$\delta$	A	$-11,23 \pm 0,47$	$0,66 \pm 0,03$	$0,70 \pm 0,03$	$3,23 \pm 0,13$
	Ч	$-0,90 \pm 0,02$	$-2,73 \pm 0,07$	$-0,02 \pm 0,00$	$-1,27 \pm 4,13$

У левшей в этом же отведении и в этих же условиях ФМПА амплитуд ритмов ЭЭГ выражалась также положительными величинами, однако большими по модулю в 3–9 раз.

В условиях десинхронизации у правшей в отведении лоб–висок ФМПА амплитуд ритмов ЭЭГ выражалась отрицательными величинами в пределах от  $(-2,73 \pm 0,13$  %) до  $(-8,61 \pm 0,33$  %), т. е. наблюдалась латерализация амплитуд ритмов в правое полушарие.

У левшей в условиях десинхронизации в отведении лоб–висок ФМПА амплитуд ритмов ЭЭГ выражалась также положительными величинами, однако меньшими по модулю, чем в условиях синхронизации.



В отведении висок–темя ФМПА амплитуд ритмов ЭЭГ как у правшей, так и у левшей, как в условиях синхронизации, так и в условиях десинхронизации, выражалась положительными величинами, за исключением ФМПА амплитуды бета-2 ритма в условиях синхронизации у правшей и левшей.

В отведении темя–затылок ФМПА амплитуд ритмов ЭЭГ у правшей, как в условиях синхронизации, так и в условиях десинхронизации, выражались отрицательными величинами, за исключением ФМПА амплитуд тета и дельта ритмов в условиях десинхронизации.

В этом же отведении у левшей все величины амплитуд ФМПА были положительными.

Следует отметить, что во всех изученных отведениях, как в условиях синхронизации, так и в условиях десинхронизации у правшей ФМПА амплитуд ритмов ЭЭГ выражалась положительными величинами.

*Взаимоотношения амплитуд ритмов ЭЭГ у правшей и левшей.* После сегментации ЭЭГ правшей в правом полушарии в кластерах синхронизации всех трех отведений было выявлено всего 32 регрессионные связи-отношения, а в левом полушарии — 26 (табл. 6). В кластерах десинхронизации всех трех отведений было выявлено в правом полушарии 44 регрессионные связи-отношения, а в левом полушарии — 40 (табл. 7).

Таблица 7

**Регрессионные связи-отношения и коэффициенты двумерной корреляции у правшей и левшей в условиях психосенсорного покоя**

Полушария	Отведение	При сегментации				Без применения сегментации	
		Коэффициенты регрессии		Коэффициенты корреляции		Коэффициенты регрессии	Коэффициенты корреляции
		Синхронизация	Десинхронизация	Синхронизация	Десинхронизация		
<b>Правши</b>							
Правое полушарие	1	12	14	9	10	14	10
	2	10	14	9	5	16	10
	3	10	16	4	10	16	10
<b>Итого</b>		<b>32</b>	<b>44</b>	<b>22</b>	<b>25</b>	<b>46</b>	<b>30</b>
Левое полушарие	1	6	10	3	10	18	10
	2	12	14	8	10	16	10
	3	8	16	10	9	18	10
<b>Итого</b>		<b>26</b>	<b>40</b>	<b>21</b>	<b>29</b>	<b>48</b>	<b>30</b>
<b>Левши</b>							
Правое полушарие	1	18	10	4	10	16	10
	2	16	10	10	10	14	10
	3	18	10	4	10	12	10
<b>Итого</b>		<b>28</b>	<b>30</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	<b>42</b>	<b>30</b>
Левое полушарие	1	10	14	10	10	14	10
	2	6	12	5	10	12	10
	3	12	14	10	10	16	10
<b>Итого</b>		<b>28</b>	<b>40</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>42</b>	<b>30</b>

Таким образом, у правшей количество регрессионных связей-отношений как в условиях синхронизации, так и десинхронизации в правом полушарии выявляется большим, чем в левом.

Между амплитудами ритмов ЭЭГ всех трех отведений правого полушария в условиях синхронизации у правшей количество статистически значимых коэффициентов корреляции составило 22, а левого — 21, т. е. отличия были незначительными. В условиях десинхронизации у правшей в правом полушарии определялось 25 статистически значимых коэффициентов корреляции, а в левом — 29.

Таким образом, у правшей количество коэффициентов корреляции, выявляемых между амплитудами ритмов ЭЭГ в условиях синхронизации, в правом и левом полушариях практически не различается, а в условиях десинхронизации их количество в левом полушарии определяется большим, чем в правом.

У левшей после сегментации ЭЭГ в правом полушарии в кластерах синхронизации всех трех отведений было выявлено всего 28 регрессионных связей-отношений, а в левом полушарии — 36. В кластерах десинхронизации всех трех отведений было выявлено в правом полушарии 30 регрессионных связей-отношений, а в левом полушарии — 38.

Таким образом, у левшей количество регрессионных связей-отношений как в условиях синхронизации, так и десинхронизации в левом полушарии выявляется большим, чем в правом.

При корреляционном анализе между амплитудами ритмов ЭЭГ у левшей всех трех отведений правого полушария в условиях синхронизации выявлялось 18 статистически значимых коэффициентов корреляции, а левого — 25. В условиях десинхронизации количество выявленных статистически значимых коэффициентов корреляции как в правом, так и в левом полушарии было одинаковым — 30.

Таким образом, у левшей количество коэффициентов корреляции, выявляемых между амплитудами ритмов ЭЭГ в условиях десинхронизации в правом и левом полушариях, не различается, а в условиях синхронизации их количество в левом полушарии определяется большим, чем в правом.

Проведенными исследованиями выявлено, что у левшей по сравнению с правшами имеется усиление процессов синхронизации, проявляющееся в увеличении амплитуд ритмов ЭЭГ при анализе без применения сегментации, а также при применении сегментации в отрезках десинхронизации. В отрезках синхронизации амплитуды ритмов в левом полушарии отмечались большими, а в правом полушарии у левшей по сравнению с правшами усиление синхронизации отмечалось в отведении висок–темя. В условиях усиления процессов синхронизации у левшей по сравнению с правшами отмечалась положительность ФМПА как во фрагментах синхронизации, так и десинхронизации.

На основании изложенного можно высказать предположение о дефицитности механизмов действия синхронизирующей ретикулярной формации ствола мозга у левшей, возможно в результате дисбаланса содружественно-конкурирующего взаимодействия мозжечка и ретикулярной формации ствола мозга.

## Список литературы

1. Pollock V. E., Schneider L. S., Lyness S. A. Reliability of topographic quantitative EEG amplitude in healthy late-middle-aged and elderly subjects // *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*. — 1991. — V. 79. — P. 20–26.
2. Dunn B. R., Reddix M. Modal processing style differences in the recall of expository text and poetry // *Learning and Individual differences*. — 1991. — V. 3. — P. 265–293.
3. Annett M., Kilshow D. Mathematical ability and lateral asymmetry. II *Cortex*. — 1982. — V. 18, № 46.
4. Beaton A. A. The nature and determinants of handedness I The Asymmetrical brain / Ed. K. Hugdahl, R. J. Davidson. — A Bradford Book. The MIT Press. 2003.
5. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций // *Нейропсихология: Тексты*. — М., 1984. — С. 15–21.
6. Сергиенко Е. А., Дозорцева А. В. Функциональная асимметрия полушарий мозга. Функциональная межполушарная асимметрия: Хрестоматия / Под ред. Н. Н. Боголепова, В. Ф. Фокина. — М.: Научный мир, 2004. — 728 с.
7. Доброхотова Т. А., Брагина Н. Н. Левши. — М.: Книга, лтд, 1994.
8. Семенович А. В. Межполушарная организация психических процессов у левшей. — М.: МГУ, 1991. — 95 с.
9. Тетеркина Т. И. Функциональная асимметрия головного мозга больных эпилепсией: Дис. канд. мед. наук. — Л.: Мед. институт, 1988. — 32 с.
10. Ливанов М. Н., Свидерская Н. Е. Психологические аспекты феномена пространственной синхронизации потенциалов // *Психол. журн.* — 1984. — Т. 5, № 5. — С. 71.
11. Ливанов М. Н. О замыкании условных связей. // *Электроэнцефалографическое исследование высшей нервной деятельности*. — М.: Изд. АН СССР, 1962. — С. 174–186.
12. Асланов А. С., Гаврилова Н. А., Сологуб Е. Б., Хрирман Т. Л. Пространственная синхронизация электрической активности мозга человека в норме и патологии // *Пространственная синхронизация головного мозга человека*. — М.: Наука, 1973. — С. 128–167.
13. Ливанов М. Н. Пространственная организация процессов головного мозга. — М., 1972. — 182 с.
14. Inouye T., Shinosaki K., Iyama A., Matsumoto Y. Localization of activated areas and directional EEG patterns during mental arithmetic // *Electroencephalogr. clin. Neurophysiol.* — 1993. — V. 86, N 4. — P. 224–230.
15. Inouye T., Shinosaki K., Jagasaki A. The direction of spread of alpha activity over the scalp // *Electroencephalogr. clin. Neurophysiol.* — 1983. — V. 55, No. 3. — P. 290–300.
16. Mars N. J. I., Lopes da Silva F. H. EEG analysis methods based on information theory // *EEG handbook: Revised series. V. 1. Methods of analysis of brain electrical and magnetic signals.* / A. S. Gevins, A. Remond (Eds.). — Amsterdam: Elsevier, 1987. — P. 297–307.
17. Шишкин С. Л. Исследование синхронности резких изменений альфа-активности ЭЭГ человека, Диссертация на соискание ученой степени кандидата биологических наук. — М., 1997.
18. Лобасюк Б. А. Системные нейрофизиологические механизмы электрогенеза головного мозга: Монография / ХГЭУ, Одесса. — 2010.
19. Creutzfeldt O.-D., Bodenstern G., Barlow J. S. Computerized EEG pattern classification by adaptive segmentation and probability density function classification. Clinical evaluation // *Electroenceph. clin. Neurophysiol.* — 1985. — V. 60. № 5. — P. 373.

**Боделан М. І.**

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

### **ОСОБЛИВОСТІ ЛАТЕРАЛІЗАЦІЇ ЕЛЕКТРОЕНЦЕФАЛОГРАФІЧНОЇ АКТИВНОСТІ ПРАВШІВ ТА ЛІВШІ**

#### **Резюме**

У статті за допомогою системного підходу, застосуванням множинного кореляційного та лінійного регресійного методів аналізу виявлені особливості ЕЕГ правшів та лівш. Отримані результати ЕЕГ були систематизовані та оброблені методом сегментації.

**Ключові слова:** системний підхід, правші, лівші, ЕЕГ, метод сегментації, кластерний аналіз.

**Bodelan M.**

Odessa National University named after I. I. Mechnikov, Ukraine

### **EEG LATERALIZATION FEATURES OF RIGHTIES' AND LEFTIES' PERSONALITY**

#### **Summary**

At the article with the system approach, using multiple correlation and regression methods, EEG lateralization features of righties' and lefties' personality were identified. The results of EEG were systematized and processed by using the method of segmentation.

**Key words:** systems approach, righty and lefty personality, EEG, method of segmentation, cluster analysis.

УДК 159.9.17

**Бочелюк В. Й.**

д-р психол. наук, професор, завідувач кафедри практичної психології  
Класичного приватного університету, м. Запоріжжя

## ПСИХОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ (СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛІГЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ)

У статті розкриваються психологічні особливості формування ціннісних орієнтацій особистості в процесі здобуття вищої освіти. Особлива увага приділяється значущості вищої освіти в житті сучасного українського суспільства, навіть більшої, ніж політика або економіка. Визначається її особлива роль — формування інтелігентної особистості.

**Ключові слова:** особистість, інтелігентність, ціннісні орієнтації, вища освіта.

Проблеми вищої освіти віддзеркалюють значний спектр проблем, що існують у сучасному суспільстві. Система освіти є сферою взаємодії інтересів держави і суспільства. Кожний із суб'єктів освітніх правовідносин повинен мати нагоду впливати на функціонування і розвиток системи освіти, але разом з тим нести свою частку відповідальності за створення умов, необхідних для виконання системою освіти своїх соціальних і освітніх функцій. Саме цій **актуальній проблемі присвячена наша стаття.**

**Виклад основного матеріалу.** Наявність вищої освіти є одним з основних критеріїв (хай навіть в деяких випадках формальним), за якими ми прагнемо визначити суть поняття інтелігенції. Ж. Т. Тощенко [5] вказала на ряд позицій, за якими можливо охарактеризувати інтелігентну особистість. По-перше, це не просто володіння знаннями, а активна участь у передачі цих знань народу, служіння народу, відповідальності перед ним. По-друге, це ідея моральності, ідея служіння добру. По-третє, це прагнення бути прикладом, орієнтиром і навіть ідеалом для навколишніх людей, не тільки у великому, але і в малому, в повсякденних справах і турботах... І нарешті, це щира готовність служити не тільки своєму народу, але і всьому людству. В аспекті сказаного представляється доцільним виявити роль вищої освіти у формуванні інтелігенції. Але спочатку розглянемо, як повинна виглядати модель вищої освіти з погляду її відповідності вимогам ХХІ століття. Властива людству система криз (екологічна, енергетична, продовольча тощо) показує, що воно знаходиться на зламі свого розвитку. Відбувається перехід від старої до нової цивілізації з новим набором цінностей, з новими уявленнями про простір, час, всесвіт, культуру, цивілізації. Іншими словами, йде зміна типів цивілізацій, яка була передбачена видатним соціологом П. О. Сорокіним [4]. Цей перехід органічно пов'язаний з людиною, яка є системоутворювальним чинником цивілізації.

Цікавий погляд на перспективу розвитку вищої освіти відомого соціолога та психолога Ортега-і-Гассет, який вказував на особливу значущість вищої освіти в житті сучасного суспільства, навіть більшої, ніж політика або економіка. У цьому випадку, вважає він, зростає роль університетів, проте сучасному університету ще далеко до того, яким він повинен і може бути. Розглядаючи культуру як суму адекватних уявлень про призначення людини в сучасному світі, учений приходиться до висновку, що в ХХІ столітті основною функцією університету як вищого навчального закладу повинне стати вивчення «великих культурних дисциплін», до складу яких повинні бути залучені наступні: фізична схема світу (фізика); фундаментальна схема органічного життя (біологія); історичний процес людського роду (історія); структура і функціонування соціального життя (соціологія, психологія); схема всесвіту (філософія).

Оволодіння якими-небудь професійними знаннями й уміннями ще не робить людину культурною, інтелігентною. Володіючи тільки професійними знаннями та якостями, індивід залежатиме від попиту на свою професію. Культура ж забезпечує йому адекватне уявлення про життєво важливі проблеми сучасності і розуміння соціально-політичної суті, які мають місце в реальному житті. Як справедливо відзначає Ортега-і-Гассет, культура — це відповідний рівень епохи інтелектуального розвитку людини, що дозволяє йому орієнтуватися в навколишньому соціальному світі, визначаючи власний шлях. Як відзначає І. В. Захаров, Е. С. Ляхович [1] культурна людина — це людина-інтелігент, яка обирає активну життєву позицію. Соціальна місія культурного університету полягає в тому, щоб подолати різноплановість, різноспрямованість завдань сучасної вищої освіти та засобів соціальної педагогіки, сконцентрувати зусилля передових людей на досягненні культурного ідеалу епохи, а також пояснити інтелектуалам всю міру їх відповідальності за долі людства і, збудивши в них «відчуття місії», зробити полум'яними борцями за краще майбутнє. Ми вважаємо, що даний заклик ученого актуальний і в ХХІ столітті, оскільки проблема відродження істинної інтелігенції ще чекає на своє вирішення.

На наш погляд, сучасна модель університетської освіти, підставою якої є базова культурна освіта, являє інтегральну структуру, що поєднує в собі інноваційні форми навчання та виховання студентів і суперсучасні наукові розробки в різних галузях наукової діяльності. Сучасний університет має в структурі розширену мережу науково-дослідних підрозділів (НДІ, лабораторії тощо), що сприяють його еволюційному розвитку.

Одна з основних цілей сучасної вищої освіти полягає в тому, щоб за допомогою різних форм навчання і виховання підготувати студента до плідної творчої участі в соціальному житті суспільства. Освічена людина повинна не тільки адаптуватися до стрімких соціальних змін, що відбуваються, але й уміти практично оцінити те, що відбувається і намітити особисті шляхи соціальних змін і перетворень.

Основними функціями вищої освіти є: гуманістична, аксіологічна, соціокультурна, соціально-адаптивна, соціально-мобільна (стратифікаційна), інноваційна, соціально-інтеграційна, прогностична.

Гуманістична функція виражається в тому, що освіта орієнтована на особистість, на забезпечення її існування і розвиток, самореалізацію.

Аксіологічна функція виявляється у тому, що вища освіта розглядається як цінність світової та української багатонаціональної культури.

Соціокультурна — освіта допомагає людині оволодіти культурою свого народу в різноманітті зв'язків із національними культурами інших народів і світовою культурою загалом.

Соціально-адаптивна — вища освіта сприяє успішній адаптації людини до навколишнього динамічно обновлюваного соціуму на різних його рівнях (мікро-, мезо-, макро-), а також до професійної діяльності.

Соціально-мобільна (стратифікаційна) — у процесі освіти і в результаті професійної підготовки у вузі змінюються статусно-ролева форма взаємодії людини з оточуючим (отримання нового статусу).

Інноваційна — у вузі оновлюється арсенал знань і способів діяльності людини, формується її базис у науково-дослідницькій діяльності.

Соціально-інтегративна — людина у вузі залучається до інтеграційної освітньо-науково-виробничої діяльності; набуває досвід інтеграції навчальних, наукових і практичних знань і умінь; відкриває величезні потенційні можливості даного процесу.

Прогностична — у вузі змістовно розкривається суть майбутньої професії, стабілізується потреба людини в її отриманні; об'ємно виявляється перспектива професійного розвитку і особистісного зростання людини. Сучасна університетська освіта прагне допомогти молодій людині знайти для себе смислові орієнтири в житті.

Як вказує Т. Б. Казаренкова [2], соціологічна модель сучасної вищої освіти є соціально-інтегрованою, відкритою, складною багаторівневою системою. Розглянемо основні рівні даної системи:

1. Соціально-політичний рівень — цей рівень визначає соціально-правові механізми регулювання системи вищої освіти. Законодавча база вищої освіти — це фундамент, на якому зводяться всі поверхи будівлі. Від його міцності залежить життєстійкість самої системи. На жаль, закони, що існують у галузі освіти (вищої, зокрема), не дозволяють однозначно трактувати вже, здавалося б, юридично оформлені положення. Внаслідок цього спостерігаються грубі порушення в різних сферах, які відповідальні за виконання цих законів.

2. Соціально-економічний рівень тісно пов'язаний із соціально-політичним рівнем і віддзеркалює економічний стан системи вищої освіти в сучасних умовах. Кризовий стан в економіці насамперед відобразився на стані вищої освіти.

3. Соціально-адаптивний рівень відображає можливості системи вищої освіти самостійно здійснювати свої функції в соціально-економічних умовах, що склалися. Не дивлячись на складні умови, багато вищих навчальних закладів знаходять вихід з положення, що створилося. Разом із традиційними формами навчання все частіше використовуються інші форми організації навчального процесу, які відповідають сучасним світовим стандартам підготовки фахівця (дистанційне навчання, Інтернет тощо).

Крім того, багато установ використовують освітні можливості для розвитку вузу, чому сприяє інтеграція всіх його структур (зокрема, використання ринку освітніх послуг тощо). Це призводить до автономізації діяльності вузів у ринкових умовах.

4. Соціально-цивілізаційний рівень відображає процеси інтеграції освіти в міжнародний освітній простір. Базою освіти (а вищої — особливо) є культура — світова і вітчизняна. Без фундаментальних знань про культуру свого народу і народів світу неможливий повноцінний розвиток цивілізованого суспільства й української інтелігенції.

Тепер перейдемо до розгляду соціально-стратифікаційної структури сучасної вищої освіти. Освіта як соціальний інститут є не тільки сукупністю ролей і статусів (суб'єктів соціально-освітньої взаємодії), установ, забезпечених певними матеріальними засобами і здійснюючих конкретні соціальні функції, що задовольняють потреби сучасного суспільства, але і впорядковану організацію соціальної діяльності та соціально-психологічних відносин, які складаються в результаті рішення конкретної цільової задачі освітнього рівня.

Під соціальною стратифікацією, як відомо, розуміється сукупність розташованих в ієрархічному порядку соціальних прошарків. У соціологічній теорії найчастіше виділяють чотири основні показники рівня стратифікації: доходи, влада, освіта, престиж. В освіті під стратифікацією розумітимемо розділення (розшарування) в соціально-освітньому просторі, який склався в результаті приналежності суб'єкта соціальної взаємодії (студента, викладача, науковця тощо) до тієї або іншої соціальної страти, згідно зі своїм статусом. Враховуючи, що соціальна структура виникає в результаті суспільного розподілу праці, а соціальна страта (прошарок) — в результаті суспільного розподілу соціальних благ, в соціально-освітній стратифікації блага визначаються високим рівнем освіти, який дозволяє зайняти людині певне місце в суспільстві.

Соціально-освітній простір структуровано таким чином: а) керівники вищого навчального закладу; б) професорсько-викладацький склад, науковці, докторанти, аспіранти; в) студенти.

Між зазначеними вище учасниками освітнього процесу з різних прошарків (страт) здійснюється міграція, яка характеризує соціальну мобільність. У даному процесі соціальна мобільність йде постійно і безперервно; змінюється лише її інтенсивність. Розглянемо деякі варіанти соціальної мобільності в системі вищої освіти, які впливають на процес формування і розвитку сучасної інтелігенції.

Вертикальна мобільність характеризує переміщення із страти одного рівня (низького, високого) до страти іншого рівня. Наприклад: а) керівні кадри у вузі постійно оновлюються за рахунок професорів, викладачів, які проявляють високий рівень професіоналізму і організаційно-управлінські здібності; б) студенти, які проявили схильності та здібності в науково-дослідній і навчальній діяльності після закінчення вузу вступають до аспірантури, посідають посади асистентів на кафедрах, тобто підвищують свій статус і переміщаються на вищий ступінь в соціально-освітньому просторі.



Горизонтальна мобільність характеризує перехід індивіда з однієї соціальної групи до іншої, розташованої на одному і тому ж стратифікаційному рівні. Наприклад, аспірант, успішно закінчивши навчання і захистивши кандидатську дисертацію, одержує посаду доцента тощо.

У теорії соціальної психології виділяють як індивідуальну, так і групову мобільність. Під індивідуальною мобільністю слід розуміти переміщення людини (суб'єкта соціальної взаємодії) вгору або вниз незалежно від стратифікаційної динаміки інших людей. Під груповою мобільністю розуміється стратифікаційне переміщення певної соціальної групи (студенти, викладачі тощо).

Великий інтерес являють різні варіанти мобільності суб'єктів соціально-освітнього простору в умовах інтенсивного соціально-економічного і політичного оновлення України й української вищої освіти. Розглянемо стратифікаційну структуру у вузі, враховуючи зазначені вище показники стратифікаційних рівнів. Тенденції їх зміни такі:

«Доходи» як показник приналежності суб'єкта соціально-освітнього процесу (професори, викладачі, студенти тощо) до тієї або іншої страти виступає вже недостатньо об'єктивним критерієм певного рівня стратифікації. Ще десять років тому розмір заробітної платні професора перевищував у 10–15 разів стипендію студента. Нині студент з урахуванням можливих освітніх і інших послуг нерідко має середньомісячний дохід більший, ніж у викладача.

Показник «Влада». Всього кілька років тому керівник установи, викладачі користувалися необмеженою владою відносно студентів (характер відрахувань з навчального закладу, переведення на інший курс, факультет, «жорсткий» розподіл випускників після закінчення вищого навчального закладу тощо). Тепер студенти одержали певні права і можливості активніше брати участь у справах вузів (у роботі рад університетів разом з керівниками і викладачами вузів беруть участь студенти).

Показник «Освіта». У недалекому минулому була практично абсолютна перевага викладача над студентом у знаннях певної учбової дисципліни. Нині в результаті модернізації і комп'ютеризації студент отримав доступ до величезного змістовного матеріалу з будь-якого навчального предмета і деколи наближається до інформованості викладача. Нерідкі випадки, коли студенти дістають другу вищу освіту, отже, стартовий показник «освіта» у них і викладача майже однаковий (зокрема, якщо педагог не удосконалює свої професійні знання і уміння).

Показник «Престиж». Упродовж усієї історії української освіти (та і світової теж) професія викладача вищої школи була однією з престижних у суспільстві. Тепер престиж цієї професії в очах молоді помітно знизився. Разом з тим, у останні два-три роки накреслилися тенденції до підвищення престижу даної професії в сучасному суспільстві. «Престиж» студента як показник стратифікаційного рівня, хоча і має певний рейтинг у сучасному суспільстві, але вже не характеризує багато привілеїв студентів, які були раніше (пільги при прийомі на роботу випускників вузів як молодих фахівців, безкоштовні путівки, молодіжні житлові комплекси тощо).

Коротка характеристика розглянутих базових показників свідчить про те, що зміни, які відбулися у всіх галузях сучасної освіти, а вищої особливо, вимагають введення додаткових показників з урахуванням вимог сучасного соціально-психологічного знання. Виявлені тенденції характеризують соціальний статус кожної з двох основних соціальних груп освітнього процесу — студентів і викладачів. У цій статті розглянуто лише деякі питання вельми актуальної, теоретично і практично значущої проблеми соціально-психологічної структури вищої освіти, дозволяючи по-новому оцінити сучасний стан і перспективи розвитку сучасної української вищої школи, яка має безперечний вплив на формування сучасної української інтелігенції. Як справедливо відзначає Ж. Т. Тощенко [5,325], «майбуття інтелігенції багато в чому залежить від того, чи зуміє, чи захоче майбутня її зміна, нинішні студенти, не просто зберегти ідеали інтелігенції, але і слідувати їм».

Система сучасної освіти стрімко інтегрується зі світовим освітнім простором. Цей процес супроводжується системними змінами нашої освіти у напрямі відбору кращих світових зразків, що підвищують якість функціонування і розвитку всіх систем українського суспільства, що поліпшують життєдіяльність українського народу. Разом з тим система освіти, будучи однією з підстав національної безпеки держави і його громадян, не може приймати світові новації, неадекватні перспективам розвитку України в XXI столітті, не забезпечуючи її суверенітет у політичній, економічній, культурній сферах.

Розвиток національної освіти орієнтований на структурні зміни на всіх його рівнях. За визначенням С. П. Капіци, С. П. Курдюмова, Г. Г. Малинецького [3], у ряді основних сучасних напрямів розвитку вищої освіти можна виділити наступні:

- підвищення ролі освіти в економіці, науці, культурі;
- зміна змісту освіти, сприяючись на імперативи XXI століття, довготривалих національних інтересів, перспективних технологій;
- інтеграція основної частини інтелектуального потенціалу держави навколо вищої школи;
- розкриття можливостей невживаної частини потенціалу вищої школи шляхом створення невеликих, ефективних структур, «точок зростання».

Істотне значення в умовах оновлення вищої освіти мають мета і задачі його функціонування, перспективи реформування змістовного і процесуального компонентів освітнього процесу. Стратегічними задачами сучасної вищої школи, рішення яких багато в чому визначає процес формування інтелігенції, виступають:

- соціалізація (гармонізація відносин людини з природно-соціальним світом через освоєння сучасної картини світу; розвиток національної самосвідомості людини, забезпечення умов для придбання ним широкої базової освіти, що дозволяє достатньо швидко адаптуватися в соціумі);
- професіоналізація (підготовка професійно компетентного фахівця, який володіє фундаментальними і прикладними знаннями і високою куль-

турою організації і здійснення професійної діяльності, надбанням ним широкої базової освіти);

– самореалізація (навчання людини продуктивної життєдіяльності, створення умов для її самовдосконалення і самореалізації). Сучасна університетська освіта спрямована на розвиток особистості, яка навчається; стимулювання у неї індивідуальних здібностей у всіх видах і формах навчально-науково-виробничої діяльності; виховання у молоді пошани до прав людини і основних свобод; формування у студентів високої самосвідомості і пошани до національної культури, мови і світових цінностей; виховання культури міжнаціональної взаємодії; підготовку молоді людини до творчої діяльності у вільному суспільстві в дусі взаєморозуміння, миру, терпимості, рівноправності, дружби між етнічними, національними і регіональними групами; виховання пошани до навколишнього природного світу; стимулювання потреби до системного професійного й особистого самовдосконалення.

У зв'язку з цим слід підкреслити: соціально-психологічний складник університетської підготовки студентів сприяє не тільки освоєнню ними соціально значущих знань і способів діяльності, але й розвитку в них нових соціальних і професійних орієнтирів. У ряді першочергових заходів, спрямованих на ефективну університетську підготовку студентів, доцільно виділити наступні:

– висунення як однієї із пріоритетних задач університетської освіти — формування культури фахівця;

– виділення в змісті нормативних учбових курсів модуля, який забезпечує цільове якісне формування базису культури, створює умови для осмислення студентом сучасних соціально-психологічних перетворень;

– створення авторських курсів соціально-гуманітарного профілю, що розвивають особистий потенціал і професійні уміння навчатися за допомогою освоєння ними базових соціологічних знань і способів практичної діяльності;

– інтеграція в науковій та навчальній роботі змісту соціально-гуманітарних навчальних дисциплін, які забезпечують розвиток гуманістичного світогляду, освоєння знань і системи соціальних цінностей людини; створення інтеграційних навчальних курсів і факультативів;

– використання форм і методів навчання, що розвивають у студентів соціологічну культуру і культуру діяльності, стимулюючи у них потреби в творчому стилі життєдіяльності, відкриваючи перспективи самореалізації;

– об'єктивна якісна оцінка результативності університетської освіти студентів у контексті соціально-гуманітарної підготовки фахівця.

Таким чином, можна дійти **висновку**, що завдання системи сучасної української освіти спрямовані на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації, на розвиток цивілізованого суспільства. Саме вони визначають модернізацію цієї системи, в процесі здійснення якої, доведеться повною мірою зважати на культурні традиції і накопичений досвід оновлення вищої школи, що є центром становлення і розвитку сучасної української інтелігенції.

## Список літератури

1. Захаров И. В. Миссия университета в европейской культуре / И. В. Захаров, Е. С. Ляхович. — М., 1994.
2. Казаренкова Т. Е. Интегральная социология высшего образования / Т. Е. Казаренкова. — М., 2001.
3. Капица С. П. Синергетика и прогнозы будущего / С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. — М., 2000.
4. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. — М., 1992. — С. 425–435.
5. Тощенко Ж. Т. Парадоксальный человек / Ж. Т. Тощенко. — М., 2001. — С. 303.

### **Бочелюк В. Й.**

д-р психол. наук, профессор, заведующий кафедры практической психологии  
Классический частный университет, г. Запорожье

### **ПСИХОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛИГЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ)**

#### **Резюме**

В статье раскрываются психологические особенности формирования ценностных ориентаций личности в процессе получения высшего образования. Особое внимание уделяется значению высшего образования в жизни современного украинского общества, большего даже, чем политика или экономика. Определяется его особая роль — формирование интеллигентной личности.

**Ключевые слова:** личность, ценностные ориентации, высшее образование.

### **Bochelyuk V.**

Ph.D, professor, the head of the chair of practical psychology  
Classic private university, Zaporizhya

### **FORMATION OF PSYCHOLOGY VALUES PERSON DURING HIGHER EDUCATION (SOCIO-PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF PERSONALITY INTELLIGENT)**

#### **Summary**

The article describes the psychological peculiarities of the individual values in the higher education. Particular attention is paid to the importance of higher education in the life of modern Ukrainian society, even more than politics or economics. It is determined by its special role — forming intelligent person.

**Key words:** personality, intelligence, values, higher education.

УДК 159.923.2:37.018

**Міляєва В. Р.**

канд. психол. наук, доцент,  
завідувач науково-дослідної лабораторії розвитку дитини  
Київського університету імені Бориса Грінченка

**Лебідь Н. К.**

канд. психол. наук,  
старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії розвитку дитини  
Київського університету імені Бориса Грінченка

**Бреус Ю. В.**

молодший науковий співробітник  
науково-дослідної лабораторії розвитку дитини  
Київського університету імені Бориса Грінченка

## РОЗВИТОК ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку потенціалу особистості в умовах сучасного освітнього середовища. Визначені пріоритетні напрями психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості на різних рівнях освіти.

**Ключові слова:** розвиток потенціалу особистості, освітнє середовище, психолого-педагогічне забезпечення, психологічний супровід, рівні освіти.

**Постановка проблеми.** В умовах глобальних суспільних трансформацій до людини висуваються нові вимоги, які зумовлюють необхідність її всебічного розвитку, збагачення сил та можливостей. У зв'язку з цим визначальною стає потреба максимально повної реалізації індивідуальних задатків та здібностей, стимулювання власної самореалізації людини. Освіта у цьому процесі посідає чинне місце. Як зазначено у програмних документах (Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Програмі економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава», Указі Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» від 30 вересня 2010 року, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки), нагальною є необхідність модернізації освіти з метою підвищення її якості та конкурентоспроможності.

Зокрема особливої актуальності і практичної значущості набувають питання парадигмального моделювання, пов'язані із пошуком інноваційної парадигми, яка б сприяла актуалізації психологічних ресурсів та розвитку потенціалу особистості, була спрямована на формування компетентності людини як основи її успішності у процесі життєдіяльності.

**Аналіз педагогічної та психологічної літератури** засвідчив інтерес наукової спільноти до проблеми розвитку потенціалу особистості (К. О. Абульханова-Славська, Т. І. Артем'єва, С. Л. Братченко, В. В. Ігнатова, В. О. Сластьонін, В. І. Слободчиков, В. О. Співак, В. Г. Риндак,

С. В. Руденський, М. І. Шевандрін та інші). Основними тенденціями наукових досліджень даної проблеми у психології є теоретичне обґрунтування поняття потенціалу, визначення його складових, механізмів розвитку (Б. Г. Ананьєв, С. В. Баранова, А. А. Бефані, Я. Е. Кальба, А. Б. Коваленко, М. С. Коган, Д. О. Леонт'єв, С. В. Ложкін, А. Г. Маклаков, І. П. Маноха, І. В. Мурашко, В. М. М'ясищев, Є. М. Осін, Б. Д. Паригін, В. І. Подшивалкіна, Н. В. Родіна, В. К. Сафронов, Л. Д. Столяренко та інші). Наразі актуальним залишається формування цілісного уявлення про систему розвитку потенціалу особистості в умовах освітнього середовища.

Враховуючи вищезазначене, **мета статті** полягає у розробці психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості на різних рівнях освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У вітчизняних та зарубіжних дослідженнях особистості поняття потенціалу пов'язується з певними процесами — актуалізації, реалізації, розгортання, розкриття, відтворення, прагнення «вийти за межі своїх рамок», самовираження, самоствердження, самореалізації, інтеріоризації (Б. Г. Ананьєв, І. С. Кюн, Д. О. Леонт'єв, В. М. М'ясищев, С. Л. Рубінштейн, В. К. Сафонов, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм та інші). Потенціал особистості розглядається як джерело розвитку людини, що забезпечить її успішність у процесі життєдіяльності (Я. Кальба, Д. О. Леонт'єв, С. Д. Максименко, І. П. Маноха, І. В. Мурашко, В. І. Подшивалкіна, М. А. Садова та ін.).

У дослідженнях В. М. Маркова зазначається, що основою уявлення про розвиток особистості є саме потенціал людини. Особистісний потенціал визначається як система внутрішніх відновлюваних ресурсів людини, що проявляється у діяльності, яка спрямована на досягнення соціально значущих результатів [6, с. 61].

Реалізація потенціалу особистості, на думку В. В. Ігнатової, відбувається у діяльності через поєднання мотивів і здібностей людини та має об'єктивну спрямованість у залежності від потреб особистості та її ціннісних орієнтацій [4]. У цьому випадку здібності індивіда розглядаються як вже реалізований потенціал, спрямований мотивацією на подальший його розвиток. Перспективи подальшого розвитку потенціалу розглядаються як можливий напрям зростання особистості і орієнтуються на зону найближчого розвитку (Л. С. Виготський).

Зважаючи на вищезазначене, варто говорити про актуальні та потенційні ресурси. Так, актуальні особистісні ресурси — це знання, уміння й навички, які людина надбала у процесі власного життєвого досвіду і реалізує в ході життєдіяльності. Потенційні особистісні ресурси — це сукупність цінностей, загальних і спеціальних здібностей, продуктів мисленнєвої діяльності, ментальних і поведінкових стратегій, внутрішніх станів, настанов, які можуть бути задіяні людиною для досягнення певної мети чи намічених результатів.

Реалізувати власний потенціал особистість може тільки в процесі саморозвитку, який, частіше за все, і розглядається як цілеспрямований

процес розгортання потенційних і прихованих до певного часу задатків, можливостей, умінь, якостей особистості. Саморозвиток відбувається й усвідомлюється особистістю як процес реалізації власного потенціалу, а його результатом є самореалізація людини [1].

Самореалізація ґрунтується на стабільній активності особистості, що пов'язана з її глибинними особливостями, серед яких пріоритетними є когнітивна, емоційна і регулятивна сфери психіки (Д. О. Леонт'єв, В. К. Сафонов, В. І. Слободчиков). Соціальне оточення може лише підтримати або відторгнути активність людини (В. К. Сафонов). Отже, особливого значення набуває питання формування конструктивного середовища, у якому створюються оптимальні умови для розвитку потенціалу особистості. Ми вважаємо, що таким середовищем є освітнє.

Поняття «освітнє середовище» — одне з ключових у педагогічній психології та педагогіці. Воно визначається як система цілеспрямованих впливів і відповідних умов розвитку особистості, а також можливостей для її вдосконалення, які містяться у більш широкому за навчальне соціальному та просторово-предметному оточенні [9, с. 193]. Як підкреслює В. П. Зінченко: «Максимум, на що можуть претендувати науки про людину, в їх числі і психологія, це на дослідження шляхів розвитку і на демонстрацію простору вибору, його ціни для людини, що розвивається» (Зінченко, 1994). Підтвердженням даної думки є дослідження М. Шелера, який розглядає освіту не лише як процес накопичення знань і вмінь для вирішення практичних задач, але і як категорію буття, як процес становлення особистості, розвиток індивідуальності, реалізацію її людського призначення. «Освіченим є не той, хто багато знає, чи той, хто може відповідно до законів максимально передбачати і управляти процесами. Освіченим є той, хто опанував структуру своєї особистості» [8, с. 46].

Наразі дослідження розвитку потенціалу особистості в освітньому середовищі відбуваються у таких напрямках:

– розвиток творчого потенціалу особистості з урахуванням її вікових особливостей (Д. Б. Богоявленська, О. В. Брушлінський, Л. С. Виготський, В. І. Загвязинський, І. А. Зязюн, В. О. Кан-Калик, І. О. Мартинюк, В. О. Моляко, С. О. Сисоева, Р. В. Ткач);

– дослідження професійного потенціалу особистості, умов і шляхів його реалізації у процесі професійного навчання з метою професійного та особистісного зростання (Є. І. Головаха, В. О. Гузенко, Л. А. Дудко, Є. М. Іванова, Є. А. Клімов, В. М. Марков, Є. Б. Старовойтенко, О. О. Тихомиров);

– розвиток особистості та реалізація її потенціалу з позицій акмеологічного підходу (К. О. Альбуханова-Славська, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, В. Г. Зазикін, Н. В. Кузьміна, В. М. Марков, С. С. Пальчевський);

– вивчення особистісно-розвиваючого потенціалу освітнього середовища («педагогічний потенціал», «освітній потенціал», «виховний потенціал», «дидактичний потенціал», «духовний потенціал» тощо). При цьому зазначений феномен стосується як окремої особистості (педагога), так і соціуму (освітніх систем) (Ш. Амонашвілі, А. Анохін, Ю. Бродський, І. М. Габа, Л. В. Кондрашова, В. Слободчиков, В. Ясвін).

Проведений нами аналіз наукових публікацій показав, що актуальним завданням сучасного освітнього середовища є створення тих умов, які б сприяли розвитку потенціалу особистості. При чому більшість авторів погоджуються, що соціальне оточення у даному випадку виступає лише фактором підтримки та площиною його реалізації. Основою успішності розвитку потенціалу особистості є власна активність індивіда, що актуалізується в ситуації саморозвитку та забезпечується розвитком особистісних властивостей, які сприяють індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації особистості. Традиційний погляд на освіту, що характеризується в більшій мірі лише процесом передачі інформації та засвоєння знань, не забезпечує належним чином виконання даного завдання. Отже, виникає нагальна потреба модернізації освітнього середовища та створення такої інноваційної розвивальної парадигми, яка б враховувала психологічні особливості розвитку особистості з метою реалізації її внутрішніх ресурсів. Вирішення даної проблеми, на нашу думку, можливе шляхом запровадження в систему освіти програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості.

Аналізуючи систему освіти як сукупність навчальних і навчально-виховних закладів, які забезпечують загальну середню, професійну, вищу та післядипломну освіту [3], нами була виділена специфіка розвитку потенціалу особистості на вказаних рівнях.

Загальна середня освіта забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення. Розвиток потенціалу особистості сприятиме актуалізації власних ресурсів, набуттю адаптивних форм поведінки, самореалізації обдарованих дітей, творчому, духовному та культурному становленню дитини, здійсненню успішного професійного вибору.

Професійна та вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх нахилів, інтересів і здібностей. Розвиток потенціалу особистості сприятиме формуванню активної життєвої позиції, забезпечить успішну соціальну адаптацію та професіоналізацію молодшої людини.

Післядипломна освіта — спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності. Післядипломна освіта створює умови для безперервності та наступності освіти і включає: перепідготовку, спеціалізацію, розширення профілю (підвищення кваліфікації), стажування. Розвиток потенціалу особистості в умовах післядипломної освіти вдосконалив професійну та особистісну компетентність фахівця.

Змістом психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості виступає психологічний супровід — цілісний процес вивчення,



формування, розвитку і корекції розвитку особистості з урахуванням своєрідності психологічних особливостей кожної стадії, а також права особистості нести відповідальність за своє життя [5]. Основу психологічного супроводу складає єдність чотирьох напрямів діяльності: діагностики суті проблеми, що виникла; отримання інформації стосовно природи проблеми та шляхів її подолання; надання консультації на етапі прийняття рішення та розробки стратегії розв'язання проблеми; забезпечення первинної допомоги на етапі реалізації розробленого плану [2, с. 67–74]. Традиційно реалізація психологічного супроводу відбувається у таких напрямках: психодіагностика, психокорекція та психопрофілактика [7]. Кожен із зазначених напрямів є підготовкою до наступного і, певною мірою, продовженням попереднього. На кожному рівні освіти психодіагностика, психокорекція та психопрофілактика відрізняються змістовим наповненням, враховуючи вікові особливості учасників. Проте їх комплексна реалізація на кожному рівні освіти спрямована на досягнення спільної мети — розвиток потенціалу особистості.

На нашу думку, основними процесами, які відображають розвиток потенціалу особистості, є розкриття, актуалізація та реалізація.

➤ *Розкриття потенціалу особистості* — процес виявлення потенційних ресурсів особистості. Він полягає у реалізації комплексної психодіагностичної програми, націленої на виявлення потенційних ресурсів особистості.

➤ *Актуалізація потенціалу особистості* — процес перетворення ресурсних можливостей особистості із потенційного стану в актуальний. Головним на цьому етапі стає виявлення індивідуальних векторів розвитку потенціалу особистості та процес реалізації намічених планів.

➤ *Реалізація потенціалу особистості* — цілеспрямований процес використання у наявній ситуації потенційних і прихованих до певного часу задатків, можливостей, умінь, якостей, що приводить у ході життєдіяльності до певних значимих для особистості або суспільства досягнень. Тут робота психолого-педагогічного складу спрямована на розвиток тих інтегративних характеристик потенціалу особистості, що сприятимуть його реалізації.

Модель програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості на різних рівнях освіти представлена на рисунку 1.

Вихідними положеннями розробки програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості були: розвиток — це цілеспрямований процес, вектор якого розташований завжди вгору і одночасно в сторони; «розгортання» вже наявних, але «згорнутих» до певного часу здібностей, умінь, якостей; забезпечується механізмами оволодіння, засвоєння (діяльнісний аспект) і самопізнання, самовираження, самореалізації (особистісний аспект); детермінується різного роду факторами та умовами, в першу чергу, активністю самої особистості.

**Висновки.** Розвиток потенціалу особистості є основою її самореалізації. Освітнє середовище у даному контексті виступає фактором, що створює оптимальні для цього умови. Проведений аналіз наукової літератури

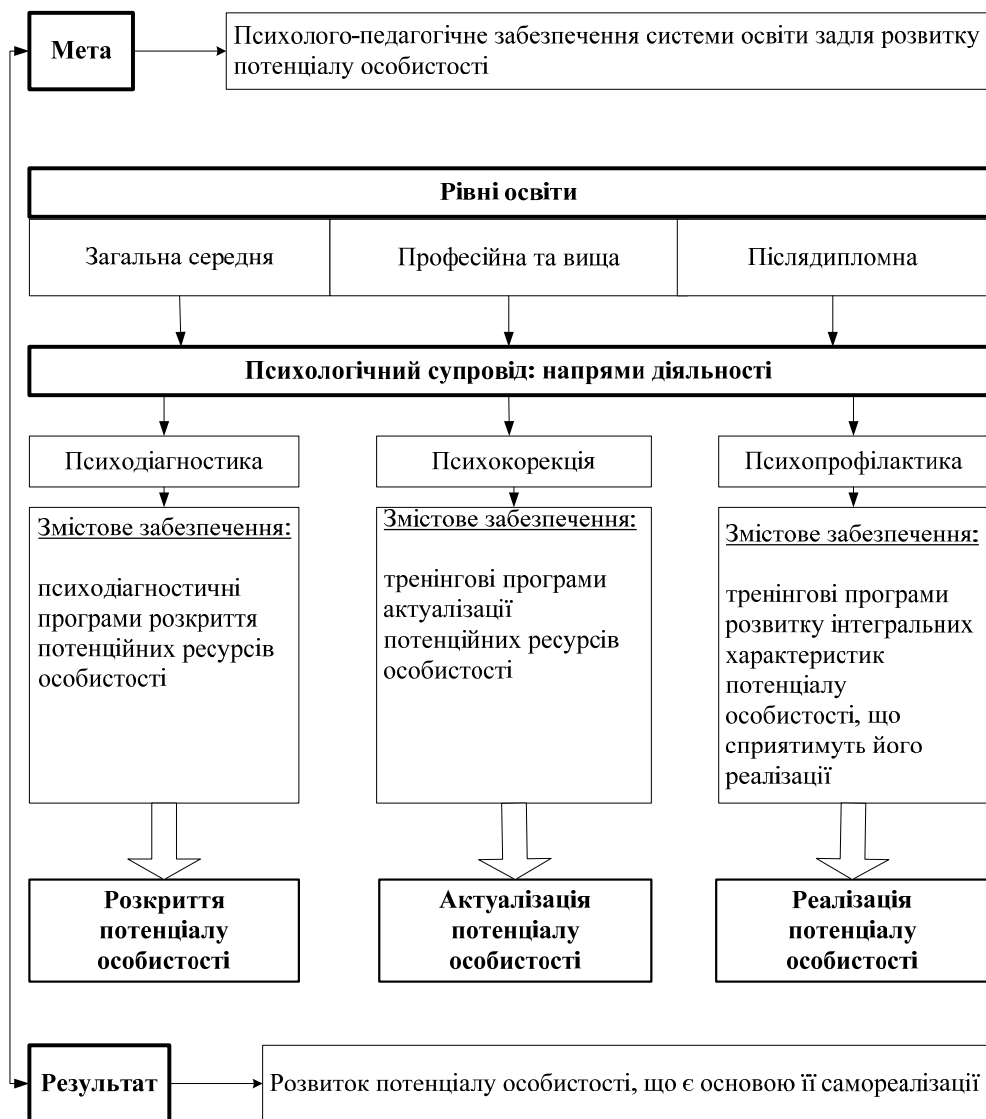


Рис. 1. Модель програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості на різних рівнях освіти

дозволяє говорити про необхідність модернізації системи освіти та створення такої інноваційної парадигми, яка б слугувала реалізації психологічних ресурсів особистості, що сприятиме її життєвому самовизначенню та самореалізації.

Впровадження програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості на різних рівнях освіти є одним із варіантів вирішення даної проблеми. В основі її розробки закладені такі конструкти:

рівні освіти (загальна середня, професійна та вища, післядипломна), на прями діяльності психологічного супроводу (психодіагностика, психоко-рекція та психопрофілактика), процеси розвитку потенціалу особистості (розкриття, актуалізація та реалізація). Комплексний погляд на розвиток потенціалу особистості забезпечить її самореалізацію через вдосконалення та навчання протягом життя.

Обсяг статті не дозволяє повністю розкрити всі аспекти проблеми, але, на нашу думку, доцільним є подальше вивчення механізмів розвитку потенціалу особистості та реалізація в освітньому середовищі здобутих ре-зультатів дослідження.

### Список літератури

1. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы разви-тия / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. — 496 с.
2. Волянюк Н. Ю. Психологічний супровід професійного розвитку тренера-викладача / Н. Ю. Волянюк // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С. Д. — К.: Міленіум, 2004. — Т. IV, Вип. 8. — С. 67–74.
3. Закон України «Про освіту» // Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI ст. / В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гурій [та ін.]. — К.: Навч. книга, 2004. — Кн. 3: Модернізація освіти. — С. 403–425.
4. Игнатова В. В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в об-разовательном процессе [Текст]: Монография / В. В. Игнатова. — Красноярск: СибГТУ, 2000. — 271 с.
5. Кокун О. М. Теоретичні та практичні засади психологічного забезпечення професійного становлення особистості / О. М. Кокун // Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г. С. Костюка (19–20 квітня 2010 р.). — К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. — Т. III. — С. 167–171.
6. Марков В. М. Механизмы реализации потенциала в контексте акмеологии развития / В. М. Марков // Мир психологии. — 2007. — № 2 (50). — С. 61– 73.
7. Міляєва В. Р. Змістовно-структурна модель психологічного забезпечення системи підви-щення кваліфікації державних службовців / В. Р. Міляєва // Науковий вісник Південно-українського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Збірник наукових праць. — Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2011. — № 11–12. — С. 137–144.
8. Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер. — М.: Гнозис, 1994. — 490 с.
9. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Яс-вин. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

**Миляева В. Р., Лебидь Н. К., Бреус Ю. В.**

**РАЗВИТИЕ ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ  
СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**Резюме**

В статье осуществлен теоретический анализ проблемы развития потенциала личности в условиях современной образовательной среды. Определены приоритетные направления психолого-педагогического обеспечения развития потенциала личности на разных уровнях образования.

**Ключевые слова:** развитие потенциала личности, образовательная среда, психолого-педагогическое обеспечение, психологическое сопровождение, уровни образования.

**Miliaeva V., Lebid N., Breus Y.**

**THE DEVELOPMENT OF POTENTIAL OF PERSONALITY IN TODAY'S  
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Summary**

The article presents the theoretical analysis of problem of the development of potential of personality in today's educational environment. There have been identified the priority directions of psychology-pedagogical ensuring of the development of potential of personality at different levels of education.

**Key words:** development of potential of personality, educational environment, psychology-pedagogical ensuring, psychological support, level of education.

УДК 159.923+343.95+008

**Булгакова В. О.**

викладач Південноукраїнського національного педагогічного університету  
імені К. Д. Ушинського

## ПРАВОВА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СИСТЕМНЕ ЯВИЩЕ

Правова культура в осіб юнацького віку розглядається за ознаками понять «культура», «правова культура», «правова культура соціальних груп», «правова культура вікових груп», «правова культура в юнацькому віці», що вказують на її системний (соціумне середовище, правова реальність соціуму, соціумні та індивідуальні цінності) та психологічний (групова ідентифікація, самототожність, емпатійна поведінка, соціальні очікування) характер.

**Ключові слова:** культура, правова культура, правова свідомість, цінності.

Розгляд проблеми правової культури у загальнотеоретичному та методологічному аспектах вказує на те, що її психологічні особливості та механізми прояву зводяться у цілому до проблематики свідомості (правова свідомість), особистості (особистість із розвинуеною правосвідомістю) та діяльності (діяльність особистості із розвинуеною правосвідомістю).

Виходячи із методологічних принципів психології (принцип детермінізму, єдності свідомості та діяльності, принцип розвитку), можна дійти висновку про правову свідомість як результат: а) дії «зовнішніх причин через внутрішні умови»; б) діяльності, що містить певні правові аспекти; в) саморуху від простих до складних форм віддзеркалення та активності.

Загальними складовими у теоретичній моделі правової культури в осіб юнацького віку згідно із наведеними вище міркуваннями є складові, які належать до явищ: а) соціальної сфери (соціальна система — соціальні та виробничі відносини — соціум взагалі — конкретна соціальна спільнота); б) сфери «організації і розвитку людської життєдіяльності» [29, с. 292–294] (культура — правова культура — правова культура соціальних груп — правова культура вікових груп — правова культура у юнацькому віці); в) сфери інтерактивних відносин із оточенням — соціалізація (рівень соціальної взаємодії) — інтеграція (рівень взаємодії у соціальній групі) — ідентифікація (рівень міжособистісної взаємодії); г) сфери свідомості (правової свідомості) — відображені (образи, знаки, значення, смисли) та регульовальні (імперативи, установки) правові цінності.

Відповідно до мети дослідження, яка полягає у визначенні психологічного змісту та особливостей правової культури у молоді та розкритті психолого-педагогічних умов їх цілеспрямованої корекції, необхідно було визначити теоретичний підхід до формулювання конкретних завдань дослідження. Оскільки основним наголосом у роботі є наголос на психологічному, остільки при виборі підходу ми орієнтувались на гуманітарну парадигму, найбільш суттєвими ознаками якої є ознаки *свободи* (джерело

творіння, свідомість, розум, інтелектуальна, духовна діяльність), *особистості* (особиста та особистісна відповідальність, соціалізація і індивідуалізація), *культура* (національний, етнічний, соціальний, професійний, віковий досвід).

Якщо розглядати проблему правової культури осіб юнацького віку за ознаками *інтелектуальної та духовної діяльності, соціалізації та індивідуалізації, соціального та вікового досвіду*, то ми необхідним чином отримуємо можливість додаткової деталізації теоретичної моделі дослідження саме у гуманітарній парадигмі. Відтак, у понятті «культура» у нашому дослідженні слід певну увагу приділити такій додатковій ознаці, як «соціальний та віковий досвід» юнацтва, а у понятті «особистість» — ознаці «соціалізація та індивідуалізація». Завдяки використанню цих ознак можна з більшою визначеністю говорити про зміст словосполучення «культура особистості», яке перетворюється на поєднання «соціального та вікового досвіду» і процесів «соціалізації та індивідуалізації».

Екстраполюючи цю схему на проблему правової культури особи юнацького віку, ми за аналогією можемо стверджувати про те, що у теоретичному та емпіричному дослідженні нашу увагу ми маємо зосередити на таких ознаках, як «правовий соціальний досвід у юнацькому віці», «правовий віковий досвід», а також «правова соціалізація у юнацькому віці», «правова індивідуалізація у юнацькому віці».

Згідно із гуманітарною парадигмою і, отже, із гуманітарним (психологічним) підходом, при визначенні змісту правової культури осіб юнацького віку слід було орієнтуватись як на середовищні (соціальні, соціумні, групові) умови існування, так і на психологічне віддзеркалення та трансформацію цих умов в індивідуальній свідомості суб'єкта [7].

У різноманітні дефініції поняття «культура» можна знайти певну кількість ознак, які у своїй сукупності можуть бути використані при зображенні проблеми з метою отримання відповіді на головне питання роботи про психологічні особливості правової культури в осіб юнацького віку. В залежності від того, якою буде ця відповідь, необхідно було відповісти на додаткове питання про те, чи потребує ця правова культура певного корекційного втручання.

Про корекційне втручання мова може йти, коли буде встановлено, що правова культура юнацтва (осіб юнацького віку) має певні відхилення, які не можна усунути засобами виховання. Таким чином, ми доходимо висновку про те, що виховання як довготривалий процес і корекція як відносно короткочасний, але цілеспрямований процес є діалектичними протилежностями, які за певних умов можуть розглядатись як функціональна система [1].

Отже, розгляд літературних джерел має бути підпорядкований меті стосовно визначення загальних та специфічних ознак у понятті «культура».

Наразі у дефініціях культури існують визначення: а) *описові* (перелік всього, що охоплюється поняттям культури); б) *історичні* (акцент на процесах соціального наслідування та традицій); в) *нормативні* з наголосом на способі життя або на ідеалах та *цінностях*; г) *психологічні*, що ґрун-

туються на процесах адаптації до середовища або навчання а також такі, що орієнтуються на процес формування звичок, або є суто психологічними; д) *структурні* (акцент робиться на структурній організації культури); е) *генетичні*, де за основу у визначенні беруться артефакти, ідеї, символи, або культура відокремлюється від того, що не є культурою [див. 17].

Культура визначається як «специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представлений в продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і установ, в духовних цінностях, в сукупності ставлень людей до природи, між собою і до самих себе» [29, с. 292]. Культура, основними смислами якої у суспільстві є знання, цінності, регулятиви, виконує когнітивну, ціннісну та регулятивну функції [10, с. 4].

Матеріальна культура характеризує матеріальну діяльність людини з позиції впливу цієї діяльності на розвиток людини, наскільки людина має можливість застосувати свої здібності, творчі можливості. Це може бути культура праці, матеріального виробництва, культура побуту, культура місця проживання [31].

Духовна культура — це система духовних (нематеріальних) цінностей: релігійних, наукових, правових, моральних, естетичних тощо. До духовної культури також відносять види і способи творчої діяльності, що спрямовані на створення, збереження та поширення духовних цінностей — це міфологія, релігія, наука, право, мораль, філософія тощо [31].

Для нашої проблематики важливе значення мають такі ознаки культури, як: а) «суб'єктивні людські сили і здібності, що реалізуються в діяльності (знання і уміння, виробничі і професійні навички, рівень інтелектуального естетичного і етичного розвитку, світогляд, способи і форми взаємного спілкування людей у межах колективу і суспільства)» [29, с. 292]; б) сфера «свідомості, духовного виробництва (пізнання, моральність, виховання і освіта, включаючи право, філософію, етику, естетику, науку, мистецтво, літературу, міфологію, релігію)» [29, с. 293]; в) система суспільних відносин [29, с. 292–294].

Культура, як зазначає В. П. Зінченко, найбільш вдало схарактеризована у визначенні Е. Тайлора: культура складається в своєму цілому із знання, вірувань, мистецтва, моральності, законів, звичаїв і деяких інших здатностей і звичок, засвоєних людиною як членом суспільства. В. П. Зінченко наводить метафоричні описи культури Б. Пастернака (Культура — це плідне існування), О. Блока (Зростання світу є культура), П. Флоренського (Культура — це мова, що об'єднує людство; культура — це середовище, яке ростить і живить особистість) та інших. Він вказує на сутнісну характеристику культури в її визначенні Х. Ортегою-і-Гассетом (Власне культурним актом є творча дія, за допомогою якої ми витягуємо *logos* якогось об'єкту, який до цього моменту ще був непозначеним). В. П. Зінченко вказує на діалогічну роль культури у розвитку індивіда, яка породжує рушійні сили розвитку, забезпечує творчість, спадкоємність, рух та семантику історичного часу [4, с. 251–252].

Значущість психологічних аспектів у загальній проблематиці дослідження правової культури в осіб юнацького віку впливає із загальних

методологічних положень культурно-історичної теорії Л. С. Виготського щодо залежності психічного розвитку від присвоєння індивідом цінностей людської культури. Культурні знаки розглядаються як знаряддя, за допомогою яких суб'єкт, впливаючи на іншого суб'єкта, формує свій внутрішній світ, основними одиницями якого є значення і смисли. У результаті цього «натуральні» психічні функції перетворюються на вищі функції — «культурні» [19, с. 54].

Оскільки культура як система знань та звичаїв, традицій, а також ціннісних орієнтацій, моральних норм, переконань [16, с. 299] відображується у системі відповідних мовленнєвих знаків (мовних одиниць), остільки їх засвоєння у процесі спілкування є важливим чинником залучення до культурального середовища. Міркуючи подібним чином про правову культуру, можна за аналогією стверджувати про те, що засвоєння мовленнєвих одиниць із сфери правової культури є психологічною передумовою для залучення індивіда до правового середовища.

Культура як об'єкт і предмет дослідження у різних галузях знань має давню історію. Вона досліджувалась, наприклад, у контексті антропології (Р. Бенедікт, М. Мід), етнографії (М. Херсковіц), антропології у поєднанні із психоаналізом («формування особистості здійснюється під впливом культури і різних соціальних інститутів, розвиток яких, у свою чергу, обумовлюється географічними, економічними, етнічними і іншими чинниками») (А. Кардінер) [див. 24].

У визначеннях культури вказується на такі її ознаки, як «практична реалізація загальнолюдських і духовних цінностей» [6, с. 66], «спосіб людської життєдіяльності по перетворенню природи, суспільства і самої людини, виражений в продуктах матеріальної і духовної творчості» [15], сукупність цінностей, яка «служить духовною основою і ознакою для даної соціальної організації» [15].

Культура як загальний засіб існування людини, її діяльності та об'єктивіруваний результат цієї діяльності об'єктивується у вигляді таких її продуктів, як уява про добро та зло, звичаї, знаряддя праці, засоби комунікацій тощо. Такими продуктами є право, мораль, відбір яких за ознакою значущості для всього суспільства є основою їх включення у право, тобто норми культури є визначальними при відборі правових норм [22, с. 508].

Родовим поняттям до поняття «культура» є поняття діяльності (наприклад, «під культурою розуміють людську діяльність в її самих різних проявах, включаючи всі форми і способи людського самовираження і самопізнання, накопичення людиною і соціумом в цілому навичок і умінь» [15].

У різноманітті визначень поняття «культура» звертає на себе увагу достатня єдність стосовно такої ознаки, як цінність: а) культура як сукупність соціальних норм і цінностей суспільства; б) культура як система колективно поділених цінностей, переконань, зразків і норм поведінки, притаманних певній соціальній групі, спільноті і людству взагалі (Н. Черниш); в) культура як метод ціннісного опанування дійсністю (Е. Якуба); г) культура як система цінностей, уявлень про світ і правила поведін-



ки, спільних для людей, пов'язаних певним способом життя (Н. Смелзер); д) культура як організована певним чином система *цінностей*, які відповідають потребам людей (Т. Парсонс); е) культура як система знань, звичаїв, традицій, *ціннісних орієнтацій*, моральних норм, переконань і забобонів, деяких фізичних параметрів середовища [16, с. 299].

Існують й інші погляди на поняття культури. Так, наприклад, культура характеризується як навчена поведінка, сукупність поведінки, яка найбільш поширена у тому чи іншому суспільстві і передається спадково наступним поколінням [див. 32, с. 17]. Вона розглядається також і як сукупність засвоєних знань, вірувань, мистецтва, моральності, законів, звичаїв [24, с. 18].

Пов'язуючи поняття культури з поведінкою, прихильники цього погляду звужують його зміст, вказуючи тільки лиш на певну його частину, яка може об'єктивно сприйматися. Оскільки поведінка належить до предмету психології, міркують вони, остільки культура як така починає також належати до предмету психології [див. 32, с. 18–20]. Поняття культури, однак, існує поза межами психології до тих пір, поки воно не використовується у певних психологічних гіпотезах або теоріях [13, с. 297].

При розгляді ціннісної ознаки у понятті культури ми звернули увагу на велику кількість трактувань поняття «цінність». Цінність зазвичай пов'язується із особистісною, соціально-культурною значущістю певних об'єктів і явищ [див. 30], із благами життя певного суспільства або класу в якості дійсності або ідеалу [26, с. 3].

Цінність як така має об'єктивний характер і існує поза залежністю від усвідомлення її людиною. Суб'єктом ціннісного ставлення є людина як суб'єкт практичної діяльності, де власне і проявляється соціальна якість предмета, явища, особистості, вчинку, події тощо з огляду на об'єктивні потреби і інтереси [28, с. 71–72].

Цінність виявляє себе у властивості задовольняти потреби соціальних суб'єктів, виступаючи як значення предмету або явища для них. Вони є не тільки визначальним чинником культури, але й основою у стратегії регуляції поведінки людей. Цінність є одночасно і мотиваційним, і когнітивним утворенням, яке здійснює психічну регуляцію поведінки людини в соціальному середовищі та детермінує процес пізнання людиною навколишнього світу [18].

Базовою загальнолюдською соціокультурною цінністю, на якій базуються інші цінності, є усвідомлення себе як частини суспільства як найбільш значущого соціумного цілого у гармонічному поєднанні власного «Я» і соціумного «Ми» завдяки духовній культурі та ідеології суспільства [див. 21, с. 154]. У сучасному суспільстві переважають, однак, індивідуалістичні цінності у порівнянні з колективістичними цінностями суспільства традиційного [21, с. 147].

Цінність як еталон належної поведінки, вироблений суспільною свідомістю, постає як: а) суспільний ідеал (узагальнене уявлення про досконалість в різних сферах суспільного життя); б) втілення у вигляді витворів матеріальної і духовної культури, вчинків певних ідеалів; в) мотиваційна

структура особистості (особистісні цінності як носії соціальної регуляції) [11, с. 13].

Ціннісна система є складним структурним регулятором життєдіяльності людини, в якому відображуються особливості об'єктивної дійсності, до якої належить як оточення (зовнішній світ), так і сама людина з її об'єктивними характеристиками [2, с. 23].

Вказує на те, що завдяки засвоєнню системи цінностей, які притаманні тій чи іншій спільноті, соціуму у цілому, індивід залучається до його регулятивної системи, перетворюючись тим самим на члена суспільства, який не тільки поділяє його цінності, але й керується ними у житті. Це означає, що цінність є не просто предмет задоволення потреби, а предмет, який має інтерсуб'єкту природу і, отже, виходить за межі індивідуальної свідомості [3], залишаючись психологічно, однак, цінністю конкретної особистості.

Система цінностей особистості є складною системою, оскільки вона одночасно належить як до соціальних, так і до індивідуальних цінностей. Вони детерміновані системою виховання і навчання у контексті певних соціальних відносин у певному суспільстві і відображують, у цілому, особливості його духовного життя, перетворюючись на складові життєвого досвіду, на чинники потреб, інтересів та ідеалів особистості [12].

За джерелами формування розрізняють цінності *конвенційні* (мають соціально-культурну основу, є результатом суспільного узгодження) та *трансцендентні* цінності (глибинна внутрішня основа ставлення до життя). Упорядкована система цінностей визначає систему ціннісних орієнтацій (виражають ставлення людини, регулюють відносини, є критерієм оцінки результатів діяльності і взаємодії з оточенням). В цінностях в концентрованій формі виражені основні інтереси і потреби людини [27, с. 200].

У понятті цінності вбачають таку різновидність, як соціальні цінності, які виникають у суспільстві, постійно змінюються під впливом змін соціально-економічних, духовних, матеріальних, політичних умов, суспільних норм поведінки. До них належать духовні, матеріальні, правові соціальні цінності [14, с. 8].

Правові соціальні цінності підрозділяються на: а) демократично-правові цінності (правосвідомість); б) цінності соціального захисту (захист та охорона праці, дитинства та материнства; пенсійного забезпечення; зайнятості та працевлаштування населення) [14, с. 9].

Соціальні цінності виконують регулятивну функцію. Головною функціональною одиницею нормативної регуляції є соціальна норма [22, с. 21]. Найбільш близьким для поняття цінностей є поняття мети [22, с. 25].

За своєю суттю поняття «культура» генетично пов'язане з поняттям «людина», суспільним розвитком, розвитком людини як творця свого життя [8, с. 22, 26, 62]. Зміни у суспільному житті детермінують зміни і в цінностях суспільства [9, с. 68].

У контексті нашої проблематики найбільший інтерес викликає питання про цінності особистості, які є її найбільш суттєвими характеристиками як складові її спрямованості.

Особистісні цінності у вигляді ідеалу, зразка для наслідування як унормовані утворення визначають відповідну їм поведінку особи у широкому колі ситуацій і, отже, її спосіб буття та розвитку [20]. У цьому аспекті зазначені цінності стикаються із цінностями моральної культури, в якій виокремлюють моральні цінності («етичні чесноти») та моральні регулятиви (правила моральної поведінки) [10, с. 14]. Оскільки система моральних цінностей визначає зрілість людини, остільки в освіті особу увагу в ієрархізованій системі цінностей слід звертати на вищі цінності [5, с. 185].

Ціннісна система у цілому може за певних умов розглядатись як морально значуща і необхідна установка, яка є єдиною соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей на реальність вчинків і поведінки в цілому [20, с. 409].

Наголос на принципі цінності особистості як феномену культури сприяє розвитку такого напрямку в психології, як аксіології особистості, зорієнтованого на дослідження формальних і змістовних (логічні, модальні, типологічні), системних (склад, структура, функції), процесуальних і динамічних (детерміністичні, часові, змінні, генетичні) та інших її аспектів [20, с. 492].

У подальшому дослідженні, переслідуючи мету щодо визначення особливостей правової культури в осіб юнацького віку, ми повинні особливу увагу звернути на такі поняття, як правова культура та правова культура особи, з тим, щоб визначити відмітні ознаки, які слід було використати для загальної характеристики правової культури юнацтва.

## Список літератури

1. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. — М.: Наука, 1978. — 400 с
2. Бех, І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех. — К.: Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. видання. — 344 с.
3. Борисова, Ю. В. Традиціоналістські та модерністські цінності в структурі молодіжної ціннісної свідомості: соціологічний аналіз: автореф. дис. ... кандидата соціологічних наук / Ю. В. Борисова. — Харків, 2001. — 19 с.
4. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — 3-е издание. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 672 с.
5. Воробьева, Н. П. Моральные ценности, сознание и общение в парадигме современного образования / Н. П. Воробьева, А. И. Ореховский // Философия образования. — 2010. — № 4 (33). — С. 182–191.
6. Выжлецов, Г. П. Аксиология культуры. — СПб.: СПбГУ, 1996. — 152 с.
7. Гуманитарная парадигма. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [projective\\_philosophy.academic.ru/23...парадигма](http://projective_philosophy.academic.ru/23...парадигма)
8. Ефимов, Ю. И. Человеческий фактор и культура / Ю. И. Ефимов, И. А. Громов. — Ленинград: Наука, 1989. — 190 с.
9. Ефимов, В. Т. Социальный детерминизм и мораль / В. Т. Ефимов. — М.: Высшая школа, 1974. — 192 с.
10. Кармин, А. С. Культура социальных отношений / А. С. Кармин. — СПб.: Лань, 2000. — 128 с.
11. Карпенко, З. С. Аксіологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. — Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. — 511 с.
12. Корнієнко, О. М. Національні цінності особистості: сутність та особливості формування: автореф. дис. ... кандидата філософських наук / О. М. Корнієнко. — К., 1998. — 20 с.

13. Корнилова, Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. — СПб.: Питер, 2006. — 320 с.
14. Костенко, А. Н. Культура и закон — в противодействии злу / А. Н. Костенко. — К.: Атика, 2008. — 352 с.
15. Культура. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [ru.wikipedia.org/wiki/Культура](http://ru.wikipedia.org/wiki/Культура)
16. Либин, А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / А. В. Либин. — М.: Смысл; Академия, 2004. — 527 с.
17. Матвеева, Л. Л. Культурологія: курс лекцій: навч. посібник / Л. Л. Матвеева. — К.: Либідь, 2005. — 512 с.
18. Потапчук, Л. В. Психологічні особливості ціннісного становлення особистості людини до природи / Л. В. Потапчук // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць. Т. 7. Екологічна психологія. Вип. 21 // За ред. С. Д. Максименка. — Київ: Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України, 2009. — С. 192–196.
19. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. — К.: «Академвидав», 2006. — 424 с.
20. Рибалка, В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці / В. В. Рибалка. — О.: Букаев Вадим Вікторович, 2009. — 575 с.
21. Румянцева, Н. Л. Содержание образования и общечеловеческие социокультурные ценности / Н. Л. Румянцева // Философия образования. — 2010. — № 3. — С. 146–155.
22. Ручка, А. А. Социальные ценности и нормы / А. А. Ручка. — К.: Наукова думка, 1976. — 151 с.
23. Скакун, О. Ф. Теория государства и права: Учебник. — Харьков: Консум; Ун-т внутр. дел, 2000. — 604 с.
24. Тайлор, Э. Б. Первобытная культура / Э. Б. Тайлор. — М.: Политиздат, 1989. — 573 с.
25. Токарев С. А. История зарубежной этнографии / С. А. Токарев. — М.: Высшая школа, 1978. — 352 с.
26. Тугаринов, В. П. О ценностях жизни и культуры / В. П. Тугаринов. — Л., 1960. — 320 с.
27. Турысжанова, Р. К. Ценностно-целевые приоритеты воспитания-образования / Р. К. Турысжанова // Философия образования. — 2010. — № 4. — С. 17–206.
28. Угринович Д. М. Очерки методологии познания социальных явлений / Угринович Д. М., Лармин О. В., Уледов А. К. — М.: Мысль, 1970. — 344 с.
29. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, Н. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — 840 с.
30. Ценность. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [ru.wikipedia.org/wiki/Ценность](http://ru.wikipedia.org/wiki/Ценность)
31. Ярчись, А. В. Лекції з історії світової та вітчизняної культури / А. В. Ярчись, М. В. Мельник. — Львів: Світ, 2005. — 568 с.
32. White L. A. The Concept of Culture // American Anthropologist. — 1959. — Vol. 61. — pp. 227–251.

**Булгакова В. А.**

преподаватель Южноукраинского национального педагогического университета  
имені К. Д. Ушинського

## **ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК СИСТЕМНОЕ ЯВЛЕНИЕ**

### **Резюме**

Правовая культура у лиц юношеского возраста рассматривается по признакам понятий «культура», «правовая культура», «правовая культура социальных групп», «правовая культура возрастных групп», «правовая культура в юношеском возрасте», что указывает на ее системный (социумная среда, правовая реальность социума, социумные и индивидуальные ценности) и психологический (групповая идентификация, самоощущенность, эмпатийное поведение, социальные ожидания) характер.

**Ключевые слова:** культура, правовая культура, правовое сознание, ценности.

**Bulgakova V.**

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

## **LAW CULTURE PHENOMENON OF PERSONALITY AS A SYSTEM**

### **Summary**

A law culture at the persons of youth age is examined after the signs of the concepts «culture», «law culture», «law culture of task forces», «law culture of age-dependent groups», «law culture in youth age». It points on its system (social environment, law reality of social groups, social and individual values) and psychological (group authentication, identity, empathy conduct, social expectations) character.

**Key words:** culture, law culture, law consciousness, values.

УДК 159.920.2:319

**Васютинська О. Г.**

здобувач кафедри диференціальної та спеціальної психології  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

## ОСНОВНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНОЇ ПАСІОНАРНОСТІ

Стаття присвячена виділенню та психологічній характеристиці основних внутрішніх детермінант становлення особистісної пасіонарності, які можуть виступати емпіричними гарантами та структурними компонентами пасіонарності як диференціально-психологічного явища.

До них віднесено потребу особистості у самоактуалізації, особливості локалізації відповідальності, персоніфікації та стилю міжособистісної взаємодії. **Ключові слова:** пасіонарність, внутрішня структура, самоактуалізація, локус контролю, персоніфікація, стиль взаємодії.

В сучасній науці не склалося єдиного розуміння сутності пасіонарності як індивідуального психологічного, особистісного явища. Більш того, після Л. М. Гумільова концепція пасіонарності не отримала скільки-небудь помітного розвитку. Принципово схожі проблеми неодноразово ставали предметом психологічних досліджень (вивчення обдарованості, агресивності, конформності і лідерства і ін.). У них також ставилося завдання — від спостережуваних особливостей поведінки перейти до побудови теоретичної моделі явища. Накопичений досвід досліджень (вивчення агресивності, конформності і лідерства та ін.), низка психологічних теорій, релевантних для пояснення пасіонарності, наявність емпіричних методів — все це говорить про готовність сучасної психології до вивчення пасіонарності.

Аналіз наукових першоджерел та власні напрацювання дозволяють нам виділити специфічні психологічні утворення та феномени, які можуть виступати емпіричними гарантами та структурними компонентами пасіонарності як диференціально-психологічного явища.

До цієї категорії ми відносимо потребу особистості у самоактуалізації, особливості локалізації відповідальності, персоніфікації та стилю міжособистісної взаємодії.

Охарактеризуємо кожний зі структурних компонентів індивідуальної пасіонарності особистості.

### 1. Потреба у самоактуалізації.

Індивідуальні особливості самоактуалізації як один із структурних компонентів індивідуальної пасіонарності виділені нами у зв'язку з тим, що саме поняття самоактуалізації є евристичним утворенням особистості, воно може бути операціоналізоване та емпірично досліджене.

З іншого боку, модель індивідуальної пасіонарності особистості, підкреслюючи позитивні прояви людської природи, такі як творчість, альтруїзм, любов, дружба і т. д., повинна служити еталоном в процесі вихован-

ня, формування особистості, побудови нею системи адекватних взаємин з оточенням тощо.

В. В. Бойко відмічає, що найпотужнішою психічною спонукальною силою в даному контексті виступають потреби людини, пов'язані з її суб'єктною реальністю, під якою він розуміє комплекс самовідчуття і самооцінок, що інформують свідомість особистості про її власне існування в реальному просторі і часі [1]. Потреба в усвідомленні своєї суб'єктної реальності — це головна потреба пасіонарної особистості, яка, як і усяка жива система, прагне до відновлення своєї повноцінної функціональності, що супроводжується психічною енергією.

Суб'єктна реальність пасіонарної особистості знаходить втілення в таких основних потребах, як потреба у самореалізації; у самоактуалізації; у самооцінці; у самовираженні; у самовдосконаленні; у самостверженні; у самоповазі. На думку В. В. Бойка, узяті разом, ці потреби складають єдину інформаційно-аналітичну підсистему пасіонарної особистості — її самосвідомість [1]. Вона здатна нормально функціонувати лише за наявності зворотного зв'язку, коли пасіонарна особистість існує і постійно в тому переконується на основі відомостей про прояв самої себе.

Для повноцінного та системного створення психологічної теорії пасіонарності важливо розуміти, що чим яскравіші і багатоплановіші потреби, пов'язані з суб'єктною реальністю пасіонарної особистості, тим більше психічної енергії утворюється при цьому.

1. Енергетика потреби у самореалізації пасіонаріїв обумовлена тим, що задатки, здібності, уміння, знання, практичний досвід їхньої особистості прагнуть до матеріалізації — до втілення в діяльності, творчості, вчинках.

2. Потреба у самоактуалізації виявляється через бажання пасіонарія бути значущим для себе і оточуючих в конкретних координатах часу — «тут» та «зараз». Психічна енергія пасіонаріїв утворюється за рахунок того, що вони зазвичай активно проявляють себе в ситуаціях, учасником яких виступають. У них є виражене прагнення засвідчити себе тут і зараз: впливати на хід подій, висловлювати свою думку з приводу того, що відбувається, заявляти яким-небудь чином про свої інтереси та цінності.

3. Потреба в самооцінці пов'язана з насущною необхідністю пасіонарія усвідомлювати результати різних проявів свого Я і визначати своє місце серед оточуючих. Інакше ми будемо мати зразки надпасіонарної поведінки, коли суб'єкт позбудеться можливості подальшої корекції своїх дій, що визначають статус, вдосконалення і навіть розвиток. Самооцінка може стати потужним енергетичним джерелом цілеспрямованої психічної діяльності пасіонарія і умовою його поступального розвитку.

4. Потреба пасіонаріїв у самовираженні енергетично насичується двома обставинами. По-перше, прагненням продемонструвати свої індивідуальні особливості (своєрідність задатків, здібностей, характеру, інтересів, бажань, відчуттів, думок тощо); по-друге, намірами відстоювати і захищати свою індивідуальність, вибраний стиль життя і ставлення до дійсності (в протилежному випадку втрачається, розмивається суб'єктна реальність пасіонарія).

5. Потреба пасіонаріїв у самовдосконаленні енергетично насичується залежно від рефлексивних здібностей, від того, наскільки людина задоволена своїм розвитком, досягненнями взагалі або в конкретний період життя, в рамках поставлених цілей [1].

6. Потреба пасіонаріїв у самоствердженні проявляється у прагненні довести собі та іншим людям наявність тих або інших потенціалів-здібностей, задатків, якостей, необхідних для втілення конкретних цілей. У самоствердженні пасіонаріїв зливаються воедино дві психоенергетичні сили — бажання чого-небудь і віра в свої можливості. «Я хочу і можу» — такий енергетизований лейтмотив умонастроїв та вчинків пасіонарної особистості.

7. Потреба пасіонаріїв у самоповазі наповнюється енергією за рахунок прагнення людини виразити відчуття власної гідності. Для цього типовому пасіонарію необхідно підтримувати свою самооцінку на такому високому рівні, щоб постійно усвідомлювати власну повноцінність і самодостатність.

А. Маслоу відмічав, що людина, яка прагне усвідомити смисл свого життя, максимально повно реалізувати себе, поступово переходить на вищий ступінь особистісного саморозвитку. Поняття самоактуалізації є синтетичним, воно включає всебічний та безперервний розвиток творчого і духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію всіх її можливостей, адекватне сприйняття оточуючих, світу і свого місця в ньому, багатство емоційної сфери і духовного життя, високий рівень психічного здоров'я і моральності. А. Маслоу визначав самоактуалізацію як прагнення до самоздійснення, а точніше, тенденцію актуалізувати те, що міститься як потенції особистості [2]. Цю тенденцію він називав прагненням людини стати все більш і більш тим, ким вона здатна стати.

Самоактуалізація, за А. Маслоу, це, перш за все, напруження, поступове зростання, кропітка праця з накопичення маленьких досягнень [2]. Для нашого диференціально-психологічного розуміння індивідуальної пасіонарності важливим є виділення А. Маслоу двох типів самоактуалізованих особистостей.

До першого типу належать люди практичні, реалістичні, більш пристосовані до практичного життя, до побуту. Ця категорія самоактуалізованих особистостей живе за принципом «тут і зараз», вони оцінюють оточуючих головним чином у практичному, конкретному ракурсі (наскільки вони корисні або даремні, безпечні або небезпечні). Поняття «користь» для цих людей є рушійною силою їх життя та їх точкою зору на життя. Вони більш спрямовані до задоволення нижчих людських потреб, до розкриття власного потенціалу, управління навколишнім світом, використовуючи його для свого блага.

Другий тип особистостей фактично виступає аналогом пасіонаріїв — вони частіше торкаються вищої реальності, реальності вищих цілей і цінностей. Дана категорія людей частіше підпорядковує своє життя вищим цінностям, уміє побачити прекрасне в повсякденному. Сприймаючи світ цілісно, у всій його єдності, вони зазвичай викликають у оточуючих позитивні почуття до себе. Вони легше пристосовуються до змін. Навколишній



світ постійно стимулюватиме їх до різних форм реалізації (у зовні) багатства їх внутрішнього світу.

На цьому рівні у людини відбувається усвідомлення себе частиною єдиного природного планетного організму, формується здатність брати участь у формуванні умов створення нового суспільства, розуміння безперервності, циклічності і безмежності розвитку, що співпадає з поглядами Л. М. Гумільова на природу пасіонарності.

Особистості, що самоактуалізується, за А. Маслоу, притаманні такі властивості, як:

- 1) повне прийняття реальності та комфортне ставлення до неї;
- 2) прийняття інших та себе;
- 3) професійна захопленість улюбленою справою, орієнтація на задачу;
- 4) автономність, незалежність від соціального оточення;
- 5) здібність до розуміння інших людей, поважливність, доброзичливість до людей;
- 6) постійна новизна, свіжість ідей, відкритість новому досвіду;
- 7) розмежування цілей та засобів, зла та добра;
- 8) саморозвиток, прояв потенціальних можливостей;
- 9) готовність до розв'язання нових проблем, усвідомлення свого досвіду, готовність до конгруентності як відповідності переживання, усвідомлення досвіду його справжнього змісту.

О. О. Реан розглядає самоактуалізацію особистості та її самотрансценденцію як єдиний процес, заснований на ефекті доповнюваності або «суперпозиції» [6]. Трансценденція як провідна категорія гуманістичної психології передбачає вихід людини за межі свого «Я», орієнтацію на оточуючих, на свою соціальну діяльність, тобто на те, що й складає квінтесенцію пасіонарності.

Тобто ми бачимо, що потреба у самоактуалізації є провідною властивістю зрілої пасіонарної особистості.

## 2. Особливості локалізації відповідальності.

Оскільки основним полем реалізації пасіонарної активності виступає соціальна ситуація, то й однією з основних складових частин особистості пасіонарія, на наш погляд, повинна бути локалізація відповідальності.

В даному контексті для нас є провідною теза К. Муздибаєва про те, що відповідальність є результатом інтеграції усіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприйняття оточуючого світу, оцінки власних життєвих ресурсів, емоційного ставлення до необхідного, волі [3]. В даному контексті, на наш погляд, проявляється цікава взаємозалежність — можливість вибору, тобто свідома перевага певної лінії поведінки, є передумовою відповідальності. А оскільки вибір передбачає декілька альтернатив, здійснюється у загостреній, конфліктній ситуації, коли зіткнуться інтереси особистості і суспільства, власні та чужів інтереси, то, фактично, пасіонарні риси виступають передумовою відповідальності. В такому контексті локалізація відповідальності у формуванні пасіонарних рис набуває особливого значення. Крім того, К. Муздибаєв підкреслював, що чим більше ступінь самовизначення особистості, тим більше і ступінь її відповідальності [3].

Якщо йдеться про дослідження індивідуальної пасіонарності, то, на наш погляд, особливої уваги потребує вивчення локалізації соціальної відповідальності. Гуманістична спрямованість пасіонарної особистості передбачає, що пасіонарій несе відповідальність не тільки за щось, але й перед кимось, за когось, тобто виявляє громадську сутність включеності особистості у систему суспільно-громадських відносин. Саме соціальна відповідальність наповнена світоглядним смислом, який засновується на свідомості, патріотизмі та просоціальній спрямованості.

На наш погляд, доцільним може бути розуміння ролі відповідальності в структурі індивідуальної пасіонарності через дефініції каузальної атрибуції (F. Heider [7]). F. Heider запропонував три основні припущення. Перше наголошує, що адекватне розуміння соціальної поведінки людини залежить від того, як вона сприймає та пояснює навколишній світ; друге припущення стосується прагнення людини передбачувати та управляти своїм оточенням, середовищем; а третє підкреслює схожість між сприйняттям соціальних та фізичних об'єктів [7]. Для психологічного розуміння внутрішньої природи пасіонарності, на наш погляд, особливого значення набуває головна теза F. Heider щодо локусу каузальності [7]. Він стверджує, що будь-яка подія (факт, вчинок або його наслідки — успіх, невдача тощо), що сприймається людиною, виступає адитивною функцією двох діючих сил: сили оточення та особистісних ресурсів суб'єкта.

Подія = сила оточення + особистісні ресурси.

Під силою оточення F. Heider розуміє зовнішні умови дії суб'єкта та ступінь труднощів тих завдань, які розв'язуються ним, а особистісні ресурси містять можливості людини та її мотивацію [7].

Вважаємо, що дана формула може пояснювати становлення пасіонарних рис особистості, які також формуються на основі особистісного потенціалу та під впливом соціальної ситуації, яка сприяє їхньому розкриттю.

### 3. Персоналізація та стиль міжособистісної взаємодії.

В процесі особистісного зростання та становлення відбувається процес персоніфікації, тобто ототожнювання власного образу «Я» з очікуваннями найближчого оточення. А. В. Петровський та В. А. Петровський підкреслюють, що в сучасній науці прокладається новий шлях інтерпретації особистості як ідеальна представленість індивіда в інших людях, як інобуття в них, як її персоналізація [4, 5]. Причому інобуття індивіда в інших людях не є статичним процесом, йдеться, в першу чергу, про своєрідне «продовження себе в іншому» [5]. Фактично вчені показали можливість набуття другого життя в інших людях, можливість створювати в них довготривалі зміни з певною динамікою. На наш погляд, потреба у персоналізації й складає головне ядро особистісної пасіонарності, надає певного теоретичного поштовху до її розуміння й дослідження.

Оскільки пасіонарність як ядро просоціальної особистості завжди виступає екстерналізованим показником її адаптації, заломлюється через процеси міжособистісної взаємодії, поряд з потребою у персоналізації, важливою характеристикою пасіонарної особистості можуть виступати її

комунікативні установки. В. В. Бойко визначає комунікативні установки як готовність суб'єкта реагувати на ті або інші типи партнерів зі взаємодії певним чином, оцінками і переживаннями їхньої сутності, поглядів і поведінки, що обумовлено сформованим у нього досвідом спілкування [1].

Для теоретичного і, особливо, практичного застосування теорії пасіонарності важливою є теза В. В. Бойка про те, що енергетична напруга обумовлена станом готовності реагувати, який, подібно до пружини усередині суб'єкта, вичікує свого моменту діяти [1]. В даному випадку необхідний лише поштовх відповідного подразника, роль якого може відігравати партнер зі взаємодії, що володіє ознаками відомого типуажу, суспільно-політичні кризи та поштовхи тощо.

На наш погляд, роль комунікативних установок в процесі взаємодії пасіонаріїв є величезною — вони допомагають їм «економити» внутрішні ресурси, як психічні, так і фізичні, що є дуже актуальним для «енергоємної» особистості пасіонарія. Виникнувши одного разу, вона служить людині постійно, викликаючи звичні реакції у відповідь на відомі життєві обставини, соціальні явища, ділові ситуації, типи партнерів. Коли пасіонарій вперше стикається з яким-небудь проявом соціальної дійсності, він витрачає неабиякі зусилля для того, щоб його зрозуміти і оцінити, переживає його і тільки потім робить висновки, як краще поводитися, як відноситися до подібних обставин. Зустрічаючись з тим же явищем неодноразово, людина, яка має виражені пасіонарні риси, може не здійснювати відповідну внутрішню роботу, оскільки їй вже відомо, як треба реагувати, завдяки тому, що «включається» готова цілісна реакція-установка.

Позитивна установка до людей — готовність особистості доброзичливо відноситися до більшості оточуючих. Вона формується під впливом вдалого, в основному, особистого досвіду взаємодії з іншими, унаслідок позитивних переживань і оцінок більшості життєвих епізодів спілкування.

Наявність позитивної установки до людей — важливе завдання формування пасіонарних рис особистості, оскільки вони переважно проявляються під час постійних контактів з людьми, пасіонарії як носії позитивної енергії, повинні формувати в собі вміння проявляти дружній настрій практично до всіх партнерів і в більшості випадків. В етичному образі такої особистості мають домінувати позитивні думки про людей, віра в їхні кращі якості.

В. О. Криволапчук, В. І. Барко, І. В. Кліменко підкреслюють, що, взаємодіючи з оточенням, особистість проявляє певний стиль міжособистісної поведінки, співвідносить свою поведінку з оцінками референтних людей на рівні свідомого самоконтролю, а також несвідомо з символікою ідентифікації.

Даний концептуальний підхід дозволив нам екстраполювати основні положення теорії Т. Лірі щодо можливих варіантів міжособистісної взаємодії. З восьми виділених ним варіантів (владно-лідуючий, незалежно-домінуючий, прямолінійно-агресивний, недовірливо-скептичний, покірносором'язливий, залежно слухняний, співпрацюючий-конвенційний, відповідально-великодушний) можна підібрати характеристики не тільки

для пасіонарної, але й для субпасіонарної особистості. Ця характеристика індивідуальної пасіонарності є для нас важливою, оскільки пасіонарність як особистісна характеристика не тільки формується, але й зріло проявляється суто в процесі міжособистісної взаємодії.

Таким чином, як показав аналіз наукових першоджерел, в сучасній науці концепція пасіонарності не отримала помітного розвитку. Схожі за векторами застосування та поведінковими патернами проблеми часто ставали предметом психологічних досліджень (вивчення обдарованості, агресивності, конформності і лідерства і ін.). Накопичений досвід розв'язання завдань, які ставилися під час цих досліджень, низка психологічних теорій, наявність емпіричних методів сформувавали відповідне проблемне поле, яке створило умови для вивчення пасіонарності в сучасному контексті.

Аналіз літератури та авторські напрацювання дозволяють виділити специфічні психологічні утворення та феномени, які можуть виступати емпіричними гарантими та структурними компонентами пасіонарності як диференціально-психологічного явища. До цієї категорії відносяться потреба особистості у самоактуалізації, особливості локалізації відповідальності, персоніфікації та стилю міжособистісної взаємодії.

### Список літератури

1. Бойко В. В. Энергия эмоций: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. — 472 с.
2. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу [пер. с англ.]. — М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. — 304 с.
3. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. — Л.: Наука, 1983. — 240 с.
4. Петровский А. В. Трехфакторная модель значимого другого / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. — С. 34–36.
5. Петровский В. А. Личность: феномен субъектности / В. А. Петровский. — Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1993. — 345 с.
6. Реан А. А. Самоактуализация и самотрансценденция личности / А. А. Реан // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб.: Питер, 2009. — С. 294–296.
7. Heider F. The psychology of interpersonal relation. — New York. 1958. — 322 p.

### Васютинская О. Г.

соискатель кафедры дифференциальной и специальной психологии  
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

### ОСНОВНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЛИЧНОСТНОЙ ПАСИОНАРНОСТИ

#### Резюме

Статья посвящена выделению и психологической характеристике основных внутренних детерминант становления личностной пассионарности, которые могут выступать эмпирическими гарантими и структурными компонентами пассионарности как дифференциально-психологического явления.

К ним отнесены потребность личности в самоактуализации, особенности локализации ответственности, персонификации и стиля межличностного взаимодействия.

**Ключевые слова:** пассионарность, внутренняя структура, самоактуализация, локус контроля, персонификация, стиль взаимодействия.

**Vasyutinskaya O.**

competitor of department by a differential and special psychology  
Odessa national university named after I. I. Mechnikova

### **BASIC DETERMINANT OF PASSIONAR PERSONALITY**

#### **Summary**

The article is devoted a selection and psychological description of basic internal determinant of becoming of passionar personality, which can come forward empiric guarantors and structural components of passionar personality as the differentially-psychological phenomenon.

To them taken requirement of personality in selfactualization, feature of localization of responsibility, personification and style of interpersonality co-operation.

**Key words:** passionar, underlying structure, selfactualization, locus control, personification, style of cooperation.

УДК 159.922:316

**Гущина Т. Ю.**

канд. психол. наук, доцент кафедри психології і педагогіки  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут»

## КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В статье проанализировано содержание конфликтологического подхода к проблеме социализации, рассмотрены модели внутриличностного конфликта в теориях личностного и социального развития.

**Ключевые слова:** социализация, конфликт, внутриличностный конфликт, ролевой конфликт, возрастной кризис, девиация, конфликтный смысл.

Актуальность проблемы социализации личности обусловлена прежде всего экзистенциальными потребностями современного общества, и ее решение возможно благодаря расширению методологического аппарата современной науки новыми подходами и направлениями. Система взаимоотношений «человек–общество» представляет собой диалектическое взаимодействие, которому свойственна внутренняя противоречивость, конфликтность. На современном этапе развития общества конфликтогенность социализации проявляется особенно часто и остро как во внешней реальности социальной жизни, так и во внутренней психологической реальности жизненного пути конкретного человека. Применение конфликтологического подхода к проблеме социализации позволяет не только решать задачи поиска путей предотвращения кризисных форм социализации, но и, прежде всего, поиска условий, при которых возможно использовать позитивный потенциал конфликтного характера социализации.

Исследование проблемы социализации имеет солидную традицию изучения. Теоретической основой для становления и развития подходов к феномену социализации послужили взгляды социологов XIX ст Ф. Гиддинга, А. Дистверга, О. Конта, Г. Спенсера и др., которые указывали на несостоятельность изучения прижизненного формирования личности без учета социальных факторов. Предложенный социологами термин «социализация» первоначально имел более узкое значение и определял социализацию как окультуривание, **формирование «правильного» поведения** под влиянием нормативно-контролирующих систем общества (К. Маркс, Г. Маркрузе, Л. Сэв, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Дарендорф и др.).

Современные дефиниции категории «социализация» представляют ее как:

- специфическое образование, продукт социально-психического отражения социальной жизни, социальных отношений;
- межпоколенческая трансмиссия социальных и культурных ценностей;

- процесс усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта, социальных ролей, норм, ценностей, необходимых для успешной жизнедеятельности в обществе;

- социальная эволюция человека.

Полиаспектность изучения социализации, тем не менее, имеет несколько согласованных моментов. Практически все исследователи видят в социализации механизм оптимизации взаимодействия внутри системы «личность — социум». Сущность его действия состоит в привитии человеку такого рода знаний, навыков, умений, такого поведения, которые бы обеспечивали, с одной стороны, сохранность и поддержание социальных структур, с другой — способствовали бы успешной интеграции индивида в социо-культурное пространство, и что особенно важно, способствовали его саморазвитию и самораскрытию в социуме.

Однако процесс социализации не ограничен только внешней детерминированностью. Социализация, выступая неотъемлемой частью общего процесса развития личности, является также и индивидуализацией, качественным преобразованием внутреннего мира, утверждением своей неповторимости и уникальности. По мнению В. Москаленко, особая острота проблемы социализации-индивидуализации проявляется в том, что в процессе социализации личностью решается такая сложная задача, как проявление одновременно двух противоположных социально-психологических качеств — социальной лабильности и персональной идентичности [16].

В психологической литературе не вызывает разночтений и тот факт, что достижение двунаправленной цели социализации сопряжено с немалыми трудностями и зачастую сопровождается различными конфликтными проявлениями. «Общество» и «личность» находятся в состоянии глубокого противоречия, так как личность не просто входит в систему социальных связей и адаптируется в обществе, но и в той или иной мере если не противостоит обществу активно, то всегда как-то сопротивляется жизненным обстоятельствам. Личность как единичное развивается значительно динамичней общества (общего), и возможность нарушения взаимодействия человека и социально-культурной среды всегда объективно обусловлена [12].

С нашей точки зрения, продуктивным решением данной проблемы является применение конфликтологического подхода к феномену «социализация». Его суть состоит в признании конфликтной природы общества и человека, положении про родовую взаимосвязь всех уровней проявления феномена «конфликт» [4, 18]. Применение конфликтологического подхода к проблеме социализации позволяет расширить представления о механизмах и формах ее протекания.

Цель нашей статьи: на основе конфликтологического анализа психологических теорий личностного развития выяснить социально-психологическую природу, специфику и особенности влияния конфликта на процесс социализации.

Как показывает анализ литературы, идея конфликтного характера социализации активно разрабатывалась с момента зарождения научных представлений о взаимоотношениях личности и социума. Работы Э. Дюркгейма

(1893), М. Вебера (1905, 1920), Г. Зиммеля (1950), Л. Козера (1956), Р. Дарендорфа (1959), Т. Парсонса (1968), Р. Мертона (1957, 1966) и других исследователей, по сути, являются конфликтологическим анализом проблем социализации. Так, Г. Зиммель назвал отношения между личностью и социумом — социологической трагедией, так как стремление личности к развитию своих способностей, независимо от потребностей в них общества, сталкивается с необходимостью ограничивать свое развитие выполнением только определенных социально-психологических функций, продиктованных общественными требованиями [7].

В психологической литературе понятие «конфликт» определяется как трудноразрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями (Н. Гришина). В определении А. Анцупова, А. Шипилова конфликт понимается как «наиболее деструктивный способ развития и завершения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, а также борьба подструктур личности» [4]. Б. Хасан рассматривает психологический конфликт прежде всего как характеристику взаимодействия: «конфликт — это такая специальная организованность взаимодействия, которая позволяет удерживать единство столкнувшихся действий за счет поиска или создания ресурсов и средств разрешения представленного в столкновении противоречия» [18, с. 23].

**Психоаналитическая модель внутриличностного конфликта.** Психоаналитическая модель в наиболее полном объеме представляет рассмотрение внутриличностного конфликта как конфликта психосоциального, детерминируемого социальным давлением на личность. Социализирующая роль внутренних конфликтов заключается в переводе природных потребностей-влечений в социально приемлемые способы поведения. Однако их последствия интерпретируются двояко: если с точки зрения социально-культурных норм действия личности социализированы и одобряются, то с точки зрения психологического благополучия им могут сопутствовать серьезные внутриличностные проблемы [1; 4].

**Ролевая модель внутриличностного конфликта.** Особенности феноменов ролевой идентификации в процессе социализации, в том числе и ролевой конфликтной социализации, представлены в теориях социального порядка Т. Парсонса, символического интеракционизма (Дж. Мида, Л. Колберга, И. Гофмана и др.), в современных исследованиях полигрупповой принадлежности личности (Я. Коломинский), ролевой социализации (П. Горноста́й).

В интеракционистских моделях социализации внутренний конфликт рассматривается в контексте нарушения ролевого взаимодействия: между личностью и референтными группами, внутри личности между различными ролями. Социальная среда репрезентируется для личности в форме множественных микросоциумов — семья, учебная группа, дружеская компания и т. д., где личности предстоит выполнять вполне определенные функции. Полигрупповая принадлежность, по оценке Я. Коломинского, порождает полиролевою структуру личности [10]. Ситуация полиролевой структуры личности может возникнуть и в рамках одной группы. Отсюда возникает весьма



серьезная проблема референтности микросоциальной среды для личности. Внутриличностный конфликт возникает как ответ на несоответствие между ценностями и ролевыми ожиданиями, исходящими из различных референтных групп, в которые входит индивид, поскольку готовность и умение соответствовать ролевым стандартам одной референтной группы не означает того же в другой [6]. Кроме множественно-ролевого внутреннего конфликта, выделяют также межролевые конфликты (между несовместимыми или трудно совместимыми ожиданиями различных ролей, одновременно актуальных для личности); внутриволевые конфликты (между ролевыми ожиданиями, предъявляемыми одному исполнителю различными группами), личностно-ролевые конфликты (между качествами, внутренними ценностями, стандартами, представлениями и потребностями индивида как личности и социальной ролью или установленным ролевым поведением) [3; 6].

Внутриличностные конфликты в контексте ролевых теорий рассматриваются как индикаторы социально-психологической дезадаптации личности. По мнению И. С. Кона, в основе возникающих ролевых конфликтов лежит неспособность личности к быстрой смене «ролевых масок», быстро перестраиваться и соответствовать новым ситуациям и тем нормативным, символическим требованиям, которые роль предъявляет человеку как персоне «социального театра» [11]. Риск ролевой неадекватности особенно повышается в периоды кризисных психосоциальных переходов. Каждый такой переход знаменует собой очередной «шаг» личности в расширяющееся социально-ролевое пространство и чреват ситуациями, когда предъявляемые ролевые требования могут превышать адаптивные возможности человека.

**Возрастная модель внутриличностного конфликта.** Основу понимания процесса социализации в рамках возрастных теорий развития составляет идея о том, что развитие личности подразумевает не только непрерывное взаимодействие с окружающими ее социально-культурными контекстами, но и изменение личности. Особую важность имеет фактор стадийности развития, который раскрывает закономерности качественных изменений в личностной структуре [17].

В исследованиях, посвященных проблемам возрастных кризисов, раскрывается специфика критических конфликтных ситуаций, сопровождающих особенности взросления человека (Л. Выготский, Л. Божович, Т. Драгунова, В. Илийчук, К. Поливанова, И. Дубровина, А. Прихожан, Л. Регуш, Н. Толстых, Э. Эриксон). Традиционно возрастной кризис рассматривается как переходный период, неизбежно переживаемый человеком при смене возрастных этапов, завершении определенной стадии развития. Начало его определяется конфликтом между желаемым и доступным, т. е. отражением того, насколько рефлексивные модели (представления человека о самом себе, собственной личности, об окружающем мире, способы саморепрезентации, самооценка, самоотношение, уровень притязаний, ведущие мотивы, типы и способы совладания с жизненными ситуациями) соотносятся с биологической готовностью организма обеспечить прогнозируемую жизненную траекторию. Основным симптомом развивающегося возрастного кризиса выражается в стремлении к смене ведущей деятельности,

так как реализация ее в новых возрастных условиях затруднена, невозможна, прежняя возрастная детерминанта исчерпана.

В отличие от возрастного кризиса, кризисы жизненного пути детерминированы «сверху» — вхождением индивида в новый социальный статус, сменой его ведущей социальной роли; при этом человек не располагает необходимым опытом, отсутствуют психосоциальные предпосылки (знания, умения, навыки) к принятию новой роли [5]. П. Горностай анализирует различные типы жизненных кризисов как смену жизненных ролей. В качестве одного из ранних индикаторов жизненных проблемных ситуаций автор рассматривает ролевой конфликт. Личностные дисгармонии опосредствуются ролевыми дисфункциями: ролевым инфантилизмом, ролевыми девиациями, ролевой блокадой [3; 6].

В классификации В. Козлова для всех видов кризисов характерны общие паттерны переживаний: ощущение несправедливости жизни и враждебности окружающих, чувство отчаянья, неуверенность в себе, чувство одиночества, страх, изменение системы ценностей, неадекватность реакций, повышенная тревожность. Однако в каждом виде кризиса можно заметить преобладающие переживания. Так, социальный кризис отражает острые проблемы «социального лица» субъекта, содержит максимально выраженные ощущения неуверенности в себе, несправедливости жизни, чувство одиночества. Ведущим конфликтным переживанием материального кризиса является ощущение несправедливости жизни, осуждается внешняя причина фрустрации или разрешение ситуации вменяется в обязанность другому лицу. Пиком драматических переживаний выступают экзистенциальные (психодуховные, терминальные) кризисы жизненного пути, которые сопровождаются потерей смысла собственной жизни, актуализацией ее трагичности, предельного одиночества и создают ситуацию выбора между началом новой жизни или прекращением существования [9].

**Внутриличностный конфликт в концепциях девиантной социализации.** Основу девиантного поведения личности составляет конфликт между общественными и личностными интересами (С. Беличева, Е. Змановская, Н. Кивенко, П. Павленок, А. Тарновская и др.). В качестве основных внешних причин их возникновения называют действие макро- и микрофакторов социализации. Среди значимых конфликтогенов макроуровня выделяют социальную нестабильность, изменчивость; общественный кризис, способствующий таким негативным социальным явлениям, как безработица, бедность, anomia. На микроуровне — различные формы психологической деформации семьи; биологические и неврологические факторы наследственного характера, референтные группы с асоциальной психологией. Девиантное поведение формируется у людей в среде, где насилие, аморальность, пьянство, наркомания представлены в качестве социальной нормы, определяющей социализацию детей и подростков, которые позже некритично воспроизводят образцы данного поведения.

Как отмечают П. Павленок, Н. Кивенко, девиантное поведение есть следствием внутриличностных конфликтов, детерминированных сбоем в восприятии и интериоризации просоциальных ценностей. Различные про-

явления такого поведения — это, чаще всего, попытки преодолеть состояние неуверенности и напряжения через определенные компенсаторные формы, в основе которых стремление уйти из общества, убежать от повседневных жизненных проблем и невзгод [8].

**Мотивационно-смысловая модель внутрилличностного конфликта.** Внутрилличностные конфликты изучаются как структуры индивидуального сознания, в котором ценности представлены в разном осознаваемом и неосознаваемом качестве. Конфликтный смысл поступка переживается личностью еще до его совершения и проявляется в виде конфликта мотивационно-ценностных тенденций индивида. В результате соотнесения собственных свойств с мотивами деятельности происходит некоторое переосмысление себя, переконструирование внутреннего мира личности. Внутрилличностный конфликт представляет собой стимулирующий фактор становления личности при условии, что речь идет о сознательном анализе своих действий и поступков, если же факт поступка отвергается, перед нами работа бессознательного по защите психики от проведения работы по самосознанию. Человек рассматривается как субъект жизнедеятельности. Бессубъектность (утрата активности) личности, низкая волевая регуляция — источник и главный признак внутреннего конфликта, который проявляется в уходе от активной жизненной позиции, от расширения социального опыта и связей.

В концепции интегральной индивидуальности В. Мерлина внутрилличностный конфликт представлен как состояние более или менее длительной дезинтеграции личности. Наиболее важным внешним источником конфликта является то, что общественная жизнь с необходимостью требует подавления или ограничения различных мотивов, иногда очень глубоких и активных. Внутренние условия конфликта сводятся к противоречию между различными мотивами и отношениями личности, к противоречиям между возможностями и стремлениями личности. Психологический конфликт является следствием недостаточности энергетических ресурсов личности, обеспечивающих необходимую мотивацию [4].

**Гуманистическая модель внутрилличностного конфликта.** Основной тезис гуманистической парадигмы — человеческая сущность изначально позитивна и имеет мощный потенциал к саморазвитию и самовыражению — тенденцию к актуализации. Эта тенденция не формируется и не управляется внешними силами. Процесс актуализации происходит в условиях, заданных внешним миром, и в этом контексте социализация может выступать как способствующим, так и препятствующим фактором личностного развития [14].

Согласно основным положениям данного направления, внутрилличностные конфликты рассматриваются как естественный и необходимый, но не единственно возможный механизм развития личности [14]. Целью внутрилличностного конфликта является не столько обнаружение несоответствия ценностей личности ценностям общества, сколько дезинтегрирующая, «перестроечная» функция для последующих личностных трансформаций с целью восстановления и сохранения духовного здоровья, психологической интегрированности, целостности при взаимодействии с социокультурной действительностью.

В своей работе «Психология личностного изменения» П. В. Лушин анализирует механизм трансформации личности посредством внутриличностных конфликтов. Переживание внутренней переходности — неконгруэнтности представляет для личности своеобразную возможность для формирования определенного пространства, восстанавливающего коммуникацию между интерферирующими подсистемами личности. При этом одна из подсистем направлена на интеграцию личности со средой и, следовательно, на изменение, другая — на интеграцию с имеющимися основаниями личности и представляет тенденцию к личностной стабилизации. Таким образом, переживание внутриличностного конфликта рассматривается как обязательное и неизбежное условие дальнейшего развития личности, во время которого происходит согласование внутренних и внешних ресурсов, выбор стратегии самореализации, оценка собственных действий [13].

Необходимо отметить, что в рамках динамической модели обострение конфликтных отношений между личностью и социумом возникает лишь тогда, когда фрустрируются фундаментальные, базальные потребности личности, прежде всего потребности в самореализации, самоактуализации своего духовного потенциала.

С точки зрения гуманистической психологии внутриличностные конфликты, возникающие в процессе жизнедеятельности, необходимы человеку для его полноценного развития, они обнаруживают причины, не позволяющие дальнейшее поддержание и улучшение жизни, и, следовательно играют стимулирующую роль в социальном становлении личности. Предложенная в рамках гуманистической психологии идея об оптимальном взаимодействии личности и среды находит свое выражение в вариативности разрешения внутренних противоречий социализации: внутриличностные конфликты могут как способствовать личностному росту и обновлению, так и представлять серьезную угрозу психологическому здоровью личности.

**Когнитивно-ситуативная модель внутриличностного конфликта.** В рамках когнитивно-ситуационного подхода к исследованию социализации делается акцент на перцептивном аспекте ситуации взаимодействия личности и социума (А. Тешфел, Дж. Тернер, С. Московичи, Д. Магнуссон, Л. Фестингер, Р. Лазарус, С. Фолкман, А. Анцупов, А. Шипилов, Л. Бурлачук, О. Коржова). Влияние социокультурной ситуации опосредствуется так называемыми «воспринимающе-когнитивными системами индивида» (Д. Магнуссон) [15]. Основу понимания когнитивно-ситуационного взаимодействия составляет идея о решающем значении субъективного отношения к ситуации, которое специфически означает ее и позволяет классифицировать ее как психологически сложную, проблемную, конфликтную, кризисную (Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова) [2].

Р. Лазарус и С. Фолкман поднимают вопрос об усилиях, попытках человека совладать с жизненными трудностями. При этом усилия могут быть успешными, а могут и не дать желаемого результата. В общем виде выделяют проблемно-ориентированное и эмоционально-ориентированное поведение. Проблемно-ориентированное поведение — это попытка изменить

источник стресса в окружающем мире, эмоционально-ориентированное — попытка снизить свой психический дистресс, что может сопровождаться переоценкой обстоятельств, а не их изменением. Когда ситуация оценивается человеком как управляемая, он использует первую стратегию. Если же обстановка кажется ему не поддающейся изменению, то он, скорее, выберет вторую стратегию [14].

Социализация в таком контексте представляет собой процесс, который включает готовность личности к переходу в новые и новые ситуации социального развития. Социальное благополучие и личностная согласованность зависят от того, каким образом человек интерпретирует социальный мир и свою активность в нем, т. е. от индивидуального социального опыта, формирующего его Я-концепцию.

С точки зрения конфликтологического подхода, социализация представляет собой потенциально и актуально конфликтогенный процесс. Конфликтогенность социализации обусловлена диалектикой процесса взаимодействия личности и социума. Внутренние конфликты личности являются субъективным отражением объективной неравномерности личностного и социального развития. Конфликтологический подход к проблеме социализации позволяет конкретизировать различные сдерживающие и стимулирующие факторы социального и личностного развития. Внутриличностные конфликты, детерминированные ситуацией взаимодействия «личность — социум», имеют как адаптивное, так и дезадаптивное влияние на социализацию. Перспективными направлениями в рамках конфликтологического подхода к социализации являются поиск путей актуализации позитивного потенциала внутриличностных конфликтов, трансформации внутриличностных переживаний в условия личностного саморазвития.

### Список литературы

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Альфред Адлер, [пер. с англ. А. М. Боковинова]. — М., 1995. — 296 с. — (Библиотека зарубежной психологии).
2. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций : учеб. пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. — Москва : Рос. пед. агентство, 1998. — 263 с.
3. Горностай П. П. Рольова соціалізація особистості: психотерапевтичний ракурс / П. П. Горностай // Наук. зап. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. — Київ : Нора-Друк, 2001. — Вип. 21. — С. 91–100.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 544 с. — (Серия «Мастера психологии»)
5. Драгунова Т. В. «Кризис» объясняли по-разному / Т. В. Драгунова // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. — 2-е изд., доп. — Москва : Ин-т практ. психологии, 1996. — 283 с.
6. Ерина С. И. Ролевой конфликт и его диагностика в деятельности руководителя : учеб. пособие / С. И. Ерина. — Ярославль, 2000. — 108 с.
7. Зиммель Г. Как возможно общество / Г. Зиммель [пер. с нем. А. Ф. Филиппова] // Теоретическая социология. Антология: В 2 ч. / Под ред. С. П. Баньковской. — М.: Книжный Дом «Университет», 2002. — Ч.1. — С. 144–153.
8. Ківенко Н. В. Девіантна поведінка: сучасна парадигма : монографія / Н. В. Ківенко. — Ірпінь, 2002. — 242 с.
9. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью : метод. пособие / В. В. Козлов — М. : Ин-т психотерапии, 2003. — 304 с.

10. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский. — 2-е изд., доп. — Москва : Тетрасистемс, 2000. — 432 с.
11. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. — Москва : Политиздат, 1967. — 383 с.
12. Ломов Б. Ф. Общественные отношения как общее основание свойств личности / Б. Ф. Ломов // Психология личности / под ред. Л. В. Куликова. — СПб. : Питер, 2002. — С. 60–66. — (Серия «Хрестоматия по психологии»)
13. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин. — Кировоград : Имекс ЛТД, 2002. — 360 с.
14. Мадди Сальваторе. Теория личности: сравнительный анализ / Сальваторе Мадди / Д. А. Леонтьев (науч. ред.), И. Ю. Авидон (пер.). — СПб. : Речь, 2002. — 539 с. — (Мэтры мировой психологии). — Библиогр.: с. 508–523.
15. Магнуссон Д. Ситуационное восприятие — область исследований / Д. Магнуссон // Психология социальных ситуаций : Сост и общ. ред. Н. В. Гришиной. — СПб.: Питер, 2001. — С. 205–212. — (Серия «Хрестоматия по психологии»).
16. Москаленко В. Проблема виховання в контексті соціалізації особистості // Соціальна психологія. — 2005. — № 2 (10). — С. 3–17.
17. Сергоманов П. А. Представления о взаимодействии и о функциях конфликта в культурно-исторической концепции / П. А. Сергоманов // Бюллетень клуба конфликтологов. — Красноярск, 1997. — Вып. 6. — С. 16–22.
18. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. — СПб.: Питер, 2003. — 250 с. — (Серия «Учебное пособие»)

### **Гущіна Т. Ю.**

канд. психол. наук, доцент кафедри психології та педагогіки  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут»

## **КОНФЛІКТОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

### **Резюме**

У статті проаналізовано зміст конфліктологічного підходу до проблеми соціалізації, розглянуто моделі внутрішньоособистісного конфлікту в теоріях особистісного та соціального розвитку.

**Ключові слова:** соціалізація, конфлікт, внутрішньоособистісний конфлікт, рольовий конфлікт, вікова криза, девіація, конфліктний смисл.

### **Guschina T.**

PhD of (psychology),  
Associate professor of the Department of psychology and pedagogy  
National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute»

## **CONFLICTOLOGICAL APPROACH TO THE SOCIALIZATION PROBLEM**

### **Summary**

In this article a maintenance of conflictological approach to the socialization, problem was analyzed, the intrapersonal conflict models in personal and social development theories were considered.

**Key words:** socialization, conflict, intrapersonal conflict, role conflict, age-dependent crisis, deviation, conflict sense.

УДК 159.923

**Демчук Т. П.**

аспірант кафедри практичної психології  
Класичного приватного університету, м. Запоріжжя

## ОБРАЗ «ІДЕАЛЬНОГО» ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ І ПРОБЛЕМА ДИНАМІКИ ВЗАЄМОВІДНОСИН ЯВИЩ ОБРАЗУ «ІДЕАЛЬНОГО» ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

В статті розглянуті деякі теоретичні уявлення щодо формування іміджу та його взаємодії з образом «ідеального» викладача вищої школи. Представлені результати емпіричного дослідження взаємозв'язку іміджу викладача вищої школи та образу «ідеального» викладача вищої школи. Запропоновано метод дослідження характеру даного зв'язку.

**Ключові слова:** імідж викладача вищої школи, позитивний імідж викладача вищої школи, образ «ідеального» викладача вищої школи, види іміджу, рівень розвитку іміджу, дослідження іміджу викладача вищої школи.

**Метою** дослідження є вивчення соціально-психологічних аспектів зв'язку іміджу викладача вищої школи та образу «ідеального» викладача вищої школи.

**Актуальність** дослідження обумовлена наступним.

Зміни, що відбуваються в системі вищої освіти в останні десятиріччя, позначаються на формуванні та розвитку педагогічних кадрів. Рівень професіоналізації підготовки педагогів вищої школи дозволяє або не дозволяє сформувати якісний склад тих, хто надає освітні послуги в кожному конкретному вузі і в підсумку впливає на ефективність освіти та подальших дій тих, хто навчався.

Нові вимоги до української вищої школи у зв'язку з її вступом у загальноєвропейський освітній простір пов'язані з необхідністю мати підходи до освіти, спільні з Європейським Союзом. Розвиток і функціонування кредитно-модульної системи диктує необхідність формування нового стилю поведінки і самопрезентації, який би задовольняв актуальним вимогам поточного етапу розвитку суспільства.

У зв'язку з гуманізацією освіти, переходом від тоталітарних моделей до демократичних стилів взаємин, з'являються і формуються нові форми впливу на процес і ефективність викладання-навчання. Таким чином, у взаєминах «викладач — студенти» стає значущим новий вид впливу на поведінку студентів і результати їх навчання — імідж викладача вищої школи, сама якість якого, рівень розвитку впливає на вибір студентом тієї чи іншої форми поведінки по відношенню до викладача і предмету, чинить вплив на вибір і формування моделі взаємовідносин в системах «викладач — студент», «студент — предмет навчання».

### **Аналіз публікацій по проблемі дослідження та формування задач дослідження**

Підсумовуючи визначення іміджу в психолого-педагогічній літературі, маємо можливість виділити значущі сторони цього явища. Більшість авторів сходяться на думці, що імідж — цілеспрямовано формований образ особи, предмета, явища, який за допомогою образності і символічності впливає на поведінку інших і їх відношення до носія іміджу (1, 2, 3, 4 та ін.).

У психолого-педагогічних літературних джерелах під іміджем розуміється стиль і форма поведінки людини, причому переважно зовнішня сторона поведінки в суспільстві. Іноді іміджем називають набір значень і вражень, завдяки яким у людей складається уявлення про об'єкт, вони запам'ятовують його і починають відноситися до нього певним чином, або завдяки яким об'єкт стає відомим. При цьому, як правило, уточнюється, що об'єктом іміджу найчастіше є людина, група людей або організація.

Формування іміджу передбачає спрямованість на позитивну оцінку суб'єкта — носія іміджу. Негативна оцінка в даному випадку пов'язується з програшним варіантом взаємодії, який розцінюється як нездатність викладача за допомогою особливостей своєї поведінки і зовнішнього вигляду впливати на процес і результат педагогічної взаємодії.

На формування іміджу впливають як природні, біологічно зумовлені особливості людини, так і ті, що сформувалися в ході придбання індивідуального досвіду (стихійні і спеціально створені, напрацьовані, сформовані). У дослідженнях вказується, що рівень іміджу залежить від відповідності особливостей педагога запитам часу і суспільства (2, с. 160–161).

Суспільний розвиток, обумовлений як перехід від того чи іншого етапу до наступних етапів, постійно формує нові типи поглядів на викладача і його роль у суспільстві. Відповідність поведінки і самопрезентації викладача вищої школи тому, як його розглядають студенти, — є величина, яка коливається у відомих межах. Визначити якість такої відповідності, виміряти якість такої відповідності, навчитися змінювати якість такої відповідності — це питання педагогічної іміджології, на які ця міждисциплінарна галузь повинна дати правильні відповіді (3).

Вивчення літератури дало можливість сформулювати деяке уявлення щодо вивчення соціально-психологічних аспектів іміджу. Ряд науковців (3, 6 та ін.) підкреслює, що необхідний для успішної взаємодії імідж педагога має дві сторони: особистісну і професійну, кожна з яких може бути позитивною і негативною. Відповідно, виділяють особистісний позитивний або негативний імідж педагога, а також професійний позитивний або негативний імідж педагога. Таким чином, пропонується вважати, що реальний стан конкретного викладача з точки зору його сформованого на даний момент іміджу лежить в межах континууму «негативний — позитивний».

З нашої точки зору, у літературі недостатньо представлені напрямки вивчення іміджу, які були б пов'язані з метричним вимірюванням якості іміджу викладача вищої школи. Це стало чинником до формування напрямку наших досліджень.



На запитання «Як виміряти якість іміджу викладача вищої школи?» ми намагаємося сформуванати відповідь, спираючись на дослідження сприйняття викладачів вищої школи студентами. У наших дослідженнях ми виходимо з припущення про те, що для того, щоб оцінити викладача (сформувати неусвідомлюване відношення або усвідомлювані висловлювання щодо викладача), висловити судження студенту чи іншій особі, необхідно мати сформований або складаний еталон оцінки. З нашої точки зору, таким еталоном є образ «ідеального» викладача, який можна актуалізувати у свідомості учнів і інших осіб за допомогою категорій опису. Ці категорії опису стосуються тих властивостей, які, з одного боку, повинні бути присутніми у «ідеального» викладача, а з іншого боку, таких властивостей, яких у нього бути не повинно. Таким чином, категорії опису образу «ідеального» викладача вищої школи та його антипода (негативного образу викладача вищої школи) вичерпують простір «негативний — позитивний» і дозволяють говорити про пошуки способів метричного і статистичного вивчення «ідеального» образу викладача вищої школи, способів метричного і статистичного вивчення зв'язку цього образу з іміджем.

Таким чином, задачами дослідження є наступні:

- визначити зміст категорії «ідеальний» образ викладача та кількість категорій опису, за допомогою яких можливо описувати позитивний образ викладача та негативний образ викладача;
- визначити мінімальну кількість категорій опису, за допомогою яких можливо сформуванати уявлення щодо іміджу конкретного викладача з мінімальною втратою змісту його іміджу;
- визначити, яким чином можливе використання цього списку категорій опису щодо вивчення іміджу викладача вищої школи.

### **Методика та матеріали дослідження**

Зміст категорії «образ «ідеального» викладача вищої школи», з нашої точки зору, є пов'язаним з визначенням вимог тих, хто навчається, до трьох основних сторін проявів викладача вищої школи: біологічної, психологічної, соціальної (1). З метою виділення категорій опису, які стануть описами проявів викладача у рамках біологічної, психологічної, соціальної його природи, нами був проведений контент-аналіз самозвітів студентів на тему ««Ідеальний» викладач — який він?». У вибірці приймали участь 354 студенти технічних та технологічних спеціальностей ДВНЗ «Український державний хіміко-технологічний університет» та ДВНЗ «Національна металургійна академія України» м. Дніпропетровськ. Перед студентами ставилася ціль перерахувати ті якості викладача вищої школи (біологічні, психологічні, соціальні), які вони вважають найбільш важливими з точки зору позитивного опису «ідеального» викладача. Одночасно ми просили вказувати ті характеристики, які не повинні бути присутніми у «ідеального» викладача. Таким чином були сформовані два види описів, протилежних за змістом, кожне з яких складається з 60 висловлювань, в яких відображені біологічний, психологічний, соціальний рівень сприйняття «ідеального» іміджу викладача вищої школи.

**Аналіз отриманих результатів дослідження**

Аналіз даних показує превалювання в описі психологічного рівня. Він представлений 44 категоріями проти 11 категорій біологічного рівня і 5 категорій соціального рівня. У таблиці, що наведена нижче, відображено зміст цих категорій і ранг, який визначений частотою вибору даних категорій в рамках масиву вибірки.

Дослідження психологічного рівня опису «ідеального» образу викладача.

Таблиця 1

**Категорії опису психологічного рівня «ідеального образу викладача»**

Група	Категорія опису	Ранг
1	акуратність	36
2	активність, ініціатива	26
3	аналітичний розум	4
4	ощадливість	32
5	безсторонність	16
6	уважність	8
7	дисциплінованість	33
8	доброзичливість	21
9	довірчість	42
10	дружелюбність	5
11	житерадісність	14
12	дбайливість	39
13	щирість	35
14	старанність	34
15	компетентність	3
16	оптимізм	37
17	організованість і уміння цінувати час	25
18	відповідальність	18
19	практичність	13
20	проникливість	6
21	розумне поєднання суспільного і особистого інтересів	15
22	розсудливість	12
23	рішучість і здібність до ризику	11
24	самостійність	28
25	стриманість	30
26	зібраність	9
27	сумлінність	31
28	спокій	1
29	здатність освоювати нове	9
30	справедливість	13
31	творчий підхід до справи	29
32	терплячість	19
33	працьовитість	17
34	пошана до особи	22
35	упевненість	23
36	уміння спілкуватися з людьми	2
37	уміння працювати в команді	38
38	старанність і методичність	34
39	хороша пам'ять	24
40	цілеспрямованість	20
41	чесність	27

Закінчення табл. 1

Група	Категорія опису	Ранг
42	почуття професійного обов'язку	7
43	енергійність	10
44	ентузіазм	40

Аналіз таблиці показує, що категорії опису нерівномірно представлені у свідомості опитаних в якості елементів створення «ідеального» образу викладача вищої школи, про це свідчить різна частота вибору для опису тих або інших категорій студентами вибірки. Найбільша кількість виборів характеризується наступними категоріями.

Вибір найчастіше вживаних категорій опису

Таблиця 2

#### Найчастіше вживані категорії опису

№	Категорія опису	Ранг
1	спокій	1
2	уміння спілкуватися з людьми	2
3	компетентність	3
4	аналітичний розум	4
5	дружелюбність	5
6	проникливість	6
7	почуття професійного обов'язку	7
8	уважність	8
9	зібраність	9
10	здатність освоювати нове	9
11	енергійність	10
12	рішучість і здібність до ризику	11
13	розсудливість	12
14	практичність	13
15	справедливість	13
16	життєрадісність	14
17	розумне поєднання суспільного і особистого інтересів	15
18	працьовитість	17
19	відповідальність	18
20	терплячість	19
21	цілеспрямованість	20

#### Висновки

1. Зміст категорії «ідеальний» образ викладача вищої школи у рамках нашого дослідження можливо описати за допомогою 60 категорій опису:

11 категорій біологічного опису (які є зв'язаними з природною складовою людини — статеву приналежність, особливості росту, тону голосу, маскулітність–фемінітність та ін.);

5 категорій соціального опису (які є зв'язаними з соціальними показниками розвитку особистості — статусом, майновим становищем, рівнем доходу та ін.);

44 категорії психологічного опису (які є зв'язаними з особливостями особистості та поведінки).

2. Мінімальною кількістю категорій опису викладача є можливим визначити ту, яка зв'язана з максимальною частотою вибору тими, хто описує. У нашому дослідженні таких є 21 категорія.

3. Ці категорії можливо використовувати як основу щодо подальшого вивчення іміджу завдяки складанню з них анкет, опитувальників, семантичних диференціалів тощо.

З нашої точки зору, категорії опису «ідеального» образу викладача є деякий еталон (свідомий чи менш свідомий), з яким зрівнюється поведінка конкретного викладача вищої школи у моменти контакту зі студентами та оцінки його ними. Кількість таких категорій та їх якість, можливо, є тією величиною, що коливається. Між тим, зменшення категорій опису до деякого мінімуму за допомогою принципу частоти вживання дає можливість стверджувати про відносну стійкість деякого набору категорій опису та його можливої універсальності.

Таким чином, в нашому дослідженні знайшло своє відображення уявлення про еталон зрівняння сприйнятої поведінки викладача — усвідомлюваний або слабо усвідомлюваний зразок порівняння при сприйнятті викладача — уявлення про образ «ідеального» викладача вищої школи, весь зміст якого можливо звести до якогось обмеженого мінімуму категорій опису. Ці категорії опису і є відображенням тих вимог, які пред'являє суспільство (група студентів) в поточний момент розвитку до викладача (на прикладі даної вибірки).

Природно, у кожному конкретному випадку дослідження запиту студентів щодо викладача (дослідження «ідеального» образу викладача), зміст категорій залежно від контингенту учнів та інших причин буде, можливо, іншим. У цьому і полягає соціально-психологічна особливість динаміки взаємин компонентів іміджу викладача вищої школи та «ідеального» образу викладача: оцінка іміджу базується на еталоні, який є відносно постійним. Це обумовлює динаміку сприймання іміджу викладача. Динамічна сторона сприймання іміджу викладача вищої школи обумовлюється також і динамікою змін у еталонах зрівняння у тих, хто їх сприймає. Подальші дослідження, з нашої точки зору, цієї проблеми — динамічного співвідношення іміджу викладача вищої школи та образу «ідеального» викладача вищої школи, що складається у студентів, повинно здійснюватися в напрямку пошуку метричного зв'язку між ними та способів вимірювання іміджу викладача вищої школи.

### Список літератури

1. Баранова В. А. Имидж личности как социально-психологическое явление // Магистр. — 1994. — № 2. — С. 2–9.
2. Имиджелогия-2005: Материалы Третьего Международного симпозиума по имиджелогии / Под ред. Петровой Е. А. — Москва: РИЦ АИМ, 2005. — 360 с.
3. Калюжный А. А. Педагогическая имиджелогия: Учебное пособие для студентов вузов. — Алматы: Гылым, 2004. — 200 с.
4. Панасюк А. Ю. Имидж. Энциклопедический словарь. — Москва: РИПОЛ Класик, 2007. — 768 с.

5. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехники, психотехнологии. — Москва: Омега-Л, 2007. — 266 с.
6. Шепель В. М. Имиджелогия. Как нравиться людям. — М.: Народное образование, 2002, 576 с.

**Демчук Т. П.**

аспирант кафедры практической психологии  
Классического частного университета, г. Запорожье

**ОБРАЗ «ИДЕАЛЬНОГО» ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ  
И ПРОБЛЕМА ДИНАМИКИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ЯВЛЕНИЙ  
ОБРАЗА «ИДЕАЛЬНОГО» ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ  
И ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**Резюме**

В статье рассмотрены некоторые теоретические представления по формированию имиджа и его взаимодействия с «идеальным» образом преподавателя высшей школы. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи имиджа преподавателя высшей школы и «идеального» образа преподавателя высшей школы. Предложен метод исследования характера данной связи.

**Ключевые слова:** имидж преподавателя высшей школы, положительный имидж преподавателя высшей школы, «идеальный» образ преподавателя высшей школы, виды имиджа, уровень развития имиджа, исследования имиджа преподавателя высшей школы.

**Demchuk T.**

practical psychology graduate student  
Classical Private University, Zaporizhya

**IMAGE OF THE «IDEAL» HIGH SCHOOL TEACHERS  
AND THE PROBLEM OF THE DYNAMICS OF RELATIONSHIP IMAGE  
OF THE «IDEAL» HIGH SCHOOL TEACHERS AND IMAGE OF HIGH  
SCHOOL TEACHERS.**

**Summary**

The paper discusses some theoretical ideas on the formation of the image and its interaction with the «ideal» way high school teacher. The results of empirical studies the relationship of image high school teacher and an «ideal» image of high school teacher. We propose a method for studying the nature of the relationship.

**Key words:** image high school teacher, a positive image of the high school teacher, the «ideal» image of high school teacher, types of image, the level of the image, the image of the study high school teacher.

УДК 159.9.015: 159.9.019.2

**Дробот О. В.**

кандидат психологічних наук, докторант

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

## ПОНЯТТЄВИЙ ТЕЗАУРУС СУБ'ЄКТА УПРАВЛІННЯ

У статті на підставі порівняльного аналізу асоціативних рядів професійної та непрофесійної лексики обґрунтовується специфіка управлінської свідомості як психічного феномену. Проаналізовано асоціативні макрополя фахівців інженерних професій та управлінців трьох рівнів розвитку управлінської свідомості. Доведено можливість диференціації рівнів розвитку управлінської свідомості на підставі психосемантичного аналізу асоціацій. **Ключові слова:** управлінська свідомість, вербальний асоціативний експеримент, психосемантичний аналіз.

Завданням чергового етапу започаткованого нами дослідження змісту та структури управлінської свідомості [1; 2; 3] є встановлення специфіки поняттєвого тезауруса суб'єкта управління. До цього входить виявлення семантичних ознак асоціатів ядра макрополя та аналіз асоціатів, що входять у периферійну зону поняття-стимула. Відмінність структури макрополів управлінців та представників іншої професійної групи (інженерів) свідчитиме про специфіку управлінської свідомості як психічного феномену.

У дослідженні взяли участь 423 менеджери з організацій приватної форми власності (Київського, Миколаївського, Чернівецького регіону) з вищою освітою, середній вік яких склав 44 роки. Середня тривалість стажу роботи на керівній посаді склала 15,6 років. Типовий представник вибірки має в середньому 16 підлеглих осіб, 2 керівників нижчого рангу в підпорядкуванні, сам є підзвітний перед двома керівниками вищого рангу.

Програма дослідження особливостей розвитку управлінської свідомості (УС) передбачала розподіл учасників дослідження на три групи — з низьким, середнім і високим рівнем розвитку УС та визначення: її якісного і кількісного складу й домінуючих складових елементів УС у різнорівневих групах. У результаті отримано такий кількісний склад груп: група з низьким рівнем розвитку управлінської свідомості, УС-3 — 72 особи (17 % від загальної кількості досліджуваних); група з середнім рівнем розвитку управлінської свідомості, УС-2 — 281 особа (67 %); група з високим рівнем розвитку управлінської свідомості, УС-1 — 70 осіб (16 %).

Процедура вербального асоціативного експерименту була організована відповідно до стандартної для подібних досліджень інструкції [4]. Загалом схема проведеного асоціативного експерименту полягала в наступному. Учасникам асоціативного експерименту пропонувалося назвати всі асоціації, які їм спадають на думку при пред'явленні слів-стимулів. Слова-реакції

на слова-стимули фіксувалися досліджуваними самостійно. У зв'язку з подальшою необхідністю семантичного аналізу при впорядкуванні матеріалу асоціації вибиралися за параметрами частотності, з кожного бланку відбиралися найчастіше вживані асоціації. На основі отриманих асоціацій визначався частотний розподіл реакцій на кожне слово-стимул. Був використаний варіант вільного асоціативного експерименту, за якого випробовувані не обмежувалися у виборі відповідей. Основними перевагами даного методу є простота та зручність вживання, оскільки він може одночасно проводитися на великих групах випробовуваних. Також він дає можливість виявлення неусвідомлюваних компонентів, оскільки випробовувані працюють із значенням в «режимі вживання». Ще однією перевагою є те, що асоціативна техніка відображає як когнітивні структури, що стоять за мовними значеннями, так і індивідуальні особливості досліджуваних, їх особистісні смисли [5].

Слова-стимули було обрано як такі, що стосуються професійної сфери, так і ті, що не стосуються професії: *робота, гроші, віра, сім'я, договір, страх, переговори, транспорт, пиво, музика, квіти, друзі, бізнес, щастя, дитя, воскресіння, телевізор, інформація, влада, сад, підлеглий, сонце, багатство, колектив, допомога, комп'ютер, акт, договір, пісня, батько, мати, погода, протокол, завдання, зустріч, союз, дах*. Всього було отримано 20524 реакції на 37 слів-стимулів. Побудова асоціативних комплексів для кожного зі стимулів дозволила відобразити уявлення представників трьох досліджуваних груп про усі стимульні поняття.

Інструкція досліджуваним: «До кожного слова Вам необхідно дібрати слова-асоціації, котрі першими спадають вам на думку. Відповідайте не задумуючись. Ваше завдання: якомога швидше відреагувати кількома словами на подані слова».

Отже, після проведення дослідницької процедури у групі інженерів на кожен стимул було виділено наступні найчастотніші асоціації. На стимул «робота» ми отримали такі реакції: знання, досвід, уміння, трудові будні, понеділок–п'ятниця, шеф, півжиття, перспектива, зростання, успішність, важка. Пропорційно ці реакції в асоціативному мікрополі поняття «робота» займають позиції, представлені на рис. 1.

Як можна перекоонатися, семантика праці у фахівців інженерних спеціальностей тісно пов'язана з категорією компетенції (знання, уміння, досвід); своїй нелегкій роботі такий фахівець віддає значну частину свого часу (півжиття), у ній є багато рутинних моментів (трудова будні з понеділка до п'ятниці); попри це праця для інженерів передбачає перспективу й успішність. Важливим атрибутивним елементом роботи інженерів є особа керівника (шеф).

У подальшому ми проаналізували масив асоціатів, висловлених на інші стимули, окрім «робота». Нас зацікавила семантика професійних лексем, які входять в асоціативні мікрополя інших понять-стимулів. За результатами частотного аналізу була складена діаграма (рис. 2).

Серед великого масиву отриманих реакцій, що не містять в собі професійної тематики, фіксувалися асоціати зі світом професії. Серед таких,

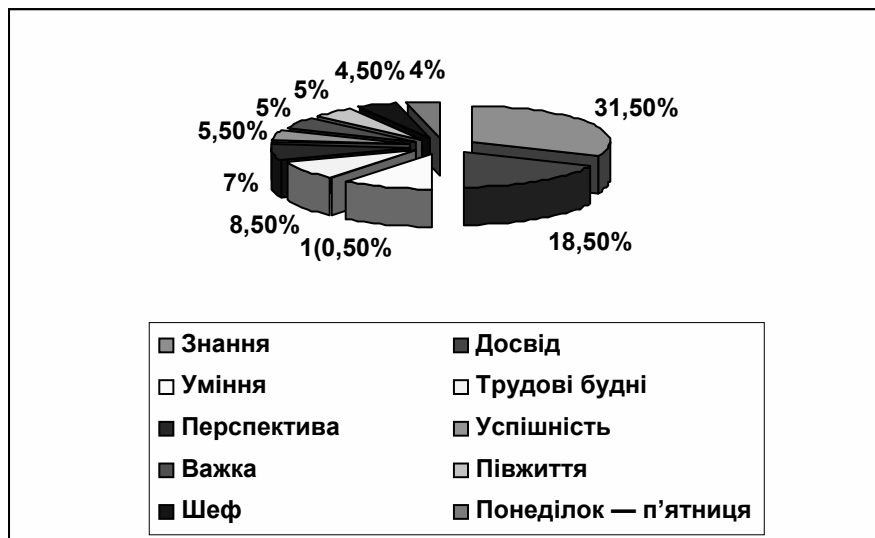


Рис. 1. Асоціативне мікрополе концепту «робота» (група інженерів, n = 63)

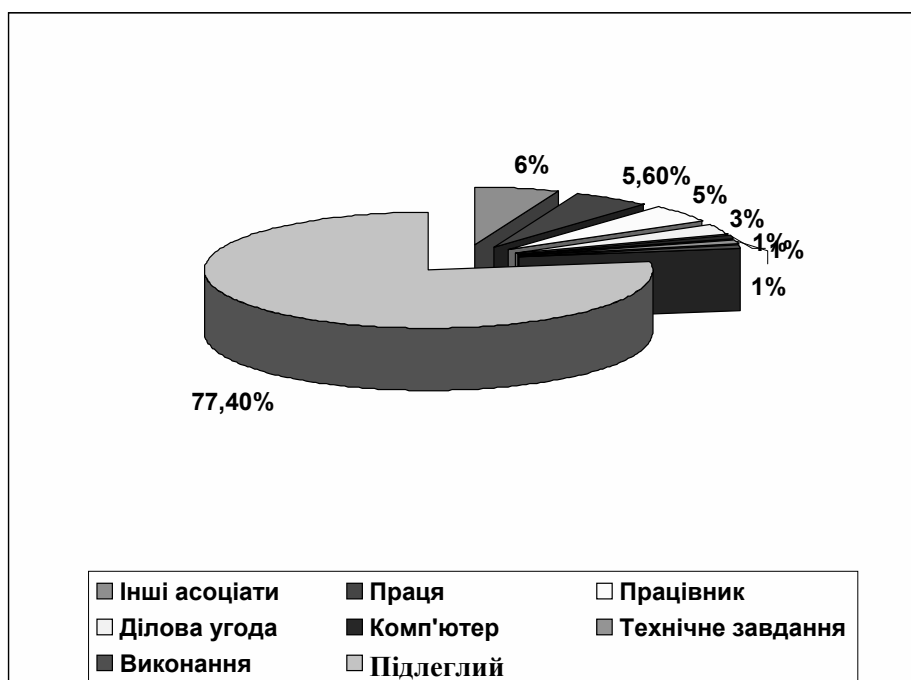


Рис. 2. Професійна семантика в асоціативних мікрополях інших концептів (група інженерів, n = 63)



окрім власне «праці», виділяється тема власної підлеглості у виконанні професійних обов'язків (*підлеглий, працівник, технічне завдання, виконання*); атрибутивні елементи доповнено поняттями «ділова угода» і «комп'ютер». Реакції на стимул «завдання» (*мета, доручення, відповідальність, термін, просте, конкретне*) свідчать про схильність фахівців до вчасного виконання нескладних професійних завдань. Інженери мають досить абстрактне уявлення про багатство, яке в них не пов'язане з роботою; розвинені інструментальні асоціати стосовно комп'ютера та установку на чесність і дисциплінованість у діловій комунікації (асоціати до стимулів «угода» і «переговори»).

Аналогічна дослідницька процедура була проведена у групі з **високим рівнем розвитку управлінської свідомості (УС-1)**. Отримано низку найчастотніших асоціацій на стимул «робота»: *гроші, зарплата, кар'єра, повага, будинок, частина життя, необхідність*. Пропорції розподілу асоціатів у мікрополі поняття «робота» представлено на рис. 3.

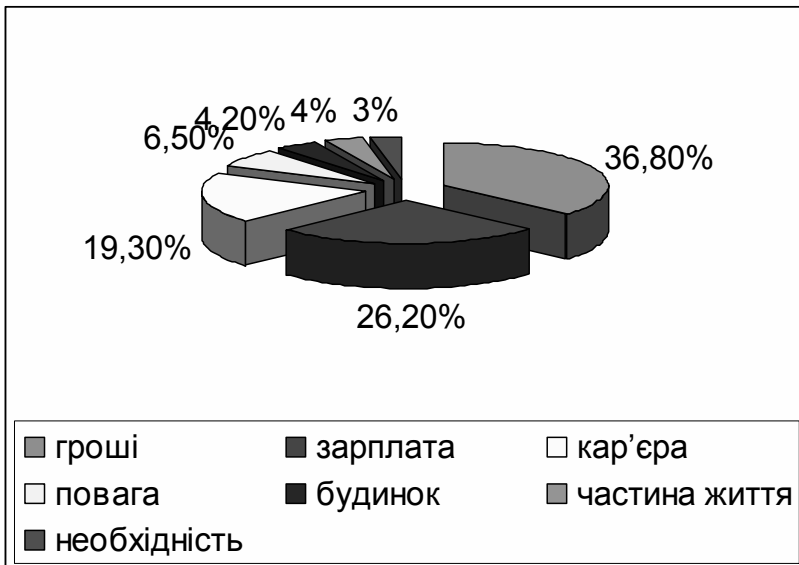


Рис. 3. Асоціативне мікрополе концепту «робота» (група УС-1, n = 70)

Отже, для управлінців з групи УС1 перше місце в роботі посідає її результат — гроші, заробітна плата (63 % сумарно). Саме гроші забезпечують керівникам повагу і один з атрибутів багатства — *будинок*. Гроші для цієї когорти працівників набувають ознак екзистенційних цінностей: вони є не лише необхідністю, але й частиною життя. У досягненні цінності багатства управлінці покладаються на себе, адже засобом досягнення грошей зазначено кар'єру.

Проаналізувавши масив асоціатів, поданих досліджуваними на інші стимули, ми також виявили серед них найчастотніші лексеми професійного спрямування (рис. 4).

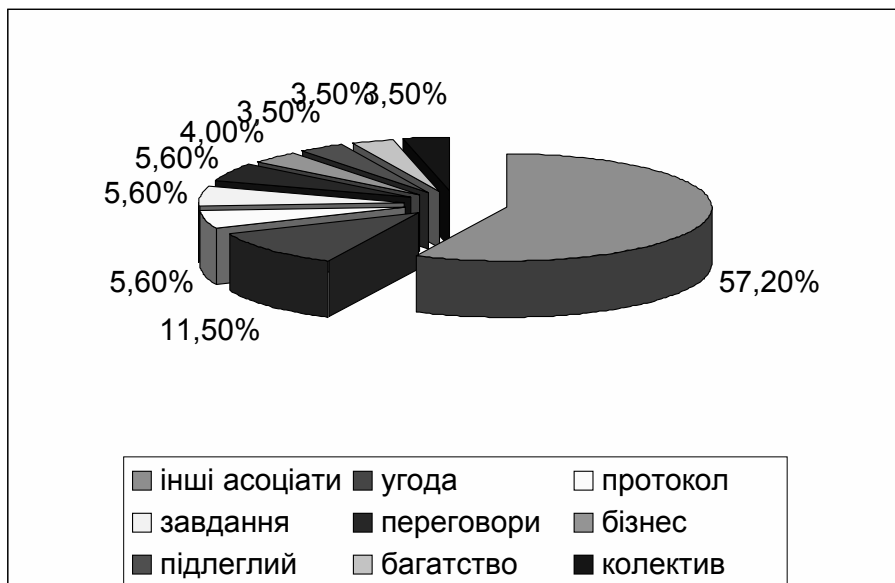


Рис. 4. Професійна семантика в асоціативних мікрополях інших концептів (група УС-1, n = 70)

У представників групи УС1 асоціати професійного спрямування багато представлені поза контекстом роботи. Важливе місце серед них відведено темі ділових перемовин (*угода, переговори, протокол*). Представлено такі поняття, як *завдання, бізнес, колектив і підлеглий*, які ми схильні розцінювати в якості засобів досягнення успіху. Звертають на себе увагу конотативні характеристики окремих асоціативних мікрополів: контекст вольовитості і вимогливості в асоціюванні поняття «завдання» (*обов'язок, керівництво до дії, термінове, виконати*); контекст позитивності і очікування співпраці стосовно колективу (*друзі, дружба, двигун прогресу, колеги*), а також високоінструментальне ставлення до інформації.

У групі **носіїв середнього рівня розвитку управлінської свідомості (УС-2)** на стимул «робота» ми отримали такі реакції: усвідомлена необхідність, добре коли є, «доля». Пропорції цих реакцій в асоціативному мікрополі поняття «робота» представлені на рис. 5.

Найчисленніша підгрупа вибірки керівників ставиться до своєї роботи як до свідомої необхідності. Констатуємо позитивне ставлення до праці, в якому окрім необхідності, присутній елемент неминучого (доля). В цілому, система асоціатів нерозгалужена і однопланова.

Результати частотного аналізу семантики професійних лексем, які входять в асоціативні мікрополя інших концептів, представлені в наступній діаграмі (рис. 6).

Наскрізною лінією професійної семантики управлінців середнього рівня є, так би мовити, містифікованість свідомості, що виражається у вірі в диво та у зневірі у звичайних цінностях. Прикладом є «*бізнес — везіння*,

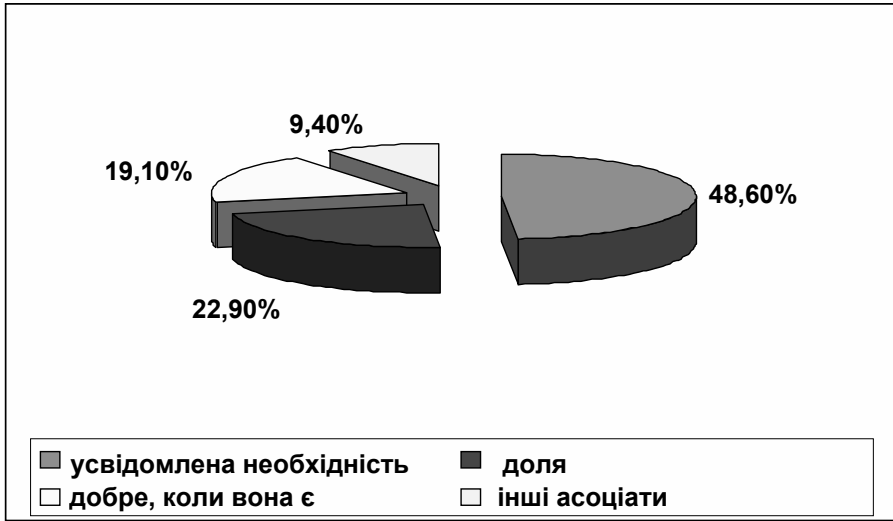


Рис. 5. Асоціативне мікрополе концепту «робота» (група УС2, n =281)

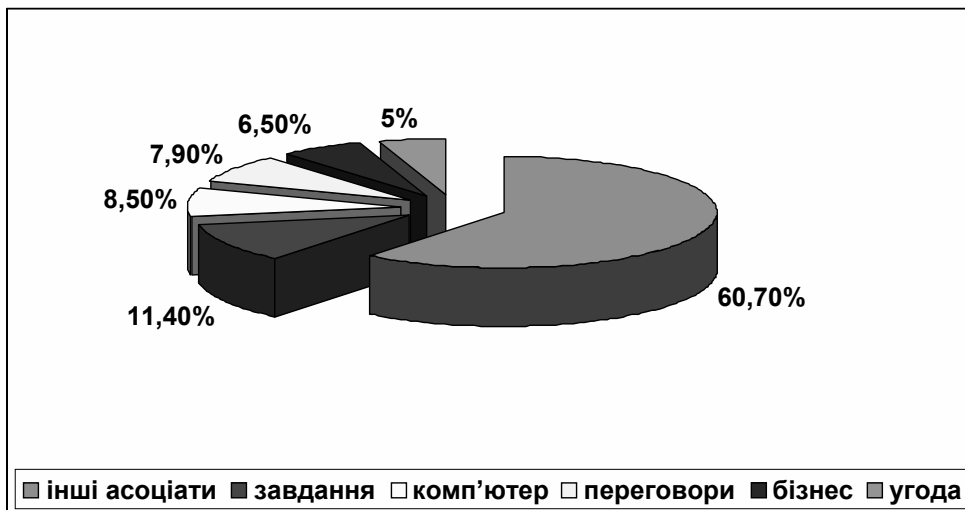


Рис. 6. Професійна семантика в асоціативних мікрополях інших концептів (група УС-2, n = 281)

*щастя — примара, багатство — плід уяви, допомога — приходить не вчасно, пісня — наступити на горло».*

Звертає на себе увагу також виразний скептицизм управлінців групи УС-2 стосовно окремих сторін професійного життя. Так, асоціатами до поняття «угода» бачимо *«талон на черевики, уособлення тупості»*, до поняття «протокол» — *«неприємності, формальність, знову мучитися»*; «завдання» — *«не вір, що впораються»*, «колектив» — *«де, хто, чому?»*;

«підлеглий» — «інструмент, скільки можна повторювати», «переговори» — «тягни-штовхай, чергова пиятика»; «акт» — «стільці будуть застра». Характерною рисою лексики даної підгрупи є вживання просторічних висловів, які свідчать про відповідний рівень культури мислення і мовлення: «з'їхав на бакир», «і ні туди, і ні сюди», «беспредел».

Було проаналізовано асоціати, отримані у групі носіїв **низького рівня розвитку управлінської свідомості (УС-3)**. На стимул «робота» отримано реакції, пропорції яких представлено на рис. 7.

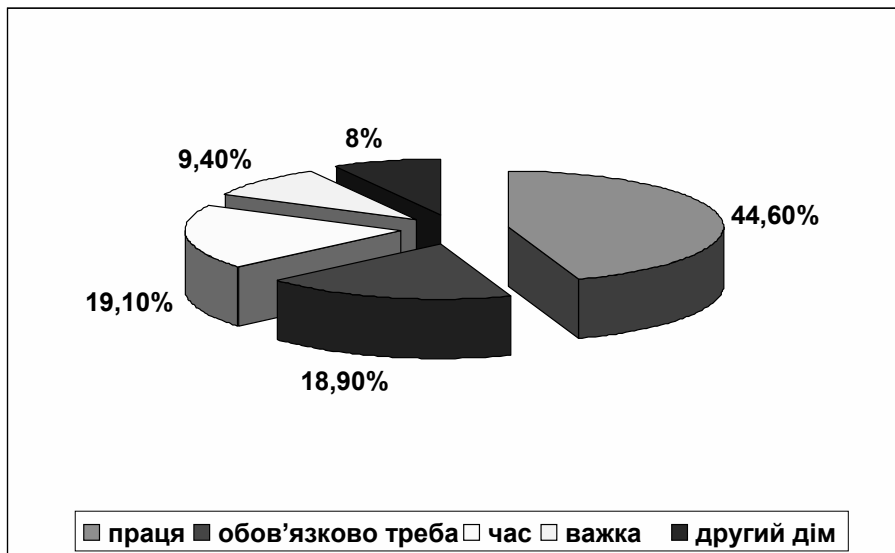


Рис. 7. Асоціативне мікрополе концепту «робота» (група УС-3, n =72)

Носії управлінської свідомості низького рівня розвитку демонструють семантику роботи, тісно пов'язану з семантикою труднощів, важкості, вимушеної необхідності. Робота для них — це праця, важкий обов'язок, який віднімає стільки часу, що сама робота стає для керівника другим домом.

Результати частотного аналізу семантики асоціативних мікрополів інших концептів представлено на рис. 8.

В інших асоціативних мікрополях, з-поміж багатой бізнес-атрибутики (засідання, акт, угода, переговори, протокол), знаходимо такі додаткові підтвердження концепції роботи як системи труднощів: «угода — тягар», «підлеглий — сварки»; концепції роботи як вимушеної необхідності: «бізнес — турбота», «завдання — вирок».

**Висновки.** Таким чином, на відміну від фахівців інженерних професій, у управлінців трьох рівнів розвитку управлінської свідомості не спостерігається почуття власної підлеглості у виконанні професійних обов'язків. Установка на чесність і дисциплінованість у діловій комунікації, яка притаманна фахівцям, у управлінців представлена установкою на обов'язок і відчуттям неминучих труднощів професії.

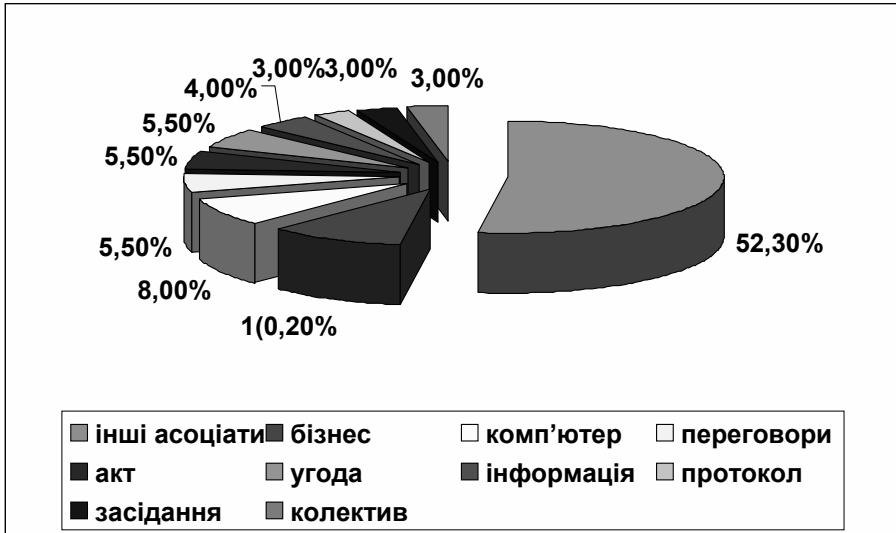


Рис. 8. Професійна семантика в асоціативних мікрополях інших концептів (група УС-3, n = 72)

Представники групи УС-1 орієнтовані на гроші як результат праці та одну з екзистенційних цінностей свого життя. Домінують теми ділових перемовин і засобів досягнення успіху — виконання завдань, бізнес, колектив, підлегли. Переважає лексикон вольовитості, вимогливості, очікування співпраці від колективу, високоінструментальне ставлення до інформації.

Представники групи УС-2 ставляться до своєї роботи як до свідомої необхідності. Окрім семантики необхідності, тут присутній елемент неминучого, віри в диво, зневіри у звичайних цінностях і скептицизму.

У представників групи УС-3 робота тісно пов'язана з труднощами, з вимушеною необхідністю, яка відбирає багато часу. Багато представлена семантика бізнес-атрибутики.

### Список літератури

1. Дробот О. В. Професійна свідомість керівника в руслі діяльнісного підходу / Дробот О. В. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: 36 наукових праць. — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. — № 35 (59). — С. 181–189.
2. Дробот О. В. Психологічна сутність професійної управлінської свідомості: постановка проблеми / Дробот О. В. // Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки». Випуск 2. — К.: КиМУ, 2011. — С. 56–68.
3. Дробот О. В. Управлінська свідомість: концептуальний аналіз поняття / Дробот О. В. // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. — Том VII. Екологічна психологія. Випуск 27. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. — С. 95–103.
4. Семиченко В. А. Психологія речі / Семиченко В. А. — К.: Магістр-S, 1998. — 110 с.
5. Серкин В. П. Методи психосемантики / Серкин В. П. — М.: Аспект Пресс, 2004. — 207 с.

**Дробот О. В.**

кандидат психологических наук, докторант  
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

**ПОНЯТИЙНЫЙ ТЕЗАУРУС СУБЪЕКТА УПРАВЛЕНИЯ**

**Резюме**

В статье на основании сравнительного анализа ассоциативных рядов профессиональной и непрофессиональной лексики обосновывается специфика управленческого сознания как психического феномена. Проанализированы ассоциативные макрополя специалистов инженерных профессий и управленцев трех уровней развития управленческого сознания. Доказана возможность дифференциации уровней развития управленческого сознания на основании семантического анализа ассоциаций.

**Ключевые слова:** управленческое сознание, вербальный ассоциативный эксперимент, психосемантический анализ.

**Drobot O.**

PhD in Psychology, doctoral student  
Odessa National University named after I. I. Mechnikova

**CONCEPT GIBBERISH OF MANAGEMENT SUBJECT**

**Summary**

Specifics of managerial consciousness as a mental phenomenon were analyzed on the basis of a comparative analysis of associative series of professional and non-professional lexicon. Associational macrofields for engineering professionals and managers of three levels of managerial consciousness were analyzed. A possibility to differentiate the levels of development of managerial consciousness on the basis of the analysis of psychosemantic associations was proved.

**Key words:** managerial consciousness, verbal associative experiment, psychosemantic analysis.

УДК 159.9:61+316.6

**Душка А. Л.**

доцент кафедри дифференціальної і спеціальної психології  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

## ВЛИЯНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

В статье рассматриваются особенности развития семьи как модели формирования жизненного стиля ребенка с психофизическими нарушениями, программа психологической помощи, проводится теоретический анализ литературы по данной теме. Подчеркивается, что эмоциональное состояние и отношения между детьми и родителями влияют на эффективность программы психологической помощи. С другой стороны, программа психологической помощи семьям детей с психофизическими нарушениями помогает наладить гармоничные детско-родительские отношения, корректирует эмоциональное состояние как ребенка, так и родителей.

**Ключевые слова:** детско-родительские взаимоотношения, дети с психофизическими нарушениями, развитие личности ребенка, эмоциональное состояние членов семьи.

**Проблема исследования.** Нарушение психофизического развития у детей — одна из актуальных психолого-медико-педагогических проблем. Отклонения в двигательной, речевой, интеллектуальной сфере жизнедеятельности сказываются на адекватности восприятия ребенком окружающего мира и навыках общения с ним и могут варьироваться от тяжелой инвалидности до элементарных трудностей в обучении.

Эффективность коррекционно-развивающей работы в этом случае тесно связана с особенностями детско-родительских отношений. Выявление связи особенностей развития ребенка дошкольного возраста с проблемами в психофизическом развитии и отношения к нему родителей позволяет наметить пути и способы комплексной коррекционно-развивающей работы с ним в условиях семейного воспитания.

В настоящее время высока потребность в психологической помощи детям с психофизическими нарушениями, направленность которой, в первую очередь, должна осуществляться через формирование позитивной внутренней картины болезни у ребенка как напрямую, так и через формирование адекватных установок у родителей. Важной составляющей является психосоциальная работа с семьей ребенка: выбор оптимальных путей выхода из кризиса, сплочение членов семьи, организация психологической поддержки и помощи.

**Цель исследования.** Изучить влияние взаимоотношений в семье на развитие личности ребенка.

**Задачи:**

1. Изучить научную литературу по проблеме исследования.

2. Разработать эффективную программу психологической помощи и коррекции взаимоотношений в семье, которые сказываются на развитии личности ребенка.

**Основное содержание текста.** Семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, т. к. «проводником» его является родительская любовь к детям, вызывающая ответные чувства детей к родителям [14].

Семейное воспитание органично сливается со всей жизнедеятельностью растущего человека: в семье ребенок включается во все жизненно важные виды деятельности — интеллектуально-познавательную, трудовую, общественную, ценностно-ориентированную, художественно-творческую, игровую, свободного общения. Причем проходит все этапы: от элементарных попыток до сложнейших социально и личностно значимых форм поведения. Семейное воспитание имеет также широкий временной диапазон воздействия: оно продолжается всю жизнь человека, происходит в любое время суток, в любое время года.

Отношения привязанности, возникающие в семье, составляют не только основу его будущих взаимоотношений с людьми, но и способствуют снижению чувства тревоги, возникающего у ребенка в новых или в стрессовых ситуациях. Таким образом, по мнению ряда авторов, главная функция семьи — обеспечить базисное чувство безопасности, гарантируя безопасность ребенка при взаимодействии с внешним миром, освоении новых способов его исследования и реагирования [1, 27, 36].

Подрастая, ребенок начинает идентифицировать себя со взрослыми, копировать модели родительского поведения и перенимать специфику взаимоотношений между родителями. Дети заражаются теми или иными привычками (эксперименты Бандуры), с легкостью перенимают у родителей или других близких людей особенности жестикуляции, походки, манеры говорить [5].

Тем не менее ряд авторов считает, что роль моделей родительского поведения важна не только в процессе приобретения привычек, но и как способ преодоления стресса. Если родители реагируют на трудности путем пассивного ухода или неадекватной агрессией, то и ребенок с большой вероятностью будет вести себя в аналогичной ситуации точно так же [26].

Аналогичное влияние испытывают и межличностные отношения. Так, для мальчиков отношение отца к матери в значительной мере определяет характер их собственного отношения к девочкам. Если модель отношений в семье включает в себя теплоту, взаимную заботу и уважение, то, вероятно, этими же чертами будет характеризоваться и поведение сына. Презрительное же отношение отца к матери может оказать соответствующее влияние на отношение сына к девочкам.

Дети учатся у родителей определенным способам поведения, не только усваивая непосредственно сообщаемые им правила (то есть готовые рецепты), но и благодаря наблюдению существующих во взаимоотношениях родителей моделей (то есть примера) [26].

У. Бронфенбреннер (по Архиреевой Т. В.) пытался установить связь между доминантностью, главенством в семье одним из родителей и ак-



тивністю ребенка, его самостоятельностью. Он считает, что у ребенка формируется чувство ответственности и самостоятельности в том случае, если в семье правит родитель того же пола, что и ребенок. Мальчики более дисциплинированы в том случае, если за дисциплиной в доме следит отец, девочки более активны, если авторитет матери сильнее. Но наиболее благоприятные условия для развития активности и самостоятельности детей складываются в такой семье, где оба родителя активно участвуют в воспитании ребенка, но ведут себя по-разному: один берет на себя поддерживающую функцию, другой дисциплинарную [3].

Известно, что ребенку необходимо общение. Однако самого живого общения ребенка со взрослыми еще не достаточно для его гармоничного психического развития, для полноценного созревания его личности. Большое значение имеют количество и качество общения [6, 11, 12, 17].

Отсутствие материнской заботы как в виде изоляции и сепарации от матери, так и в виде скрытой депривации, когда ребенок живет в семье, но мать не осуществляет адекватного ухода за ним (грубо обращается, эмоционально отвергает, относится безразлично), сказывается в виде нарушений психического развития ребенка, задержки моторного, интеллектуального и эмоционального развития. Нередко эти негативные последствия необратимы. Так, дети, выросшие в условиях социальной изоляции, по своему интеллектуальному развитию находятся на стадии олигофрении. Дети, воспитывающиеся в детских учреждениях, без материнской заботы и ласки, вырастают эмоционально обедненными, уплощенными [10, 16]. Е. Т. Соколова считает, что последствием материнской депривации может быть развитие личности, для которой характерны повышенная тревожность, неуверенность, жажда любви и навязчивый страх потери объекта привязанности [31].

А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых [25], исследуя особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи, обнаружили, что дети, приходящие в 1 класс интерната из дошкольных детских домов, хорошо умеют читать, писать, копировать образцы, решать задачи определенного класса, что свидетельствует о большой работе, проведенной с ними, но они практически не умеют играть, рисовать, у них не развита фантазия. У этих детей оказываются несформированными именно те способности, пути познания мира, которые должны развиваться в дошкольном возрасте.

Второй характерной чертой младших школьников, воспитывающихся вне семьи, является, по мнению тех же авторов, недостаточная развитость механизмов саморегуляции: умения планировать свою деятельность, произвольности. Ограниченное, преимущественно групповое общение детей со взрослыми не предоставляет ребенку самостоятельности. Твердый режим дня, постоянные указания взрослого, контроль — все это лишает детей необходимости самостоятельно планировать, осуществлять и контролировать свое поведение, и напротив, формирует привычку к «пошаговому» выполнению чужих поручений.

Воспитание вне семьи неблагоприятно сказывается и на формировании психологического пола ребенка, поскольку, по мнению отечественных пси-

хологов, в основе формирования психологического пола лежит активное взаимодействие ребенка и родителей, причем определенную роль играет форма контроля за поведением ребенка в сочетании с полом контролирующего родителя [18].

Но не только депривация или отсутствие семьи нарушает и изменяет ход нормального психического созревания ребенка. Разные стили воспитания и обращения с ребенком в семье также влияют на формирование индивидуально-личностных особенностей ребенка и его поведения [39].

Так, один из основоположников отечественной психиатрии И. М. Балинский [15] считал, что строгое, несправедливое отношение к детям в семье является немаловажной причиной развития у них душевного болезненного состояния; чрезмерно снисходительное отношение — причиной переходящей через край эмоциональности у детей; предъявление чрезмерных требований — причиной душевной слабости ребенка. И. А. Сикорский [29] пришел к выводам, что жестокое воспитание способствует возникновению у ребенка чувства страха; изнеживающее (расслабляющее) воспитание формирует субъективизм и непостоянство характера у детей; пренебрежение воспитанием ведет к трудностям в воспитательном отношении вообще. В. Н. Мясищев, Е. К. Яковлева, Р. А. Зачевицкий, С. Г. Файнбер указывают на то, что воспитание в условиях строгих, но противоречивых требований и запретов является предрасполагающим фактором для невроза навязчивых состояний и психастении; воспитание по типу чрезмерного внимания и удовлетворения всех желаний ребенка ведет к развитию истерических черт характера с эгоцентризмом, повышенной эмотивностью и отсутствием самоконтроля; предъявление непосильных требований к детям признано этиологическим фактором неврастения [19, 41, 13, 37].

В работах зарубежных авторов также можно найти подтверждение того, какую огромную роль играет родительское отношение в возникновении нарушений и отклонений психического развития ребенка. А. Адлер [1] отмечает, что изнеживающее воспитание способствует развитию чувства неполноценности и тенденции к доминированию, вплоть до тирании, родительская гиперпротекция или радикальное пренебрежение приводят к неустойчивости и агрессивности детей. Б. Берельсон, Г. Стейнер, обобщая результаты многих исследователей, считают установленным, что чем меньше ласки, заботы и тепла получает ребенок, тем медленнее он созревает как личность, тем больше он склонен к пассивности и апатичности и тем более вероятно, что в дальнейшем у него сформируется слабый характер [14].

Личностные особенности родителей оказывают существенное влияние на характер их отношения к ребенку. Ярким примером, подтверждающим это положение, является концепция шизофреногенной матери (Э. Фромм [38]). Шизофреногенная мать — деспотичная, властная женщина, которая эмоционально отвергает своего ребенка и одновременно вызывает у него сильную тревожность, мешает нормальному развитию своего ребенка из-за сильной потребности контролировать чужие жизни. Она стремится быть безупречной в своих поступках и требует того же от других. Нередко эта

женщина выбирает себе такого мужа, который не в состоянии соответствовать столь высоким стандартам поведения и в то же время не может сопротивляться ее контролю. Поэтому он пассивно изолируется от семьи и позволяет своей жене окружить ребенка всеобъемлющей опекой. Ребенка дразнят обещаниями того, что все его потребности будут выполнены без усилий и одновременно обижают мелочным контролем. В конце концов ребенок уступает и отказывается от внешнего мира ради безопасности, которую обещает всемогущая, потворствующая мать, прячущая собственную ненависть и обиду за демонстрируемую заботу.

Таким образом, анализ литературы по данному вопросу позволяет еще раз убедиться в том, насколько неоспоримо велика роль семьи, а именно родителей, в становлении здоровья и психики ребенка. Поэтому представляется важным рассмотреть то, как могут складываться взаимоотношения родителей и детей, какие существуют типы, стили детско-родительских отношений.

#### **Выводы:**

1. Анализ литературы по проблеме влияния взаимоотношений в семье на развитие личности ребенка позволил констатировать тот факт, что психофизические нарушения у детей вызывает мощный психологический стресс. Сопутствующие психологическому стрессу отрицательные эмоции, отрешенность могут усугубить течение болезни ребенка и процесс коррекции.

2. Как показал наш личный опыт работы с детьми с психофизическими нарушениями и их семьями, дети усваивают модели родительского поведения в стрессовой ситуации. В этой ситуации возникают сложности с обеспечением адекватных условий жизни: трудности с учебой, несоблюдение режима, трудности в общении.

3. Направленность психологической помощи вытекает из тех проблем, которые выявлены в ходе исследования, и в первую очередь должна осуществляться через формирование позитивной внутренней картины болезни у ребенка как напрямую, так и через формирование адекватных установок у родителей.

4. Эмоциональное состояние и отношения в семьях детей с психофизическими нарушениями влияют на эффективность психологической помощи. С другой стороны, психологическая помощь помогает разрешить проблемы взаимоотношений в семье, а также откорректировать эмоциональное состояние родителей и ребенка.

#### **Список литературы**

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. — Ростов-на-Дону, 1998. — 448 с.
2. Антонов Л. И., Медведков В. М. Социология семьи. — М., 1996. — 304 с.
3. Архиреева Т. В. Родительские позиции как условия развития отношения к себе ребенка младшего школьного возраста: Дис. канд. псих. наук. — М., 1990. — 169 с.
4. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. — М., 1990. — 367 с.
5. Бандура А. Подростковая агрессия. — М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 1999.

6. Баркан А. И. Практическая психология для родителей, или как научиться понимать своего ребенка. Его Величество Ребенок — какой он есть. — М., 1999. — 429 с.
7. Брагина Т. В. Родительское отношение как психологический фактор личностного самоопределения ребенка в младшем школьном возрасте: Дис. канд. псих. наук. — Новосибирск, 2000. — 159 с.
8. Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной психотерапии. — СПб., 2001. — 352 с.
9. Буренкова Е. В. Изучение взаимосвязи стиля семейного воспитания, личностных особенностей ребенка и стратегии поведения значимого взрослого: Дис. канд. псих. наук. — Пенза, 2000. — 237 с.
10. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: Дис. канд. псих. наук. — М., 1986. — 206 с.
11. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. — СПб., 1997. — 134 с.
12. Гипшенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? — М., 2000. — 240 с.
13. Зачепицкий Р. А. Психотерапия при неврозах и психических заболеваниях / Под ред. В. Д. Карвасарского; Ленинградский НИИ психоневрологии им. В. М. Бехтерева. — Л., 1973.
14. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия. — СПб., 1998. — 336 с.
15. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. — СПб., 2000. — 224 с.
16. Ладгеймер Й., Матейчик З. Психологическая депривация в детском возрасте. — Прага, 1984.
17. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. / А. Г. Рузская. — М., 1997. — 234 с.
18. Лунин И. И. Влияние семьи на формирование отклоняющегося полоролевого поведения ребенка: Автореферат дис. канд. псих. наук. — Л., 1987. — 21 с.
19. Мясичев В. Н. Личность и неврозы. — Л.: Изд. ЛГУ, 1960. — 426 с.
20. Навайтис Г. Психологические особенности распада супружеских отношений // Человек после развода / Под ред. Н. Я. Соловьева. — Вильнюс, 1985. — С. 72—75.
21. Обухова Л. Ф. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития: Учебное пособие. — М., 1999. — 166 с.
22. Петровский В. А., Полевая М. В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений // Психологический журнал. — 2000. — № 1. — С. 28—36.
23. Популярная психология для родителей / А. С. Спиваковская. — СПб., 1997. — 304 с.
24. Попцова Е. В. Качества матери, необходимые для психического развития ребенка раннего возраста: Дис. канд. псих. наук. — Иваново, 1995. — 169 с.
25. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Особенности младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. — 1982. — № 2. — С. 80—86.
26. Раттер М. Помощь трудным детям. — М., 1999. — 431 с.
27. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994. — 480 с.
28. Сатир В. Как строить себя и свою семью. — М., 1992. — 192 с.
29. Сикорский И. А. «Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей». — СПб., 1902.
30. Смирнова Е. О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л. С. Выготского и М. И. Лисиной // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 76—87.
31. Соколова Е. Т. Влияние на самооценку нарушений эмоциональных контактов между родителями и ребенком и формирование аномалии личности // Семья и формирование личности / Ред. А. А. Бодалева. — М., 1981. — С. 15—21.
32. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. — М., 1988. — 200 с.
33. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. — М., 2000. — 464 с.
34. Столин В. В. Психологические основы семейной терапии // Вопросы психологии. — 1982. — № 4. — С. 105—115.
35. Усова А. В. Влияние родителей на становление социальной активности ребенка 6—7 лет: Дис. канд. псих. наук. — М., 1996. — 181 с.
36. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. — СПб., 1997. — 240 с.
37. Файнбер. Личность и коллектив. Поиск гармонии / Файнбер // Педагогика. — 1992. — № 1,2.
38. Фромм Э. Второй раздел: опрос = Zweite Abteilung: Erhebungen // Исследования авторитета и семьи. Отчёт об исследованиях Института Социальных Исследований = Studien

- über Autorität und Familie. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung / Под редакцией М. Хоркхаймера. — Париж, 1936. — С. 229—469.
39. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. — СПб., 1999. — 656 с.
40. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М., 1996. — 344 с.
41. Яковлева Н. Г. Психологическая помощь дошкольнику / Н. Г. Яковлева. — СПб. : Валерии СПД; М. : ТЦ Сфера, 2002. — 112 с.

**Душка А. Л.**

доцент кафедри диференціальної і спеціальної психології  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

## **ВПЛИВ ВЗАЄМОВІДНОСИН В СІМ'Ї НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ**

### **Резюме**

У статті розглядаються особливості розвитку сім'ї як моделі формування життєвого стилю дитини з психофізичними вадами, програма психологічної допомоги, проводиться теоретичний аналіз літератури з даної теми. Підкреслюється, що емоційний стан і відносини між дітьми і батьками впливають на ефективність програми психологічної допомоги. З іншого боку, програма психологічної допомоги сім'ям дітей з психофізичними вадами допомагає налагодити гармонійні дитячо-батьківські відносини, корегує емоційний стан як дитини, так і батьків.

**Ключові слова:** дитячо-батьківські взаємовідносини, діти з психофізичними вадами, розвиток особистості дитини, емоційний стан членів сім'ї.

**Dushka A.**

assistant of professor, differential and special psychology department  
Odessa National University named after I. I. Mechnikov

## **THE INFLUENCE FAMILY INTERRELATIONS FOR DEVELOPMENT CHILD PERSONALITY**

### **Summary**

The article deals with particular features of family development as a life forming model for children with psychophysical disabilities. It describes psychological support program. A theoretical analysis of the literature on this topic is carried out. It is emphasized that the emotional state and relationship between children and parents influence the effectiveness of the program of psychological assistance. On the other hand program of psychological assistance for families of children with psychophysical disabilities helps build harmonious parent-child relationships, corrects the emotional state of both child and parents.

**Key words:** child-parents interrelations, children with psychophysical disabilities, child personality development, family members' emotional state.

УДК 159.925:331.548 (045)

**Зарицька В. В.**

д-р психол. наук, професор кафедри практичної психології  
Класичного приватного університету, м. Запоріжжя

## РОЗУМІННЯ ОСОБИСТІСТЮ ВЛАСНИХ ЕМОЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкривається процес вивчення рівня розуміння студентами власних емоцій як складової емоційного інтелекту в процесі їх професійної підготовки.

**Ключові слова:** емоційний інтелект, структура емоційного інтелекту, розуміння особистістю власних емоцій.

Актуальність теми статті обумовлена тим, що емоційний інтелект є однією з головних складових у досягненні людиною максимального успіху в житті і, звичайно, у професійній діяльності. У зв'язку з цим потреба у його розвитку у студентів є необхідною умовою якісної підготовки спеціалістів до професійної діяльності. Ще у часи до нашої ери Публіус Сиріус [1] говорив про те, що людині необхідно керувати своїми емоціями. Набагато пізніше К. Юнг відмічав сильний вплив емоцій на стан індивіда в цілому [8]. У свій час К. Д. Ушинський підкреслював глибокий соціальний смисл емоцій і стверджував, що суспільство, яке турбується про навчання тільки розуму, робить велику помилку, бо людина більше людина в тому, як вона відчуває, ніж як вона думає [2]. На думку сучасних психологів, наприклад, Е. Л. Яковлевої, усвідомлення власної індивідуальності людиною є не що інше як усвідомлення власних емоційних станів і реакцій, які вказують на індивідуальне ставлення до того, що відбувається [9].

У сучасному суспільстві проблема розуміння і прояву емоцій стоїть досить гостро, оскільки в ньому штучно насаджується культ раціонального ставлення до життя як еталону, в якому немає місця емоціям. Відомо, що заборона емоцій веде до їх витіснення із свідомості людини. В свою чергу, неможливість психологічної переробки емоцій призводить до неврозів. З особливою силою і чіткістю емоційні проблеми проявляються у людей з низьким рівнем емоційного інтелекту, завдяки чому емоції перешкоджають здійсненню намірів, порушують міжособистісні стосунки, не дозволяють належним чином виконувати службові і сімейні обов'язки, утруднюють відпочинок, погіршують здоров'я, зауважують Х. Вайсбах, У. Дакс [3], Г. Орме [6], А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гараньян [7] та інші.

З огляду на вищесказане, ми вважаємо, що для забезпечення якісної підготовки студентів до професійної діяльності, крім усього іншого, треба розвинути у них відповідний рівень розуміння власних емоцій як необхідного компонента в розробленій нами структурі емоційного інтелекту, до якої входять чотири базові компоненти: розуміння особистістю власних

емоцій; самоконтроль і саморегуляція емоцій; розуміння особистістю емоцій інших людей; використання емоцій у спілкуванні і діяльності.

**Постановка проблеми.** Метою статті є представлення одного з варіантів вивчення рівня розвитку розуміння студентами власних емоцій за відомими в науковій літературі методиками, щоб можна було виявити недоліки і врахувати в процесі навчання у ВНЗ.

**Результати.** Рівень розвитку розуміння особистістю власних емоцій визначався за методикою «Самооцінка емоційних станів», запропонованою Г. Айзенком [5, с. 533], яка дає можливість визначати рівень розвитку здатності розпізнавати, проявляти, оцінювати і пояснювати свій емоційний стан. В дослідженні взяли участь 1757 студентів. Відповіді студентів засвідчили наступне: 20 % студентів відчувають впевненість у собі, 65 % студентів недостатньо впевнені у собі, а 15 % студентів постійно відчувають не впевненість у власних думках, діях. Через таку не впевненість 50 % студентів демонструють сором'язливість, а 10 % — навіть через дрібниці червоніють, не можуть дати чіткого пояснення свого емоційного стану. Мають спокійний сон 30 % студентів, 52,5 % — часто мають неспокійний сон, 17,5 % — погано сплять, часто прокидаються від різних думок, поганих снів; 70 % студентів легко засмучуються, але причин смутку не завжди можуть назвати, а 30 % з них ці переживання мають дуже часто; 22,5 % студентів засвідчили, що вони, як правило, спокійні навіть коли мають місце деякі неприємності, у таких випадках замість хвилювання вони думають про те, як їх швидше позбутися, 60 % студентів хвилюються відносно того, що не дозволяє їм вчасно прийняти виважені кроки, щоб їх позбутися, 17,5 % студентів засвідчили, що у них підвищене хвилювання і нездатність пояснити свій емоційний стан у ситуації, коли вони тільки уявляють можливі неприємності, які ще не сталися. Не лякають труднощі 27,5 % студентів, 62,5 % студентів частково відчувають такий стан у більш складних ситуаціях або нових для них, а у 10 % студентів будь-які труднощі викликають страх через незнання способів їх подолати. 40 % студентів не мають звички копатися у своїх недоліках і займатися само звинувачуванням; 22,5 % студентів цим займаються частково; 37,5 % студентів роблять це систематично, що не дає їм можливості реально оцінити як свій емоційний стан, так і визначитись у адекватних діях, спілкуванні, організації навчальної діяльності взагалі. Такий стан справ, як зазначають студенти, зумовлений тим, що їх легко переконати, це засвідчили 45 % студентів, а 30 % студентів взагалі схильні швидше дослухатися до думок інших і вкрай рідко і не впевнено висловлюють свою думку, тільки 25 % студентів засвідчили, що вони мають власну думку на будь-які події і їх важко переконати, щоб це сталося, мусять бути серйозні, доказові аргументи. Ці ж 25 % студентів не вірять у прикмети і різні повір'я, вони здатні чітко визначити свій емоційний стан, оцінити його, пояснити і проявити відповідно до ситуації; 42,5 % студентів частково у це вірять, цим пояснюють певні свої дії, а 32,5 % студентів керуються прикметами і повір'ями у повсякденному житті і переносять це на процес професійної підготовки. 7,5 % студентів проявляють терпіння, якщо це потрібно, в

очікуванні якогось результату, події, виду діяльності; 60 % студентів проявляють таке терпіння частково, а 32,5 % студентів у кожному випадку демонструють нетерпіння, нервують, сердяться та інше.

Неприємності не хвилюють 20 % студентів, 65 % студентів вони частково хвилюють, а 15 % студентів близько все беруть до серця, впадають у відчай. Більшість студентів (65 %) вважають, що їх власні нещастя і неприємності формують певний досвід, дечому вчать, останні ж часто повторюють свої помилки кожного разу при зустрічі з неприємностями. Майже половина студентів (47,5 %) не відмовляються від боротьби, вважаючи що за всі досягнення треба боротися, інші ж вважають, що така боротьба безрезультатна і звинувачують у цьому інших, обставини, тільки не себе (42,5 %), бо вважають свої недоліки невинними. 25 % студентів впевнені, що з будь-якої ситуації можна знайти вихід, 60 % — не впевнені в цьому, а 15 % студентів не здатні знайти вихід навіть з тих ситуацій, де вихід явно є. Захищеними себе вважають 45 % студентів, 37,5 % — частково захищеними, 17,5 % — зовсім незахищеними. Стан відчаю не помічали в собі лише 12,5 % студентів, 40 % — такий стан переживають інколи, а 47,5 % студентів такий стан переживають часто. Більшість студентів, 82,5 %, воліють, щоб у важкі хвилини їх життя хтось їх жалів, співчував. І тільки 17,5 % студентів засвідчили, що з своїми проблемами здатні справлятися самі. Усі перераховані вище емоційні стани автор методики пояснює наявністю певної міри тривожності та фрустраційності.

Самооцінка емоційних станів студентами нами визначалася в балах за чотирма показниками: високий, достатній, середній, низький. Низький рівень тривожності і фрустраційності виявився у 10,2 % студентів. Середній рівень показали 28,6 % студентів, достатній рівень показали 40,8 % студентів і високий рівень — 20,4 % студентів. Одержані дані засвідчили, що дві третини студентів потребують спеціальної уваги і роботи над собою, спрямованої на зниження тривожності і фрустраційності, схильність до яких гальмує здатність розуміти власні емоції, щоб адекватно реагувати на досягнення і недоліки, вміння емоційно спокійно боротися з власними недоліками, на які в процесі навчання вказують викладачі. У зв'язку з цим важливе значення має наявність у студентів здатності адекватно реагувати на критику і самокритику. Відомо, що у студентів ця реакція досить своєрідна і обумовлена кількома причинами, серед яких можна назвати такі, наприклад, як: небажання виглядати гіршими від інших; прикрість, коли хтось має кращі успіхи; неприємності в сім'ї; зниження авторитету серед однокурсників та інше. Усі ці ситуації викликають емоційну напругу, часто зневіру у свої сили, псуєть стосунки з однокурсниками, друзями, членами сім'ї. Тому ми вважали доцільним дослідити ставлення студентів до критики на свою адресу та виявити рівень здатності адекватно реагувати на неї за допомогою методики «Критика і ви?» С. М. Ємельянова [5, с. 141]. Студентам пропонувалось відповісти на 16 запитань, вибравши одну з трьох відповідей, які оцінювались в балах. За кількістю одержаних балів визначався рівень здатності адекватно реагувати на критику і самокритику.



В діагностуванні взяли участь 1757 студентів. Результати тестування виявились такими. Критику вважають методом позбавлення недоліків окремих осіб чи колективів 28,8 % студентів; вважають, що критика лише ускладнює стосунки між людьми, тому її не визнають 16 % студентів; вважають, що критика допустима, але не слід перебільшувати її роль і використовувати часто — 55,2 % студентів. До публічної критики ставляться як до дієвої форми позбавлення недоліків 23,6 % студентів; вважають, що краще висловлювати зауваження в кабінеті, а не на людях, — 70,4 % студентів; надають перевагу критиці «позаочі» або в неслужбових обставинах — 16 % студентів. 19,2 % студентів вважають, що можна критикувати керівництво; 42,4 % вважають, що не слід цього робити, бо це принижує авторитет керівника; а 38,4 % студентів вважають, що можна, але вкрай обережно. Що стосується самокритики, то 68,8 % студентів намагаються бути об'єктивними по відношенню до себе; 24 % студентів зазначили, що знають про власні недоліки, але не оприлюднюють їх; 11,2 % студентів вважають, що себе критикувати немає потреби, бо існує багато охочих по критикувати і цього досить. 60 % студентів вважають що критика мусить бути коректною і не переноситись на особистість; 8 % студентів уже впевнені, що чим сильніша критика, тим краще, а 32 % студентів вважають, що для критичних висловлювань слід враховувати особливості особистості, наприклад, якщо людина вразлива, то це слід враховувати. 37,6 % студентів вважають, що під час критики спочатку треба наводити позитивні моменти в діяльності особи, яку критикують, а потім говорити про недоліки, щоб людина менше нервувала; 30,4 % студентів не бачать в цьому необхідності; 32 % студентів вважають, що все залежить від того, наскільки знаєш людину, і те, як вона реагує на критику. 32 % студентів вважають, що критика не повинна бути надмірною; 15,2 % — вважають, що говорити треба все, що стосується недоліків в роботі, тоді вони швидше виправлятимуться; 52,8 % студентів підтримують думку про те, що критикувати треба за суттєві недоліки, не вдаючись у подробиці. 68 % студентів вважають, що той, хто критикує, мусить вносити пропозиції, як виправити ситуацію, а інакше він не має права критикувати; 8 % вважають, що досить назвати недолік, а думати, як його виправити, мусить той, хто допустив недолік; 24 % студентів вважають, що критика мусить бути конструктивною (недоліки не слід замовчувати, якщо навіть немає на даний момент конкретних пропозицій щодо їх виправлення).

Реакція студентів на критику виявилась такою: 32 % з них намагаються тут же відповісти; 9,6 % — переживають мовчки, з образою, але від виступу намагаються відмовитись; 58,4 % — обдумують критику, виступати не поспішають, але коли наполягають, то не відмовляються. Під час відповіді на критику 34,4 % студентів намагаються визнати критику, якщо вона й не зовсім об'єктивна; 28 % з них критикують того, хто їх критикує; 37,6 студентів вважають, що критика принижує їх авторитет, тому намагаються захищатися, вказуючи на об'єктивні обставини, які спричинили вказані недоліки; 14,4 % студентів роздратовує критика; 17,6 % — не дуже; 68 % студентів вважають, що все залежить від того, хто і як кри-

тикує. Своє ставлення до людей, які їх критикують, студенти показали таким чином: у 11,2 % студентів критикани викликають почуття неприязні; у 24 % студентів таке почуття майже ніколи не виникає; у 64,8 % студентів таке почуття виникає, якщо критика несправедлива або висловлена у нетактовній формі. З цими людьми студенти надалі будують стосунки таким чином: підтримують такі ж стосунки, як і раніше, 48 % студентів; намагаються і їх покритикувати при нагоді 20,8 % студентів; уникають будь-яких стосунків певний час 31,2 % студентів. Як бачимо, відкрита критика у більш як половини студентів викликає негативні емоції, а за ними і відповідні дії. Своєрідне ставлення у студентів до тих, які схильні самі себе критикувати: 11,2 % студентів вважають їх «приспосованцями» і боягузами; 36,4 % — ставляться нормально, не бачать в цьому нічого поганого; 52,4 % — схильні радити їм не поспішати з самокритикою, яка за певних умов може їм же і зашкодити. За упереджене ставлення до людини і нанесення їй моральної шкоди 11,2 % студентів вважають, що той, хто критикує, мусить нести кримінальну відповідальність; 44 % студентів вважають, що в таких випадках кримінальна відповідальність ні до чого; 44,8 % студентів не змогли дати відповіді. Це означає, що майже половина студентів не мають своєї позиції з цього приводу. В цілому своє ставлення до критики студенти висловили таким чином: 69,6 % вважають, що критика це ліки, які треба приймати, але знати як і в якій мірі; 22,4 % — вважають, що критикувати мають тільки ті, кому це належить робити за статусом, а не будь-хто; 8 % — вважають, що і на критику є мода, бо в одних структурах це є правилом, а в інших до критики ставляться дуже обережно і індивідуально. Відповіді студентів стосовно кожного з тверджень, виражені в балах, як пропонує автор методики, дали можливість визначити рівень розвитку здатності адекватно реагувати на критику і самокритику. До 18 балів набрали 2,04 % студентів, продемонструвавши низький рівень здатності адекватно реагувати на критику і самокритику. Автор методики їх характеризує як таких, що ставляться до критики скоріше негативно, ніж позитивно, не люблять, коли їх критикують, а критикуючи інших, нерідко втрачають почуття міри. Це означає, що і в тому, і в іншому випадку вони досить емоційні, легко збуджуються, можуть бути різкими у висловлюваннях. Їм потрібно розвивати в собі деякий «комплекс стабільності», почуття впевненості в собі, у правомірності своїх рішень і дій, що досягається завдяки підвищенню свого ділового рівня, не переоцінюючи себе, але і не недооцінювати своїх досягнень і можливостей.

В ситуації професійної підготовки студентам слід більш відповідально ставитись до навчального процесу, адекватно оцінювати результати навчання і свої потенційні можливості, тоді з'явиться упевненість у собі і буде менше підстав для критики на їх адресу з будь-яких питань, завдяки чому буде підвищуватись їх діловий авторитет серед оточуючих. Середній рівень здатності адекватно реагувати на критику і самокритику показали 36,52 % студентів, які набрали 19–27 балів. Це свідчить про те, що вони більш-менш терпляче ставляться до критики, вважають її допустимим елементом діяльності, спілкування, не переоцінюючи її значення. Таку по-

ведінку можна назвати частково «контрольованою емоційністю» (людина не втрачає контроль над собою). В той же час таким студента притамане почуття образи, бажання «насолити» критикам, пояснити, обґрунтувати свої помилки. 29,2 % студентів набрали 28–33 бали і засвідчили достатній рівень здатності адекватно реагувати на критику і самокритику. Їх поведінку можна назвати «контрольованою емоційністю», вони рідко «виходять із себе». В той же час їм притаманне почуття образи, вони намагаються обґрунтувати свої помилки, недоліки, неточності в роботі чи висловлюваннях. 12,24 % студентів набрали 34–46 балів, що відповідає високому рівню здатності адекватно реагувати на критику і самокритику. Ця категорія студентів по-діловому ставиться до критики, достатньо спокійно її сприймає, мужньо і відкрито визнає свої помилки. Їм хоча і прикро вислуховувати критичні зауваження на свою адресу, однак вони не звальюють провини на інших, а намагаються їх виправити, не виправдовуючись. Це та категорія студентів, які добре вчаться, впевнені у собі і своїх можливостях, відчувають себе на своєму місці, що дозволяє їм мати високий авторитет серед одногрупників і оточуючих як ділової людини. Такі студенти спрямовують свої зусилля на виконання необхідних завдань, вирішення назрілих проблем і менш за все думають про те, щоб комусь «насолити» чи на когось гніваться. Відомо, що на здатність розуміти власні емоції впливає загальний емоційний стан людини. З метою виявити залежність тривожності і фрустраційності та ставлення до критики і самокритики від загального рівня емоційності людини нами проведено опитування студентів за методикою В. В. Суворової «Визначення емоційності» [5, с. 542], яка дає можливість визначити рівень емоційності за інтегральним показником. Методика складається із 15 суджень. Кожне судження, з яким погоджується студент, оцінюється в 1 бал. Згідно цієї методики, чим більша кількість балів, тим вища загальна емоційність. Ми визначали рівень емоційності за чотирма показниками: високий, достатній, середній, низький. Одержані дані свідчать про те, що 11,5 % студентів мають низький рівень емоційності, 31 % студентів мають середній рівень емоційності, 30,7 % студентів мають достатній рівень емоційності, 26,8 % мають високий рівень емоційності, що означає нездатність приймати виважені рішення за рахунок неврівноваженого емоційного стану. Високий рівень загальної емоційності (26,8 %) майже співпадає з високим рівнем тривожності і фрустраційності (20,4 %), що знижує адекватність ставлення до критики на свою адресу (12,24 %). Достатній рівень загальної емоційності (30,7 %) і достатній рівень тривожності (40,8 %) забезпечують певний відсоток студентів (29,2 %), які здатні адекватно реагувати на критику на свою адресу і відповідно ставитись до самокритики. Що стосується середнього рівня вищезначених здатностей, то вони майже рівнозначні і характерні приблизно для третини студентів. Своєрідність показників низького рівня: низький рівень тривожності і фрустраційності (11,32 %) майже співпадає з низьким рівнем загальної емоційності (11,5 %), що забезпечує розсудливе ставлення до критики і самокритики у 22,04 % студентів. Більше половини студентів мають достатньо високий рівень тривожності і

фрустраційності на фоні високого рівня загальної емоційності, що впливає на адекватність самооцінки свого емоційного стану і тим самим визначає рівень здатності розуміти власні емоції, щоб діяти і спілкуватися у відповідності до конкретної ситуації. Ці висновки дозволяють говорити про доцільність розробки спеціальних програм і технологій їх впровадження для розвитку здатності у студентів розпізнавати власні емоції за рахунок нормалізації своїх емоційних станів, що буде сприяти адекватному прояву емоцій в процесі розв'язання проблем, пов'язаних з їхньою підготовкою до професійної діяльності.

**Висновки.** Усе вищевикладене дозволяє зробити такі висновки. Шляхом діагностування студентів встановлено, що рівень розвитку власних емоцій студентами залежить від рівня загальної емоційності, який зумовлений рівнем тривожності та фрустраційності, що і визначає рівень адекватності у ставленні людей до справи, до обґрунтованості у прийнятті рішень, до успіхів і невдач, до критики і самокритики. Характерним виявилось те, що студенти з низьким рівнем тривожності, як правило, надто байдужі до всього, що їх оточує, бо всі зусилля у них спрямовані на власну користь без урахування думок інших, що негативно позначається на прийнятті конструктивних рішень, налагодженні позитивних стосунків і результативності роботи. Такі ж наслідки мають місце у випадку надмірної тривожності, емоційності людини, яка не характеризується як егоїстична, а така, яка у прийнятті рішень керується спочатку емоціями, а потім думає над доцільністю їх прояву, особливо коли результати виявляються недостатньо високими. Найбільш вдалою виявилась позиція небайдужих студентів, які в певній мірі хвилюються за справу і налаштовані на позитивні стосунки. Вони показали здатність виважено підходити до прийняття рішень, до своїх недоліків, до їх критики іншими людьми і сприймають все це як шлях до самовдосконалення. Таких студентів виявилось за різними показниками в середньому від 20 % до 30 %. Усі інші студенти потребують посиленої уваги до напрацювання відповідного рівня здатності розуміти власні емоції.

Встановлено, що найсуттєвішими показниками розуміння власних емоцій виявились такі: вміння розпізнавати, проявляти, оцінювати, пояснювати власні емоції, позитивно реагувати на оцінку своїх емоцій іншими.

### Список літератури

1. Андреева И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности в подростковом возрасте / И. Н. Андреева // Психологическое здоровье в контексте развития личности: Материалы республ. научно-практ. конф. 30–31 января 2004 г., г. Брест. — Брест, 2004. — С. 12–13.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. — 2006. — № 3. — С. 78–86.
3. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект / Х. Вайсбах, У. Дакс. — М. : Лик Пресс, 1998. — 189 с.
4. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. — 2-е изд., перераб. / С. М. Емельянов. — СПб. : Питер, 2001. — 400 с.
5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2001. — С. 242–244.

6. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. — М. : «КСИ+», 2003. — 272 с.
7. Холмогорова А. Б. Культура, эмоции и психическое здоровье / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гараньян // Вопр. психол. — 1999. — № 2. — С. 61-74.
8. Юнг К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг. — М. : Канон, 1994. — 320 с.
9. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е. Л. Яковлева // Вопр. психол. — 1997. — № 4. — С. 27-32.

**Зарицкая В. В.**

д-р психологических наук, профессор кафедры практической психологии  
Классического частного университета г. Запорожье

**ПОНИМАНИЕ ЛИЧНОСТЬЮ СОБСТВЕННЫХ ЭМОЦИЙ  
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

**Резюме**

В статье раскрывается процесс изучения уровня понимания студентами собственных эмоций как составной части эмоционального интеллекта в процессе их профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, структура эмоционального интеллекта, понимание личностью собственных эмоций.

**Zaritskaya V. V.**

Doctor of Psychology Sciences,  
professor of practical psychology subdepartment  
Classic Private University, Zaporizhya

**A STUDY OF THE LEVEL OF STUDENTS' UNDERSTANDING  
OF THEIR OWN EMOTIONS OF THEIR PROFESSIONAL  
PREPARATION**

**Summary**

The level of students' understanding of their own emotions within the structure of emotional intelligence as an important component of their professional preparation is analyzed in the article.

**Key words:** emotional intelligence, the structure of emotional intelligence, a person's understanding her own emotions.

УДК 159.923.2:37.015.3:378.4

**Калайтан Н. Л.**

канд. психол. наук, старший викладач кафедри психології  
Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «ХАІ»

## РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ ТИПОМ НАВЧАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Стаття присвячена опису програми розвитку соціального й емоційного інтелекту в студентів вищого технічного навчального закладу. Наведено типологію студентів вищого технічного навчального закладу залежно від статусу навчальної ідентичності. Розглянуто взаємозв'язок між навчальною ідентичністю та параметрами соціального й емоційного інтелекту. Наведено мету, завдання та структуру програми розвитку соціального та емоційного інтелекту у студентів з різним статусом навчальної ідентичності.

**Ключові слова:** соціальний інтелект, емоційний інтелект, навчальна ідентичність, особистісна зрілість, програма розвитку.

Високий рівень сформованості соціального та емоційного інтелекту забезпечує ефективність соціально-психологічної адаптації та професійної реалізації майбутніх фахівців. Проблемі розвитку емоційного й соціального інтелекту студентської молоді присвячено ряд робіт вітчизняних та зарубіжних авторів. Зокрема, низка досліджень присвячена проблемі розвитку соціального та емоційного інтелекту за допомогою соціально-психологічного тренінгу. Соціально-психологічний тренінг є одним з методів активного навчання і психологічного впливу, що здійснюється у процесі інтенсивної групової взаємодії і спрямований на підвищення компетентності в сфері спілкування. Провідним принципом організації соціально-психологічного тренінгу є принцип діалогізації взаємодії, тобто повноцінного міжособистісного спілкування. Досвід, набутий в навчальних тренінгових групах, є підґрунтям для формування вмінь ефективної міжособистісної взаємодії у різноманітних соціальних та професійних ситуаціях. Оскільки компоненти соціального та емоційного інтелекту розвиваються насамперед у процесі спілкування і взаємодії із соціальним оточенням, формат соціально-психологічного тренінгу сприяє підвищенню рівня комунікативної компетентності, формуванню вміння аналізувати складні ситуації міжособистісної взаємодії та ефективно будувати взаємовідносини у громадській та професійній діяльності.

Дослідження Ф. Салі, Д. В. Ненашева, І. С. Степанова, О. А. Хлевної, В. А. Штроо, Т. С. Кисельової присвячені вивченню питання щодо можливостей розвитку емоційного інтелекту в ході цілеспрямованого навчального впливу у формі соціально-психологічного тренінгу на базі спеціально розроблених програм. Зокрема, М. А. Манойловою, С. П. Дерев'янко, Н. В. Самуйловою, Т. В. Маняніною, Л. М. Даукшою, І. С. Степановим, І. Н. Мещеряковою, М. В. Грудциною, Е. А. Чіркиною та ін. були запропо-

новані програми розвитку емоційного інтелекту в студентів та підвищення емоційної компетентності у викладацького складу ВНЗ. Г. П. Геранюшкіна, М. А. Лукічева, А. М. Молокостова, Е. С. Саутіна, А. О. Куракіна та ін. займалися розробкою тренінгових програм розвитку соціального інтелекту у студентів різних спеціальностей [2-8].

Запропоновані програми показали свою ефективність. Проте залишається маловивченим питання комплексного розвитку соціального й емоційного інтелекту у студентів ВТНЗ.

За результатами попередніх досліджень у співавторстві було розроблено оригінальну типологію студентів ВНЗ за типом навчальної ідентичності. Під навчальною ідентичністю в нашій науковій роботі розуміється операційне поняття, утворене перетинанням просторів особистісної та професійної ідентичності у процесі навчання та виховання у ВНЗ. У дослідженні брали участь студенти першого та п'ятого курсів Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «ХАІ» у кількості 314 осіб. Було сформовано 11 груп студентів на підставі результатів, отриманих за допомогою методик МВОІ (Методика вивчення особистісної ідентичності) та МВПІ (Методика вивчення професійної ідентичності), відповідні показники яких утворюють простір навчальної ідентичності.

Серед студентів першого курсу було виявлено наступні типи навчальної ідентичності: «конформний», «випадковий слухач», «нігіліст», «працеголік» та «зірковий». Серед студентів п'ятого курсу виокремлено наступні типи навчальної ідентичності: «нігіліст»; «самостійний пошук»; «квазі-амбіційний»; «гармонійний фахівець»; «помилковий вибір» та «фантомний».

З метою вивчення особливостей прояву соціального та емоційного інтелекту у студентів ВТНЗ були використані тест «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда [9] та опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. В. Люсіна [10]. За даними дослідження отримані наступні результати.

У студентів першого курсу, незалежно від статусу навчальної ідентичності, найбільш розвиненим компонентом соціального інтелекту є вміння орієнтуватися в невербальних реакціях учасників взаємодії і знання нормо-рольових моделей і правил, що регулюють поведінку людей. Проте низький рівень розвитку мають вміння розуміти значення вербальної й невербальної експресії партнера по спілкуванню та здатність аналізувати різноманітні складні ситуації міжособистісної взаємодії, що забезпечує ефективність соціально-психологічної адаптації. Найбільш низький рівень сформованості усіх компонентів соціального інтелекту мають студенти з «зірковим» типом навчальної ідентичності, що виявляється у зниженій соціальній чутливості й об'єктивності соціальної перцепції та негативно позначається на рольовій пластичності та ефективності соціально-психологічної адаптації.

Для студентів п'ятого курсу ВТНЗ, незалежно від типу навчальної ідентичності, характерний низький рівень розвитку вміння розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці. Представники груп зі статусами навчальної ідентичності «гармонійний фахівець», «фантомний»

та «помилковий вибір» мають середній рівень розвитку усіх параметрів соціального інтелекту. Проте у групах студентів із типами навчальної ідентичності «помилковий вибір» та «фантомна» треба приділяти увагу розширенню репертуару адекватних поведінкових паттернів у процесі комунікації та навчанню конструктивним стратегіям розв'язання конфліктних ситуацій.

Серед студентів першого курсу найбільш низький рівень розвитку усіх компонентів емоційного інтелекту мають представники груп із статусом навчальної ідентичності «конформний» та «випадковий слухач», що свідчить про низький рівень сформованості рефлексії та емпатії, вміння адекватно виражати та контролювати власні емоції та управляти емоційними станами інших. Це значно ускладнює процес соціально-психологічної адаптації та свідчить про несформованість професійно-громадянської та сімейно-товариської ідентичності, ускладнення при встановлюванні та підтриманні зрілих та гармонійних міжособистісних відносин.

У студентів п'ятого курсу ВТНЗ середній рівень розвитку усіх показників емоційного інтелекту мають студенти з типом навчальної ідентичності «квазіамбіційний», «гармонійний фахівець», «помилковий вибір» та «соціальний пошук». Студенти зі статусом навчальної ідентичності «нігіліст» мають низький рівень розвитку здатності розуміти власні та чужі емоції, адекватно їх ідентифікувати та розуміти причини виникнення. Представники групи студентів з «фантомним» типом навчальної ідентичності мають низький рівень розвитку таких складових емоційного інтелекту, як розуміння та управління чужими емоціями. Низький рівень сенситивності та нездатність впливати на емоційний стан оточуючих може компенсуватися у вигляді прагнення до маніпулювання іншими людьми.

На підставі отриманих результатів дослідження розроблена програма тренінгу, яка спрямована на розвиток соціального й емоційного інтелекту у студентів ВТНЗ. Під соціальним інтелектом ми розуміємо систему інтелектуальних здібностей, пов'язаних з пізнанням поведінкової інформації, що забезпечують самопізнання, саморозвиток, самонавчання, вміння прогнозувати та планувати розвиток міжособистісних подій та визначають успішність соціалізації та соціальної адаптації (згідно з поглядами Дж. Гілфорда та М. Саллівена) [9]. При вивченні феномену емоційного інтелекту ми виходимо з концепції Д. Люсіна, який розглядає його у якості здатності людини до усвідомлення, прийняття та регуляції емоційних станів і почуттів інших людей і самого себе [10].

Запропонована нами програма «Комунікації: майстер ділового спілкування» передбачає групову форму роботи й побудована на принципах комплексності, системності, послідовності й диференційованості.

Теоретико-методологічною основою тренінгової програми стали: клієнт-центрований підхід (К. Роджерс, О. С. Кочарян), генетичний підхід (С. Д. Максименко), тілесно-орієнтований підхід (П. Левін, М. Є. Сандомирський), психокаталіз (А. Ф. Єрмошин), емоційно-образна психотерапія (Н. Д. Лінде), когнітивно-поведінкова психотерапія, елементи арт-терапії та психогімнастики.



Програма тренінгу «Комунікації: майстер ділового спілкування» базується на наступних психолого-педагогічних принципах:

- 1) принцип довіри й психологічної безпеки учасників;
- 2) принцип активності й відповідальності учасників за процес і результат навчання;
- 3) принцип партнерського спілкування й взаємного співробітництва;
- 4) принцип визнання індивідуальності, унікальності кожного учасника;
- 5) принцип конструктивного зворотного зв'язку, безоцінного спілкування;
- 6) принцип конфіденційності особистої інформації.

«Мішені» тренінгової програми розвитку соціального та емоційного інтелекту наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

**«Мішені» тренінгової програми «Комунікації: майстер ділового спілкування»**

Основні «мішені» тренінгу	Окремі компоненти «мішеней» тренінгу
Соціальний інтелект	пізнання результатів поведінки
	пізнання класів поведінки
	пізнання перетворень поведінки
	пізнання систем поведінки
Емоційний інтелект	міжособистісний емоційний інтелект
	внутрішньоособистісний емоційний інтелект
	розуміння емоцій
	управління емоціями

**Мета програми тренінгу** — розвиток у студентів ВТНЗ здатності розуміти та прогнозувати поведінку інших людей, а також вміння ідентифікувати почуття, наміри та емоції за їх вербальними та невербальними проявами.

**Завдання програми:**

- 1) відпрацювання вміння емоційної рефлексії;
- 2) відпрацювання вміння ідентифікувати емоційний стан партнера по комунікації;
- 3) відпрацювання вміння саморегуляції емоційного стану;
- 4) відпрацювання вміння конструктивного вирішення конфліктних ситуацій та підвищення рівня комунікативної компетентності.

**Сеттінгові параметри програми тренінгу:**

- загальна тривалість тренінгу — 15 годин;
- тренінг містить у собі 5 тренінгових занять по 3 години.

Тренінгові заняття реалізуються у формі психогімнастичних вправ, ролевих ігор, групових дискусій, моделювання ситуацій міжособистісного спілкування, елементів арт-терапії.

**Перше заняття** спрямовано на прояснення очікувань учасників від майбутньої роботи та формування вмінь емоційної рефлексії. Включає вправи, спрямовані на активізацію процесу самопізнання й розуміння інших людей, удосконалювання вміння рефлексії, адекватно ідентифікувати власні емоції та почуття, а також знаходити їх тілесні еквіваленти.

**Друге заняття** спрямовано на формування вміння ідентифікувати емоційний стан партнера по комунікації. Включає вправи, спрямовані на розвиток емпатії та сенситивності до емоційного стану партнера по комунікації, формування довірчого відношення учасників один до одного, вміння встановлювати зворотний зв'язок.

**Третє заняття** спрямовано на розвиток вміння саморегуляції емоційного стану. Включає техніки м'язової релаксації й дихальної саморегуляції, спрямовані на зняття фізичної напруги й емоційного стресу. Також заняття містить техніки образного уявлення власних емоційних переживань як засобу саморегуляції. Передбачається робота з окремими емоційними проблемами, зокрема зі страхом, гнівом, почуттям провини й непевності. Вправи спрямовані на усвідомлення причин виникнення зазначених емоційних станів, їх корекцію й адекватне вираження.

**Четверте заняття** спрямовано на формування вміння конструктивного вирішення конфліктних ситуацій. Заняття містить вправи, спрямовані на відпрацювання вміння розуміти чинники та динаміку поведінки партнера по комунікації, а також вправи, що сприяють розширенню в учасників репертуару конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях.

**П'яте заняття** спрямовано на розвиток комунікативної компетентності: удосконалення вміння розуміти емоційний стан та особливості поведінки партнера по комунікації, а також будувати гармонійні та ефективні міжособистісні відносини. Включає вправи, спрямовані на розвиток спостережливості, прогностичних здатностей, навичок вербалізації результатів відбиття спостережуваних станів і відносин, а також на удосконалювання комунікативної культури та розвиток вміння конструктивно будувати взаємини з оточуючими людьми.

Апробація тренінгу здійснювалася на базі Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «ХАІ». В кінці тренінгу була проведена анкета, яка дала можливість оцінити зміни в знаннях учасників, розвиток у них відповідних вмінь, якісні зміни у внутрішньому світі. За результатами суб'єктивної оцінки тренінгу учасниками, було отримано наступні результати.

Учасники відмітили, що у процесі тренінгових занять уявлення щодо власних емоційних переживань стало більш розширеним, деякі студенти вперше усвідомили власні стратегії емоційного мислення і поведінки. Низка учасників відмітила, що тренінгові заняття дозволили їм розширити діапазон емоційних реакцій, більш вільно та адекватно висловлювати власні почуття. Більшість учасників зазначила, що вправи, спрямовані на розвиток емпатії, дозволили краще розуміти партнера по спілкуванню, подолати у собі егоцентричні життєві установки. Відмічається підвищення рівня толерантності до інших людей, впевненості у собі, вміння відстоювати свої погляди та досягати мети.

**Висновки.** Запропонована програма розвитку соціального та емоційного інтелекту у студентів ВТНЗ показала свою ефективність. З розширенням тренінгового соціально-психологічного досвіду і розвитком компонентів соціального та емоційного інтелекту уявлення юнаків та дівчат

щодо особливостей будування та розвитку міжособистісних відносин стали більш абстрактними, комплексними та складними. Розширено уявлення щодо вербальних та невербальних проявів емоційного стану партнера по спілкуванню. Ознайомлення із методами саморегуляції емоційного стану дозволило учасникам розширити репертуар конструктивної поведінки у стресових ситуаціях. Розширено уявлення щодо конструктивних методів вирішення конфліктних ситуацій. Студенти оцінили заняття з розвитку соціального та емоційного інтелекту як нові, необхідні і корисні. Такий особистісний досвід, безумовно, сприяє розвитку варіативного мислення, професійної рефлексії, критичності і гнучкості установок.

### Список літератури

1. Кочарян О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко. — Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін-т», 2011. — 40 с.
2. Молокостова А. М. Особенности социального интеллекта студентов с различным психологическим типом личности: автореферат дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / А. М. Молокостова. — Самара, 2007. — 23 с.
3. Саутина Е. С. Психолого-педагогические условия развития социального интеллекта студентов-психологов: автореферат дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Е. С. Саутина. — Тамбов, 2008. — 20 с.
4. Манойлова М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений : автореферат дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 / М. А. Манойлова. — Санкт-Петербург, 2004. — 23 с.
5. Манянина, Т. В. Эмоциональный интеллект в структуре психологической культуры личности : автореферат дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 / Т. В. Манянина. — Барнаул, 2010. — 19 с.
6. Степанов И. С. Психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности : автореферат дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / И. С. Степанов. — Новосибирск, 2010. — 22 с.
7. Вахрушева Л. Н. Выраженность структурных и качественных характеристик эмоционального интеллекта на этапе юности и ранней взрослости : автореферат дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Л. Н. Вахрушева. — Москва, 2011. — 23 с.
8. Дерев'янюк С. П. Актуалізація емоційного інтелекту в емоційних умовах / С. П. Дерев'янюк // Соціальна психологія. — 2008. — № 1. — С. 96–104.
9. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Текст. / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. — М. : Приор, 2003. — С. 433–456.
10. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин, Д. В. Ушакова // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. — М., 2004. — С. 29–39.

**Калайтан Н. Л.**

канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры психологии  
Национального аэрокосмического университета имени Н. Е. Жуковского  
«ХАИ»

## **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ УЧЕБНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

### **Резюме**

Статья посвящена описанию программы развития социального и эмоционального интеллекта у студентов высшего технического учебного заведения. Представлена типология студентов высшего технического учебного заведения в зависимости от статуса учебной идентичности. Рассмотрена взаимосвязь между учебной идентичностью и параметрами социального и эмоционального интеллекта. Представлены цель, задачи и структура программы развития социального и эмоционального интеллекта у студентов с различным статусом учебной идентичности.

**Ключевые слова:** социальный интеллект, эмоциональный интеллект, учебная идентичность, личностная зрелость, программа развития.

**Kalaytan N.**

candidate of psychological science, the senior lecturer  
of the department of psychology  
National Aerospace University named after N. Ye. Zhukovskiy «KhAI»

## **DEVELOPMENT OF SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS WITH DIFFERENT TYPE OF LEARNING IDENTITY**

### **Summary**

The article describes the development program of social and emotional intelligence of students of higher technical educational institution. The typology of students of higher technical educational institution, depending on the status of academic identity is submitted. The relationship between identity and learning parameters of social and emotional intelligence is considered. An aim, objectives and structure of the development program of social and emotional intelligence of students with different educational status identity is represented.

**Key words:** social intelligence, emotional intelligence, learning identity, personal maturity, the development program.

УДК 159.9+340.111.5

**Кобец О. В.**

канд. психол. наук, доцент  
старший радник юстиції,  
доцент кафедри нагляду представництва та захисту інтересів України  
Національної академії прокуратури України

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО АНАЛІЗУ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОКУРОРА

У статті розглядається професіографічний аналіз діяльності прокурора, розкриваються проблеми розробки професіограми і психограми прокурорської діяльності.

**Ключові слова:** особистість фахівця юридичного профіля, фахова діяльність, соціальне середовище, професіограма і психограма прокурора.

**Постановка проблеми.** Висока якість підготовки юриста вимагає комплексного підходу, тобто поєднання таких аспектів, як: спеціальна професійна підготовка; правова освіта; формування певних професійно важливих психологічних властивостей особистості. Тільки єдність в рішенні вказаних задач забезпечує підготовку юристів високої професійної компетентності. В практиці правозахисних органів психологічним аспектам роботи з кадрами не приділяється належної уваги. В основному враховуються такі чинники, як досвід праці, формальні відносини в службовій ієрархії, дисциплінарні вимоги, статистичні показники виконання службових обов'язків. Така практика роботи часто призводить до низької ефективності в розвитку професійної мотивації працівників, формального виконання службових обов'язків, негативних проявів в міжособистісних відносинах, текучості кадрів, слабкості у взаємостосунках з населенням, фактів професійної деформації [6, 7, 8].

В сучасних умовах розвитку України як правової демократичної держави необхідно удосконалювати методи підготовки кваліфікованих компетентних юридичних кадрів, зокрема розвивати науково обґрунтовані методи психологічного забезпечення службової діяльності прокурорів.

**Формулювання мети та постановка задачі.** Проаналізувати професійну діяльність прокурора та розробити професіограму і психограму.

**Аналіз останніх досліджень.** Ефективність і надійність функціонування правозастосовної системи держави забезпечується перш за все якістю підготовки її професійної ланки, утворюваної взаємодією юристів різних спеціальностей і рівнів службової ієрархії. Ефективність діяльності юриста — це його здатність ставити перед собою і своїми співпрацівниками адекватні стратегічні і тактичні цілі і забезпечувати їх досягнення відповідно до заданої якості. Надійність суб'єктів правозастосовної діяльності визначається їх здатністю до точного, безпомилкового і своєчасного рішення службових задач і в результаті — до забезпечення

ефективності роботи правозастосовної системи [9]. Ряд науковців особливу роль приділяють праці прокурора, культурі прокурорсько-слідчої діяльності (О. М. Бандурка [2], С. П. Бочарова [2], О. В. Землянська [2], В. Л. Васильєв [3], В. В. Романов [12]). Але професіографічний аналіз праці суб'єктів правозастосовної діяльності, його психологічні аспекти залишаються недостатньо розробленими і вимагають подальшого дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна діяльність правознавця надзвичайно складна і багатогранна, оскільки вона пов'язана з роботою державних установ і посадових осіб різних рівнів ієрархії, спрямована на охорону інтересів держави, законних інтересів і прав громадян [5]. Прокурорську діяльність відносять до категорії складних інтелектуально-практичних видів діяльності, здійснюваної в контексті соціальних систем «людина — суспільство», «людина — колектив», «людина — людина». Це означає, що в такій діяльності є кілька психологічних аспектів, кожний з яких характеризується своїми специфічними особливостями. Саме завдяки такій багатогранності досягається повнота й ефективність у досягненні основних цілей і задач, що послідовно ставить і вирішує прокурор, які і повинні бути позначені в професіограмі прокурорської діяльності [12].

Професіографія — це один з ефективних методів дослідження в психології праці, який застосовується для вивчення змісту і структури різних видів професійної діяльності. Психологічний аналіз професійної діяльності є основою для вирішення ряду таких науково-практичних задач, як профвідбір, профорієнтація, профадаптація, профнавчання, профтравматизм, реконструкція існуючих і проектування нових видів професійної праці, що виникають у зв'язку з новими потребами суспільства, новими видами і формами судочинства. Професіографія базується на принципі комплексного вивчення професій з соціальної, економічної, психологічної, медичної, виробничо-технічної сторін. Це дозволяє здійснювати системну побудову «картини світу професій» на основі уявлення про динамічні системи типу: «людина — соціальне середовище», «людина — техніка», «людина — людина» «людина — природа», в яких найістотнішими ознаками виступає об'єкт і предмет, мета, умови, знаряддя праці, з якими працююча людина — суб'єкт праці — взаємодіє в плані зовнішніх (екстеріорізованих) і внутрішніх (інтеріорізованих) операцій [6].

Професіографічний метод орієнтований на забезпечення професійної ефективності фахівців. Тобто необхідна послідовність проведення досліджень при вживанні професіографії як загального методу комплексного аналізу трудової діяльності. Професіографія може застосовуватись як для опису основних загальних принципів організації людської праці, так і для конкретнішого опису принципів організації споріднених професій в конкретній галузі трудової діяльності, зокрема — спеціальностей в галузі правозастосовної діяльності [2].

Дослідники О. М. Бандурка, С. П. Бочарова, О. В. Землянська висловлюють думку, що професіографія починається зі збору даних про роботу, що

вивчається, і опису її організаційних принципів, цілей, методів, матеріальної бази. Всі ці відомості вони групують відповідно до чотирьох напрямів:

– яка робота (спеціальність, професія, посада) аналізується і описується? Що є предметом і метою даної роботи? Які види дій (операцій) вона включає і як вони взаємопов'язані між собою?

– які умови і можливості представляє дана робота для оптимального використання продуктивності праці і здібностей людини? Що сприяє і що стримує нормальний розвиток психічних процесів і професійних здібностей фахівця? Чим обумовлюється ефективність праці?

– які об'єктивні чинники позитивного або негативного характеру впливають на психіку людини при рішенні професійних задач? Що може стимулювати психічну і фізичну працездатність і продуктивність праці? Що покращує і розвиває або, навпаки, порушує психічні функції, негативно впливаючи на них?

– які особливі, специфічні вимоги пред'являє дана діяльність до особистості людини? Які суб'єктивні властивості, здібності є передумовою для успішного виконання роботи? Які з найважливіших суб'єктивних детермінант є основою високої результативності праці? [2].

На основі методу професіографії створюються професіограми і психограми конкретних спеціальностей в галузі певної професійної діяльності, в нашому випадку в професійній діяльності працівників правозастосовної системи. Професіограма — це структурно-функціональна модель конкретного виду професійної діяльності. Існують різні види професіограм. Залежно від рівня узагальненості ознак професії, що виділяються, будуються частні і комплексні професіограми. Частні професіограми дають уявлення про конкретну роботу з позицій однієї наукової дисципліни, відображаючи певні показники (психологічні, соціологічні, санітарно-гігієнічні, екологічні та ін.). Комплексні професіограми є всебічним описом роботи, в якій узагальнено результати професіограм з урахуванням даних всіх дисциплін — від психології, фізіології, медицини до економіки, техніки [2].

Залежно від спрямованості на різні аспекти професій професіограми розділяються на спеціальні й універсальні. Спеціальні професіограми — це спеціалізований відбір тих найважливіших характеристик, які необхідні для вирішення конкретних професійних задач (наприклад, в роботі міністра юстиції, слідчого прокуратури і міліції, обласного і районного прокурора). Універсальні професіограми містять відомості і характеристики праці, істотні для всіх видів трудової діяльності людини або для всіх видів робіт в певній галузі, в даному випадку в галузі правозастосовної діяльності.

Підстави для виділення видів професіограм можуть перетинатися, поєднуючи віддзеркалення рівнів узагальненості характеристик діяльності і їхнього цільового призначення. Залежно від соціального призначення професіограми розподіляються на такі види, як інформаційні, корекційні, діагностичні і формуючі. Інформаційні професіограми призначені для короткого опису основних структурних і функціональних особливостей професії,

для ознайомлення з ними професіоналів і абітурієнтів, для забезпечення роботи профорієнтації:

– корекційні професіограми використовуються для підвищення безпеки професійної діяльності, фіксуючи увагу на описі тих характеристик, які є основними джерелами помилок в складних ситуаціях, наприклад в умовах соціальних конфліктів;

– діагностичні професіограми орієнтовані на організацію психодіагностики, призначеної для вивчення тих характеристик праці (психологічних, фізіологічних, соціально-психологічних), від яких найбільшою мірою залежить ефективність праці (найвищі показники успішності дій, емоційної стійкості, самоконтролю);

– формуючі професіограми призначені для професійного навчання, відображають загальні основні функціональні, соціально-економічні, історичні, правові характеристики професії, а також детальну аналітичну характеристику технічних, технологічних, методичних аспектів конкретної професії. Така професіограма може виступати, наприклад, у формі чіткої схеми — моделі кваліфікаційної характеристики як основи підготовки юристів, психологів та інших фахівців в спеціальних вищих навчальних закладах [2].

Професія юриста характеризується надзвичайною різноманітністю вирішуваних завдань. Ця діяльність в першу чергу пов'язана з нормами права, і окремі її види в самій назві містять дане основне поняття: правозастосовна діяльність, правозахисна діяльність. Програма рішення професійних задач, як правило, сформульована в правовій нормі.

Зовнішня структура професійної діяльності юриста аналізується в системі «людина — середовище», «людина — людина» і виявляється її функціональна структура. Внутрішня психологічна структура професійної діяльності — «людський чинник» — виявляє вимоги, що пред'являються професією до особистісних особливостей і здібностей, окремих дій і операцій.

Практично для всіх юридичних професій однією з головних сторін діяльності є комунікативна діяльність, яка полягає в спілкуванні в умовах правового регулювання. Для такої професійної діяльності характерною є висока емоційна напруженість праці, причому часто це пов'язано з негативними емоціями, з необхідністю їх пригнічувати, а емоційну розрядку відкладати на порівняно тривалий період.

Робота прокурора пов'язана із здійсненням особливих владних повноважень, з правом і обов'язком застосовувати владу від імені закону. Тому у більшості осіб, що посідають вказані посади, розвивається професійне відчуття підвищеної відповідальності за наслідки своїх дій.

Правозастосовна система держави відноситься до складних соціальних систем управління, які завжди діляться на дві основні підсистеми: керуючу (керівництво) і керовану (виконавці), кожну з яких можна, у свою чергу, розглядати як самостійні системи з властивими їм підсистемами.

На рис. 1 наведена загальна схема психологічного аналізу професійної діяльності юриста.



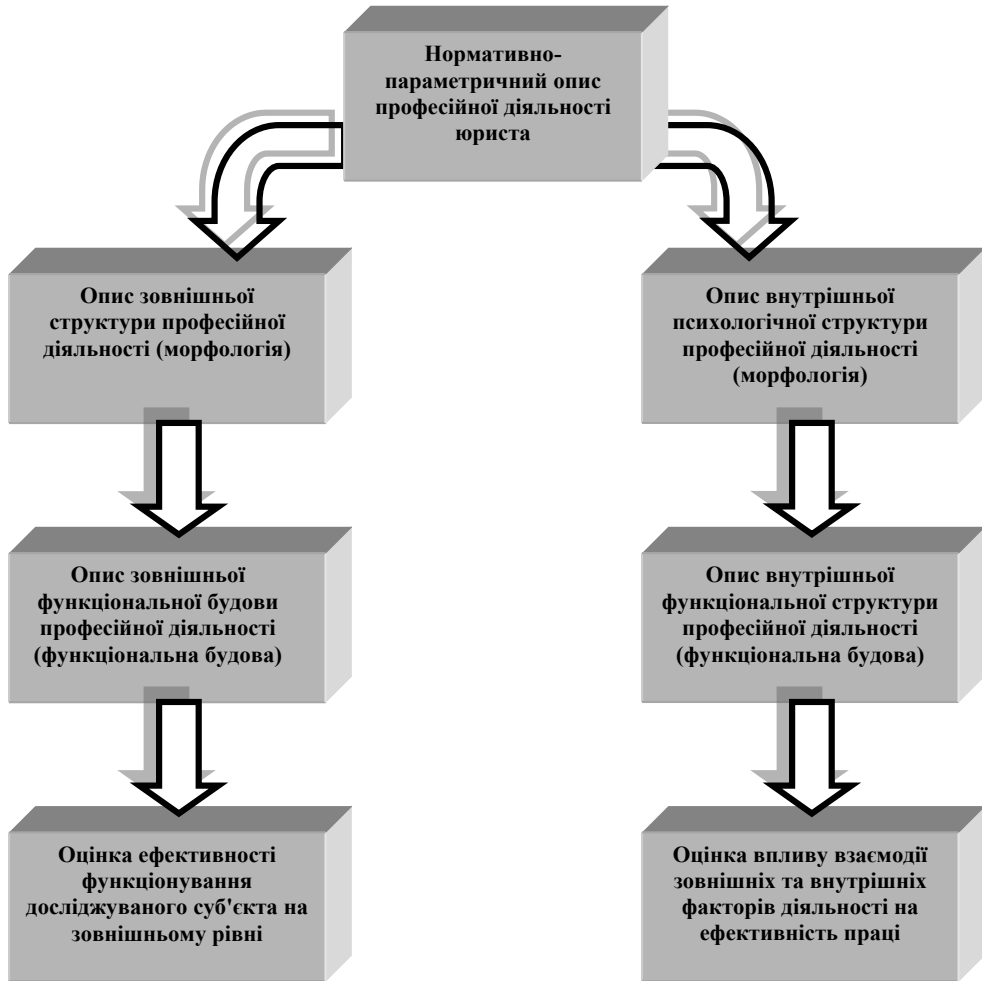


Рис. 1. Загальна схема психологічного аналізу професійної діяльності юриста

Таким чином, складні системи управління мають багаторівневу ієрархічну структуру, в кожній ланці (підсистемі) якої є свої локальні напрямки прямих і зворотних зв'язків, утворюючих зовнішні і внутрішні контури регуляції і саморегуляції. В соціальних системах ми маємо справу з взаємодією типу «людина — людина», тобто з суб'єкт-суб'єктними відносинами. Це відноситься як до окремих працівників, так і до колективних суб'єктів, в ролі яких виступають об'єднані загальною метою групи типу «керівник — виконавці». При цьому не тільки керівник, але і кожний виконавець виступає як свідома особистість. Тому соціальна система правозастосовної діяльності — це завжди процес активної взаємодії двох індивідуальних або колективних суб'єктів (груп, підрозділів), кожний з яких має певну мотивацію, самооцінку, саморегуляцію [1].

Спеціальні комплексні професіограми, призначені для опису конкретних видів професійної діяльності (спеціальностей), зберігаючи основну функціональну структуру (постановка мети і прогнозування, наказ і виконання, контроль і оцінка результату), мають більш розширений характер, включаючи специфічні для даної спеціальності особливості мотивації, способи рішення професійних задач, а також психологічні якості особистості, необхідні для успішного виконання даного виду діяльності. Професіограма діяльності юриста, що відображає як загальну структуру даної діяльності, так і її цілі, способи, а також якості особистості професіонала, необхідні для її успішного здійснення (тобто охоплює елементи психограми). Психограма — це «психологічний портрет» професії, представлений комплексом психологічних властивостей особистості, необхідних для ефективного виконання певної діяльності, рішення професійних службових завдань. Ряд дослідників виділяють принципи побудови психограми працівників правозастосовної діяльності. Професійна діяльність працівників правозастосовної системи містить в собі цілий ряд спеціальностей (посад). І кожна з цих посад вимагає від працівників наявності відповідних властивостей, які позначають як професійно важливі якості особистості. Під професійно важливими якостями слід розуміти індивідуальні властивості суб'єктів праці, що впливають на ефективність професійної діяльності і успішність її освоєння. В табл. 1 показано основні складові (підструктури професійної діяльності) юриста: професійна мотивація; професійна компетентність; професійно важливі психологічні якості фахівця.

Таблиця 1

## Професійно обумовлена структура особистості юриста

ПІДСТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ	СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ ДІЯЛЬНОСТІ (КАТЕГОРІЇ)	ПРОФЕСІЙНО ОБУМОВЛЕНІ КОМПОНЕНТИ ДІЯЛЬНОСТІ ЮРИСТА
Професійна мотивація і спрямованість спеціаліста	Вектор «мотив — мета»: схильності, інтереси, відношення, установки, ідеали, переконання, правосвідомість	Соціально-професійні інтереси: готовність до взаємодії з людьми, спрямованість на успіх, досягнення і професійний ріст, надійність, соціальна відповідальність та ін.
Професійна компетентність	Пізнавальні, комунікативні, емоційно-вольові процеси	Наукова компетентність, спеціальна практична компетентність, персональна компетентність (знання і уміння), кваліфікація.
Професійно важливі психологічні якості	Типологічні, характерологічні, інтелектуальні, емоційно-вольові якості	Професійна самостійність, соціально-професійний інтелект, здібність до планування, креативність, аналітичність, спостережливість, діагностичні здібності, професійна мобільність, самоконтроль та ін.

Звичайно професіограма і психограма доповнюють одна одну, забезпечуючи достатньо розгорнутий опис роботи фахівця.

Професія прокурора характеризується надзвичайною складністю, різноманітністю і соціальною значущістю вирішуваних ним службових задач. Ця діяльність, в першу чергу, пов'язана з нормами права і закону, спрямована на боротьбу і запобігання порушенням цих норм в діяльності окремих осіб, кримінальних груп, а також у самій правоохоронній системі у випадках професійної деформації окремих працівників. Необхідним є розвиток відчуття підвищеної моральної відповідальності за наслідки своїх дій. Вивчення матеріалів розслідування правопорушень, аналіз криміногенних ситуацій, збір і оцінка доказів — все це пред'являє високі вимоги до інтелектуальних функцій: мислення, пам'яті, уваги, мови працівників прокуратури. Розробка психограм, що відображають основні професійно важливі якості працівників прокуратури, необхідна для раціональної організації профвідбору абітурієнтів до навчання в юридичних навчальних закладах і поточного контролю навчальної й службової діяльності, для забезпечення ефективності відповідальної і психологічно напруженої професії фахівців даного профілю.

Підготовка висококваліфікованих прокурорів повинна перш за все забезпечувати рішення основних принципових завдань: виховання адекватної професійної мотивації, цілеспрямованості на виконання соціально значущих службових завдань; формування високої професійної компетентності, яка означає єдність професійних знань, ерудиції і способів ефективної реалізації діяльності; розвиток адекватного комплексу професійно важливих особистісних якостей [13]. Ці якості можуть бути віднесені до трьох основних категорій психічних процесів:

1. Когнітивних (пізнавальних), які визначають придатність до свідомого засвоєння змісту і методів діяльності прокурора (сприйняття, пам'ять, мислення, увага та ін.);

2. Комунікативних, які є основою організації різних форм спілкування і взаємодії із співпрацівниками, з учасниками судових засідань;

3. Регуляторних, які утворюються з особливостей вольових і емоційних функцій і забезпечують здатність до самоконтролю, саморегуляції і регуляції діяльності підлеглих.

На рис. 2 наведена побудована нами узагальнена психограма діяльності працівника прокуратури. Разом з позначеннями основного функціонального вектора професії (мотив — мета), дана схема-модель відображає специфіку діяльності прокурора і необхідні для виконання його службових обов'язків професійно важливі особистісні якості.

Схема-модель психограма діяльності працівників прокуратури включає всі наведені вище види функціональних підструктур: мотивації, професійної цілеспрямованості, психічних процесів — пізнавальних, комунікативних, регуляторних, та їхніх індивідуальних якостей. Вказані психологічні підструктури утворюють єдину систему властивостей, яка стає основою професійної компетентності працівника прокуратури. В діяльності прокурорів різних посадових рівнів особлива увага приділяється показни-

кам сформованості інтелектуальних процесів, оскільки однією з основних функцій прокурора є оцінка поступової соціальної, політичної, професійної інформації, постановка стратегічних цілей, планів діяльності, прогнозований контроль і оцінка ситуацій в правоохоронній системі. Високі вимоги, як наголошувалося вище, пред'являються також до комунікативних і регуляторних якостей. І чим вищий ієрархічний службовий рівень, тим більш масштабним і компетентним повинно бути професійне мислення прокурора [12].



Рис. 2. Схема-модель психограми діяльності працівників прокуратури

Для прокурора, разом з когнітивними і регуляторними процесами, особливої значимості набувають комунікативні функції, необхідні для повсякденного спілкування і взаємодії із співпрацівниками, громадянами, формування згуртованого колективу, вирішення конфліктів, створення сприятливого психологічного клімату. Максимальне навантаження припадає також на регуляторні функції — емоційні і вольові.

Професіограма в єдності з психогорамою, відображаючи специфіку психологічних професійно важливих якостей і їх відповідність вимогам виконуваної діяльності, є важливою умовою визначення професійної придатності осіб, що претендують на відповідальні посади в правозастосовній системі, їх професійній атестації, прогнозування успішності виконуваної ними роботи.

## Висновки

1. Розробка професіограми професії прокурора має теоретичний і практичний інтерес, тому що сприяє чіткому визначенню і розумінню ролі професійно важливих властивостей особистості фахівця, організації адекватного профвідбору, вихованню і самовихованню психологічних якостей, необхідних для забезпечення високої ефективності різних видів правозастосовної діяльності.

2. Зазначені когнітивні, комунікативні та регуляторні професійно важливі якості виявляються в діяльності прокурора у формі індивідуальних особливостей особистості, які можуть мати у своєму генезисі як природні, так і соціальні детермінанти.

3. До природних детермінант можна віднести типологічні властивості нервової системи (риси темпераменту), що не визначають повною мірою, але певним чином впливають на успішність оволодіння конкретною професією, вимагають наявності сильної, урівноваженої і лабільної нервової системи.

4. У соціально опосередкованих індивідуальних особливостях прокурора варто виділити такі якості: риси характеру, спрямованість, загальні і професійні здібності, інтелектуальну, правову, психологічну культуру як потенціал успішності праці.

5. Розглядаючи регуляторну сферу діяльності прокурора, особливо емоційно-вольову, слід відзначити такі види моральних почуттів, як відповідальність, віра в справедливість, оптимізм, чесність, мужність, принциповість, стресостійкість. Для організації своєї діяльності і регуляції поведінки інших людей у сфері вольових якостей прокурора варто виділити такі характеристики: правова цілеспрямованість, самоконтроль, рішучість, наполегливість, дисциплінованість, лідерство.

## Список літератури

1. Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская Е. В. Психология управления / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. — Харьков: ООО «Фортуна-пресс», 1998. — 464 с.
2. Бандурка А. М. Юридическая психология: Учебник / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. — Харьков: Изд-во Нац. ун-та внутр. дел, 2001. — 640 с.
3. Васильев В. Л. Психологическая культура прокурорско-следовательской деятельности. / В. Л. Васильев // Учебное пособие. — СПб.: 1998. — 59 с.
4. Дунас Т., Руденко М. Участь прокурора у цивільному процесі / Т. Дунас, М. Руденко // Прокуратура. Людина. Держава. — 2005. — № 6. — С. 55-64.
5. Запорожцева Г. С., Запорожцев С. Г. Проблеми професійного відбору в органи внутрішніх справ / Г. С. Запорожцева, С. Г. Запорожцев // Вісник Одеського інституту ВС. — 1997. — № 1. — С. 142-154.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — Ростов н/Д: Феникс, 1996. — 512 с.
7. Косюта М. В. Прокурорська система України в умовах демократичного суспільства / М. В. Косюта. — Одеса, 2002. — С. 52.
8. Косюта М. В. Проблеми та шляхи розвитку прокуратури України в умовах побудови демократичної держави: Дис. ... докт. юрид. наук. — Одеса, 2002. — 467 с.
9. Кудрявцев В. Н. Правовое поведение, норма и патология / В. Н. Кудрявцев. — М.: Наука, 1982. — 234 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
11. Риккерт Г. Философия жизни / Г. Риккерт. — Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. — 240 с.
12. Романов В. В., Кроз М. В. Психологическая оценка при профессиональном отборе кадров для прокуратуры / В. В. Романов, М. В. Кроз // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 94-103.
13. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. — Мн.: Выш. шк., 1984. — 176 с.

### **Кобец А. В.**

канд. психол. наук, доцент

старший советник юстиции,

доцент кафедры надзора представительства и защиты интересов Украины

Национальної академії прокуратуры України

### **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОКУРОРА**

#### **Резюме**

В статье рассматривается профессиографический анализ деятельности прокурора, раскрываются проблемы разработки профессиограммы и психограмы прокурорской деятельности.

**Ключевые слова:** личность специалиста юридического профиля, профессиональная деятельность, социальная среда, профессиограмма и психограма прокурора.

**Kobets A.**

candidate of psychological sciences, associate professor  
Senior Counselor of Justice, Associate Professor,  
Department of supervision of representation and protection of interests of Ukraine  
National Academy of Prosecutors of Ukraine

**FEARURES OF THE PROFESSIONAL AND GRAPHICAL ANALYSIS  
OF THE PROSECUTOR'S ACTIVITY**

**Summary**

The article deals with analysis of professional and graphical prosecutor disclosed design problems professiogram and psihogram prosecutorial activities.

**Key words:** personality legal expert, professional activities, social environment, professiogram and psihogram prosecutor.

УДК 159.942:65+316.64

**Колот С. О.**

канд. психол. наук,

доцент кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту

Одеського національного політехнічного університету

## УСТАНОВКА ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ ФАКТОР ЕМОЦІЙНОЇ РОБОТИ

Емоційну роботу розглянуто в плані емоційної регуляції. Відзначено особливості процесів глибокої і поверхневої дії та їхній зв'язок з установочним комплексом. Розкрито структуру установочного комплексу та особливості прояву емоцій на його основі в процесах глибокої і поверхневої дії.

**Ключові слова:** діяльнісний підхід, емоційна робота, процеси глибокої і поверхневої дії, установка.

Емоційна робота належить до видів діяльності, які пов'язані з необхідністю управління почуттями як невід'ємною частиною роботи службовця в процесі взаємодії з клієнтами [13]. В її основі лежать механізми емоційного регулювання, де в ролі значущих змінних частіше за все виступають такі характеристики емоцій, як модальність, тривалість, частота, різноманітність і правила їх пред'явлення (О. Я. Чебикін [9], J. A. Morris, D. C. Feldman [14]). В якості основних підходів до регулювання емоцій при виконанні емоційної роботи розглядають процеси глибокої і поверхневої дії (Л. А. Петровська [6], В. Е. Ashforth, Р. Н. Humpfrey [11]). Глибока дія базується на реальному переживанні актуального емоційного стану, при поверхневій дії змінюється і контролюється тільки зовнішня емоційна виразність, яка може не відповідати внутрішньому стану службовця. І якщо глибока дія розглядається як зусилля, що необхідне для зміни почуттів, які працівник відчуває, то поверхнева дія — як зусилля, яке спрямоване на зовнішнє вираження емоцій, але не внутрішніх почуттів.

Таким чином, процеси поверхневої і глибокої дії, що базуються на емоційній регуляції, стають основою у спробі пояснити як взаємодію службовця з іншими людьми, так і його ставлення до таких організаційних чинників, як задоволеність роботою, вигорання, поведінка, яка пов'язана з ігровою дією, плинність кадрів і т. д. Їх функціонування сприяє розумінню особливостей емоційної роботи в цілому і, водночас, визначає проблему особистісного формування механізму вибору одного з процесів.

Вважаючи, що саме установка виступає одним із системоутворюючих факторів у детермінації такої складної системи, як діяльність (зокрема, емоційної роботи), метою даного дослідження є виявлення особливостей зв'язку цієї діяльності з установкою як психологічним механізмом її стабілізації — зв'язку, що виникає на основі внутрішніх (мотиваційних і операційних) і зовнішніх ситуаційних чинників.



Процеси глибокої і поверхневої дії з позиції діяльнісного підходу можуть бути охарактеризовані при співвіднесенні їх з мотивами, цілями та умовами здійснення діяльності. За критерієм спонукальних мотивів і глибока, і поверхнева дія являють собою специфічні види діяльності, для яких загальна спрямованість і динаміка розвитку є адекватними результату, що усвідомлюється, тобто меті. Відповідно до цього способи досягнення мети повинні так само адекватно відповідати умовам виконання дії з урахуванням виконавчих психофізіологічних механізмів, або «функціональних систем» за П. К. Анохіним (1975). Таким чином, у побудові діяльності можна відмітити два аспекти: мотиваційний і операціонально-технічний; іншими словами, процеси глибокої і поверхневої дії відображають наміри службовців обслужити клієнтів відповідно зі змістом діяльності, функціональними можливостями і прийнятими в організації нормами і вимогами. Однак виникає ставлення службовців як суб'єктів діяльності до самої діяльності, яке відображає не тільки відповідність намірів службовців організаційним вимогам, але їх реальне ставлення до навколишнього середовища.

Проблема зв'язку когнітивної та афективно-потребнісної сфер виступає в плані свідомості як співвідношення значення і смислу, в плані діяльності — як відношення мотиву до мети. Як відзначає Д. О. Леонтьєв, утворюється той самий особистісний смисл, який визначає неабсолютність людської свідомості, а не тільки об'єктивне значення знань, понять, норм і цінностей [5].

Особистісний смисл дозволяє зрозуміти особливості процесів глибокої і поверхневої дії через систему відносин суб'єкта до того, на що спрямована дія. Однак для більш повного розуміння особливостей поведінки та діяльності розглянемо механізм настановної регуляції в цілому. На основі мотиву, мети та умов здійснення дії А. Г. Асмолов виділяє три рівні настановної регуляції діяльності: установки, що обумовлені мотивом діяльності, виражають особистісний смисл і належать до рівня смислової регуляції діяльності; установки, що викликані цілями та умовами здійснення дії — до цільового і операціонального рівнів; рівень психофізіологічних механізмів визначає реалізацію установки в діяльності [1].

Виділення установок різних рівнів залежить як від об'єктивного чинника, що їх обумовлює, так і від особистісного смислу, який вони виражають в діяльності. Установки можуть переходити з рівня на рівень, якщо в структурі діяльності змінюється місце об'єктивного змістовного фактора, що їх обумовлює. Функціональне значення установки полягає в тому, що вона стабілізує рух діяльності. При цьому смислові установки стабілізують загальну спрямованість діяльності в цілому, наприклад, ідеали роботи; цільові, або установки рівня дій, стабілізують дію і визначають його конкретну спрямованість, або результати роботи; операціональні установки визначають звичну стандартну поведінку, або способи виконання роботи.

Повернемося до процесів глибокої і поверхневої дії. Як було сказано раніше, глибока дія пов'язана з проявом і зміною реальних почуттів, які працівник відчуває, поверхнева дія — з проявом і зміною зовнішнього вираження емоцій.

На підставі уявлення про ієрархічну рівневу природу установки, відмінності в глибокій і поверхневій дії на рівні смислової установки можуть бути пов'язані з відмінностями в системах цінностей, відношенням до цілей життєдіяльності і засобів задоволення цих цілей, тобто до обставин життя, що визначаються загальними соціальними умовами.

Цільові установки носять більш ситуативний характер і визначають конкретну спрямованість глибокої і поверхневої дії, що залежить, наприклад, від складності ситуації, її значущості для суб'єкта, особливостей протікання взаємодії у взаєминах «службовець — клієнт».

Операціональні установки визначають вибір глибокої чи поверхневої дії на основі властивого індивіду конкретного способу дії. Рівень психофізіологічних реалізаторів установки пояснює особливості прояву процесів глибокої і поверхневої дії на індивідуальному рівні.

Якщо розглядати ієрархічну структуру диспозиційної регуляції поведінки особистості В. А. Ядова з точки зору регуляції процесів глибокої і поверхневої дії, то перший рівень означає прояв безпосередніх реакцій суб'єкта на актуальну предметну ситуацію, що відповідає рівням установки психофізіологічних реалізаторів і операціональному. Другий рівень відповідає регуляції вчинку в звичних ситуаціях і цільовим і операціональним установкам. Третій рівень ієрархії диспозиційних утворень регулює системи вчинків, тобто поведінку, і відповідає цільовим і смисловим установкам. Четвертий рівень регулює цілісність поведінки, власне, діяльність особистості, і узгоджується зі смисловими установками особистості [10].

Суттєвим для наших подальших міркувань є, по-перше, той факт, що смислова компонента установки відображає зв'язок когнітивної та афективно-потребнісної сфер, і, по-друге, що другий і третій рівні ієрархії диспозицій мають складну трьохкомпонентну структуру, яка містить когнітивний, афективний і поведінковий компоненти. Що ж відбувається з установочним комплексом в процесі емоційної регуляції?

Емоції, проникаючи у сферу несвідомого, актуалізують настановні утворення. При забезпеченні передумов для якоїсь дії або поведінки установка починає реалізовувати ту специфічну функцію, яку «модель потрібного майбутнього» виконує за певних умов, зокрема, починає працювати на створення антиентропійного ефекту, більшої впорядкованості, внутрішньої узгодженості тих процесів, на які безпосередньо поширюється організуючий вплив установок, — від елементарної моторики до поведінки і діяльності. На думку Ф. В. Бассіна, установка при цьому детермінується конкретним психологічним змістом, «смислом» об'єктивної ситуації: в ній злиті воедино інформативний аспект, що включає накопичені знання, і алгоритмічний аспект, заснований на контролі порядку послідовності операцій [2].

Установка починає створювати передумови для утворення взаємоузгодженості різнорідних, відокремлених понять і способів поведінки, їх сумісності та взаємопов'язаності, передбачаючи створення нового продукту — на основі конкретного досвіду і знань індивіда — і формуючи передумови для подальшої зміни цього досвіду через систему ціннісних орієнтацій,

спрямованості і цілепокладання. Сприяючи з'єднанню різномірних понять, установка забезпечує децентрацію як необхідний елемент творчого процесу; з іншого боку, забезпечує стабільність особистісної орієнтації, набуваючи більшої «особистісної ваги» в змістовному плані під час організації процесів, що відбуваються.

Контроль порядку послідовності операцій, що здійснюється за допомогою установки, забезпечує узгодженість дій. Значною виступає роль установки, завдяки якій установка «контролює» несвідоме з'єднання елементів, що складають новоутворення, виробляє зміну акцентів, що приводить до нових смислових, цільових та операціональних структурних моментів діяльності, зокрема, до здійснення глибокої або поверхневої дії. Таким чином, установка виступає в ролі механізму, що забезпечує можливість перебудови і корекції суб'єктивної ієрархії цінностей, критеріїв, понять, цілей, способів дії — всього того, що формує уявлення людини про себе самого, про світ, про взаємодію з ним на основі власного досвіду.

Таким чином, наступні основні положення є істотними для розуміння особливостей прояву емоцій в процесі емоційної роботи:

(1) Подання установки у вигляді трикомпонентної структури дозволяє виділити її пізнавальну, емоційну і поведінкову складові.

(2) За С. Л. Рубінштейном, емоції також мають складну структуру, що містить елемент пізнання в особливій для неї формі. Це відбувається на тлі єдності інтелектуального і афективного, коли кожен компонент може виступати в ролі переважного [7].

(3) Передумовою для розвитку емоційної поведінки на рівні глибокої і поверхневої дії в процесі емоційної роботи можуть служити дві обставини. Перша — емоції являють собою процес, який передбачає можливість зміни емоцій на рівні диференціації і злиття. Друга — наявність складної структурної обумовленості емоцій у вигляді «емоції як такої» та «якогось залишку», що містить у собі смислову компоненту.

(4) Знання, яке містить у собі емоція, само по собі є пасивним. Під час взаємодії з пізнавальним компонентом установки воно визначає алгоритм настановної дії, роблячи актуальною і перебудовуючи ієрархічну спрямованість системи установок, а саме: пізнавальний компонент емоції здійснює вибір найбільш суттєвої в даний момент дії, а безпосередньо емоція «включає» установку через її емоційний компонент і визначає мотивуючу функцію дії.

Таким чином, пізнавальний елемент емоції визначає її розмірність, і як *міра* виконує функцію «пошукового образу» для виявлення потрібної установки або настановного комплексу за допомогою порівняння. Емоційний елемент, тобто власне емоція, «включає» мотивуючу функцію установки і здійснює її завчасне настроювання. Чим складніша емоція за смисловою обумовленістю і значущістю, тим більш складно здійснюється пошук установок, що містять ці смисли, а також залучення відповідних зв'язків.

Як же відбувається процес впливу емоцій на функціонування системи установок? Для пояснення знову скористаємося уявою про емоцію, що складається з пізнавального та власне емоційного елементів. Потрапивши

до системи диспозицій, емоція за допомогою свого пізнавального елементу починає пошук — порівняння з пізнавальними компонентами установок, при цьому сила емоції оцінює значущість і актуальність збігу-розбіжності. Коли значущість і актуальність досягають певного порогового значення, яке може визначатися величиною пізнавальної розмірності емоції, що несе в собі імовірнісний, конкретно-часовий смисл, а також кількістю зв'язків з пізнавальними компонентами установок і їх центральністю, що визначає ступінь стабільності поведінки, тоді переживання певної емоції набуває особистісний смисл і стає цінним для індивіда. Тепер означення емоції відповідними поняттями може спровокувати її відчуття.

Якщо смисл емоції «потрапляє» в периферійну установку, і, в силу достатності умов утворення емоції-цінності, вона нею стає, ймовірність її впливу на спрямованість особистості виражена менше, а для її поведінкової реалізації необхідні додаткові значущі ситуативні впливи. Імовірнісне знання в емоції поєднується з імовірнісним механізмом установки: як «ставлення до...», установка не є дія, а лише схильність до її здійснення. Множинність зв'язків у «сузір'ях» установок регулює ціннісну емоційну поведінку краще, ніж периферійні установки.

Настановний комплекс має імовірнісну спрямованість, при його реалізації здійснюється перехід від можливості до дійсності. «Збій» у системі установок може бути пов'язаний із зворотним рухом — від дійсності до можливості, ймовірності. Наприклад, перехід від звичних способів глибокої дії до поверхневої при контакті з важким клієнтом і очікуванні непередбачуваного результату. Принцип допущення сам по собі є способом пізнання, людина завжди передбачає «як коли б», «видиме як». На думку М. М. Бахтіна, особистість постійно перебуває в процесі становлення, вона ніколи «не дана» як щось завершене, яке відбулося, постійно стикаючись з проблемою розмежування можливості від дійсності у своїй життєдіяльності. Коли емоція стає занадто значущою, вона змінює свій статус передбачуваної установки «видиме як» на фіксовану установку «готовність до...», не утворюючи ніяких відносин з настановним комплексом. Можливе підміння собою дійсне, самі ідеї можливості можуть при цьому доводитися до абсурду, стаючи фікцією, і втрачати свою пізнавальну цінність [3].

З іншого боку, емоція потенційно є цінністю. «Видима як», вона є не що інше, як передбачувана установка, яка при підтвердженні набуває статусу цінності при переході до реальної поведінки. Емоція виконує функцію «пускового механізму» настановного, або диспозиційного комплексу, і тим самим визначає глибоку або поверхневу дію: саме почуття несе в собі енергетичний заряд, який «включає» систему, пізнавальна розмірність надає смисл майбутній дії, а їх поєднання запускає поведінкову реалізацію установок і здійснює певну дію. Складна обумовленість емоцій викликає складну обумовленість установок — стійкий комплекс, що характеризує поведінку при виборі глибокої чи поверхневої дії [4].

Таким чином, когнітивний, афективний і поведінковий компоненти установки проявляються у специфічних формах, при цьому питома вага кожного з них є різною і відповідає смислового, цільовому і операціональ-

ному факторам емоційної діяльності. Зокрема, антецедент-сфокусована (та, що обумовлена попередніми факторами) емоційна регуляція в більшій мірі пов'язана з реальними почуттями. У цьому випадку при формуванні диспозицій переважне вираження отримує компонент, заснований на ціннісних орієнтаціях особистості, що включають сумлінне ставлення до праці, професійної моралі, ідей. Службовці, які здатні до переоцінки ситуації (форма глибокої дії), не тільки можуть керувати власною експресією, але відзначають неактуальність негативних переживань [12]. Процес глибокої дії вимагає безсумнівних зусиль, але саме він може привести до тієї виразності, яка сприймається як більш щира, ніж при використанні техніки поверхневої дії, що підтверджує ідею Д. Узнадзе про одвічний зв'язок факторів поведінки. Уявлення про установку як своєрідний цілісний стан, який припускає об'єднання споконвічно взаємопов'язаних, але все ж окремих факторів, що передують поведінці, дозволяє розглядати її в якості системоутворюючого фактора, який є підставою для регулювання емоційної роботи з урахуванням специфіки процесів, що її утворюють.

### Список літератури

1. Асмолов А. Г. Деятельность и установка [Текст] / А. Г. Асмолов. — М.: Изд-во Моск. унта, 1979. — 150 с.
2. Бассин Ф. В. Проблема «бессознательного» [Текст] / Ф. В. Бассин. — М.: Медицина, 1968. — 468 с.
3. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи [Текст] / М. М. Бахтин. — М.: Художественная литература, 1986. — 543 с.
4. Колот, С. А. Эмоциональная выразительность как позитивный ресурс эмоциональной работы [Текст] / С. А. Колот // Наука і освіта. — 2009. — № 6. — С. 20–26.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. [Текст] / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
6. Петровская Л. А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга [Текст] / Л. А. Петровская. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 168 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. [Текст] / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 1998. — Т. 1. — 688 с.
8. Узнадзе Д. Н. Психология установки [Текст] / Д. Н. Узнадзе. — СПб.: Питер, 2001. — 416 с.
9. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности [Текст] / А. Я. Чебыкин. — Одесса: Астропринт, 1999. — 158 с.
10. Ядов В. А. Диспозициональная концепция личности [Текст] / В. А. Ядов. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. — С. 106–120.
11. Ashforth B. E., Humphrey R. H. Emotional labor in service roles: The influence of identity [Text] / B. E. Ashforth, R. H. Humphrey // Academy of Management Review. — 1993. — 18 (1). — P. 116–139.
12. Brotheridge, C. M. A review of emotional labour and its nomological network: practical and research implications [Text] / C. M. Brotheridge // Ergonomia IJE&HF. — 2006. — V. 28. — P. 295–309.
13. Hochschild, A. R. The managed heart: The commercialization of feeling [Text] / A. R. Hochschild. — Berkeley: University of California Press, 2003. — 327 p.
14. Morris J. A., Feldman D. C. The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor [Text] / J. A. Morris, D. C. Feldman // Academy of Management Review. — 1996. — 21 (4). — P. 176–185.

**Колот С. А.**

канд. психол. наук,  
доцент кафедри соціальної роботи і кадрового менеджмента  
Одеського національного політехнічного університета

### **УСТАНОВКА КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

#### **Резюме**

Эмоциональная работа рассмотрена в плане эмоциональной регуляции. Отмечены особенности процессов глубокого и поверхностного действия и их связь с установочным комплексом. Раскрыта структура установочного комплекса и особенности проявления эмоций на его основе для процессов глубокого и поверхностного действия.

**Ключевые слова:** деятельностный подход, эмоциональная работа, процессы глубокого и поверхностного действия, установка.

**Kolot S.**

candidate of psychological sciences,  
assistant of professor  
Odessa national polytechnical university

### **ATTITUDE AS A SYSTEM-FORMING FACTOR OF EMOTIONAL WORK**

#### **Summary**

An emotional work in aspect of its emotional regulation is examined. The processes' specifics of deep and surface activity and their connection with adjustable complex are demonstrated. The structure of attitude complex and specifics of displaying emotions on its basis in the processes of deep and surface activity is revealed.

**Key words:** way' activity, emotional work, processes of deep and surface, attitude.

УДК 159.923

**Кононенко А. О.**

канд. психол. наук, доцент

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

## ОСОБЛИВОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСВІТЯН ЯК ПРЕДСТАВНИКІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Стаття присвячена аналізу специфіки самопрезентації та самопрезентаційної поведінки сучасних педагогів. Показано, що самопрезентація сучасного педагога завжди здійснюється в межах соціального контексту, куда включається не тільки конкретна соціальна ситуація, але й суб'єкт і об'єкт самопрезентації, тобто на формування специфічного стилю самопрезентації сучасного педагога суттєво впливає його віднесеність до групи соціономічних професій.

**Ключові слова:** педагогічна діяльність, особистість педагога, соціономічні професії, самопрезентація, стратегії самопрезентації.

В сучасному соціальному просторі професійні вміння і навички самі по собі не забезпечують успішного здійснення життєвих планів та стратегій і не створюють гідну репутацію у професійних колах. Для цього суб'єктові необхідно уміти привертати до себе аудиторію або колег по роботі, створювати свій неповторний стиль самопрезентації, який виступає зовнішнім віддзеркаленням особистості і показником її ділових і людських якостей. Дослідження особливостей самопрезентації сучасного педагога є актуальним та своєчасним, оскільки воно повністю відповідає замовленням суспільства та вимогам професійної соціально-психологічної взаємодії. Самопрезентація сучасного педагога завжди здійснюється в межах соціального контексту, куда ми включаємо не тільки конкретну соціальну ситуацію, але й суб'єкта і об'єкта самопрезентації. Перебуваючи в процесі постійної та інтенсивної соціальної взаємодії, сучасний педагог одразу ж стає суб'єктом самопрезентації (самоподання), незалежно від ступеня усвідомленості своїх дій.

На формування індивідуального стилю самопрезентації сучасного педагога суттєво впливає його віднесеність до групи соціономічних професій, які, в силу своєї специфічності, вимагають від суб'єкта вміння позиціонувати себе певним чином. Аналізуючи критерії, відповідно до яких професію педагога можна віднести до типу соціономічних, можна говорити про те, що важливою характеристикою даної групи професій є професійне спілкування, необхідне для здійснення ділових безпосередніх або опосередкованих контактів людини з іншими людьми. Специфіка соціономічних професій полягає в тому, що в професіях даної групи людина або спільність людей виступає не як соціальне середовище, умова діяльності, а розглядаються як об'єкт і предмет діяльності [2].

Аналізуючи предмет праці педагогів як представників соціономічних професій, необхідно відзначити, що особливості самопрезентації освітян

визначаються індивідними, віково-статевими; особистісними та соціально-психологічними чинниками. Є. О. Клімов підкреслював, що основними характеристиками, які відображають предмет праці представників соціономічних професій, можна виділити елементи їхньої самопрезентації, а саме: елементи зовнішнього вигляду (зріст, статура, постава, одяг, зачіска); елементи експресії (міміка, пантоміміка, інтонація мови); характеристики соціально-групової приналежності (стать, вік, одна людина, постійна група людей, колектив, потік людей); властивості особистості (ставлення до людей, потреби, інтереси, цінності); особливості психічних станів; характеристики пізнавальних і емоційно-вольових процесів [2].

Для становлення загального стилю самопрезентації сучасного педагога важливо знати, що у своєму найзагальнішому розумінні допомагаюча поведінка, яка реалізується у соціономічних професіях людини, відноситься до категорії просоціальної активності [1]. Під просоціальною поведінкою розуміються будь-які дії, здійснювані з метою принесення користі іншому. Так, Д. Бетсон відзначає, що просоціальна поведінка включає будь-які дії, пов'язані з добровільним наданням допомоги або наміром надати допомогу іншим людям незалежно від характеру її мотивів; за визначенням Я. Рейковського, це дії, спрямовані на збереження, захист, полегшення функціонування або сприяння розвитку того або іншого «соціального об'єкту» (іншої людини, групи, колективу) [цит. за 1]; згідно класифікації, запропонованої Є. О. Клімовим, професії, що припускають постійну роботу з людьми і постійне спілкування в ході професійної діяльності, потребують особливих вимог до стилю самопрезентації та маніфестування своїх властивостей або намірів.

Предметом діяльності педагога в цілому є культура, що розуміється як цілісний динамічний простір значень, носієм якого є особистість.

Засоби діяльності в освітянській професії, як і в більшості професій типу «людина — людина», мають переважно внутрішній, функціональний характер [3]. Інакше кажучи, засобом виступає сама людина, її психічні або особистісні властивості.

Умови діяльності в допомагаючих професіях, за Є. О. Клімовим, пов'язані з підвищеною моральною відповідальністю. Це є наслідком особливої ролі, що відводиться професіоналам такого типу в суспільстві (ролі, що включає етичні і моральні вимоги до особистісних особливостей професіонала).

Цілі і результати в освітянській діяльності відрізняються трьома основними особливостями. По-перше, в більшості випадків результат праці педагога задається не безумовно, а у вигляді загального уявлення (часто передбачуваний результат педагогічної діяльності описується тільки через необхідні наслідки: треба зробити щось, щоб, наприклад, людина відчувала себе краще, упевненіше).

По-друге, в освітянській діяльності продукт — це в тому або іншому ступені «особистісний внесок», за А. В. Петровським, тобто його існування невіддільно повністю від суб'єкта: особистість нібито присутня в реалізованій справі, а сама діяльність виступає як авторська.



І, нарешті, кінцевий продукт праці в освітянській, педагогічній діяльності практично неможливо оцінити об'єктивно, більш того, він може бути оцінений прямо протилежним чином різними «споживачами», в різний час. Це, у свою чергу, припускає максимальну участь внутрішнього контролю за професійною діяльністю і «правильного» уявлення професіонала про її предмет, засоби та власне самоподання оточуючим.

В процесі різноспрямованої інтенсивної професійної взаємодії сучасний педагог маніфестує інформацію про себе оформленням зовнішнього обліку, вербальною та невербальною поведінкою, використанням соціальних символів (оформлення власного соціального простору та матеріальних символів, що належать суб'єктові та підкреслюють його матеріально-демографічний статус).

Крім подібної суб'єктивації процесу самопрезентації, сучасний педагог водночас виступає і об'єктом, відчуючи на собі постійні самопрезентаційні впливи різної інтенсивності з боку оточуючих. За критерієм реальної взаємодії визначають безпосередню самопрезентацію (суб'єкт-суб'єктна взаємодія) та опосередковану самопрезентацію (суб'єкт-об'єкт-суб'єктна взаємодія).

Вивченню особливостей безпосередньої самопрезентації присвячена переважна більшість досліджень [1, 2, 3 та ін.]. Серед психологічних чинників успішної безпосередньої самопрезентації особливої значущості набувають емоційні і регулятивні властивості особистості [3]. Безпосередня самопрезентація припускає прямий контакт особистості з цільовою аудиторією і тісно пов'язана з поняттям соціальної поведінки, що найбільшим чином знаходить своє відображення в педагогічній діяльності.

Серед усіх стратегій самопрезентацій, представлених у соціономічних професіях, до яких ми відносимо педагогічну діяльність, ми виокремлюємо такі як інграція, самовисування, залякування, зразкова поведінка, просительство (за Е. Джонсом) [6]. Кожна з означених стратегій притаманна самопрезентаційній поведінці сучасного педагога та залежить від статі, досвіду роботи та індивідуально-типологічних особливостей.

Так, поняття інграції, як базової стратегії самопрезентації педагога, використовується для того, щоб описати дії, які мотивуються бажанням фахівця просунути вперед, сподобатися. Інграція включає три незалежні змінні: стимулюючу цінність, суб'єктивну імовірність успіху і сприйману законність. Під стимулюючою цінністю мається на увазі сила мотиву сподобатися цільовій персоні (наприклад, керівнику навчального закладу або учням свого класу), сприймана законність — це своєрідний баланс між прагненням особистості бути природною, автентичною і прагненням використовувати мистецтво міжособистісної взаємодії (що посилює соціальні аспекти самопрезентації), а іноді й маніпулятивну техніку для досягнення успіху. Для реалізації стратегії інграції можуть бути використані такі тактики, як позитивні вислови суб'єкта про самого себе; піднесення цільової персоні у формі лестощів, компліментів і інших позитивних підкрплень; вияв цікавості до іншої людини; конформність думок.

Самовисування як ще одна стратегія самопрезентації сучасного педагога описує дії, які мотивуються бажанням випередити колег по роботі та бути поважаним за свою компетентність. Ця стратегія припускає надання різних свідочств, доказів власної кваліфікації для отримання переваги при призначенні на посаду, набутті категорії і т. п. До тактик, що реалізують дану стратегію, можна віднести демонстрацію вдалого уявлення або посилення на минулі досягнення.

Використання стратегії залякування припускає у педагога як суб'єкта самопрезентації наявність певної влади, повноважень в позбавленні яких-небудь благ цільової персони. В даному випадку людина, що застосовує цю стратегію, часто погрожує адресатові дії для того, щоб добитися необхідної поведінки.

Стратегія зразкової поведінки здійснюється завдяки демонстрації моральних, етичних переваг суб'єкта самопрезентації. Реалізуючи дану стратегію, людина вважає за краще використовувати такі поведінкові тактики, як самозречення, зневагу власними інтересами, боротьбу за «праву» справу, надання допомоги. Просительство припускає демонстрацію власної безпорадності і поводження з проханням до об'єкту самопрезентації.

На наш погляд, саме стратегії залякування, зразкової поведінки та просительства лежать в основі формування професійної деформації сучасного педагога та його емоційного вигорання.

Згідно з Е. Джонса, переважна реалізація певної стратегії пов'язана з деяким ризиком для суб'єкта самопрезентації [6]. Так, педагог, що переважно використовує в своїй поведінці стратегію залякування, ризикує уславитися буйним, слабким, нерезультативним; той, що застосовує стратегію інграціяції — лестивцем, догідливим конформістом; стратегію самовисування — пихатим обманщиком; стратегію зразкової поведінки — лицеміром; що використовує стратегію просительства — ледачим, слабовільним [6].

Теоретичний огляд наукової літератури дозволив нам сформулювати деякі уявлення про особливості самопрезентації взагалі та знайти місце дослідження стилю самопрезентації сучасних освітян у цьому пласті наукового знання.

Уявлення про самопрезентацію особистості увійшло до сучасної дійсності порівняно недавно. Вперше аналіз проблеми управління враженням про себе зустрічається в роботах Е. Гофмана, який висунув концепцію «соціальної драматургії». Вчений виходив з того, що людина в процесі соціальної взаємодії здатна не тільки дивитися на себе очима партнера, але і коректувати власну поведінку відповідно до очікувань іншого, щоб створити найбільш сприятливе враження про себе і досягти найбільшої вигоди від цієї взаємодії. Увага до стилю самопрезентації актуалізувалася останніми роками в психологічній науці у зв'язку з тим, що загострилася проблема самореалізації, психологічного здоров'я особистості, підвищення якості її життя. Самопрезентація знаходиться у низці таких понять, як рейтинг, репутація, популярність, престиж, авторитет тощо.

Узагальнюючи погляди різних авторів, ми розглядаємо стилі самопрезентації як єдність та взаємозв'язок різнорівневих та певним чином підпо-

рядкованих особистісно-індивідних властивостей суб'єкта, серед яких провідна роль належить індивідним, природним властивостям.

З точки зору сучасної психології створення педагогом власного стилю самопрезентації — це універсальний психологічний процес, здійснюваний особистістю, яка вступає у спілкування з іншими людьми. Індивідуальний стиль самопрезентації — це водночас і індивідуальне і середовищне явище у тому смислі, що він виступає передпосилкою людського визнання, оцінного ставлення якоїсь (в нашому випадку, професійної) групи, який шарує людей.

Індивідуальний стиль самопрезентації сучасного педагога містить у собі деякі провідні компоненти. У наведеній нижче схемі вони розташовуються в напрямі від зовнішніх і мінливих проявів до внутрішніх стабільних якостей:

– Зовнішній вигляд (фізичні дані, костюм, зачіска, манера поведінки і мови, жести, погляд, міміка, голос, запах);

– зовнішня символіка (ім'я, особисті символи, атрибутика, соціальні символи: професія, гроші, статус);

– Соціально-ролеві характеристики (репутація, ампула, легенда, місія);

– Індивідуально-особистісні властивості (професійно-важливі якості; домінуючі індивідуальні характеристики, стиль спілкування, базові цінності);

– Глибинні характеристики стилю самопрезентації (близькість, експресивність, сексуальність, домінатність, агресивність, архетипічність, еталонність).

Особистість, що має усіма даними властивостями, знаходить власну харизму.

Створення педагогом власного стилю самопрезентації — тривалий і складний процес, успішність якого залежить від багатьох складових. При побудові педагогом власного стилю самопрезентації слід дотримуватися логіки живого сприйняття:

1) залучення уваги за допомогою навмисного задіявання у людей таких аналізаторів відчуття, як зоровий та слуховий;

2) виклик у людей позитивних емоцій або будь-якого спрямованого переживання (зняття стану байдужості);

3) формування доброзичливих вражень;

4) актуалізація інтересу;

5) уміле використання таких методів дії, як психічне зараження і навіювання.

Ми бачимо, що в процесі створення педагогом власного неповторного стилю самопрезентації саме психологічна складова, психологічний ефект мають переважне значення. Вона ґрунтується на активізації, за Л. С. Виготським, сприйняття по законах сенсорного поля, а при включенні мовлення — по законах, організовуваних системою уваги. Це дозволяє педагогу найтехнологічніше використовувати у спілкуванні не тільки механізми зараження, наслідування, навіювання, але і переконання.

В науковій літературі, присвяченій дослідженню особистості сучасного педагога, на жаль, відмічається деяка плутанина понять, зокрема, поняття

«стиль самопрезентації» іноді ототожнюється з поняттями «стиль спілкування» та «стиль керівництва» [1, 3]. Вчителям з авторитарним стилем керівництва при педагогічному спілкуванні властиві владна, зарозуміла або поблажлива демонстрація своєї ролі на уроці, переваги в знаннях і уміннях; надмірно сувора оцінка учнів; придушення їх реплік негативними педагогічними санкціями; реагування на прохання про допомогу як на перешкоди «ходу уроку»; необґрунтоване використання обмежень і заборон тощо; для вчителів з демократичним стилем керівництва характерні протилежні прийоми: прагнення зняти загальмованість, незручність учнів; підбадьорення, підтримка; надання допомоги в підборі слів, побудові фрази; позитивна критика учня, демонстрація зацікавленості в діалозі з учнями, в той же час у цих вчителів на уроках не рідкістю стають звернення учнів, які провокують конфліктні ситуації. Вочевидь, учні бачать не тільки сильні сторони такого стилю керівництва і спілкування, але і його слабкості, можливість чинити на вчителя психологічний тиск.

На думку З. Н. Курлянд, особливість діяльності педагогів полягає в тому, що вони в процесі навчання і виховання учнів здійснюють керівну функцію, а керівництво теж має стильові особливості та зовнішній вираз. Оскільки воно реалізується за допомогою спілкування, то останнє приймає на себе деякі стильові риси першого [3]. Тобто між стилями керівництва і спілкування виникає зв'язок, який може виражатися як стійке зовнішнє позиціонування себе. Ми не згодні з подібним підходом, оскільки самопрезентація є ширшим та більш «психологізованим» поняттям, яке не можна зводити лише до стилю керівництва або спілкування.

Таким чином, самопрезентація — це навмисна і усвідомлювана поведінка, спрямована на створення певного враження у оточуючих, уміння подавати себе, привертаючи до себе увагу, актуалізуючи інтерес людей до власних якостей.

Самопрезентація є своєрідним мостом, посередником між внутрішнім світом педагога і зовнішнім світом інших людей (учнів, колег по роботі тощо); це засіб подання внутрішньої суті людини зовні. Вона є поведінковим виразом образу «Я» і є способом регулювання взаємодії суб'єкта з соціальним середовищем. Самопрезентація відноситься до прагнення представити свій образ як для аудиторії (інших людей), так і для самого себе. У знайомих ситуаціях це відбувається без свідомих зусиль, в незнайомих ситуаціях педагог, як правило, свідомо відстежує те враження, яке створює. Для деяких суб'єктів свідомо самопрезентація стає своєрідним образом життя, безперервним контролем поведінки і реакцій оточуючих, що включає корекцію соціальної діяльності. У зв'язку з цим вивчення особливостей самопрезентації особливо значимо для людей публічних та допомагаючих професій, зокрема, педагогів.

### Список літератури

1. Долинський Б. Т. Сутність і характеристика педагогічної діяльності / Б. Т. Долинський // Наука і освіта. — 2005. — № 7–8. — С.154–158.

2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Евгений Александрович Климов. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 304 с.
3. Курлянд З. Н. Професійна мобільність — передумова професійного становлення майбутнього вчителя / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. — 2005. — № 7–8. — С. 37–40.
4. Рейковский, Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я» / Я. Рейковский // Вестн. Моск. ун-та. — Сер.14. — 1981. — № 1. — С. 14–22.
5. Jones, E. E. Interpersonal perception / E. E. Jones. — NY, 1990. — 256 p.

**Кононенко А. А.**

канд. психол. наук, доцент

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

**ОСОБЕННОСТИ САМОПРЕЗЕНТАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ**

**Резюме**

Статья посвящена анализу специфики самопрезентации и самопрезентационного поведения современных педагогов. Показано, что самопрезентация современного педагога всегда осуществляется в пределах социального контекста, куда включается не только конкретная социальная ситуация, но и субъект и объект самопрезентации, то есть на формирование специфического стиля самой презентации современного педагога существенно влияет его принадлежность к группе социономических профессий.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, личность педагога, социономические профессии, самопрезентация, стратегии самопрезентации.

**Kononenko A.**

Candidate of psychological science, assistant of professor

Odessa National University named after I. I. Mechnikov

**FEATURES OF PRESENTATION CONDUCT OF TEACHERS AS REPRESENTATIVES OF SOCIONOMIC PROFESSIONS**

**Summary**

The article is devoted the analysis of specific of presentation and presentation conduct of modern teachers. It is rotined that presentation of modern teacher is always carried out within the limits of social context, is included not only concrete social situation but also subject and object of presentation, that on forming of specific style of presentation of modern teacher substantially influences him to the group of socio-nomic professions.

**Key words:** pedagogical activity, personality of teacher, socio-nomic profession, presentation, strategies of presentation.

УДК 159.942.4

**Кузьминова Е. А.**

аспірант

Національного аерокосмічного університету імені Н. Е. Жуковського  
«ХАІ», г. Харків

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ВИНЫ И СТЫДА ЖЕНЩИНАМИ

Рассматриваются различные подходы к изучению вины и стыда у женщин. В соответствии с рассмотрением подходов объектом исследования выступают представления о вине и стыде. Для изучения этих переживаний выбран метод анкетирования. Обсуждаются полученные результаты, при этом предлагается сравнительный анализ представлений о двух эмоциях. Исследование опиралось на ответы женщин в отношении базовых эмоций, что позволило провести сравнение представлений о вине и стыде.

**Ключевые слова:** вина, стыд, анкета, женские эмоции, отношение.

Как вина, так и стыд традиционно относятся отечественными психологами к сфере моральных чувств. Замкнутый круг вина — стыд был отмечен многими авторами, которые дают следующие объяснения. Появляется инстинктивный импульс, который приводит к чувству вины и подавлению; пассивность и бездействие приводит к чувству неполноценности и стыда; что, в свою очередь побуждает к действию и, как следствие, снова приводит к вине.

Чувства вины и стыда взаимосвязаны, и, следовательно, актуальной представляется необходимость изучения интересующих нас чувств вины и стыда у женщин. Целью нашего исследования было, во-первых, изучение того, оказывает ли влияние и какое именно переживания вины и стыда на женщин, и во-вторых, изучение психологических особенностей этих эмоций и их отличий друг от друга.

Феномен вина — стыд в современной теории объясняется иначе и связывается с развитием. Нарциссические явления представляют собой движение от нарциссизма Я к объектному нарциссизму и обратно. Движение от нарциссизма Я к объектному нарциссизму сопровождается стыдом, в то время как движение в обратном направлении приводит к осознанию вреда, причиненного в состоянии объектного нарциссизма, и последующему чувству вины. Это только увеличивает стремление двигаться обратно в сторону объектного нарциссизма. Этот круг с большой долей вероятности порождается любой важной для индивида деятельностью, так как ему приходится принимать решения, что в свою очередь запускает нарциссическое состояние психики [3].

Чувства вины и стыда входят в группу эмоций, включающую эмоциональные явления, неотъемлемо связанные с представлением о себе и о своих действиях, а также с «Я-концепцией» в социальных взаимоотношениях [1].

Первые указания на существенную роль социальных эмоций можно найти уже у Фрейда в работе «Я и Оно». Чувству вины Фрейд отводит роль индикатора внутреннего конфликта, а стыд рассматривает как форму контроля за сексуальными импульсами. В дальнейшем чувства вины и стыда рассматривал Александер, а затем и Эриксон.

В советской психологии также были некоторые попытки описания и эмпирического исследования отдельных социальных эмоций, в том числе исследование развития чувства стыда у дошкольников как показателя их морального развития Кульчицкой, а также работы Леви и Волкова по изучению застенчивости, исследование эмпатии Гавриловой.

В последнее время наблюдается резкое усиление интереса исследователей к «эмоциям самосознания», однако, анализируя литературу, мы сталкиваемся в основном с зарубежными работами (Fisher, Tangney, Shaver, Ferguson, Eyre).

В отечественной науке обращение психологов к феноменам вины и стыда происходит, как правило, в рамках общей теории эмоций и чувств (работы Ю. И. Сидоренко, Г. Х. Шингарова, П. М. Якобсона), в теории морального развития и воспитания (В. А. Малахов, С. Г. Якобсон, В. Г. Щур), в свете изучения социальной адаптации (работа А. П. Растигеева), либо в контексте исследования самосознания и самоотношения (И. С. Кюн, С. Р. Пантилеев, И. Н. Семенов, Е. Т. Соколова, В. В. Столин и др.).

Тем не менее, несмотря на то, что понятия вины и стыда постоянно присутствуют в различных социально-этических теориях и при изучении психопатологии, количество эмпирических исследований резко отстает от теории [10]. Оценивая существующие работы, мы сталкиваемся с двумя проблемами: проблемой используемых определений чувств вины и стыда, а также насколько хорошо эти определения позволяют провести операционализацию рассматриваемых феноменов [12].

Что касается разделения вины и стыда по природе проступка, то чувство стыда традиционно рассматривается как «публичная» эмоция, возникающая из публичного осуждения за какой-либо проступок, а чувство вины — как более «личный» опыт, возникающий из мук совести. Однако результаты исследований Тангли и др. ставят эти факты под сомнение — «личное» переживание чувства стыда так же распространено, как и «личное» переживание чувства вины [11].

Господствующая теория о разграничении стыда и вины впервые предложена Люисом в 1971 г. Согласно этой теории, стыд запускает негативную оценку «Я», а вина — негативную оценку своего поведения. В связи с этим чувство стыда является более болезненным переживанием, чем чувство вины, включающим чувство собственной беспомощности и ничтожности по сравнению с другими [9].

Эмпирические исследования также показывают, что вина и стыд не в равной степени являются моральными эмоциями, а именно чувство вины, в отличие от чувства стыда, более моральная и адаптивная эмоция [11].

Сравнительные исследования указывают на различия чувств вины и стыда в плане их мотивационных последствий: вина порождает конструк-

тивныи профилактические импульсы, тогда как стыд — оборонительную межличностную сепарацию и дистанцирование [7].

Существуют также данные о том, что стыд может вызывать не только избегание, но и ответный гнев, враждебность защитного характера. В противоположность, чувство вины связывается с конструктивной констелляцией эмоций и поведенческих реакций [9].

Кроме того, чувства вины и стыда по-разному связаны с эмпатией. Склонность к чувству вины позитивно коррелирует со шкалами обаяния и эмпатии, чувство стыда же, напротив, связано с тенденцией к центрированию на собственном дистрессе [6].

Исследования показывают, что склонность к чувству стыда, в отличие от чувства вины, связана с широким кругом психопатологических симптомов от низкого самоуважения, депрессии, тревожности до симптомов расстройства пищевого поведения, суицидальных тенденций [5].

Существуют исследования, выявляющие различную роль чувств вины и стыда в рискованном поведении. Выяснено, что вина отрицательно связана с антисоциальным и рискованным поведением, тогда как стыд позитивно коррелирует с намерениями к противозаконному поведению [11].

Таким образом, эмпирические исследования сходятся в том, что чувство вины, в отличие от чувства стыда, актуализирует мотивацию выбора морального пути в жизни, побуждает человека брать на себя ответственность и занимать конструктивную позицию в соответствующих ситуациях.

По мнению С. Г. Якобсона, качественное различие между переживанием чувств вины и стыда заключается в том, что стыд связан с первым уровнем моральной регуляции, где в качестве «последней инстанции», определяющей, поступает ли человек «хорошо» или «плохо», выступают реальные «другие», тогда как чувство вины является более сложным переживанием, так как соотносится не столько с возможными оценками конкретных людей «здесь-и-теперь», сколько с должными (как интернализированным идеалом поведения) [4].

Все существующие стратегии измерения чувств вины и стыда условно можно разделить на 2 группы (ощущение вины и стыда в данный момент и склонность к появлению чувств вины и стыда). Наиболее распространенными методиками измерения чувства вины и стыда являются Differential Emotions Scale, а также модифицированный вариант DES [8].

Среди методик, измеряющих чувства вины и стыда как диспозиции, выделяют методики, направленные на измерение только одной из двух диспозиций (Buss-Durkee Hostility-Guilt Inventory, Mosher Forced-Choice Guilt Inventory и др.). Для этих методик главной проблемой является отсутствие четкого разделения чувств вины и стыда, т. е. полученные с их помощью данные являются недифференцированными показателями вины/стыда, вследствие чего получаемые результаты не позволяют выяснить специфическую роль чувств вины и стыда в различных аспектах психологического и социального функционирования.

Другую подгруппу методик можно обозначить как методики, основывающиеся на разведении склонностей к переживанию вины и стыда. В эту



подгруппу входят опросники, вызывающие проявления чувств вины и стыда, такие как Beall Shame-Guilt Test и др. Главной проблемой этого типа инструментов является спорный критерий разведения вины и стыда — тип события, вызывающий эмоцию. Недавние исследования Tracy&Robins показывают, что тип события мало значит в разграничении вины и стыда, т. к. большинство неудач и проступков чаще всего переживаются людьми как некий «моральный микс».

Третьим подтипом методик оценки чувств вины и стыда являются методики сценариев (Conscious Affect and Attribution Inventory Tangney, Emotion Story test (EST) Brody (1996), Test of Self-Conscious Affect (TOSCA) Tangney (1989) и др.). Сильными сторонами таких методик являются: а) оценка аффективного состояния встроена в соответствующий контекст; б) от испытуемого не требуется различения абстрактных понятий вины и стыда; в) такой подход меньше провоцирует возникновение защитных реакций; г) методики, основанные на сценариях, легче адаптируются на разных возрастных группах. Недостатками этих методик являются: а) внутренняя согласованность ниже, чем в опросниках, основанных на перечне характеристик; б) данная разновидность методик направлена на оценку общих тенденций к переживанию чувств вины и стыда, поэтому они состоят их широко распространенных ситуаций, упуская из вида более уникальные случаи; в) согласно Kugler and Jones (1992), методики, основанные на сценариях, в большей степени измеряют моральные ценности и стандарты, нежели чем реальные эмоции вины и стыда. Однако в TOSCA вероятность оценки моральных принципов сведена до минимума путем фокусировки на феноменологических описаниях опыта, а не на когнитивных оценках, где поведение может оцениваться как «правильное» и «неправильное», а также путем уклонения от спорных вариантов поведенческих реакций, которые могут быть оценены с точки зрения морали [12].

Для изучения представлений об интересующих нас эмоциях нами была использована шкала дифференциальных эмоций К. Изарда. Анкета состоит из вопросов закрытого типа. Утвердительные ответы на предлагаемые вопросы подтверждают наши гипотезы, отрицательные — опровергают. Мы полагаем, что это способно помочь определить сходства и различия в представлениях относительно изучаемых нами эмоций. Анкета для изучения эмоций состоит из 96 вопросов. Шкала дифференциальных эмоций (ШДЭ) К. Изарда используется для диагностики доминирующего эмоционального состояния с помощью шкалы значимости эмоций. Теория дифференциальных эмоций получила свое название из-за концентрации на отдельных эмоциях, которые понимаются как отличающиеся переживательно-мотивационные процессы и имеют центральное значение для мотивации, социальной коммуникации, познания и действия [2].

В работах зарубежных социальных психологов большое внимание уделяется исследованиям гендерных особенностей. Подобная тенденция начинает проследиваться и в отечественной психологии. Мы полагаем, что при исследовании вины и стыда учет гендерного признака является особенно актуальным, поскольку данные эмоции, прежде всего, основаны на оценке

поведения в сравнении с морально-этическими нормами, которые по своей природе также социальны. Известно, что нормы и идеалы характеризуются вариабельностью, то есть могут значительно, вплоть до своей противоположности, отличаться в различных обществах и социальных группах. При формировании из девочек соответственно будущих женщин родители и общество в целом руководствуются различными нормами, указывающими, что то, что «хорошо» для представителей одной гендерной группы, может быть «плохо» для другой, и наоборот. Кроме этого нормы и правила в отношении одного и того же аспекта социальной жизни могут быть более жесткими для одной гендерной группы, чем для другой. Например, полигамное поведение женщин осуждается и даже клеймится, полигамное же поведение мужчин в целом считается нормой и даже признается доказательством половой силы, что в свою очередь дает повод ее обладателю для личной гордости.

Как показывают результаты, 100 % женщин полагают, что знакомы с чувством вины, т. е. переживали это чувство хотя бы раз в жизни. Количество респондентов, полагающих переживание вины типичным для себя, в среднем равно 65 %. Двадцать пять процентов всех респондентов полагают, что переживание вины стало неотъемлемой чертой их характера. Так, чертой своего характера вину считают 13,5 % женщин. Тягостным переживанием вину считают 93 % женщин. При этом 5 % женщин полагают, что переживание вины способно довести их до суицида. В целом 51,5 % респондентов полагают, что пожертвовали бы многим ради того, чтобы снять возникшее переживание вины. Оказалось, что 73 % респондентов полагают, что способность людей переживать вину может оказывать положительное воздействие на взаимоотношения людей. В то же самое время в среднем 62,5 % респондентов полагают, что переживание вины перед партнером затрудняет общение с ним. В целом более половины респондентов (56,5 %) полагают, что они бы предпочли избежать общения с человеком, перед которым чувствуют вину. 52 % опрошенных стараются скрыть переживаемое чувство вины от окружающих.

В среднем более половины респондентов убеждены в том, что если партнер по общению испытывает страдание, то это вызовет у них переживание вины. Сказанное верно для 40,5 % респондентов женщин. Согласны с тем, что если один или оба партнера по общению испытывают вину, то это затрудняет процесс общения, 81 % женщин. 35 % респондентов полагают, что им встречался такой человек, в присутствии которого они испытывали вину, хотя для этого не было никаких причин, т. е. не было объективной вины.

Из полученных нами результатов также видно, что все респонденты когда-либо переживали стыд. 59 % согласилось с тем, что стыд для них является типичным переживанием. В качестве личностной черты своего характера стыд рассматривают 5 % женщин.

Тягостным переживанием стыд считают 82 % женщин. Сравнение социальных представлений о вине и стыде показывают, что женщины и вину, и стыд считают тягостным переживанием. При этом переживание стыда, по

мнению респондентов, способно довести до суицида 5 % женщин. В среднем полагают, что пожертвовали бы многим, чтобы снять возникшее переживание стыда, 60 % респондентов, т. е. на 10 % больше, чем в отношении вины.

С утверждением о том, что способность человека переживать стыд говорит о его благородстве, согласна половина женщин. Убеждены, что способность человека переживать стыд может оказывать положительное воздействие на взаимоотношения людей, 75,5 % респондентов, что на 8 % больше, чем в отношении вины. В то же самое время 69 % всех респондентов полагают, что переживание стыда перед партнером затрудняет общение с ним. Скрыть от окружающих переживание стыда стараются 80 % респондентов. Это почти на 30 % больше, чем в отношении вины.

Большинство женщин полагают, что если партнер по общению испытывает стыд, то это позволяет получить выгоду, в том числе психологическую (54 %). Так же видно, что в среднем 20 % респондентов желают, чтобы их окружали люди, постоянно испытывающие стыд. В целом 84 % респондентов согласны, что люди хотя и переживают стыд, но стараются не показывать этого окружающим. Полагают, что некоторые люди для удовлетворения своих частных интересов воспользуются тем, что партнер по общению испытывает стыд, 92 % респондентов. Почти половина женщин (48 %) сообщили, что им встречался человек, одно присутствие которого заставляло их испытывать стыд.

Итак, результаты, полученные нами, показали, что вина и стыд во многом похожи, но имеются и некоторые отличия. Так, и вина, и стыд считаются тяжелыми переживаниями, но при этом стыд в большей степени. Большинство респондентов считают, что способность человека испытывать и вину, и стыд может оказывать положительное воздействие на взаимоотношения людей. При этом считается (83 % респондентов), что обе эти эмоции затрудняют общение. Однако если, согласно представлениям 55,5 % респондентов, они предпочли бы избежать общения с человеком, перед которым чувствуют вину, то избежать общения с человеком, перед которым переживается стыд, предпочли бы 80 % респондентов. Возможно, подобные отличия связаны с тем, что человек, испытывающий перед другим вину, стремится наладить нарушенные взаимоотношения, искупив свою вину. Искупить же стыд, либо оправдаться в том, за что стыдно, практически невозможно. Кроме этого, большинство респондентов (85,5 %) полагают, что скорее пойдут на уступки тому человеку, перед которым испытывают вину.

Как показали полученные нами результаты, женщины полагают переживания стыда типичными для себя. Наряду с этим меньшее количество женщин согласны с тем, что вина, либо стыд стали чертой их характера, а значит, постоянно влияют на поведение, иногда нарушая при этом социальную адаптацию. Женщины редко склонны рассматривать вину и стыд как способности человека, говорящие о благородстве. Больше число женщин полагают, что и вина, и стыд являются тягостными переживаниями. Меньшее число женщин склонны скрывать переживание вины от

окружающих, т. е. женщины признаются окружающим в том, что они испытывают чувство вины. Лишь немногим более половины женщин полагают, что можно получить выгоду, если партнер по общению испытывает стыд. Большее количество женщин подтвердили, что им встречался такой человек, одно присутствие которого, вне зависимости от объективных причин, вызывало у них переживание стыда. Менее чем половина женщин полагают, что переживание стыда повышает их уступчивость.

Таким образом, результаты изучения представлений о вине и стыде, полученные с помощью анкеты, составленной из вопросов закрытого типа, выявили как сходства, так и различия между данными эмоциями, а также вскрыли специфику этих переживаний среди женщин.

### Список литературы

1. Бреслав Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. — [2-е изд.]. — М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2006. — 544 с.
2. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. — СПб.: Питер, 1999. — 464 с.
3. Муздыбаев К. Переживание вины и стыда / К. Муздыбаев. — СПб.: СПбф ИС РАН, 1995. — 39 с.
4. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей / С. Г. Якобсон. — М.: Педагогика, 1984. — 144 с.
5. Elison J., Lennon R, Pulos S. Investigating the compass of shame: the development of the compass of shame scale. *Soc. Behav. Personal*, 34, 2006. — pp. 221–238.
6. Ferguson T., Crowley S. Measure for measure: Guilt is not a unitary construct. *Journal of Personality Assessment*. 69, 1997. — pp. 425–441.
7. Guimon J., Las Hayas C., Guillen V., Boyra A., Gonzales-Pinto A. Shame, sensitivity to punishment and psychiatric disorders. *Eur. J. Psychiat.* Vol. 21, No. 2, 2007. — pp. 124–133.
8. Kugler K., Jones, W. H. On conceptualizing and assessing guilt. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1992. — pp. 318–327.
9. Lewis HB. *Shame and Guilt in Neurosis*. New York: Int. Univ. Press., 1971. — 455 p.
10. Nathanson DL. *Shame and Pride: Affect, Sex, and the Birth of Self*. New York: Norton, 1992. — 343 p.
11. Tangney J. P. Conceptual and methodological issues in the assessment of shame and guilt. *Behav. Res. Ther.* Vol. 34, No. 9, 1996. — pp. 741–754.
12. Tangney, J. P., Wagner, P., Gramzow, R. *The Test of Self-Conscious Affect*. Fairfax, VA: George Mason University, 1989. — 322.

**Кузьміна Е. А.**

аспірант

Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «ХАІ»,  
м. Харків

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ПРОВИНИ І СОРОМУ ЖІНКАМИ**

### **Резюме**

Розглядаються різні підходи до вивчення провини і сорому у жінок. Відповідно з розглядом підходів об'єктом дослідження виступають уявлення про провину та сором. Для вивчення цих переживань ми обрали метод анкетування. Обговорюються отримані результати, при цьому пропонується порівняльний аналіз уявлень щодо двох емоцій. Дослідження спиралося на відповіді жінок стосовно емоцій, що дозволило провести порівняння уявлень з питання провини та сорому.

**Ключові слова:** провина, сором, анкета, жіночі емоції, відношення.

**Kuzminova E.**

postgraduate

National Aerospace University named after N. Ye. Zhukovskiy «KHAU»,  
Kharkov

## **THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE EXPERIENCE OF SHAME AND GUILT IN WOMEN**

### **Summary**

Various approaches in study of guilt and shame among women are considered. According to the analysis of the approach the object of study is the concept of guilt and shame. In order to study these experiences method of questioning was chosen. There are discussed the results with a comparative approach to the concept of two emotions. The study was based on women's responses to the underlying emotions, enabling a comparison of concepts of guilt and shame.

**Key words:** guilt, shame, questionnaire, women's emotions and attitude.

УДК 159.911.2

**Курова А. В.**

здобувач кафедри диференціальної і спеціальної психології  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

## СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЖИТТЯМ

Стаття присвячена аналізу проблеми суб'єктивного благополуччя особистості, яке виступає об'єктом дослідження психології, соціології, філософії та інших наук, що досліджують різні аспекти життєдіяльності людини. Суб'єктивне благополуччя розглядається з точки зору її внутрішньої структури — когнітивного, емоційного та мотиваційно-поведінкового компонентів.

**Ключові слова:** благополуччя, фізичне благополуччя, матеріальне благополуччя, душевний комфорт, задоволення.

Благополуччя і здоров'я особистості є безперервним процесом сходження і здійснення особистісної самоактуалізації; неблагополуччя і хвороба спричиняють за собою нездатність стати повноцінною людиною. Вивчення суб'єктивного благополуччя дозволяє істотно просунутися у вирішенні проблеми вибору особистістю адекватних копінг-стратегій, що допомагають збереженню фізичного і психічного благополуччя, підвищують якість життя. Суб'єктивне благополуччя особистості виступає не тільки індикатором внутрішньої екології людини, але і регулятором соціальної її поведінки. Особливості структурної побудови, типів і рівневих характеристик суб'єктивного благополуччя взаємозв'язані з певними (навмисними) внутрішніми змінами і зовнішньою послідовною поведінкою суб'єкта.

Задоволеність або незадоволеність життям визначає дуже багато вчинків суб'єкта, різні види його діяльності і поведінки: побутові, економічні, політичні. Ці переживання виступають значущим чинником розвитку свідомості, емоційних настроїв, очікувань, міжособистісних відносин.

Безпосередній вплив задоволеність життям надає на настрій, психічний стан, психологічну стійкість особистості. Значення цього важливого феномена достатнє добре усвідомлено і в буденній свідомості, і в науці. Разом з тим в багатьох наукових роботах задоволеність життям трактується як достатньо простий феномен, як деяка оцінка, якою людина характеризує свою поточну життєву ситуацію. Не ставлячи під сумнів можливість отримання такої оцінки від респондента (при психологічному анкетуванні), необхідно відмітити, що за нею стоїть широкий спектр переживань суб'єктивного благополуччя особистості. Різні аспекти суб'єктивного благополуччя, внутрішня картина цього переживання рідко виступали предметом психологічного дослідження.

Для характеристики стану суб'єктивного світу особистості в аспекті його сприятливості використовують різні визначення: переживання

(відчуття) щастя, задоволеність життям, емоційний комфорт, благополуччя.

Аналіз філософської і психологічної літератури показав, що «щастя» є феноменом, що належить значною мірою екзистенціальному аспекту буття особистості, сприйняттю і розумінню світу в цілому і природи людини. У самому цьому понятті прихована безліч суперечностей: за емпіричними даними психологічних досліджень поняття щастя і нещастя майже повністю незалежні один від одного [2]. Переживання щастя має значну культуральну і етнічну обумовленість. Так, наприклад, в соціологічних опитах виявлено, що найчастіше людей, що відчують себе щасливими, можна зустріти в Індії і найрідше — в Швеції. Отже рівень життя, якість життя надають лише дуже малий вплив на переживання власної щасливості. Це поняття лише частково є психологічним. М. Аргайл визначає щастя як усвідомлення своєї задоволеності життям або як частоту і інтенсивність позитивних емоцій [2].

«Задоволення (і задоволеність)» — поняття з дуже широким значенням, яке має область визначення з розмитими межами. Говорять і пишуть про задоволеність життям в цілому і про задоволеність відносинами з конкретною людиною незалежно від ступеня значущості даної людини для особистості. Задоволення можна відчувати від подій різного за значущістю для особистості масштабу.

Важливою для психолога особливістю дефініції «задоволеність життям» є його невизначеність у предметі оцінки — в тому, що саме задовольняє або не задовольняє суб'єкта. Предмет оцінки дуже часто від уваги дослідників вислизає. Але залежно від того, що саме респондент враховує: зовнішні обставини життя (лише в деякій мірі змінні його зусиллями) або оцінює свої рішення, дії і вчинки, власну успішність, істотно залежить сама оцінка.

Не дивлячись на цю невизначеність, відмовитися від цього визначення або повністю замінити його іншим не представляється можливим, оскільки він займає своє помітне місце в менталітеті і окремої особистості, і суспільства в цілому.

У науковій літературі нерідко можна зустріти словосполучення «емоційний комфорт» [1, 3]. На наш погляд, даний вираз має метафоричний зміст, що утруднює його використання як одного з центральних понять при описі суб'єктивного світу особистості. У більшості словників комфорт тлумачиться достатньо безумовно як «зручність, зручні умови». Тому, характеризуючи емоційне життя особистості, доводиться спиратися на його переносний смисл. Для наукового визначення таку якість слід оцінювати як недолік. Зазвичай поняття, засновані на метафорах, утруднюють розвиток теорії, що включає їх в свій понятійний апарат. По цих причинах з числа обговорюваних перспективнішим нам представляється саме поняття благополуччя.

Психологічний зміст суб'єктивного благополуччя особистості багатогранний і багатоаспектний. Суб'єктивне благополуччя є характеристикою особистості. Тут має місце свого роду «співвідношення особи з життям», в

якому, за К. О. Абульхановою-Славською, і треба шукати психологічні визначення особистості [1]. Чим багатше, різноманітніше життя суб'єкта, чим чіткіше виражена позиція особистості в житті, тим і складніше структурна композиція суб'єктивного благополуччя і, вочевидь, тим глибше внутрішній світ людини і багатше його відношення з іншими. Це не означає, що суб'єктивне благополуччя — прерогатива осіб виняткового, унікального складу; необхідно розуміти, що воно може по-різному виявлятися і відповідно детермінуватися залежно від того або іншого рівня взаємодії особистості зі світом, залежно від того або іншого рівня її організації.

В дослідженні благополуччя виділяються наступні підходи:

– цільовий підхід, що пов'язує суб'єктивне благополуччя з орієнтацією на кінцеву мету. Представники цього підходу стверджують, що благополуччя виникає внаслідок досягнення деякої мети або предмету потреби;

– ціннісний підхід, згідно якому не прагнення до благополуччя вважає як мотив діяльності людей, а співвідношення між конкретною спонукуючою і результатом діяльності;

– когнітивний підхід. У одних когнітивних моделях робляться спроби пояснити схильність деяких людей до переживання суб'єктивного благополуччя за допомогою пам'яті, мислення або інших когнітивних закономірностей. Так, якщо у людини розвиненіша мережа позитивних асоціацій, то відповідно, більше число подій «запускає» у неї щасливі спогади і відчуття. В рамках інших концепцій, у центр кута висуваються ті властивості, які люди приписують подіям, що відбуваються з ними;

– соціально-психологічний підхід, заснований на вивченні впливу соціально-психологічних чинників на суб'єктивне благополуччя особистості, одним з яких вважається соціальний стандарт;

– особистісний та ситуативний підходи, що беруть почало в двох протиставлених філософських ученнях. Дж. Локк стверджував, що щастя — це сума маленьких задовольень, а Е. Кант — що існує глобальна схильність бачити все в сприятливому світлі [цит. за 8].

У поняття «благополуччя» є достатньо ясне значення, його трактування в значній мірі схожі або співпадають в різних наукових дисциплінах і буденній свідомості. Благополуччя і відчуття благополуччя значущі для всього суб'єктивного (внутрішнього) світу особистості. Невипадково поняття благополуччя узято Всесвітньою організацією охорони здоров'я як основне для визначення здоров'я. У ньому здоров'я — стан повного фізичного, розумового і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів. На думку експертів ВОЗ, благополуччя більшою мірою обумовлене самооцінкою і відчуттям соціальної приналежності, чим біологічними функціями організму. Воно пов'язане з реалізацією фізичних, духовних і соціальних потенцій людини.

Існують об'єктивні показники благополуччя. Уявлення про власне благополуччя або благополуччя інших людей, оцінка благополуччя спирається на об'єктивні критерії благополуччя, успішності, показники здоров'я, матеріального достатку тощо. Останні надають той або інший вплив на переживання благополуччя. Але ще раз підкреслимо, що це переживання



значною мірою обумовлене особливостями ставлення особистості до себе, навколишнього світу в цілому та його окремих сторін. Всі зовнішні чинники благополуччя при будь-яких об'єктивних характеристиках за самою природою психіки не можуть впливати на переживання благополуччя безпосередньо, але лише через суб'єктивне сприйняття і суб'єктивну оцінку, які обумовлені особливостями всіх сфер особистості.

Іншими словами, благополуччя особистості за самою своєю природою є перш за все суб'єктивним. Для психолога суб'єктивна сторона буття особистості має першорядне значення як предмет дослідження.

Слід зазначити, що не дивлячись на значну роль суб'єктивних чинників в благополуччі (або неблагополуччі) особистості, навряд чи можливо ототожнювати повністю поняття благополуччя і суб'єктивного благополуччя — за ними стоять різні, хоча і близькі, реальності. Внаслідок цього ми не вважаємо зайвими додавати визначення «суб'єктивне» до поняття «благополуччя».

На переживання благополуччя (або неблагополуччя) впливають різні сторони буття людини, в ньому поєднано багато особливостей ставлення людини до себе і навколишнього світу. Благополуччя особистості складається з ряду складових.

Соціальне благополуччя — це задоволеність особистості своїм соціальним статусом і актуальним станом суспільства, до якого вона належить. Це також задоволеність міжособистісними зв'язками і статусом в мікросоціальному оточенні, відчуття спільності (у розумінні А. Адлера) і т. п.

Духовне благополуччя — відчуття причетності до духовної культури суспільства, усвідомлення можливості залучатися до багатств духовної культури (вгамовувати духовний голод); усвідомлення і переживання смислу свого життя; наявність віри в Бога або в себе, в долю (зумовленість) або щасливий успіх на своєму життєвому шляху, в успіх власної справи або справи партії, до якої належить суб'єкт; можливість вільно проявляти прихильність до своєї віри і т. д.

Фізичне (тілесне) благополуччя — добре фізичне самопочуття, тілесний комфорт, відчуття здоров'я, фізичний тонус, що задовольняє індивіда.

Матеріальне благополуччя — задоволеність матеріальною стороною свого існування (житло, харчування, відпочинок), повнотою своєї забезпеченості, стабільністю матеріального достатку.

Психологічне благополуччя (душевний комфорт) — злагодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги. Психологічне благополуччя стійкіше при гармонії особистості. Гармонія особистості — узгодженість безлічі процесів її розвитку і самореалізації, відповідність життєвих цілей і можливостей. Гармонія особистості це також відповідність основних сторін буття: простору особистості, часу і енергії особистості (потенційної і такої, що реалізовується).

Всі перераховані складові благополуччя тісно взаємозв'язані і впливають одна на одну. Віднесення багатьох феноменів до тієї або іншої складової благополуччя неабиякою мірою умовно. Наприклад, відчуття спільності, усвідомлення і переживання смислу життя цілком можуть бути зараховані

до чинників, що створюють душевний комфорт, а не тільки соціальне або духовне благополуччя [7].

Суб'єктивне благополуччя (або неблагополуччя) конкретної людини складається з приватних оцінок різних сторін життя людини. Окремі оцінки зливаються у відчуття суб'єктивного благополуччя. Ці сторони життя є предметом вивчення різних наукових дисциплін. Благополуччя предстает цікавим предметом вивчення і актуальною проблемою для психології.

Для психології особистості і загальної психології в цілому особливо важливе те, що переживання благополуччя є найважливішою складовою частиною домінуючого настрою особистості. Саме через настрої суб'єктивне благополуччя, як інтеграційне, особливо значуще переживання, робить постійний вплив на різні параметри психічного стану людини і, як наслідок, на успішність поведінки, продуктивність діяльності, ефективність міжособової взаємодії і багато інших сторін зовнішньої і внутрішньої активності індивіда. Особистість є інтегратором всієї психічної активності індивіда. У цьому постійному впливі і полягає регулятивна роль суб'єктивного благополуччя особистості.

У суб'єктивному благополуччі (в цілому і в його складових) доцільно виділяти три основні компоненти: когнітивний (рефлексія) уявлення про окремі сторони свого буття, емоційний (домінуючий емоційний тон відносин до цих сторін) та мотиваційно-поведенчеський компонент.

Крім того, в психологічному благополуччі узагальнено представлена актуальна успішність поведінки і діяльності, задоволеність міжособистісними зв'язками, спілкуванням [9].

Когнітивний компонент благополуччя виникає при цілісній та несуперечливій картині світу у суб'єкта, розумінні поточної життєвої ситуації. Дисонанс в когнітивну сферу вносить суперечлива інформація, сприйняття ситуації як невизначеної, інформаційна або сенсорна депривація.

Емоційний компонент благополуччя предстает як переживання, об'єднуюче відчуття, які обумовлені успішним (або неуспіхом) функціонуванням всіх сторін особистості. Дисгармонія в будь-якій сфері особистості викликає одночасно і емоційний дискомфорт. Саме у ньому достатньо повно відбито неблагополуччя в різних сферах.

Мотиваційно-поведінковий компонент включає контроль над обставинами і наявність мети життя.

Благополуччя залежить від наявності ясних цілей, успішності реалізації планів діяльності і поведінки, наявності ресурсів і умов для досягнення цілей. Неблагополуччя з'являється в ситуації фрустрації, при монотонії виконавчої поведінки і інших подібних умовах.

Благополуччя створюють задовольняючі міжособистісні відносини, можливості спілкуватися і отримувати від цього позитивні емоції, задовольняти потребу в емоційному теплі. Руйнує благополуччя соціальна ізоляція (депривація), напруженість в значущих міжособистісних зв'язках.

Таким чином, суб'єктивне благополуччя необхідно інтерпретувати як узагальнене і відносно стійке переживання, що має особливу значущість для особистості. Воно є важливою складовою частиною домінуючого пси-

хічного стану. По цих причинах поняття суб'єктивного благополуччя виділене нами серед близьких до нього за змістом і узятю в даній статті як основне.

Вище підкреслювалося, що суб'єктивне благополуччя — феномен, обумовлений чинниками різної природи, він є предметом дослідження не тільки психології. Для психолога ж суб'єктивне благополуччя виступає, перш за все, як переживання, як важлива детермінанта настрою. У останньому воно виявляється найяскравіше. У психологічному вивченні суб'єктивного благополуччя в центрі уваги повинні знаходитися всі пов'язані з ним характеристики емоційної сфери особистості. І суб'єктивне благополуччя, і настрої є складними психічними феноменами, яким, з одного боку, властиві множинні прояви в психіці, а з іншого — вони самі відчувають вплив великого числа чинників. Одні лише рівневі характеристики (цілком благополучний або не цілком благополучний індивід, підвищений або знижений у нього настрої) не можуть розкрити достатньо повно всю картину цих особистісних явищ.

### Список літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Абульханова-Славская К. А. — М.: Педагогика, 1980. — 234 с.
2. Аргайл М. Психология счастья / Аргайл М. — СПб.: Питер, 2003. — 324 с.
3. Джеймс У. Психология / Джеймс У. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с.
4. Джидарьян И. А. Проблема общей удовлетворенности жизнью: теоретическое и эмпирическое исследование / Джидарьян И. А., Антонова Е. В. // Сознание личности в кризисном обществе. — М.: Педагогика, 1995. — С. 76–94.
5. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л. В. Куликов // Общество и политика. — Изд-во СПб. ун-та, 2009. — С. 476–510.
6. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / Маслоу А. Г. — СПб.: Евразия, 1999. — 479 с.
7. Усова Н. В. Социально-психологические факторы субъективного благополучия личности в условиях миграции / Усова Н. В. // Психология, социология и педагогика. — Сентябрь, 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/09/1022>.
8. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия / Шамионов Р. М. // Вопросы социальной психологии личности. — 2003. — Вып. 4. — С. 27–41.
9. Diener, E., Diener, M., and Diener, C. (1995) Factors predicting the subjective well being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 851–864.

**Курова А. В.**

соискатель кафедры дифференциальной и специальной психологии  
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

### **СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ**

#### **Резюме**

Статья посвящена анализу проблемы субъективного благополучия личности, которое выступает объектом исследования психологии, социологии, философии и других наук, исследующих разные аспекты жизнедеятельности человека. Субъективное благополучие рассматривается с точки зрения его внутренней структуры — когнитивного, эмоционального и мотивационно-поведенческого компонентов.

**Ключевые слова:** благополучие, физическое благополучие, материальное благополучие, душевный комфорт, удовольствие.

**Kurova A.**

competitor of department to differential and special psychology  
Odessa National University named after I. I. Mechnikov

### **SUBJECTIVE PROSPERITY AS COMPONENT PART OF SATISFACTION BY LIFE**

#### **Summary**

The article is devoted the analysis of problem of subjective prosperity of personality, which comes forward the object of research of psychology, sociology, philosophy and other sciences, probing the different aspects of vital functions of man. Subjective prosperity is examined from point of his underlying structure — cognitive, emotional and motion-behavior components.

**Key words:** prosperity, physical prosperity, financial prosperity, heartfelt comfort, pleasure.

УДК 159.944.4

**Лаврова М. Г.**

соискатель, старший преподаватель кафедры клинической психологии  
Одесского национального университета им. И. И. Мечникова

## ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ДИСПОЗИЦИЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ

В статье рассматривается проблема особенностей психических и функциональных состояний личности в ситуации напряжения. Проведено эмпирическое исследование, в котором обоснованы качественные и количественные показатели функциональных и эмоциональных состояний до начала и в период экзаменационной сессии. Также выявлена специфика взаимосвязи эмоциональных диспозиций личности, самочувствия, активности, настроения и таких состояний, как: нервно-психическое напряжение, тревожность, агрессия, ригидность и фрустрация.

**Ключевые слова:** эмоциональные состояния, самочувствие, активность, настроение, нервно-психическое напряжение, тревожность, агрессия, ригидность и фрустрация.

Работы многих психологов подчеркивают, что изучение проблемы психических состояний студентов, возникающих в образовательном пространстве высшей школы, имеет важное практическое значение (Л. Г. Дикая, Б. А. Королев, А. Б. Леонова, В. Л. Марищук, В. И. Медведев, Т. А. Немчин, Л. Д. Чайнова, С. А. Шапкин и др.). Неоднократно показано, что функциональные психические состояния являются одной из центральных интегрирующих звеньев познавательных процессов и существенно влияют на эффективность процесса учебной деятельности (К. А. Абульханова-Славская, А. Б. Леонова, А. В. Плеханова, А. А. Прохоров, Ю. Е. Сосновикова, В. И. Чирков). В то же время надо отметить, что в перечисленных работах внимание уделялось преимущественно только наиболее общим проявлениям и особенностям психических состояний в учебном процессе.

В свою очередь, эмоциональные состояния также занимают важное место в психологической структуре личности студента. Они существенным образом детерминируют динамику перцептивного и мыслительного процессов, также своеобразии различных актов деятельности. Так, Г. Бреслав указывал, что в определенный период жизни эмоциональные состояния окрашивают всю психическую деятельность человека и обнаруживаются в различных настроениях, аффективных состояниях. Эмоциональные состояния не только зависят от характера протекающей психической деятельности, но и сами оказывают огромное влияние на неё [1, с. 99].

Р. С. Немов отмечает, что ряд исследователей к классу эмоциональных состояний относят: настроения, чувства, аффекты, страсти, стрессы. Это

так называемые «чистые» эмоции. Любые проявления активности человека сопровождаются его эмоциональными переживаниями [5, с. 87].

Качественные особенности эмоциональности описываются как предрасположенность, склонность индивида к переживаниям определенного качества — радости, гневу, страху, печали. А. Е. Ольшанниковой было показано, что качественные особенности в структуре эмоциональности являются ведущими, так как именно они отражают характерное для субъекта отношение к объектам действительности [6].

Большинство исследований в области психологического здоровья студенческой молодежи направлены на изучение отдельных сторон эмоциональности. В частности, некоторые авторы, рассматривая влияние эмоции на познавательные процессы и успешность учебной деятельности, подчеркивают, что эмоции могут избирательно способствовать одним познавательным процессам и тормозить другие. При умеренной и высокой степени интенсивности эмоции вызывают отчетливые изменения в познавательных процессах, в частности, у человека появляется сильная тенденция к восприятию, припоминанию и т. д. только того, что соответствует доминирующей эмоции. А находясь в эмоционально нейтральном состоянии, человек реагирует на предметы в зависимости от их значимости, при этом чем важнее для него тот или другой фактор (предмет, его свойство), тем лучше он воспроизводится [1, с. 99].

В отечественной психологии проблема изучения особенностей эмоционального состояния студентов в период сессии не получила должной разработки. Изучения в данной области были сконцентрированы, прежде всего, на физиологических изменениях, происходящих в организме студентов перед экзаменами, тогда как психологический компонент фактически не рассматривался [3, 4].

В настоящем исследовании мы сосредоточили внимание на особенностях качественных характеристик эмоциональности по таким модальностям, как: радость, гнев, страх, печаль, интерес, удивление, горе, отвращение, презрение, стыд и вина, и на выяснении их связи с особенностями психических и функциональных состояний.

В исследовании, которое проводилось в период с 2006 по 2011 г., приняли участие студенты разных факультетов Одесского национального университета им. Мечникова. Всего в исследовании приняло участие 587 человек в возрасте от 18 до 46 лет. Из них 443 человека составили экспериментальную группу исследования и 144 человека — контрольную группу.

Экспериментальное исследование было выстроено следующим образом: первоначально осуществлялось изучение психического, функционального и эмоционального состояния студентов в период «до сессии», затем повторная диагностика производилась в период сессии. В процессе диагностики использовались следующие методики: тест диагностики реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина, тест САН, тест самооценки психических состояний Г. Айзенка, тест К. Изарда «Дифференциальные шкалы эмоций» и опросник нервно-психического напряжения Т. А. Немчина.

Описание результатов исследования начнем с анализа данных Диаграммы 1, в которой представлены показатели эмоционального состояния у студентов в периоды «до» и «во время» экзаменационной сессии по опроснику К. Изарда «Дифференциальные шкалы эмоций». Данный тест-опросник является надежным и валидным психодиагностическим инструментом, позволяющим диагностировать качественные особенности эмоциональности — паттерны устойчивых эмоциональных переживаний таких модальностей, как: «интерес» (С1), «радость» (С2), «удивление» (С3), «горе» (С4), «гнев» (С5), «отвращение» (С6), «презрение» (С7), «страх» (С8), «стыд» (С9) и «вина» (С10).

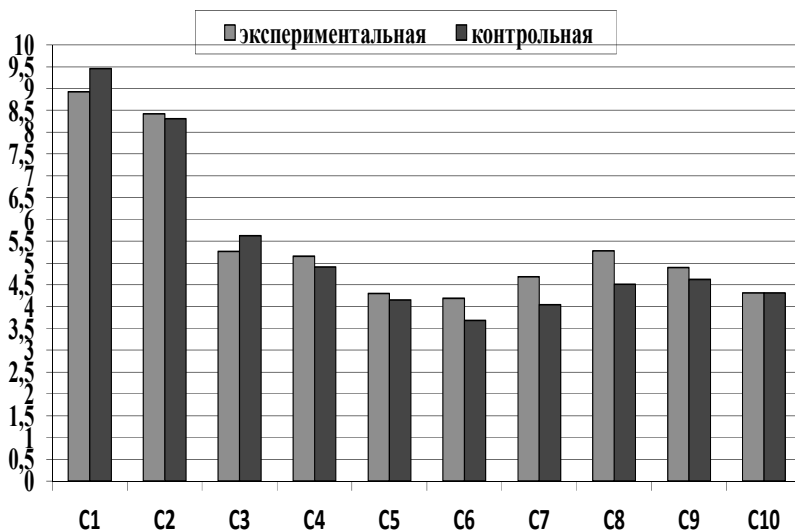


Диаграмма 1. Выраженность эмоциональных состояний студентов экспериментальной и контрольной групп

*Примечание:* С1 — интерес. С2 — радость. С3 — удивление. С4 — горе. С5 — гнев. С6 — отвращение. С7 — презрение. С8 — страх. С9 — стыд. С10 — вина.

Результаты, полученные в ходе сравнительного анализа доминирующих эмоций, позволяющих качественно описать самочувствие исследуемых в период семестриального учебного процесса и в период экзаменационной сессии, представлены в таблице 1. Как показывает таблица, у исследуемых контрольной группы доминирующий компонентный состав показателей эмоциональности представлен следующими эмоциональными модальностями: интерес (С1), радость (С2), удивление (С3) и горе (С4). Наименее выраженными являются: отвращение (С6), презрение (С7) и гнев (С5).

У исследуемых экспериментальной группы доминирующими эмоциями в период экзаменационной сессии также являются интерес (С1), радость (С2), удивление (С3) и горе (С4), при этом показатели радости и горя значительно выше, чем у исследуемых в период нормального учебного процес-

са (что связано, вероятно, со снижением самокритичности), а показатели интереса и удивления, наоборот, ниже (диаграмма 1). Необходимо отметить, что данные различия оказались недостоверными. Установлено также, что в период экзаменационной сессии самые низкие показатели имеют гнев (С5), отвращение (С6) и вина (С10). Несмотря на это, данные эмоции в период сессии более выражены, чем в период нормального семестриального обучения.

Применение t-теста Стьюдента для сравнения доминирующих эмоций до начала и в период экзаменационной сессии выявило наличие статистически значимых различий в показателях следующих эмоциональных модальностей: отвращение (С6), презрение (С7), страх (С8) и стыд (С9). Данные эмоции достоверно более выражены у исследуемых экспериментальной группы. Основываясь на предположении Шехтера и его соавторов [3] о том, что эмоции возникают на основе физиологического возбуждения и когнитивной оценки содержания ситуации, можно предположить, что ситуация экзамена оценивается студентами крайне негативно. Такая оценка («узнавание или определение») ситуации дает возможность индивиду назвать испытываемое ощущение возбуждения страхом, отвращением или любой другой подходящей к ситуации эмоцией.

Полученные нами результаты свидетельствуют о характере проявления эмоциональных модальностей, как положительных по знаку эмоций (интерес, радость), так и отрицательных (гнев, отвращение, вина и т. д.) в условиях переживания личностью напряжения.

На следующем этапе исследования, с целью выявления взаимосвязи психических, функциональных состояний и эмоциональных диспозиций, мы предприняли корреляционный анализ показателей данных психологических феноменов. Результаты, полученные в ходе корреляционного анализа, представлены в таблице 1.

Анализ корреляционных связей между эмоциональными модальностями и психическими состояниями выявил следующие результаты: в период экзамена имеются отрицательные корреляционные связи между уровнем эмоциональной модальности «радость» С2 и выраженностью состояний тревожности (Т) ( $\rho < 0,01$ ) и фрустрации (Ф) ( $\rho < 0,05$ ), а также положительная корреляция с ситуативной тревожностью ( $\rho < 0,001$ ). Выявлено, что эмоция «горе» (С4) демонстрирует позитивную корреляционную связь с ригидностью (Р) и личностной тревожностью (Лт) и отрицательную с ситуативной тревожностью (Ст) ( $\rho < 0,01$  и  $\rho < 0,05$ ). В свою очередь, эмоция «страх» положительно связана с тревожностью (Т) ( $\rho < 0,01$ ), фрустрацией (Ф) ( $\rho < 0,01$ ) и ситуативной тревожностью (Ст). Выявлено, что высокий уровень нервно-психического напряжения (НПН) положительно коррелирует с эмоцией «презрение» (С7) ( $\rho < 0,05$ ) и имеет заметную положительную связь с эмоцией «гнев» (С5) ( $\rho < 0,01$ ). Эмоция «гнев» также обнаруживает положительную корреляцию с состоянием тревожности (Т) ( $\rho < 0,01$ ), агрессии ( $\rho < 0,01$ ) и личностной тревожностью (Лт) ( $\rho < 0,01$ ). Переживание этой эмоции часто сопровождается глобальным ощущением несправедливости мира, чувствами враждебности, ненависти, желанием навредить



Таблиця 1

**Значимые коэффициенты корреляций показателей психических состояний и эмоциональных диспозиций личности в ситуации экзаменационной сессии**

Свойства	Психические состояния						
	НПН	Т	А	Р	Ф	Лт	Ст
С1 — интерес						0,215*	
С2 — радость		-0,308**			-0,254*		0,354**
С3 — удивление						0,257**	
С4 — горе				0,263*		0,464**	-0,264*
С5 — гнев	0,402**	0,340**	0,285**			0,279**	
С6 — отвращение							
С7 — презрение	0,168*						
С8 — страх		0,321**			0,208**	0,476***	0,236*
С9 — стыд						0,305**	
С10 — вина						0,290**	

**Примечание:**

- \* — достоверность значимости корреляционной связи при  $p < 0,05$ , \*\* — достоверность значимости корреляционной связи при  $p < 0,01$ , \*\*\* — достоверность значимости корреляционной связи при  $p < 0,001$ .
- НПН — нервно-психическое напряжение, Т — тревожность, А — агрессия, Р — ригидность, Ф — фрустрация, Лт — личностная тревожность, Ст — ситуативная тревожность.

окружающим, вынашиванием планов мести, нападения на «виновников» неблагоприятной ситуации. В психологических исследованиях традиционно гнев рассматривается как неудобное и недопустимое переживание, как социально нежелательная и отвергаемая эмоция, затрудняющая межличностное взаимодействие, а также влекущая за собой социально неблагоприятные и опасные последствия в форме физической и вербальной агрессии [2]. Известные данные о негативном влиянии сильного эмоционального напряжения, возникающего при переживании человеком эмоций паттерна «гнев», на протекание интеллектуальных процессов, что подчас проявляется в блокировании мышления. Переживание гнева сопровождается потерей самоконтроля и снижением возможностей саморегуляции эмоций, что приводит к неустойчивости эмоционального переживания, перепадам в эмоциональных состояниях [3].

Далее представлены особенности взаимосвязи функциональных состояний (самочувствие, активность и настроение) и эмоциональных модальностей в группе студентов, которые находятся в условиях экзаменационной сессии. Значимые коэффициенты корреляций изучаемых показателей представлены в таблице 2.

Полученные данные позволяют сделать заключение о наличии следующих связей:

– в период экзаменационной сессии высокий уровень состояния «самочувствие» положительно коррелирует с эмоцией «радость» (С2) ( $p < 0,01$ ), имеет сильные отрицательные связи с выраженностью эмоций «горе» (С4) и «страх» (С8) ( $p < 0,001$ ), а также заметные отрицательные связи с эмоциями «гнев» (С5) и «стыд» (С9) ( $p < 0,05$ );

Таблиця 2

**Корреляція между функціональними станами і емоціональними  
модальностями в ситуації екзаменаційної сесії**

Свойства	Функціональні стани		
	Самочувствіє	Активність	Настрій
С1 — інтерес			
С2 — радість	0,319**		0,328***
С3 — удивлення		-0,296**	-0,175*
С4 — горе	-0,402***	-0,358***	-0,431***
С5 — гнів	-0,265*	-0,179*	-0,264***
С6 — отвращеніє		-0,205**	-0,167*
С7 — презрїє			
С8 — страх	-0,342***	-0,321**	-0,405***
С9 — стьд	-0,247*	-0,207**	
С10 — вина		-0,186*	-0,265*

Примечание: \* — достовірність значимости корреляційної зв'язи при  $\rho < 0,05$ , \*\* — достовірність значимости корреляційної зв'язи при  $\rho < 0,01$ , \*\*\* — достовірність значимости корреляційної зв'язи при  $\rho < 0,001$ .

– виявлено, що функціональний стан «активність» демонструє більшу негативну корреляційну зв'язь з емоцією «горе» (С4) ( $\rho < 0,001$ ), помітні негативні зв'язі з емоціями «удивлення» (С3) «отвращеніє» (С6), «страх» (С8) і «стьд» (С9) ( $\rho < 0,01$ ), а також незначительну зворотню зв'язь з емоціями «гнів» (С5) і «вина» (С10) ( $\rho < 0,05$ );

– функціональний стан «настрій» також виявляє різноманітні позитивні і негативні корреляційні зв'язі. Більша позитивна зв'язь виявлена з емоцією «радість» (С2) ( $\rho < 0,001$ ), негативні зв'язі з емоціями «горе» (С4), «страх» (С8), «гнів» (С5) при ( $\rho < 0,001$ ) і незначительну зв'язь з емоціями «отвращеніє» (С6), «удивлення» (С3) і «вина» (С10) ( $\rho < 0,05$ ).

Таким образом, результати дослідження дозволяють зробити висновок про те, що період здачі екзаменів є стресовим для студентів різних курсів, і як показало дослідження, в даний період відбувається значительне погіршення емоціонального стану. Аналіз даних досліджень показує, що емоціональна сфера, характеризується специфічною функціональною навантажувкою, є неотъемлемою частиною психічних станів, представленою в формі емоціональності як характеристики особистості.

### Список літератури

1. Бреслав Г. В. Психологія емоцій: учеб. посібник / Г. В. Бреслав. — М.: Академія, 2007. — 544 с.
2. Изард К. Емоції людини / Изард К. — М., 2003. — 440 с.
3. Изард К. Э. Психологія емоцій / Изард К. Э.; Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2000. — 464 с.
4. Ильин Е. П. Эмоції і почуття / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2002. — 325 с.
5. Немов Р. С. Психологія: учебник: В 3 кн. Кн. 2: Общие основы психологии / Р. С. Немов. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 692 с.

6. Ольшанникова А. Е., Пацавичус И. В. Роль индивидуально-типичных характеристик эмоциональности в саморегуляции деятельности // Психологический журнал. — 1981. — № 1. — С. 70–81.

**Лаврова М. Г.**

здобувач, старший викладач кафедри клінічної психології  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

### **ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ І ЕМОЦІЙНИХ ДИСПОЗИЦІЙ ОСОБИ СТУДЕНТА В СИТУАЦІЇ ЕКЗАМЕНАЦІЙНОЇ СЕСІЇ**

#### **Резюме**

У статті розглядається проблема особливостей психічних і функціональних станів особи в ситуації напруги. Проведено емпіричне дослідження, в якому обґрунтовані якісні і кількісні показники функціональних і емоційних станів до початку і в період екзаменаційної сесії. Також виявлена специфіка взаємозв'язку емоційних диспозицій особи, самопочуття, активності, настрою і таких станів, як: нервово-психічна напруга, тривожність, агресія, ригідність і фрустрація.

**Ключові слова:** емоційні стани, самопочуття, активність, настроїв, нервово-психічна напруга, тривожність, агресія, ригідність і фрустрація.

**Lavrova M.**

Researcher, Senior Lecturer, Department of Clinical Psychology  
Odessa National University named after I. I. Mechnikov

### **FEATURES OF INTERACTIONS OF MENTAL STATES AND EMOTIONAL DISPOSITIONS OF STUDENT'S PERSONALITY IN THE SITUATION OF EXAMINATIONS**

#### **Summary**

The article is devoted to the problem of the features of mental and functional states of a personality in the situation of stress. An Empirical research was performed in which qualitative and quantitative data of functional and emotional states before and during the examination session is justified. Also found a specific interrelation of emotional dispositions of personality, health, activity, mood and conditions such as mental stress, anxiety, aggression, rigidity and frustration.

**Key words:** emotional states, health, activity, mood, mental stress, anxiety, aggression, rigidity and frustration.

УДК 150.922.4

**Лінецька О. О.**

аспірантка кафедри соціальної і прикладної психології  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

## ПСИХО-ІСТОРИЧНА РЕКОНСТРУКЦІЯ ОБРАЗУ СВІТУ ЛЕОНАРДО ДА ВІНЧІ

У статті розкривається процедура психо-історичної реконструкції як синтетичного методу пізнання минулого та як діалогу культур (сучасної і минулої). На прикладі відтворення образу світу Леонардо да Вінчі показано прикладні можливості роботи з різними текстами (творами мистецтва, архівними матеріалами та наративами студентів).

**Ключові слова:** психо-історична реконструкція, образ світу, діалог культур, мистецтво, текст, автор-міфотворець.

Психолого-історична реконструкція, на думку В. О. Кольцової, є найбільш ефективним синтетичним методом пізнання минулого, який включає в себе сукупність інших методичних прийомів, таких як порівняння, аналіз, синтез, узагальнення [7]. Психологічна реконструкція у розумінні І. Г. Білявського полягає у відтворенні певних історичних типів поведінки, мислення, сприйняття тощо, яке (відтворення) ґрунтується на інтерпретації пам'яток духовної й матеріальної культури [2]. Така «психологічна палеонтологія» включає два моменти. По-перше, психологічна реконструкція має починатися з «культурологічної інвентаризації» умов і способів життєдіяльності людини, що здійснюється непсихологічними методами. По-друге, психологічна палеонтологія включає власне психологічне пояснення матеріалу, спираючись на моделі й гіпотези дитячої, експериментальної, патологічної, етнічної психології [3, с. 191–192]. У нашому дослідженні ми будемо використовувати перш за все напрацювання аналітичної та історичної психології.

Отже ми беремо за орієнтир власного дослідження положення І. Г. Білявського про те, що реконструкція людського складу минулого полягає в описі та аналізі продуктів людської діяльності, взятих в їх дійсній різноманітності та конкретності, а не як результат експериментальних маніпуляцій, її мета — виявлення «определенних психічних сил» [3, с. 204].

Оскільки кожна людина та продукти її діяльності соціально-культурно обумовлені, несуть в собі відбиток та виступають репрезентантами культури свого часу, то в психо-історичній реконструкції мова йде про міжкультурну взаємодію (дослідника й людей минулого). Тому процедура реконструкції й може визначатися як «діалог культур» [7, с. 411]. Як вважає В. О. Кольцова, «на кожному етапі реконструкції має місце взаємодія культур: минулої, втіленої у досліджуваному феномені, та сучасної, представленої у світобаченні дослідника, системі культурних норм, ціннос-

тей та наукових пріоритетів, якими він керується в ході ретроспективного аналізу» [7, с. 414].

«Мистецтво у якості матеріалу для реконструкції виступає явищем культури і на цій основі необхідною умовою онтогенетичного розвитку людини та історично заданих способів людського існування у всіх його видах і проявах» [2, с. 227]. На нашу думку, мистецтво є сукупністю предметних психічних явищ, виражених в продуктах творчості. Саме тому воно надає багатий матеріал для висновків про психічний склад людей минулого, а його інтерпретація сучасниками є своєрідною діагностичною процедурою на особистісну зрілість й гармонійність.

Як відомо, твори мистецтва можуть розглядатися як тексти (літературні, архітектурні, хореографічні, живописні і т. ін.). «Аналіз тексту передбачає процес опосередкованого спілкування дослідника з його автором, в ході якого здійснюється діалог двох систем знання — сучасного та минулого, встановлюється мисленнєвий контакт з автором документа епохи, робиться спроба зрозуміти не тільки його ідеї, але й те, що визначило їх виникнення (об'єктивні причини та суб'єктно-особистісні передумови)» [7, 428].

У трактуванні школи культуроорієнтованої історії психології В. А. Роменця вищеописані явища постають як «історико-психологічна реконструкція історичної особистості». [8] Вона ґрунтується на дослідженнях текстів як багатозмістового та багатовимірного явища, здатного вміщувати і виявляти:

1) часо-просторові координати індивідуального і професійного буття автора та героїв твору чи розповіді, які постають у змісті психологічних проблем;

2) рух змістових та функціональних аспектів досвіду автора та героїв твору протягом індивідуальної історії їх життя;

3) час культурно-історичного буття автора і персонажів твору, освоєний ними на шляху поєднання свого індивідуального буття з культурно-історичним процесом як таким через продукти свого професійного та психологічного діяння, що постає у сутнісних поєднаннях ознак епохи й індивідуального буття, у можливості передбачити ознаки «майбутнього нового», у можливості зберегти власну індивідуальність, у здатності «піднятися над часом» [10].

В даній роботі ми будемо використовувати поняття «психо-історична реконструкція» в традиціях одеської школи історичної психології (І. Г. Білявський, О. В. Яремчук та ін.). Ми застосуємо психо-історичну реконструкцію для відтворення образу світу Леонардо да Вінчі. Для початку окреслимо часо-просторові координати індивідуального і професійного буття Леонардо як автора-міфотворця. Перенесемось в період Ренесансу — добу культурного та мистецького розквіту, який почався в Італії в XIV ст. та досяг свого апогею в XVI ст. В цей час жили та творили такі геніальні художники, як Рафаель, Мікеланджело та ін. Для доби Відродження було характерне розуміння людини як творця, що переживає глибокі суперечності своєї натури і розв'язує своєю творчістю не лише ці суперечності, а й

колізії суспільного життя. Ми погоджуємось з В. А. Роменцем у тому, що створення людиною самої себе є титанічним актом, в якому представлені риси універсалізму та індивідуалізації [8]. Леонардо да Вінчі у цьому сенсі виступає у всій досконалості.

Леонардо да Вінчі народився 15 квітня 1452 р. у містечку Вінчі, кілометрах в тридцяти від Флоренції. Одразу ж після народження його матір видала заміж за місцевого селянина, а батько оженився на багатій флорентійці. Хлопчика виховували літні дід з бабусею та дядько Франческо. Коли йому виповнилось 12 років, помер дід, а Франческо оженився. Після цього Леонардо покинув Вінчі та оселився з батьком у Флоренції. Будучи позашлюбною дитиною, Леонардо був позбавлений можливості навчатися в університеті, але це не завадило йому стати освіченою людиною [9]. Як відомо, Флоренція на той час була могутнім культурним центром, що позитивно вплинуло на розвиток особистості Леонардо. Багатство Флоренції приваблювало багатьох художників та інтелектуалів, які вважали її епіцентром започаткованого гуманістичного руху. Суворі гармонія нової ренесансної архітектури надавала місту шляхетну витонченість. Юному Леонардо, який приїхав до Флоренції з ферми, із містечка в декілька десятків будинків, це повне життя і діяльності прекрасне місто могло здатися чимось схожим на казку [9]. Однак там йому бракувало материнського тепла, що не могло не позначитися на розвитку його особистості.

Рух змістових та функціональних аспектів досвіду Леонардо як майбутнього автора видатних полотен почався з майстерні Андреа Верроккйо, де він провів 12 років. Ця флорентійська боттега приваблювала багатьох провідних художників того часу, сюди часто навідувалися письменники та філософи [9]. В цьому культурному осередку, серед освічених людей зростав та вдосконалював свою майстерність Леонардо. Кульмінацією навчання юнака стало написання янгола в картині «Хрещення», який красою та витонченістю перевершував янголів вчителя. «...Це було причиною тому, — повідомляє Вазарі, — що Андреа ніколи більше вже не захотів торкатися фарб, образившись за те, що якийсь хлопчина перевершив його в умінні» [4].

У віці двадцяти років Леонардо був визнаний майстром живопису, і в 1472 р. його прийняли в гільдію живописців «Товариство св. Луки». Однак юнак ще не покидає майстерні свого вчителя, а продовжує вдосконалювати власні вміння. Дійсно, боттега була для нього ідеальним місцем роботи, оскільки нескінченний потік замовлень ставив перед Леонардо все нові й більш складні завдання. Крім того, митець починає експериментувати з машинами, тим самим поєднуючи одночасно кар'єру художника та винахідника. В 1477 р. він покидає майстерню свого вчителя і відправляється у мандри, «на пошуки себе». Про період з 1477 по 1481 р. збереглося мало відомостей з його життя. З 1481 р. він починає працювати над картиною «Поклоніння волхвів», яку мистецтвознавець Джейн Робертс називає «першим зрілим та незалежним словом генія Леонардо». У віці 30 років да Вінчі отримує запрошення від Лоренцо Медічі до Мілану. Не встигнувши закінчити картину, Леонардо погоджується туди при-

їхати, навіть музикантом. В Мілані художник починає працювати над своїм другим шедевром «Мадонною в гроті». Сюжет картини настільки відрізняється від традиційного, що замовники залишаються незадоволені його роботою [9]. В цьому проступають риси індивідуальності Леонардо як автора-міфотворця, який «створює свій власний світ» [6, с. 256] на холсті. З 1483 по 1489 рр. Леонардо починає інтенсивно займатися самоосвітою. Крім того, він активно збирає книги до своєї власної бібліотеки, яка в 1505 р. вже налічує 116 екземплярів [9]. Поступове накопичення знань з різних дисциплін та освоєння латині сприяють становленню Леонардо як вченого.

90-ті роки XV століття були для Леонардо періодом інтенсивної творчої активності. Саме в цей час він працює над двома великими задумами — бронзовою кінною статуєю Франческо Сфорца та «Темною вечерею». Його артистична кар'єра досягає розквіту. З ним часто консультуються як з експертом з архітектурного проектування, крім того Леонардо вдається до масштабних та систематичних досліджень в галузі математики, оптики, механіки та вивчає можливості польоту людини [9]. Здібність митця мислити системно дозволяє йому знаходити зв'язки між різними галузями науки та всебічно вивчати об'єкти навколишнього світу. У зв'язку з політичними обставинами (захопленням Мілану Людовиком XII) Леонардо повертається до Флоренції у 1499 р. На батьківщині прославлений художник та інженер зустрічає теплий прийом і визнання. Безліч замовлень та матеріальна незалежність дають Леонардо змогу втілювати у життя власні задуми та займатися математикою з фра Лукою [9].

Відгукнувшись на запрошення Людовика XII, митець знову вирушає у подорож. Шість років, проведених Леонардо при французькому дворі у Мілані (1506–1512), знаменують собою фазу зрілості його наукових досліджень та мистецьких досягнень. В ці роки повільно створюються і відшліфовуються три великі картини: «Св. Анна з Марією та дитям Христом», «Леда» та найвідоміша з усіх картин «Мона Ліза». Враження, яке справила Мона Ліза на сучасників, було величезне. «Воістину, — каже Вазарі, — портрет написаний так, що примушує тремтіти і ніяковіти будь-якого художника, ким би він не був» [4]. В цих вищеназваних шедеврах Леонардо удосконалює риси, які визначили його унікальність як художника: «змінні» форми, які надавали написаним ним фігурам рух та грацію; легкі усмішки, що відображають «мінливий стан душі» та об'єднуючий композиційний принцип — невловимий взаємоперехід відтінків один в один (сфумато). Але прихильність до цього художнього прийому, на нашу думку, означає значно більше, а саме актуальність для Леонардо «поєднання світла із темрявою», як архетиповий вміст індивідуації. За М. Гелбом, принцип «сфумато» полягає в готовності смиренно прийняти всіляку невизначеність, парадоксальність та подвійність [5]. Отже, пошуки світла Леонардо привели його в прямому та переносному сенсі до усвідомлення та розуміння темряви. Такий аспект його внутрішнього розвитку як усвідомлення Тіні є свідченням проходження однієї зі стадій індивідуації, за К.-Г. Юнгом [11]. Таким чином, в цих трьох творах («Св. Анна з Марією та

дитям Христом», «Леда» та «Мона Ліза») Леонардо інтегрував свої широкі знання (з геології, ботаніки та анатомії) в образи амбівалентної й разом з тим універсальної «творчої сили життя», діючої як в макрокосмі, так і в людському (жіночому) тілі. У той час як із року в рік продовжувалась праця над цими картинами, кожна із них ставала глибоким роздумом про витоки життя [9].

Леонардо да Вінчі любив світські радощі, був красномовним та привабливим, але в той же час його вабила самотність і він багато часу проводив в напруженій зосередженості. «...Живописець чи малювальник повинен бути відлюдником, — пише Леонардо в «Трактаті про живопис», — тоді, коли він має намір вдатися до роздумів та міркувань про те, що постійно з'являється перед очима, дає матеріал для пам'яті, щоб зберегтися в ній» [9]. Ця фраза свідчить, на нашу думку, про медитативність роздумів Леонардо, велику роль інтуїтивності в його художніх відкриттях. Часті та довгі періоди усамітнення тільки посилювали атмосферу таємничості навколо Леонардо. З іншого боку, Леонардо був відомий як людина практичного складу розуму. В чому знову ж таки оприявнюється «злиття протилежностей» в його психіці. Він демонстрував фізичну силу та мужність і водночас — витонченість та майже жіночу грацію. Як нам повідомляє Паоло Джовіо, Леонардо «володів музичною майстерністю і супроводжував гру на лірі найсолодшим співом, завдяки чому здобув прихильність владних осіб...» [9]. Крім того, він знайшов застосування свому таланту в багатьох постановках при дворі Сфорца в Мілані. Тут Леонардо не раз виступав і як постановник, і як декоратор, і як художник по костюмах, і як гример, і як винахідник сценічних механізмів. Наприклад, саме він вперше в історії театру сконструював сцену з поворотним колом і став підіймати завісу (раніше її просто кидали на підлогу на початку вистави) [9].

Несприятливі політичні обставини змушують Леонардо залишити Мілан, а потім і Вапріо, та вирушити до папського двору в Рим. Там він, оточений повагою та всім необхідним, проте, не міг бути повністю задоволений своїм становищем. Леонардо виходить із моди як художник, його зір погіршується, він більше не перебуває в центрі уваги та не отримує ніяких замовлень. Самотній та всіма забутий, Леонардо починає писати свій автопортрет. На 62-му році життя митець виглядає як літній старий, але як і раніше займається науковою діяльністю. Тепер він повністю зосереджений на дослідженні процесів народження дітей та розвитку плода. Для цього Леонардо проводить розтини, на основі яких висуває оригінальні гіпотези в провідній на цей час галузі його роботи — ембріології. Однак ці гіпотези суперечать офіційній церковній доктрині, в результаті чого йому заборонили анатомувати трупи. Джерела повідомляють, що з 1514 р. в записних книжках Леонардо з'являються апокаліптичні розповіді про повені та інші жахливі катаклізми. Однак митцю мало просто писати про повені та буревії, Леонардо відчуває потребу намалювати та проаналізувати їх [9]. Страшні картини беззахисності людини перед стихією, можливо, відображують внутрішній стан художника при зіткненні з нездоланими перепонами на його шляху. У Римі Леонардо завершує «Св. Анну з Марією



та дитям Христом», «Мону Лізу» і «Леду» та пише свій останній шедевр — «Іоанна Хрестителя».

В кінці 1516 р. Леонардо вирушає у свою останню подорож до молодого французького короля Франциска I в замок Амбуаз. Правитель приязно ставиться до нього, назначає щедру платню, аби тільки мати насолоду спілкуватися з великим мудрецем. У бесідах з королем, в організації розваг і видоцих, та впорядковуючи свої записні книжки, проводить свої останні дні Леонардо. У віці 67 років пішов з життя великий мудрець та геній епохи Відродження, за легендою, на руках у короля Франції. Останній запис, знайдений в його записній книжці: «Я буду продовжувати» [1, 673r].

У здатності «піднятися над часом», у можливості передбачити ознаки «майбутнього нового» та зберегти власну індивідуальність Леонардо да Вінчі немає рівних. Леонардо не тільки втілював суперечливість та парадоксальність власної особистості — його самого все життя притягували протилежності. Він шукав ідеальні пропорції людського тіла, але при цьому його дивним чином зачаровувала потворність. Мабуть, найтиповіша карикатура Леонардо — профіль лисого, носатого, беззубого старого з дуже незадоволеною гримасою, який часто розташовується на одній сторінці з обличчям прекрасного юнака з ніжними, жіночними рисами [9]. Підкреслені бінарні опозиції «старість-юність», «краса-потворність», «чоловіче-жіноче» і т. ін. при їх медіації трансформувалися в мудрість та красу, носієм яких був сам Леонардо. За допомогою цих карикатур він, ймовірно, відпрацьовував особистісні комплекси, власний страх смерті. Потреба виражати динаміку внутрішнього світу через малюнки була дуже важливою для митця. На відміну від більшості своїх сучасників, він майже ніколи не посилався на створення світу богом, віддаючи перевагу розмовам про нескінченні витвори та чудесні винаходи природи. Його власні численні винаходи та відкриття в різних галузях знань, проте, не вплинули на розвиток науки в цілому. Митець приховував результати власних досліджень, а записні книжки Леонардо після його смерті довгий час в розрізненому вигляді блукали по Європі та були недосяжні для широких мас. Як не парадоксально це звучить, але майже всі відкриття, що зробив Леонардо, були здійснені іншими вченими через декілька століть! Дослідники вважають, що основною причиною, через яку да Вінчі приховував свої наукові знання від інших (окрім пізнань в живописі — учням), є те, що він розглядав знання як інтелектуальний капітал [9]. Отже, Леонардо побоювався конкуренції та крадіжок його ідей. Ця точка зору має право на існування, але ми зі своєї сторони додаємо, що митець не міг відкрито ділитися своїми винаходами, оскільки сама епоха не була ще готова їх сприймати. Наприклад, коли в 1484 р. в Мілані лютувала чума, новаторські ідеї да Вінчі по перебудуванню міста із забезпеченням добрими санітарними умовами були відхилені. В своєму проєкті Леонардо наполягав на важливості циркуляції води для здоров'я організму міста. Він настільки «випередив» свій час, що його проєкт був реалізований аж через 5 століть. А саме, в 1980-ті роки, коли Всесвітня організація охорони здоров'я запустила проєкт «Здорові міста», створений на принципах Леонардо. Глибокі спостереження за

природою та її стихіями вилилися в апокаліптичні пророцтва беззахисності людини перед потопом. В XXI столітті люди на власні очі побачили жахливі наслідки руйнівної сили стихій, описані в його записних книжках. Спадщина Леонардо вражає, важко уявити собі галузь науки, де він би не залишив власного доробку. Розгадка геніальності митця криється в його власних словах: «Добре знаю, що деяким гордіям здається, нібито вони вільні судити мене, посилаючись на те, що я людина без книжкової освіти. Дурний народ!<...> Не знають вони, що мої предмети більше, ніж з чужих слів, почерпнуті із досвіду, який був наставником тих, хто добре писав» [1, 327 v]. Крім того, йому була притаманна невичерпна допитливість, прагнення до пізнання та розуміння. Сучасник Леонардо Маттео Банделло також наділяє його вражаючою здібністю до довготривалої інтенсивної концентрації уваги [9, с. 60]. З нею також пов'язана здібність до запам'ятовування великого обсягу інформації у вигляді цілісного та узагальненого чуттєвого образу. Та, попри все, це людина, яка живе у гармонії з природою і захоплено спостерігає за її творіннями, як у матеріальному, так і нематеріальному світі.

Застосування психо-історичної реконструкції дозволило нам висунути гіпотезу про відбиття стадій процесу індивідуації художником в продуктах його творчості. За допомогою архетипного аналізу ми виявили феноменальні прояви архетипів Персони, Тіні, Аніми, Старого Мудреця та Самості [11] в етапних полотнах Леонардо. Таким чином, ми вважаємо, що на протязі свого життя митець пройшов всі 4 стадії індивідуації: 1-ша стадія (формування Персони) — «Поклоніння волхвів»; 2-га стадія (зустріч з Тінню та розкриття Персони) — «Мадонна в гроті», «Таємна вечерея»; 3-тя стадія (пізнання Аніми та розототожнення з нею) — «Мона Ліза», «Св. Анна з Марією та дітям Христом»; 4-та стадія (усвідомлення змісту мана-особистості та здобуття Самості) — туринський автопортрет, «Іоанн Хреститель». В ході проведення комплексного емпіричного дослідження змістових та динамічних ознак індивідуальної авторської міфотворчості студентів-гуманітаріїв було виявлено картину, яка найбільш резонувала з їх міфотворенням. Спадкоємність смислів «Мадонни в гроті» прослідковувалась на етапі ініціювання смислоутворення за допомогою модифікованої методики О. М. Лозової. Незалежно від показників за шкалами методик О. І. Моткова («трансформація особистості», «гармонійність особистості і життя») та О. Л. Кустової («соціальний статус», «емпатійність», «маскуліність», «фемінність», «андрогінність»), різні досліджувані обрали саме цю картину. Можливо, такий результат свідчить про актуальність контакту з Тінню на різних етапах процесу індивідуації, тому що ресурс цього архетипного вмісту є необхідним для просування шляхом підвищення власної гармонійності. Серед них переважають такі: символ спокою, материнства, захисту, ніжності, що свідчить про актуальність самого смислового поля для досліджуваних. Поєднання материнських символів з ідеєю опрацювання Тіні спонукає до висновку про важливість для випробуваних контакту з тіньовими вмістами власного «Я» для того, щоб відчувати зв'язок з материнським началом, яке надає енергетичний імпульс для творчості.

## Висновки

Таким чином, для відтворення образу світу Леонардо да Вінчі ми застосували процедуру психо-історичної реконструкції. У першу чергу, це дало нам змогу окреслити часо-просторові координати його індивідуального і професійного буття у змісті психологічних проблем. Сприятливі культурно-історичні умови допомогли Леонардо «піднятися» над своїм низьким походженням та здобути фахову освіту. Рух змістових та функціональних аспектів його досвіду не припинявся на протязі всього життя митця. Він активно займається самоосвітою, багато подорожує та практикує до кінця своїх днів. Вміння Леонардо мислити системно проявилось в безлічі винаходів та праць по різних дисциплінах. Сукупність предметних психічних явищ, виражених в продуктах творчості, надає багатий матеріал для інтерпретації психічного складу людей минулого. За допомогою картин можна прослідкувати динаміку внутрішнього світу художника. В його полотнах проступають риси індивідуальності Леонардо як автора-міфотворця, який «створює свій власний світ» на холсті. Продукти індивідуального буття митця «випереджають» свій час і стають актуальними саме зараз, коли культурно-історичний потенціал розвитку людей став співзвучним поглядам цього великого мудреця та новатора епохи Відродження. По-друге, синтез напрацювань історичної та аналітичної психології дозволив нам висунути гіпотезу про відбиття стадій процесу індивідуалізації художником в продуктах його творчості. За допомогою архетипного аналізу ми виявили феноменальні прояви архетипів Персона, Тіні, Аніми, Старого Мудреця та Самості в етапних полотнах Леонардо. В ході діалогу з картинами митця у студентів відбувалось поживалення смислоутворення. Обрана картина «Мадонна в гроті» свідчить про актуальність опрацювання архетипового змісту Тіні студентами.

## Список літератури

1. Атлантический кодекс, 673 r; 327 v. Электронный ресурс: [[http://leo-life.ru/index.php?view=detail&id=2443&option=com\\_joomgallery&Itemid=118](http://leo-life.ru/index.php?view=detail&id=2443&option=com_joomgallery&Itemid=118)]
2. Белявский И. Г. Историческая психология / И. Г. Белявский. — Одесса: Одесский государственный ун-т, 1991. — 252 с.
3. Белявский И. Г., Шкуратов В. А. Проблемы исторической психологии / И. Г. Белявский, В. А. Шкуратов. — Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1982. — 224 с.
4. Вазари Дж. Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев / Дж. Вазари. — М.: Азбука, 2006. — 336 с.
5. Гелб М. Дж. Расшифрованный код да Винчи / М. Дж. Гелб. — Минск: «Попурри», 2005. — 208 с.
6. Зарубежная эстетика и теория литературы XIX—XX вв.: трактаты, статьи, эссе / Под ред. Косикова Г. К. — М.: МГУ, 1987. — 512 с.
7. Кольцова В. А. История психологии: Проблемы методологии / В. А. Кольцова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — 512 с.
8. Роменец В. А. Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження: Навч. посібник / В. А. Роменець. — К.: Либідь, 2005. — 916 с.
9. Фриггоф К. Наука Леонардо: Мир глазами великого гения / К. Фриггоф; Пер. с англ. — М.: София, 2009. — 384 с.

10. Чепя М.-Л. А. П'ять великих таємниць історичної психології / М.-Л. А. Чепя. — К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. — 128 с.
11. Юнг К. Г. Структура психики и архетипы / К. Г. Юнг; Пер. с нем. Т. А. Ребеко. — 2-е изд. — М.: Академический Проект, 2009. — 303 с.

**Линецкая О.**

аспирантка кафедры социальной и прикладной психологии  
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

**ПСИХО-ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ ОБРАЗА МИРА  
ЛЕОНАРДО ДА ВИНЧИ**

**Резюме**

В статье раскрывается процедура психо-исторической реконструкции как синтетического метода познания прошлого и как диалога культур (современной и прошедшей). На примере воссоздания образа мира Леонардо да Винчи показаны прикладные возможности работы с разными текстами (произведениями искусства, архивными материалами и нарративами студентов).

**Ключевые слова:** психо-историческая реконструкция, образ мира, диалог культур, искусство, текст, автор-мифотворец.

**Linetskaya O.**

Postgraduate Student of Department of Social and Applied psychology  
Odessa National University named after I. I. Mechnikov

**PSYCHO-HISTORICAL RECONSTRUCTION OF AN IMAGE  
OF THE WORLD OF LEONARDO DA VINCI**

**Summary**

In article procedure of psycho-historical reconstruction as synthetic method of knowledge of the past and as dialogue of cultures (modern and passed) reveals. On the example of a reconstruction of an image of the world of Leonardo da Vinci applied possibilities of work with different texts (works of art, archival materials and narrative students) are shown.

**Key words:** psycho-historical reconstruction, image of the world, dialogue of cultures, art, text, author-myth maker.

УДК 37.015.3 : 159.922.8

**Лук'яненко В. В.**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут»

## СПЕЦИФІКА АРТ-ТЕРАПІЇ В ПСИХОКОРЕКЦІЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті висвітлюються основні принципи арт-терапії як засобу психокорекції самоефективності юнаків та дівчат, надається характеристика юнацького віку, пропонується ряд арт-терапевтичних вправ для підвищення самоефективності через вплив на її емпіричні кореляти.

**Ключові слова:** самоефективність, становлення, психокорекція, арт-терапія, юнацький вік.

Актуальність дослідження самоефективності особистості в юнацькому віці полягає у зростаючих вимогах суспільства до посилення конкурентноздатності, активності підростаючої особистості. Психологічне здоров'я молодій людині в сучасних умовах політичних, економічних та соціальних змін залежить від здатності адекватно оцінювати власні здібності, бути соціально компетентним, планувати діяльність. Завдяки даному психічному утворенню особистість відчуває впевненість у власних силах, поважає себе та використовує конструктивні стратегії при зіткненні з важкими життєвими ситуаціями в діяльності та соціальній взаємодії.

Теоретичним підґрунтям психологічної корекції здатності до самоефективності в юнацькому віці є положення гуманістичної терапії (А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла), гештальттерапії (Ф. Перлза), арт-терапії (О. Ф. Потьомкіної), позитивної психотерапії (Н. Пезешкіана, М. Селігмана), поведінкової психотерапії (А. Бандури, В. Ромека).

*Мета* цієї статті — розкрити психокорекційні методи арт-терапії для посилення здатності до самоефективності в юнацькому віці.

Лікувальний вплив мистецтва широко використовується в сучасній практичній психології: «Арт-терапія дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, полегшує терапевтичний процес, допомагає при інтерпретації символів і при діагностиці психічних захворювань, дисциплінує групу, сприяє підвищенню самооцінки учасників та її здатності усвідомлювати власні почуття» [7, с. 230]. За допомогою візуальної та пластичної експресії особистість проявляє такі аспекти свого внутрішнього світу, які вона не завжди усвідомлює і не може описати. Нами використовуються такі методи арт-терапії: малювання, складання розповідей, казок.

Особлива увага приділяється графічним методам двох видів: методу психографічного аналізу тексту й психодіагностичних малюнкових тестів: «Малюнок — це одне з найважливіших джерел знань про психіку

людини, за допомогою якого можна виявити багато кількісної та якісної інформації, валідизувати її та успішно використовувати в практиці психодіагностичного дослідження» [8, с. 93]. Під час аналізу малюнків використовується психокорекційний діалог, який полегшує процес вираження й дослідження суб'єктом власних переживань, сприяє саморефлексії та самоаналізу, що допомагає адекватно оцінити власні можливості, сформулювати цілі та шляхи досягнення певної мети. Малюнок у взаємозв'язку із психокорекційним діалогом дозволяє вивільнити приховані почуття та емоції стосовно себе та оточуючих, розкрити внутрішній потенціал особистості, діагностувати ставлення до власних здібностей, сформулювати віру у власну ефективність у реалізації певної діяльності та здійсненні міжособистісних стосунків. Поєднання різних методів арт-терапії сприяє кращому усвідомленню власних можливостей у досягненні успіху, розвитку самоповаги, почуття впевненості в собі, самостійності. Багатофункціональність використання методів арт-терапії дозволяє нам ефективно застосовувати їх у психокорекційній програмі з підвищення рівня здатності до самоефективності в юнацькому віці.

В той час як малюнок носить символічний характер, аналіз тексту допомагає розкрити особистісні аспекти психіки за допомогою мови: «Текст, як і малюнок людини, — яскравим відображенням особистості, її характеру, поглядів, інтересів та можливостей» [8, с. 354]. Поєднання різних методів арт-терапії сприяє розвитку здатності адекватно оцінювати власні можливості, планувати та коригувати діяльність, становленню соціальної компетентності особистості.

Розроблена програма підвищення здатності до самоефективності передбачає врахування соціальної ситуації розвитку особистості в юнацькому віці, для якої характерні професійне самовизначення, а також самовизначення в різних життєзначущих сферах, пошук сенсу свого життя (І. С. Кон, Х. Ремшміт, А. О. Реан, В. Франкл).

Важливою характеристикою юнацького віку є психологічна готовність до дорослого життя, що вимагає від особистості формування чітко визначених життєвих орієнтирів, здатності робити відповідальні вибори. У цей період формується власний образ життя, виробляються життєві стратегії, відбувається залучення молодого людини до соціальної активності, усвідомлення соціальної відповідальності.

Новоутворенням юнацького віку є особистісна ідентичність (М. Кле, Х. Ремшміт, Е. Еріксон). Сформованість «зрілої ідентичності» включає існування довіри до світу, самоповаги, самостійності, ініціативності в соціальних контактах, компетентності. Внутрішня цілісність ґрунтується на пізнанні сутності «Я», усвідомленні та прийнятті цінності власної особистості, адекватній оцінці власних здібностей у діяльності та взаємодії з оточенням.

Саме у юнацькому віці відбувається опанування нової соціальної ролі — студента вищого навчального закладу, що вимагає від молодого людини цілеспрямованості, рішучості, наполегливості, самостійності, високого рівня внутрішньої мотивації навчання. Провідною діяльністю в цей віко-

вий період є професійне навчання (Б. Г. Ананьєв, І. О. Зимня, І. С. Кон, А. О. Реан, В. О. Якунін).

Студентство — це період входження в новий соціальний простір, який передбачає взаємодію з керівництвом факультету та університету, з колективом факультету, курсу, навчальної групи, викладачами. Нові умови життя, з одного боку, приводять до переживання духовного підйому, радості, інтересу, а з іншого — створюють труднощі та бар'єри, які спричиняють стан розгубленості, незадоволення та невизначеності. Тому проблема здатності до самоефективності студента юнацького віку є актуальною.

У період юності професійний розвиток відбувається невіддільно від особистісного. Налагодження стосунків із товаришами-студентами, викладачами набувають не меншої важливості, аніж учбово-професійна діяльність. Необхідною передумовою успішності у встановленні та підтримці соціальних контактів виступає самоефективність у соціальному вимірі, яка, згідно результатів нашого дослідження [2], позитивно корелює з почуттям упевненості в собі, соціально-психологічною адаптацією, можливістю протистояти негативному соціальному тиску, та негативно — з депресією, самотністю, страхом розпочинати розмову та відстоювати власну думку. Таким чином, юнацький вік є сприятливим для становлення здатності до самоефективності в діяльності та соціальній взаємодії.

Аналіз особливостей становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці дає підстави виділяти такі емпіричні кореляти цього феномену, як самоповага, копінг-стратегії, почуття впевненості в собі, соціально-психологічна адаптація, мотивація навчання. У нашому дослідженні [2] ми довели, що цілеспрямований вплив на вищезазначені особистісні утворення сприяє посиленню здатності до самоефективності в юності. Відповідно до структури самоефективності (загальна, соціальна, діяльнісна) були визначені три психокорекційні блоки, а саме: посилення здатності адекватно оцінювати власні здібності; зростання соціальної компетентності; актуалізація вміння планувати та коригувати діяльність. Ряд проєктивних методик з різних блоків, використаних з досвіду практичних психологів А. Г. Грецова [1], І. В. Михайлової [3], К. Л. Мілютіної [4], О. М. Прихожан [6], К. Фопеля [8] з метою корекції самоефективності, описані нижче.

#### Вправа «Портрет»

**Мета:** Зосередити увагу на своїх здібностях через моделювання власного образу.

**Інструкція:** Знайдіть місце, де б Ви комфортно почували себе. Візьміть аркуш паперу, олівець та почніть малювати свій портрет у повний зріст. Малюйте так, як би Ви хотіли бачити себе. Малюйте не лише зовнішність, а і внутрішній стан. Ви створюєте себе самі. Які риси Ви обов'язково відобразите? Чого б Ви ні в якому разі не намалювали? Яких особистісних якостей Вам бракує? Які уміння, здібності, ідеї Вам знадобляться? Які життєві задачі Ви плануєте вирішити? Подумайте про це.

Оцініть власний портрет. Скажіть собі: «Це Я. Такий, яким я створив себе сам. Чи подобаюсь я собі?» Якщо ні — внесіть необхідні зміни, заберіть зайве, додайте деталі. Зробіть усе, щоб Ви були задоволені. Не по-

спішайте. Тепер Ви задоволені собою? Висловіть думки, почуття стосовно власного портрету.

*Необхідний час:* 25 хв.

*Обговорення:* Вправа розширює усвідомлення власних позитивних і негативних якостей через спеціальні прийоми, спрямовані на самоаналіз та підсилення самоповаги. Це сприяє становленню загальної самоефективності особистості юнацького віку.

**Вправа «Піраміда»**

*Мета:* Підсилити здатність оцінити проблему та усі можливі шляхи її вирішення, що сприяє конструктивному її подоланню.

*Інструкція:* Сформулюйте проблему, що потребує вирішення. Візьміть великий аркуш паперу та ручку. Напишіть щонайменше три варіанти Ваших дій із цього приводу. Подивіться на кожен із них. До яких трьох наслідків приведе такий перебіг подій? Якими будуть Ваші дії у кожному з випадків? Продовжуйте процес, доки вистачить аркуша та активної уяви. Подивіться на отриману «піраміду». Яким із варіантів Ви хочете надати перевагу? Які не треба використовувати?

*Необхідний час:* 40 хв.

*Обговорення:* Звертається увага на те, що адекватна оцінка власних дій підсилює здатність самостійного пошуку стратегії подолання. Під час аналізу виконаної вправи у студентів юнацького віку активізується усвідомлення важливості самодопомоги у разі виникнення проблемної ситуації, що підсилює віру у власні сили та самоефективність особистості.

**Вправа «Історія навпаки»**

*Мета:* Актуалізувати оцінювання складної життєвої ситуації, що підсилює причинно-наслідкові взаємозв'язки у діяльній самоефективності.

*Інструкція:* Складіть стисле (на один абзац) оповідання про будь-яку Вашу поразку або невдачу. З цією метою спробуйте обрати ситуацію, яка пов'язана з Вашими власними діями, а не «стихійними перешкодами» та випадковостями. Прочитайте оповідання. Перепишіть його від завершення до початку, змінюючи причини та наслідки подій. Що нового Ви помітили у такому ракурсі аналізу ситуації? Можливо, це історія незапланованого успіху?

*Необхідний час:* 30 хв.

*Обговорення:* У процесі виконання вправи учасники доходять висновку, що ретельний аналіз причинно-наслідкових зв'язків складної навчальної ситуації приводить до її переосмислення та підсилює конструктивне її подолання.

**Вправа «Малюємо за інструкцією»**

*Мета:* Підсилити соціальну компетентність студентів юнацького віку через зростання навичок соціальної взаємодії.

*Інструкція:* Учасники розбиваються на пари та сідають спиною один до одного. Один студент у кожній парі отримує картку із зображенням (наприклад, геометричних фігур, розташованих у певній послідовності). Його задача — давати інструкції таким чином, щоб партнер, не маючи змоги подивитися на малюнок, міг з точністю його відтворити. Можливий зво-



ротний зв'язок у вигляді запитань, уточнень. Потім учасники порівнюють малюнки та обговорюють у групі, чи важко було виконувати завдання, розуміти партнера, дотримуватися інструкції, давати вказівки.

*Необхідний час:* 15 хв.

*Обговорення:* Підкреслюється, що взаємне розуміння партнерів у соціальних взаєминах залежить від здатності чітко та послідовно викладати власні думки, вміти слухати та розуміти партнера по спілкуванню, ставити запитання. Актуалізується усвідомлення значущості соціальної компетентності особистості, що впливає на становлення самоефективності у соціальному вимірі.

**Вправа «Стіна непорозуміння»**

*Мета:* Сприяти підвищенню соціально-психологічної адаптації студентів юнацького віку, що підсилює зростання здатності до самоефективності.

*Інструкція:* Учасникам пропонується розділитися на дві групи, кожна з яких отримує аркуші паперу, де необхідно намалювати своєрідний камінь, на якому у центрі буде розміщена причина непорозуміння з людьми, які оточують. Групи, спираючись на власний досвід, обговорюють причини, а потім записують їх на кожному камені. З цих каменів слід побудувати стіну непорозуміння і зачитати іншій групі свої думки. Групи міняються місцями і наступним завданням є перетворення стіни у щось приємне, наприклад, поле квітів, намалювавши це на зворотному боці аркуша, і вказати, як можна подолати непорозуміння, обравши певну стратегію поведінки.

*Необхідний час:* 25 хв.

*Обговорення:* Звертається увага на те, що вправа сприяє становленню здатності до самоефективності в соціальних взаєминах. У ході обговорення причин нерозуміння інших людей, можливостей його подолання посилюється соціально-психологічна адаптація у студентів. Підкреслюється, що толерантне ставлення до оточуючих є необхідною умовою регуляції міжособистісних стосунків, що посилює соціальну компетентність особистості.

**Вправа «Талісман»**

*Мета:* Набуття адекватності в оцінюванні власних здібностей, посилення впевненості в собі, що веде до успіху в студентському середовищі, підвищити оцінку власної компетентності.

*Інструкція:* Вам надається можливість створити талісман щастя, успіху, мудрості, цілеспрямованості. Того, що Ви вважаєте дуже необхідним Вам, щоб відчувати себе успішною, щасливою людиною. Коли Ваш талісман буде готовий, можете подарувати його комусь з інших учасників.

*Необхідний час:* 20 хвилин.

*Обговорення:* У ході виконання вправи зростає самоефективність учасників, що сприяє розвитку успішної та впевненої поведінки. Робиться акцент на почуттях, які виникають, коли даруєш та коли отримуєш чийсь талісман, завдяки чому актуалізується важливість міжособистісних стосунків.

**Вправа «Мій робочий ландшафт»**

*Мета:* Активізувати роботу щодо оцінки студентами юнацького віку власної навчальної діяльності, що підсилює внутрішню мотивацію, а також наполегливість та гнучкість у досягненні мети.

*Інструкція:* Студентам пропонується подивитися на світ навчальної діяльності, до якої вони включені, з боку незалежного спостерігача. Необхідно взяти великий листок, різнокольорові олівці, і, подібно зіставленню географічної карти, відобразити власний робочий ландшафт. Вибравши масштаб та площу, необхідно відтворити усі його компоненти: кордони, гори та долини, озера та річки, ліси, міста, села. Можна заселити ландшафт людьми, тваринами, рослинами, зазначити погоду та клімат в окремих його частинах, а також зазначити природні зміни, що вже відбулися, та майбутні події. Необхідно зобразити власне місце у цьому комплексі та своє безпосереднє оточення. Після виконання малюнка пропонується подивитися на нього, проаналізувати та дати відповідь на такі запитання: яке враження він викликає; яке слово, речення чи символ можуть передати тематику малюнка; що викликає радість, а що засмучує; що б Ви хотіли змінити в ньому, якби це було можливо. Учасники розподіляються на групи по 3–4 особи та обмінюються думками із приводу власного малюнка.

*Необхідний час:* 50 хв.

*Обговорення:* У процесі виконання вправи студенти оцінюють усі аспекти навчальної діяльності у ВНЗ, свої стосунки з учасниками навчального процесу, визначають власне місце в ньому. Підкреслюють необхідність досягати мети, долаючи перешкоди. Відбувається усвідомлення переваг та недоліків навчання, аналіз шляхів покращення його умов, що сприяє зростанню внутрішньої мотивації студента юнацького віку.

Отже, використання методів арт-терапії як творчого вираження в ході психокорекції студентів сприяє підсиленню самоповаги, використанню конструктивних копінг-стратегій у складних життєвих ситуаціях, зумовлює зростання впевненості у собі та соціально-психологічної адаптації юнаків та дівчат, активізує внутрішню мотивацію особистості, що впливає на посилення самоєфективності в юнацькому віці.

## Список літератури

1. Грецов А. Г. Тренинг уверенного поведения для старшеклассников и студентов / Андрей Геннадьевич Грецов. — СПб.: Питер, 2008. — 192 с.
2. Лук'яненко В. В. Психологічні особливості становлення здатності до самоєфективності в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. В. Лук'яненко. — К., 2011. — 20 с.
3. Михайлова І. В. Особистісні детермінанти прояву турботи про себе у ранньому юнацькому віці: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Михайлова Ірина Василівна. — К., 2009. — 269 с.
4. Мілютіна К. Психологія успіху / Катерина Мілютіна. — К.: Главник, 2007. — 144 с.
5. Потемкина О. Ф. Психологический анализ рисунка и текста / О. Ф. Потемкина, Е. В. Потемкина. — СПб.: Речь, 2006. — 524 с.
6. Прихожан А. М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе / А. М. Прихожан. — М: ТЦ «Сфера», 2000. — 192 с.
7. Рудестам К. Групповая психотерапия / Кьел Рудестам. — 2-е международное издание. — СПб.: Питер, 2006. — 376 с.
8. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Ценности, цели и интересы. Школа и учеба. Работа и досуг / Пер. с нем / Клаус Фопель. — М.: Генезис, 2008. — 208 с.

**Лукьяненко В. В.**

кандидат психологических наук,  
доцент кафедры английского языка технической направленности № 2  
Национального технического университета Украины  
«Киевский политехнический институт»

### **СПЕЦИФИКА АРТ-ТЕРАПИИ В ПСИХОКОРРЕКЦИИ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

#### **Резюме**

В статье раскрываются основные принципы арт-терапии как средства психокоррекции самооэффективности юношей и девушек, дается характеристика юношеского возраста, предлагается ряд арт-терапевтических упражнений для повышения самооэффективности посредством влияния на ее эмпирические корреляты.

**Ключевые слова:** самооэффективность, становление, психокоррекция, арт-терапия, юношеский возраст.

**Lukianenko V.**

candidate of psychological sciences, associate professor  
Technical English Department № 2  
National Technical University «Kyiv Polytechnic Institute»

### **THE SPECIFICITY OF ART THERAPY IN PSYCHO-CORRECTION OF SELF-EFFICACY IN ADOLESCENCE**

#### **Summary**

The article deals with the main principles of art therapy as means of self-efficacy psycho-correction, gives characteristics of adolescence, proposes a number of exercises to enhance self-efficacy through the influence on its empirical correlates.

**Key words:** self-efficacy, growth, psycho-correction, art therapy, adolescence.

УДК 159.953.5/947.8

**Макух О. І.**

канд. психол. наук, доцент

**Островська Н. Д.**

канд. пед. наук, доцент

ВП НУБіП України «Бережанський агротехнічний інститут»

## ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ

У даній статті аналізуються психологічні детермінанти навчальної мотивації та особливості професійного становлення фахівця-аграрія. Розглядаються структурні компоненти професійного становлення студента, серед яких: ціннісні орієнтації, вміння долати суперечності та здатність перетворити внутрішні мотиви у зовнішніх діях. Визначено, в результаті експериментальних досліджень, причини низької навчальної мотивації студентів-аграріїв.

**Ключові слова:** навчальна мотивація, мотивація досягнень, професійне становлення, ціннісні орієнтації, самоактуалізація.

**Постановка проблеми.** Соціальні детермінанти життя молодій людині часто перенасичені мобілізацією її пізнавальної сфери, динамічними змінами афективного настрою, на перебіг яких впливають соціально-економічні, політичні та культурні перетворення. У буревії даних трансформацій виринає проблема навчальної мотивації студентів в процесі їх професійного становлення. Під впливом масових комунікацій, соціальних стандартів життя молодий фахівець мрійливо крокує до свого професійного зростання, намагаючись уявно посісти найвищий управлінський статус професійної діяльності. Саме така тенденція супроводжується проблемами навчальної мотивації, від якої залежить активність студентів у спільній роботі, у результативності навчання, у здатності активно формувати життєві та професійні цілі. Прагнення до системного навчання, підвищення професійного рівня, здатність формувати і вирішувати професійні задачі у процесі соціального становлення забезпечать шлях до професійного саморозвитку.

**Теоретико-методологічний підхід.** З позиції психолого-педагогічних наук вироблено чимало теоретико-методологічних підходів щодо організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Зокрема, розкрито психологічну сутність навчальної діяльності (А. М. Алексюк, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін та ін.), а у працях вітчизняних вчених дана теорія обґрунтовується системно-діяльнісним підходом (Г. О. Балл, С. Д. Максименко, М. Смульсон, Ю. М. Швалб та ін.).

Проблема мотивації навчальної діяльності, яка розглядалася у теоріях Ю. М. Орлова, В. М. Семиченко та інших вчених, визначається впливом на професійне становлення майбутніх фахівців і пояснюється взаємозв'язком

зовнішніх і внутрішніх чинників у розвитку особистості (С. Д. Максименко) [1; 3; 4].

Априорне тлумачення поняття «професійне становлення» пояснюється мотивами обрання професії та розумінням її значимості у майбутній трудовій діяльності, об'єктивною оцінкою власних індивідуально-психологічних особливостей, усвідомленням своєї ролі у соціальних відносинах. Важливою складовою є персональна відповідальність за професійні знання, уміння та навички, саморегуляція поведінки, яка спрямовується на досягнення поставленої мети [6].

**Мета** даної статті полягала у визначенні впливу навчальної мотивації на професійне становлення студентів-аграріїв.

Відповідно до поставленої мети були сформовані наступні **завдання**: з'ясувати сутність навчальної мотивації; виявити особливості професійного становлення майбутніх аграріїв; сформулювати висновки та пропозиції щодо ефективного професійного становлення майбутнього фахівця.

**Виклад основного матеріалу.** Однак варто відзначити, що в сучасній системі освіти реалізація традиційної організаційної складової вимагає врахування механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, які сприяють розвитку особистості. Власне, педагогічна діяльність працівників вищого навчального закладу повинна супроводжуватись інноваційними процесами, які дозволяють професійно саморозвиватись та реалізовувати творчий потенціал. Доповнюючою складовою є те, що інноваційні виробничі технології дистанціюються від освіти й далеко не націлені на підготовку вітчизняного фахівця. Тезисне пояснення даної ситуації можна підтвердити недостатнім (або відсутнім) інтересом впливових компаній на якісну підготовку фахівців та залученням студентського потенціалу до практичної діяльності, а також фінансування творчих інноваційних проектів, що ефективно б вплинуло на мотиваційну складову цілісного педагогічного процесу.

На основі вищеобґрунтованих тверджень зазначимо, що існують основні групи мотивів: широкі соціальні мотиви учіння, які залежать від змісту навчальної діяльності.

З огляду на такі суспільні тенденції здійснювати педагогічну діяльність доволі складно. Оскільки необхідно вишукувати мотиваційну складову для ефективної навчальної взаємодії, переконувати майбутніх фахівців у їх необхідності для українського суспільства, у якісних пізнавальних та професійних можливостях на європейському ринку зайнятості тощо.

Відомо, із змістовних характеристик мотивів, запропонованих А. К. Марковою, що вищим рівнем досягнення і оволодіння професією є особлива мотивація людини, ціннісні орієнтації, система потягів, усвідомлення смислу праці самим працівником [7].

Майбутні фахівці-аграрії в процесі професійного становлення повинні дотримуватись психолого-педагогічних компетенцій, які є передумовою високого рівня його професіоналізму, за умови його цілеспрямованості, постійної активності, системного освоєння нового досвіду, а також самоосвіти та самоудосконалення. Серед числа таких компетенцій доцільно виділити: інтелектуально-пізнавальні, які пояснюються логікою пізнання,

освоєнням нових підходів, поєднанням аналітичних та практичних знань тощо, а також творчо-інноваційні, ціннісно-орієнтаційні та комунікативні компетенції [5].

Аналізуючи їх змістову складову, варто зазначити, що у професійній діяльності завжди повинен бути творчий підхід, вільне мислення, системний пошук ідей та їх реалізація. Зрозуміло, що шлях формування творчої особистості повинен впливати на зміни процесу спілкування, основним видом якого залишається діалог. Власне такий процес спілкування дозволить студентові вільно, творчо вибудовувати власний умовивід.

Відомо, що психологічна компетенція викладача є наслідком його освіти, самоосвіти, соціального досвіду та життєвих надбань. Однак прогнозовано можна констатувати, що сучасна молода людина перебуває у вирі різноманітних впливів, і, звичайно, студент ХХ–ХХІ століття буде характеризуватись різною соціальною спрямованістю. Саме тому майбутньому аграрію необхідно системно здійснювати професійний самоаналіз та оцінку соціально-перцептивних здібностей.

Проблема формування та визначеності ціннісних орієнтацій у студентської молоді пов'язана із суттєвою зміною життя, із вступом до навчального закладу, початком трудової діяльності, яка потребує особистісного і професійного самовизначення. Шлях особистісного становлення вимагає усвідомлення ціннісних орієнтацій, які допоможуть реалізувати потребу у пошуку сенсу життя, контролю над системою переживань та міжособистими взаєминами.

Таким чином, цінності особистості є основою для формування життєвої стратегії і впливу на вибір професійного розвитку людини [6].

Ціннісні орієнтації — це система ставлення до соціально-психологічних, соціально-політичних, правових, економічних і моральних норм суспільства, спосіб організації людиною своєї поведінки у відповідності до усвідомлених мотивів та життєвих орієнтирів. Доцільно зазначити, що ціннісні орієнтації особистості формуються в процесі соціалізації через соціальні формації, соціальні інститути, впливаючи на індивідуально-психологічний світ молодих людей.

Доречно згадати, що зміна «ситуації соціального розвитку», поєднання внутрішніх процесів та зовнішніх умов, які формують психологічні новоутворення, детально обґрунтовані концепцією культурно-історичного розвитку Л. С. Виготського [1]. Підтверджуючи висловлене, зазначаємо, що однією із центральних позицій К. Роджерса є співвідношення уявлень людини про себе — про своє «Я» і про своє ідеальне «Я», тобто про той тип особистості, яким вона бажає стати. Розбіжності у цих уявленнях призводять до неврозів і страждань людини, яка відчуває стурбованість, почуття тривоги й має намір змінити на краще думку про себе [4].

Доповняючи зміст даної думки, застосовуємо відомі аргументи теорії А. Маслоу про те, що соціальність людини полягає у вимозі самої природи, яка побудована на потребі в спілкуванні, повазі, любові тощо. Характерну особливість становлять базальні потреби, до складу яких входять фізіологічні потяги, необхідність у безпеці, захисті й самоактуалізації

людини. У разі їх незадоволення виникають розлади із схожою симптоматикою до неврозів та психозів [5]. На цій основі процес дедуктивного умовиводу полягатиме в тому, що саме соціальний чинник людини дозволяє усвідомити суперечності саморозвитку, порушення системи потреб, й тим самим замислитись над системою цінностей та визначити власні ціннісні орієнтири для реалізації життєвих планів та професійного самовдосконалення. У теоріях вчених (Є. О. Климов, І. О. Кон та інші) формування професійних компетенцій, вибір професії забезпечує реалізацію життєвої мети [2].

Професійне становлення майбутнього аграрія детермінуються навчальною діяльністю. Власне поняття «діяльність» поєднує суб'єкт-об'єктивний підхід, який визначає соціальні мотиви навчання. Доповненням висловленому є теорія Б. Г. Ананьєва про «особистість» і «суб'єкт діяльності», де обґрунтовується твердження про те, що «суб'єкт — завжди особистість в його діяльності, яка визначається системою суспільних відносин». Згідно концепції Л. С. Виготського та теорії Л. І. Божович «соціальна ситуація розвитку» поєднує особливі внутрішні процеси і зовнішні умови, які є типовими для певного віку і забезпечують динаміку розвитку [1; 4].

Основу мотиваційної сфери особистості становлять потреби, які є динамічно-активними станами та рушійною силою будь-якої діяльності. Запропонована концепція ієрархії потреб А. Маслоу виділяє найпізнішу активізацію мотивів самореалізації, у якій відображаються прагнення людини до найповнішого використання своїх знань, умінь, професійної компетентності та створення умов для особистої творчості [4].

Пояснюючи змістовну складову даного підходу, доречно зазначити, що в навчальній діяльності ефективність мотивації зростає за умов взаємодоповнюючих суб'єктивних відносин; окрім цього особливого значення набувають тенденції зміни мотивації у процесі професійного становлення майбутнього фахівця.

Тому на процес професійного становлення студента необхідно впливати педагогічними технологіями і цілеспрямованою суб'єктивною взаємодією «педагог — студент». Створювати ефективні умови для подолання негативних зовнішніх і внутрішніх протиріч та перетворення зовнішньої мотивації у внутрішню. Мотиви навчальних досягнень, в процесі професійного становлення майбутнього аграрія, формуючи з урахуванням соціальних стереотипів життя, актуальності професії на ринку праці та індивідуальних мотивів.

Відомо, що мотиваційний підхід готовності до навчання у вузі формується під дією суб'єкта навчання, що забезпечує цілеспрямовану діяльність. У контексті даного міркування можна висловити судження, що системне навчання стає ефективним за умов навчальної мотивації з формуванням прагнення у досягненні мети, які, на думку Л. І. Божович, ґрунтуються на пізнавальних, соціальних та мотивах досягнення [3]. Пізнавальні мотиви навчання безпосередньо пов'язані з навчальною діяльністю, адже вони охоплюють потребу в інтелектуальній активності й прагненні оволодіти новими вміннями, навиками та знаннями. Особливість широких соціаль-

них мотивів полягає у системному спілкуванні з іншими людьми, важливе значення має оцінка й похвала дорослих та бажання учня отримати вагоме місце у системі суспільних відносин.

У цьому сенсі заслуговують на увагу дослідження Л. І. Божович, присвячені психологічній готовності до навчання, де аналізуються певні новоутворення, поєднані з пізнавальними потребами [4]. Варто звернути увагу на характеристику індивідуальної мотиваційної сфери, яка проявляється у бажанні досягти результату та залежить від зорієнтованості людини на успіх чи невдачу.

Одним з найважливіших психологічних новоутворень при переході до юнацького віку є професійне самовизначення. Сфера професійної діяльності дозволяє розвинути здібності, креативно реалізувати власні ідеї, налагодити соціальні контакти, формувати конкретно-практичну і поведінкову форму взаємодії.

Водночас внутрішні і зовнішні суперечності професійної спрямованості особистості (за теорією С. Д. Максименка) часто призводять до порушень змістовної мотиваційної частини. В подальшому виражаються у неспівпаданні вимог професії до знань, умінь і навичок особистості, недостатній сформованості цілей та завдання професійної діяльності [4].

**Результати досліджень.** Для вивчення особливостей формування ціннісних орієнтацій в процесі готовності до активного життя та професійного становлення нами було обрано методику М. Рокича із визначенням таких цінностей, як: термінальні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби).

Аналізуючи методику М. Рокича, зазначаємо, що термінальні цінності визначають сенс людського життя, вказуючи на те, що для неї є ціннісним; сутність інструментальних цінностей розглядається при виборі цілей життя та реалізації життєвих намірів.

З'ясовуючи розподіл ціннісних орієнтацій, пов'язаних з професійною самореалізацією, нами було встановлено, що перші рангові місця займають такі цінності, як: «розвиток», «цікава робота», «продуктивне життя», а уже потім «суспільне визнання» (див.: рис. 1).

Необхідно зазначити, що цінності та ціннісні орієнтації студентів-аграріїв формуються під дією мотивів, життєвих установок, розвитку та інтелектуальних можливостей людини й в подальшому впливають на діяльність та її поведінкову активність. Важливим процесом впливу на досягнення життєвих цілей виступають умови соціального розвитку та емоційна спрямованість молодого людини. Система формування особистості, період соціалізації вимагає моніторингу поведінки в процесі навчання та контролю над ієрархією функціонування ціннісних орієнтацій.

З метою дослідження навчальної мотивації студентів в Національному університеті біоресурсів і природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут» було використано методику вивчення мотивації навчання у ВУЗі (Т. І. Ільїної).

Дана методика містить три шкали: «накопичення знань», «оволодіння професією», «формування професійно важливих якостей», «отримання





Рис. 1. Ієрархія ціннісних орієнтацій у професійній самореалізації

диплома». Пояснюючи теоретичну сутність шкали «накопичення знань», зазначаємо, що вона пов'язана із прагненням до оволодіння знаннями, пізнавальною зацікавленістю навчаючих, змістовна характеристика шкали «оволодіння професією» характеризує прагнення до опанування професійними знаннями та формуванням професійно важливих якостей. Шкала «отримання диплома» пояснює наміри студентів в отриманні завершального результату — диплома при формальному засвоєнні знань та «полегшеному» складанні іспитів та заліків із предметів програмного курсу.

У дослідженні мотивації навчання у ВУЗі (за методикою Т. И. Ільїной) взяло участь 64 особи, з них 32 особи студенти напрямку підготовки енергетика та електротехнічні системи в АПК (в тексті спеціальність інженер-енергетик) та 32 особи напрямку підготовки процеси, машини та обладнання аграрнопромислового виробництва (в тексті спеціальність інженер-механік).

Обробка та інтерпретація результатів за даною методикою відбувалась у відповідності до запропонованих шкал, так, максимальна сума балів за шкалою «накопичення знань» становила — 12,6 бала, «оволодіння професією, формування професійно важливих якостей» — 10 балів, «отримання диплома» — 10 балів. На основі отриманих даних доцільним є зазначити, що максимальну суму балів наші респонденти не отримали. Найвищими балами за шкалою «накопичення знань» — 11,4 бала, «оволодіння професією, формування професійно важливих якостей» становить 7 балів, «отримання диплома» — 9 балів.

У відповідності до отриманих результатів ми дозволимо констатувати наступний їх розподіл. Першу позицію займає шкала «отримання диплома», друге місце опитані віддали «накопиченню знань», а третя позиція збереглась за шкалою «оволодіння професією, формування професійно важливих якостей» (див.: табл. 1).

Таблиця 1

**Розподіл досліджуваних за рівнем вивчення мотивації навчання у вузі  
(у відсотках)**

Накопичення знань		Оволодіння професією		Отримання диплома	
інженер-енергетик	інженер-механік	інженер-енергетик	інженер-механік	інженер-енергетик	інженер-механік
34 (n=11)	37 (n=12)	16 (n=5)	19 (n=6)	50 (n=16)	44 (n=14)

Аналізуючи отримані результати, доцільно прокоментувати наступне, що мотивом для адекватного вибору професії є такі шкали, як «накопичення знань» та «оволодіння професією», формування професійно важливих якостей». В опитаних респондентів «отримання диплома» виділяється як домінуючий рівень в оволодінні професією, що змушує формувати умовивід про недостатню мотиваційну спрямованість, незацікавленість професією або нерозуміння соціальної значимості професії та її фахівця, а також формальне накопичення знань та полегшеного складання іспитів та заліків. Характерним є те, що аналогічними виявились результати в обох респондентських групах (інженер-енергетик, інженер-механік).

Підсумовуючи отримані результати, рекомендуватимемо педагогам, студентам використовувати в процесі навчальної діяльності комплекс корекційних пізнавальних заходів та ефективну роботу щодо розуміння соціальних мотивів, окрім цього формувати об'єктивне відношення до власних індивідуальних можливостей, об'єктивно оцінювати дійсність та вибудовувати шлях самореалізації.

У даній методиці були запропоновані питання, які вимагали власної відповіді респондента, серед них: Яку особистісну якість Ви цінуєте найбільше? Якої власної якості Ви хотіли б позбавитись? Яка якість заважає Вам вчитись? Яка якість допомагає Вам вчитись?

При відповіді на питання «Яку особистісну якість Ви цінуєте найбільше?» мали місце наступні твердження: «наполегливість», «складання віршів», «практичність», «працездатність», «світогляд», «доброта», «радість», «воля», «вміння вислухати», «вірність», «цілеспрямованість», «знання». Варто констатувати, що було чотири особи, які не надали відповіді на поставлені питання. Резюмуючи вищезазначені твердження, необхідно відзначити, що у студентів із переважанням таких якостей, як: «наполегливість», «працездатність», «світогляд», «воля», «цілеспрямованість», «знання», домінуючою була шкала «накопичення знань».

Відповідаючи на питання «Якої власної якості Ви хотіли б позбавитись?», першість було надано «лінощам», «поганим звичкам», а також «нецензурній лайці», «впертості», «неконтрольованості», «недовірі». Домінуючі якості засвідчують про неспроможність формувати вольову позицію та долати труднощі. Враховуючи, що нашими опитуваними були особи чоловічої статі віком від 19–21 року, з огляду на їх соціальну зрілість та відповідальність, «лінощі» у системі мотивації навчання повинні змінюватись професійним інтересом.

Аналогічними і однозначними були відповіді на питання «Яка якість вважає Вам вчитись?» Звичайно — «лінощі».

Доволі оригінальними були твердження студентів на зміст питання «Яка якість допомагає Вам вчитись?» Опрацювавши результати, ми виявили наступні якості: «наполегливість», «хитрість», «цілеспрямованість», «самовдосконалення», «логіка».

Респонденти, завдяки об'єктивному аналізу власних якостей, накопили високі бали по шкалах «накопичення знань» та «оволодіння професією». Однак мали місце відповіді студентів, які не намагаються оцінити особисті якості, а переадресовують власні невдачі не інших, тому зафіксовані шість відповідей, в яких висловлені твердження «не учать». Характерним є те, що переважаючою у них є шкала «отримання диплома», а інші шкали, які констатують мотивацію навчання, зводяться до нульової позначки або до мінімальної суми балів.

**Висновки та пропозиції.** На основі теоретичних підходів було з'ясовано особливості мотивації навчання та структурні складові професійного становлення. Професійне становлення фахівця відбувається з урахуванням ціннісних орієнтацій, усвідомленням суб'єкт-суб'єктивних та суб'єкт-об'єктивних відносин, умінням внутрішні мотиви перетворювати в активні зовнішні дії.

Мотиви навчальних досягнень часто залежать від системи освіти та тих інноваційних технологій, які використовуються в даній галузі. Власне педагогічний компонент забезпечує особистісно-орієнтований підхід у навчанні студента, враховує методологічну складову в його особистісному та професійному становленні.

Дослідження психологічних детермінант навчальної діяльності дозволило встановити, що мотиви навчання залежать від ціннісних орієнтацій, пов'язаних з вибором професій, на основі експериментальних досліджень визначено причини низької мотивації і ті внутрішні фактори, які призводять до їх появи.

Відповідно до зазначених тверджень слід спрямовувати навчальну діяльність на досягнення індивідуальних результатів і реалізацію соціальних мотивів.

Професійне становлення майбутнього фахівця-аграрія відбувається в процесі навчальної діяльності. Ефективність даного процесу залежить від індивідуальних професійних ситуацій, життєвих завдань та прагнень до системного професійного удосконалення.

## Список літератури

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1987. — 344 с.
2. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. — М.: Изд. полит. лит-ры, 1984. — 335 с.
3. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. — М.: Наука, 1969. — С. 118–148.
4. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. — М.: Рефл-бук, К. : Ваглер, 2000. — 320 с.

5. Маслоу А. Г. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. — М.: Смысл, 1999. — 425 с.
6. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
7. Чаусова Т. В. Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності професійної соціалізації студентів. / Чаусова Т. В. // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. — К., 2009. — Т. XI, част. 1. — С. 571–579.

**Макух О. И.**

канд. психол. наук, доцент

**Островська Н. Д.**

канд. пед. наук, доцент

ОП НУБиП України «Бережанский агротехнический институт»

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ АГРАРИЕВ**

В статье анализируются психологические детерминанты учебной мотивации, а также особенности профессионального формирования будущего агрария. Рассматриваются структурные компоненты профессионального формирования студента, среди которых: ценностные ориентации, умение преодолевать противоречия, а также способность преобразовать внутренние мотивы к внешним действиям. Установлены, в результате экспериментальных исследований, причины низкой мотивации студентов.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, мотивация достижений, профессиональное становление, ценностные ориентации.

**Makuh O.**

candidate of psychological sciences, assistant of professor

**Ostrowska N. D.**

candidate of pedagogical sciences, assistant of professor

«Berezani agrotechnic institute»

## **PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF ACADEMIC MOTIVATION IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE FARMERS**

### **Summary**

Psychological determinants of educational motivation and peculiarities of professional formation of agrarian specialist are analyzed in this article. The structural components of professional formation of the student are considered too. Among them are value orientations, the skills to overcome contradictions, and ability to transform internal motives at external actions. Due to the results of experimental researches, the reasons of low educational motivation of agrarian students are determined.

**Key words:** educational motivation, a motivation of achievements, professional formation, value orientations, self-actualization.

УДК 159.922.761: 301.15

**Мартынюк Ю. А.**

аспірант

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ДИАГНОЗОМ ДЦП

В статье рассматриваются основные особенности семей, воспитывающих детей с диагнозом ДЦП, и то, как тип семейного взаимодействия влияет на динамику психического развития ребенка. Раскрыты психологические качества семей, являющихся «зоной риска» для появления на свет ребенка с церебральной патологией.

**Ключевые слова:** семья ребенка с ДЦП, семейное взаимодействие, осознание дефекта, социально-педагогическая работа с семьей.

**Проблема исследования.** В последнее время отмечен повышенный интерес специалистов различного профиля к проблемам этиологии, патогенезу, клинике и лечению детского церебрального паралича. Особое положение в этом вопросе занимают исследования вопросов обучения и воспитания этой категории детей [2, 7, 5, 9, 1, 8]. В специальных исследованиях отмечается, что нарушения, вызванные детским церебральным параличом, изменяют процесс познания детьми окружающего мира, овладения знаниями, двигательными умениями и навыками; приводят к патологическим изменениям личности. К сожалению, до настоящего времени учеными не разработаны концептуальные подходы и теоретико-методологического обоснования психологической помощи и дифференцированного обучения детей с ДЦП с учётом степени тяжести двигательных и интеллектуальных нарушений.

Существенные изменения, происходящие с детьми с ДЦП, определяют особый интерес к семье, в которой воспитывается такой ребенок. Поскольку особая роль в воспитании, обучении, адаптации и социализации ребенка с ДЦП принадлежит именно семье. Обладая определенными психологическими характеристиками, семья особого ребенка выступает либо помощником в коррекционном процессе, либо наоборот, сводит на нет любое коррекционное воздействие. В результате рождения ребенка с ДЦП отношения внутри семьи, а также контакты с окружающим социумом, искажаются. Причины нарушений связаны с психологическими особенностями больного ребенка, а также с колоссальной эмоциональной нагрузкой, которую несут члены его семьи. Особое место среди эмоциональных состояний, которым подвергаются семьи детей с ДЦП, занимают состояние страха и тревоги. Поэтому рационально говорить о том, что психологическую помощь необходимо оказывать не только ребенку, но и всей его семье, поскольку эмоциональное состояние родителей имеет непосредственное влияние на эмоциональную сферу ребенка. Спектр переживаемых

емоцій в зв'язі з болем дитини у кожній сім'ї глибоко індивідуальний, починаючи від агресії та почуття провини, закінчуючи подавленістю та депресивністю [5, 9, 12].

**Ціль дослідження:** вивчити психологічні особливості сприйняття сім'ями дітей з ДЦП.

**Задачі:**

1. Вивчити наукову літературу по проблемі дослідження.
2. Вивчити вплив захворювання дитини з ДЦП на психоемоційний стан та на взаємини в сім'ї.

**Основне зміст тексту.** Сім'ї, виховуючі дитини з ДЦП, мають свої особливості та якості. Існують також загальні тенденції в організації життя таких сімей. Умовно сім'ї можна розділити на три категорії.

Перша категорія — сім'ї, категорично відхиляючі або майже не слухаючі думки медичного персоналу та інших спеціалістів. Родители не можуть осмислити сам факт появи на світ проблемної дитини. Думка лікарів їх насторожує, вводить в важке стресове стан. Вони, як правило, починають активно здійснювати пошуки додаткових «спеціалістів» для проведення нової діагностики, очікуючи більш сприятливого діагнозу, а також тих, хто міг би обіцяти швидке лікування їх дитини, повністю довіряючи їм. Не отримавши позитивного результату, вони швидко перемикаються на інших спеціалістів, втрачаючи час та пропускаючи можливість надати дитині кваліфікованої допомоги. Такі родители, намагаючись поєднати різні методи та способи допомоги, звертаються до багатьох спеціалістів, кількість яких може становити десятки. Розривність дій призводить до відсутності помітних результатів у дитини та розчарування в сучасних способах допомоги дітям з ДЦП [3].

Друга категорія — сім'ї, сприймаючі інформацію та намагаючись разом зі спеціалістом знайти шляхи подолання патології. Однак переживання відчаю, характеризуваного справжнім шоком, та почуття розчарування, пов'язане з тим, що вони (родители) не змогли народити здорового дитини, є настільки важкими, що іноді батько або мати не в стані зрозуміти, що їм пояснюють лікарі. Важко стресове стан родителей реакція суспільства, до якої діагноз ДЦП приймається як вирок дитині та його батькам. Потрібно час для того, щоб у родителей відбулося усвідомлення вади дитини. Часто після появи перших неперевірених фактів ДЦП родители відчувають почуття провини, змішане з бажанням знайти опроверження діагнозу.

Третя категорія — самообрані родители. Отримана інформація для таких родителей носить саморуйнівний характер. Данна категорія родителей відчуває почуття безнадії. Існує два види таких сімей.

Перший: частіше за все самотні матери, розцінюють появу дитини з ДЦП як певний знак або «ношу», яку необхідно пройти

сти через всю жизнь. Очень скоро после рождения ребенка они смиряются со сложившейся ситуацией и не предпринимают активных действий для ее улучшения.

Второй: родители считают, что предпринимать ничего не нужно. Будущее ребенка само покажет, каким он станет. Проявляя значительное терпение, родители осуществляют необходимый уход за ним. Ребенок растет самостоятельно, но его не развивают [1,4,11].

Социально-педагогические возможности семьи в работе с ребенком с ДЦП во многом зависят от степени готовности родителей к реализации своих возможностей, настроя на успех, заинтересованности в результатах ребенка.

Практика работы с семьями позволила выделить среди них типичные группы, отличающиеся по уровню социально-педагогических возможностей и стремлению к их реализации.

1. Семьи, полностью осмысливающие возникшие проблемы и стремящиеся к положительным результатам. Такие семьи характеризуются сплоченностью в действиях и желанием помочь ребенку всеми имеющимися у них средствами. С момента определения у ребенка патологии семья стремится выяснить, где, как и какими способами можно помочь.

2. Семьи, полностью осмысливающие аномалию ребенка, но не стремящиеся к каким-либо изменениям. Члены таких семей понимают произошедшее с ребенком. Возможно, на начальном этапе ими предпринимались попытки помощи ребенку, закончившиеся неудачей. Отчаявшись, разочаровавшись, увидев нерезультативность таких попыток, семья ничего или почти ничего не предпринимает для улучшения состояния ребенка.

3. Семьи, поверхностно осмысливающие происходящее с ребенком и не стремящиеся к каким-либо действиям. Семья видит, что ребенок развивается аномально, но не осознает грозящих последствий и не предпринимает никаких попыток помощи. Такие семьи неоднородны. Среди них выделяются следующие типы:

– семьи, где родители убеждены, что состояние ребенка со временем улучшится;

– многодетные семьи; ребенок с ДЦП, рожденный в такой семье, как правило, не первый; родители видят, что ребенок развивается аномально и нуждается в помощи, но так как кроме него есть другие дети, ребенок не получает необходимого ухода;

– семьи хронических алкоголиков;

– семьи с умственно отсталыми родителями.

4. Семьи, осмысливающие дисфункцию ребенка, но в силу каких-либо причин не имеющие возможности помочь ребенку. К таким причинам можно отнести:

а) это семьи, проживающие в деревне или поселке городского типа;

б) тяжелое материальное положение: доход семьи ниже прожиточного минимума;

в) сложная социально-психологическая ситуация внутри семьи.

5. Семья, категорически отвергающая ребенка с ДЦП. К этой категории могут относиться различные по социальному положению семьи.



Большое количество семей, в которых воспитывается ребенок с ДЦП, — неполные семьи. Это связано с тем, что один из родителей, чаще всего отец, из-за ряда объективных и субъективных причин оставляет семью. Можно выделить следующие причины:

- отрицание отцом самого факта рождения ребенка с ДЦП: отец не приемлет того, что у него мог родиться ребенок с аномалиями;
- смещение внимания матери с мужа на ребенка: мать полностью погружается в проблемы, связанные с уходом за ребенком, постоянно находится с ним, в связи с чем муж ощущает нехватку внимания;
- отец бросает семью, считая ее обузой; данная ситуация характерна для молодых семей;
- после постановки диагноза пара не выдерживает психологического давления, возникают обоюдные упреки, перерастающие в конфликты.

Как правило, ребенок остается с матерью. Все семейные трудности ложатся на ее плечи. Односторонность, однобокость воспитания способствует формированию отклоняющегося поведения у детей и в конечном итоге может стать десоциализирующим фактором. Проявляется ряд особенностей воспитания детей в неполной семье: неуравновешенность родительских чувств; возникновение в сознании ребенка мысли о собственном дефекте как о непреодолимом препятствии для полноценного существования, что вызывает у ребенка комплекс неполноценности; односторонность воспитательного воздействия, недостаточное влияние на ребенка внутри семьи.

Стечение ряда неблагоприятных обстоятельств ведет к снижению воспитательных возможностей неполной семьи [12,11,4].

К неблагоприятным обстоятельствам можно отнести:

- отсутствие современной и своевременной социально-педагогической помощи неполной семье;
- бытовые трудности, нередко связанные с поражением ребенка с ДЦП;
- неправильное отношение членов семьи к ребенку и друг к другу, связанное с напряженной психологической обстановкой;
- неумение выбрать педагогически целесообразный стиль взаимоотношений.

Отношение общества к неполной семье как к чему-то ущербному усугубляется наличием в ней ребенка с ДЦП. При определенном стечении обстоятельств это становится благотворной почвой для появления у ребенка невротических реакций, являющихся отражением субъективного восприятия своего положения в семье, а также отношения окружающих людей.

Одним из важных факторов социально-педагогической работы с ребенком — выступает наличие человека, являющегося его основным воспитателем (воспитателем № 1). Исследования специалистов, работающих с семьями, а также личный опыт позволяют выделить в качестве основного воспитателя следующих лиц: мать ребенка; бабушка; тетя; няня или сиделка. Кроме того, в неполной семье может наблюдаться смешанный тип воспитания или отсутствие воспитателя [10, 6].

Мать. Полученный в работе с семьей, воспитывающей ребенка с ДЦП, опыт показывает, что более чем в половине семей длительное время основ-

ным воспитателем (воспитателем № 1) является мать. На нее ложатся заботы о воспитании, уходе, лечении и реабилитации ребенка.

Бабушка. Существуют семьи, в которых воспитатель № 1 — бабушка (бабушки). В сравнении с родителями ребенка, старшее поколение более терпимо относится к самому ребенку, а также к действиям, осуществляемым специалистами по отношению к ребенку. Бабушки более опытные. Своевременная помощь, оказанная старшим поколением, оказывает благоприятное воздействие на семью в целом и на состояние ребенка в частности.

Тетя. Нередко в сложной семейной ситуации роль воспитателя № 1 переносится на тетю. Она осуществляет уход за ребенком. Находится с ним непрерывно. Личный опыт показывает, что воспитание с помощью тети является разгрузкой для семьи.

Няня, сиделка. Последнее время в среде семей с ребенком с ДЦП няни и сиделки получили большое распространение. При наличии такого воспитателя существуют положительные и отрицательные моменты. С одной стороны, это дает возможность родителям начать работать, жить своей жизнью, разгружает их. С другой, — лишает ребенка родительского, особенно материнского, тепла и ласки. Ребенок с годами начинает чувствовать себя отверженным. Поражение ребенка вдвойне усиливает это чувство.

Смешанный тип. Воспитанием ребенка занимается вся семья, а также близкие родственники. В таком случае ребенок переходит из рук в руки. Воспитатель № 1 отсутствует. Очень часто ребенок чувствует свою ненужность, потому что каждый из близких родственников пытается избавиться от него. Такая обстановка оказывает отрицательное влияние на процесс социально-педагогической реабилитации и на воспитательный процесс в целом.

Воспитатель отсутствует. Отсутствие воспитателя характерно для многодетных и неблагополучных семей. Ребенок растет среди своих братьев и сестер. Родители испытывают нехватку времени и средств. Пытаются прокормить семью. Дети в это время живут своей жизнью [5, 8, 9].

Таким образом, следует подчеркнуть актуальность изучения особенностей «родительского отношения» к ребенку с ДЦП. Именно эти характеристики родителей во многом определяют степень его социализации и адаптации в жизни, то есть его будущее. Особенности «родительского отношения» семьи позволяют определить, насколько она может владеть стрессоустойчивыми качествами, необходимыми для поддержки ребенка, его воспитания и социального сопровождения в течение всей его жизни, насколько она готова идти на сотрудничество со специалистами для эффективной помощи ребенку. Неоднозначность реакций родителей на факт рождения у них ребенка с ДЦП требует от специалиста учета социально-педагогических и социально-психологических особенностей семьи. Изменяя с помощью специальных программ психическое состояние семей, корректируя их поведение, также меняем психическое состояние и поведение детей, что тем самым способствует эффективному повышению качества жизни детей и их семей. Специалист осуществляет профилактику негативных проявлений и способствует наиболее целесообразному вовлечению семьи в социально-педагогическую работу с ребенком.

## Выводы

1. Анализ литературы по проблеме семьи с особым ребенком показывает, что рождение в семье ребенка с особыми нуждами нередко выявляет истинные взаимоотношения между ее членами.

2. Большое количество семей, в которых воспитывается ребенок с ДЦП, — неполные семьи. Это связано с тем, что один из родителей, чаще всего отец, из-за ряда объективных и субъективных причин оставляет семью.

3. Коррекционно-реабилитационная деятельность в данный период ведется с использованием социально-педагогического потенциала семьи, который позволяет специалисту дифференцированно строить работу с ней, осуществляя профилактику негативных проявлений и способствуя наиболее целесообразному вовлечению семьи в социально-педагогическую работу с ребенком.

## Список литературы

1. Архипова Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период). — М., 1989.
2. Бабенкова Р. Д. Пути исправления дефектов моторики и физического развития учащихся младших классов вспомогательной школы средствами физического воспитания. М., 1963.
3. Горячева Т. Г., Солнцева И. А. Личностные особенности матери ребенка с отклонениями в развитии и их влияние на детско-родительские отношения // Материалы II Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи». В 3 частях. Часть 1 / Под ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. М., 2005. С. 285–298.
4. Добряков И. В., Крыжко Е. В. Психическое развитие детей с церебральными параличами: особенности, отклонения, расстройства, психокоррекция и психотерапия // Восстановительное лечение детей с поражениями центральной нервной системы и опорно-двигательного аппарата: Методические рекомендации / Под ред. И. В. Добрякова, Т. Г. Щединой. СПб.: Издательский дом СПбМАПО, 2004. Гл. 3. С. 113–137
5. Ипполитова М. В. К вопросу о преодолении пространственно-временных нарушений у детей с церебральным параличом // Специальная школа. — 1967. — № 3.
6. Карпова Н. Е., Стрекапова Т. А. Особенности самопринятия матерей, воспитывающих детей с детским церебральным параличом // Материалы II Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи». В 3 частях. Часть II / Под ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. М., 2005. С. 111–119.
7. Калижнюк Э. С. Клиническое обоснование принципов коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольниками, страдающими церебральными параличами. — М., 1978.
8. Левченко И. Ю. Патопсихология: Теория и практика. Уч. пос. 2-е изд. стер. Серия: Высшее профессиональное образование. Издательство: «Академия/Academia», 2004 г., — 232 с.
9. Мастюкова Е. М. Развитие начальных навыков самообслуживания у детей с ДЦП в семье // Дефектология. — 1985. — № 2.
10. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Под ред. В. И. Селиверстова. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. С. 306–318; 331–333.
11. Романова О. Л. Психологическое исследование особенностей материнской позиции женщин, дети которых страдают церебральным параличом // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1988. № 9. С. 109–114.
12. Шаронова Н. А., Колпакова Л. М. Особенности эмоционально-оценочного отношения матери с подростком, страдающим детским церебральным параличом // Материалы II Международного конгресса «Молодое поколение XXI века: Актуальные проблемы социально-психологического здоровья». Минск, 3–6 ноября: РИТМ, Социальный проект, 2003. С. 111–112

**Мартинюк Ю. О.**

аспірант

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОДИНИ, ЩО ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ДІАГНОЗОМ ДЦП**

#### **Резюме**

У статті розглядаються основні особливості сімей, що виховують дітей з діагнозом ДЦП, і яким чином тип сімейної взаємодії впливає на динаміку психічного розвитку дитини. Розкрито психологічні якості сімей, що становлять «зону ризику» для появи на світ дитини з церебральною патологією.

**Ключові слова:** сім'я дитини з ДЦП, сімейна взаємодія, усвідомлення дефекта, соціально-педагогічна робота з сім'єю.

**Martynuk J.**

aspirant

Odessa National University named after I. I. Mechnikov

### **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE FAMILIES, WHICH ARE BRINGING UP THE CHILD WITH THE DIAGNOSIS A CHILDREN'S CEREBRAL PARALYSIS**

#### **Summary**

In the article considers the basic features of the families which are bringing up children with the diagnosis a children's cerebral paralysis, and how the type of family interaction influences dynamics of mental development of the child are shown. Psychological qualities of the families which are in «a risk zone» for birth of the child with a cerebral pathology are opened.

**Key words:** a family of the child with a children's cerebral paralysis, family interaction, defect comprehension, socially-pedagogical work with a family.

УДК 159.9

**Могилевская В. Ю.**

преподаватель кафедры психологии

Приднестровского государственного университета имени Т. Г. Шевченко

г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская республика

## ИЗУЧЕНИЕ СКЛОННОСТИ К РИСКУ В КОНТЕКСТЕ ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

В статье рассматриваются понятия риска, склонности к риску, онтогенетической рефлексии. Приводятся научные подходы к исследованию данных анализируемых понятий. Излагаются результаты и выводы, полученные в ходе эмпирического изучения склонности к риску в контексте онтогенетической рефлексии.

**Ключевые слова:** риск, склонность к риску, особенности онтогенетической рефлексии, рисковость, позитивная, негативная рефлексия.

Современное общество предъявляет особые требования к конкурентоспособному специалисту. Одно из них связано с тем, что специалист должен уметь, сталкиваясь с ситуациями, не имеющими однозначного понимания, принимать решения, которые связаны с риском, направленным на достижение цели, необходимой специалисту в данной ситуации. Таким образом, риск представляет собой постоянный и неустраняемый компонент любой социальной деятельности, выступает не просто некоей социокультурной средой или условием действия, а как неотъемлемая часть социальности [2].

По данным отечественного психолога Ильина Е. П., риск детерминирует деятельность и поступки специалиста, так как благодаря риску человек способен принимать сложные решения, а поэтому может одерживать победу над соперниками, невыгодными обстоятельствами жизни. Автор указывает, что недостаточная склонность к риску может приводить к нехватке таких волевых качеств, как решительность, настойчивость, смелость и пр. [3].

Однако следует отметить, что, по мнению зарубежного ученого У. Бека, риск может приводить к деструктивным последствиям, так, склонность к рисковому поведению может вести к неудачам и неудачам, физическим и психическим травмам, а иногда и летальным последствиям [1].

Существует предположение ряда авторов о том, что современное состояние цивилизации и рост технического прогресса увеличивает вероятность риска и опасности. Однако эту гипотезу опровергает исследователь Козелецкий Ю. Автор отмечает, что в историческом процессе величина риска не растет, а изменяется с точки зрения формы и содержания [5].

По мнению отечественного психолога Ильина Е. П., склонность к риску относится к ряду междисциплинарных понятий и рассматривается как научный феномен многими науками. В последнее время выделилась в самостоятельную отрасль научного знания рискология, осуществляются попытки создания философии риска — рискофилософии. При этом именно для

психології вивчення схильності до ризику представляє особливий інтерес. Однак, як підкреслює автор, в оточувальній психології, незважаючи на велику кількість розрізаних публікацій, в даний час нагальною потребою комплексного вивчення схильності до ризику як самостійної психологічної проблеми, з цієї причини, що більше всього ризик розуміється як складова частина процесу прийняття рішення [3].

Слід зазначити, що серед науковців оточувальної психології не склалося єдиного розуміння терміна «ризик». Одними науковцями розуміється як можлива небезпека несприятливого результату (У. Бек, М. А. Котик, Н. Луман, О. Н. Яницький, Н. Коган). Іншими — як активність людини в ситуації невизначеності (О. Ренн, Тяпаєв Т. Б., Зубков І. В., В. А. Абчук, К. К. Платонов). Третіми — як оцінка можливості виконання дії, можливості досягнення результату, відповідного цілі (А. Сейдж, Э. Байт, Каннеман Д., А. Тверски, В. В. Кочетков, І. Г. Скотникова, Г. Н. Солнцева, Т. В. Корнилова) і др. Четвертими — як вибір з множини альтернатив (В. Данем, А. А. Кондрацький, В. Ойгензіхт, В. І. Зубков).

Ми приріджуємося визначення, запропонованого Ільїним Е. П., згідно з яким ризик — це взаємодія об'єктів з загрозами і небезпеками, при цьому взаємодія означає, що людина не тільки піддається зовнішній небезпеці, але і сама створює небезпеки, які при наявності певних умов і обставин можуть привести до несприятливого результату. Таким чином, людина виступає і як об'єкт, і як суб'єкт ризику. В даній ситуації схильність до ризику (або ризиковість) розуміється як стійка характеристика індивіда і пов'язана з взаємодією з загрозами і небезпеками і виявляється в таких особистісних рисах, як імпульсивність, незалежність, прагнення до успіху, схильність до домінування [3].

Згідно з вітчизняним психологом Шмелеву А. Г., аналіз схильності до ризику має велике значення для психологічного прогнозування процесів прийняття рішення в ситуації невизначеності [7].

Російський дослідник Ільїн Е. П. вказує, що функціями ризику є захисна (дозволяє виробити раціональне ставлення до невдачам і несприятливості), аналітична (передбачає вибір правильного рішення з можливо існуючих альтернатив), інноваційна (передбачає стимулювання і спрямування на пошуки нетрадиційного, нестандартного способу рішення проблем) і регуляторна (дозволяє регулювати життєдіяльність індивіда і може мати конструктивний або деструктивний характер) [3].

Цей функціональний арсенал ризикової поведінки зближує схильність до ризику як рису особистості з такою здатністю, як онтогенетическа рефлексія, тобто особистісна рефлексія життєвого шляху людини. Онтогенетическа рефлексія розуміється російськими ученими Фетискиним Н. П., Козловим В. В. і Мануйловим Г. М. як насичуваний емоційними переживаннями самоаналіз минулих помилок, успішного і неуспішного досвіду життєдіяльності. Таким чином, онтогенети-

ческая рефлексия предполагает не только знание или понимание субъектом самого себя, как другие знают и понимают «рефлексирующего», но и оценку собственных эмоциональных реакций, когнитивных представлений и мотивов и последствий принятых решений, в том числе и рисков [6].

Онтогенетическая рефлексия рассматривается в контексте двух направлений исследования рефлексии в психологии: личностного аспекта рефлексии (Е. Р. Новикова, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, А. Б. Холмогорова, В. К. Зарецкий, А. В. Карпов), коммуникативного аспекта рефлексии (Н. И. Гуткина, И. Е. Берлянд, К. Е. Данилин, А. В. Петровский, Л. А. Петровская). В контексте коммуникативного аспекта рефлексии онтогенетическая рефлексия рассматривается как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия, которая характеризуется как не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. В контексте личностного аспекта онтогенетическая рефлексия понимается как процесс переосмысления, анализ ошибок прошлого опыта и совершенного движения вперед, то есть всего жизненного пути личности, включающего принятие решений в рискованных ситуациях. Это позволяет связать указанные феномены онтогенетической рефлексии и склонности к риску воедино.

Отечественный психолог Ильин Е. П. приводит статистику, согласно которой проведенные исследования показали, что в современном обществе 95–97 % людей — рискофобы и 3–5 % — рискофилы. Между тем автор оговаривает, что существует связь между склонностью к риску и возрастом обследуемых. Так, по данным А. Г. Ниазашвили (2007), среди юношей и студентов 50 % имеют высокую склонность к риску; по мере взросления склонность к риску снижается. Следует подчеркнуть, что с точки зрения развития онтогенетической рефлексии юношеский возраст предполагает пиковую активность, так как именно в рассматриваемом возрастном периоде происходит становление мировоззрения и личностной рефлексии как анализа своего жизненного опыта и собственной личности [3].

В этой связи мы предприняли попытку изучения особенностей склонности к риску в контексте онтогенетической рефлексии студентов ПГУ им. Т. Г. Шевченко. В исследовании приняли участие студенты 1-го, 2-го, 3-го курсов физико-математического, естественно-географического факультетов и института языка и литературы в количестве 146 человек, из них 76 девушек и 70 юношей.

Для диагностики склонности к риску мы использовали опросник готовности к риску А. Г. Шмелева. В целях диагностики особенностей онтогенетической рефлексии мы применили методику самооценки онтогенетической рефлексии Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова.

По методике склонности к риску мы получили следующие результаты: высокий уровень склонности к риску показали 7 % юношей и 5 % девушек. Это может значить, что данных испытуемых можно назвать рискованными, решительными, склонными к авантюризму. У 10 % юношей

и 13 % девушек был диагностирован низкий уровень склонности к риску, что может говорить о том, что данные испытуемые не стремятся рисковать, их можно назвать осмотрительными. 83 % юношей и 82 % девушек показали средний показатель склонности к риску. Это может свидетельствовать о средней степени готовности студентов юношей и девушек рисковать и ввязываться в авантюры. В целом, можно констатировать, что 12 % обследованных студентов показали высокую степень готовности к риску. 23 % студентов от всей выборки продемонстрировали низкую степень готовности к риску. 65 % студентов проявили среднюю степень готовности к рисковому поведению. Это противоречит данным, полученным А. Г. Ниазашвили (2007), однако подтверждает данные, которые приводит Ильин Е. П. (2012).

По методике самооценки онтогенетической рефлексии мы получили следующие результаты: рефлексия со знаком «+» показали 12 % юношей и 15 % девушек. Это может говорить, что у данных студентов преобладает позитивная рефлексия, дающая при оценке жизненного опыта практические результаты, они выясняют причины собственных неудач и работают над их устранением. У 88 % юношей и у 83 % девушек была выявлена онтогенетическая рефлексия со знаком «-» (у 2 % девушек особенности онтогенетической рефлексии диагностировать не удалось). Это свидетельствует о том, что эти испытуемые обладают рефлексией, не дающей практические результаты, излишне глобальной в негативной оценке происходящего, итогом прошлых ошибок становится страх перед совершением новых. В целом, можно сказать, что у 27 % студентов от всей выборки преобладает рефлексия со знаком «+», у 71 % от общего числа студентов преобладает рефлексия со знаком «-». Полученные нами данные подтверждают результаты исследования, проведенного нами в 2012 г.

Таким образом, подытожив вышесказанное, мы можем заключить, что особенности онтогенетической рефлексии определяют степень выраженности склонности к риску. То есть студенты, обладающие позитивной рефлексией, дающей при оценке жизненного опыта практические результаты, выясняют причины собственных неудач и работают над их устранением, охотнее рискуют, принимают решения во взаимодействии с угрозами и опасностями и проявляют такие личностные черты, как импульсивность, независимость, стремление к успеху, склонность к доминированию. А студенты, обладающие негативной рефлексией, не дающей практические результаты, излишне глобальной в негативной оценке происходящего, итогом прошлых ошибок становится страх перед совершением новых, в меньшей степени готовы рисковать, оказываются более осмотрительными, не стремятся проявлять такие качества, как импульсивность, независимость, стремление к успеху и доминированию.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы: 1. И у девушек, и у юношей, а также по выборке студентов в целом, преобладает средняя степень склонности к риску. Это может обозначать, что у большинства студентов в средней степени выражена готовность рисковать. 2. Низкая степень готовности к риску выражена сильнее и у юношей, и у девушек,



чем высокая степень склонности к рисковому поведению. 3. У юношей в большей степени, чем у девушек, выражена склонность к рисковому поведению. 4. У девушек и у юношей преобладает рефлексия со знаком «-» или негативная рефлексия, из-за страха перед совершением ошибок прошлого молодые люди опасаются рисковать. 5. У девушек в большей степени выражено преобладание рефлексии со знаком «+» или позитивной рефлексии. 6. Особенности онтогенетической рефлексии определяют степень выраженности склонности к риску у студентов юношей и девушек, так, студенты с позитивной рефлексией более склонны к риску, а студенты с негативной онтогенетической рефлексией менее склонны к рисковому поведению.

Полученные нами результаты исследования могут быть применены при организации профессиональной подготовки будущих специалистов на этапе обучения в ВУЗе, формировании умений принятия решений в ситуациях, связанных с угрозами и рисками.

### Список литературы

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седелник и Н. Фёдорова; Посл. А. Филиппова. М., 2000.
2. Гордиенко Ю. Ф. Управление персоналом. М., 2004.
3. Ильин Е. П. Психология риска. С-Пб, 2012.
4. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. М., 2002.
5. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М., 1979 г.
6. Могилевская В. Ю. Особенности личностной рефлексии студентов психологов // «Розквітання-5». Матеріали всеукраїнської конференції молодих учених. Одеса 2012.
7. Самооценка уровня онтогенетической рефлексии / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002.
8. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. СПб. 2002.

### Могилевська В. Ю.

викладач кафедри психології

Придністровського державного університету імені Т. Г. Шевченка  
м. Тирасполь, Придністровська Молдовська республіка

### ВИВЧЕННЯ СХИЛЬНОСТІ ДО РИЗИКУ В КОНТЕКСТІ ОНТОГЕНЕТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

#### Резюме

У статті розглядаються поняття ризику, схильності до ризику, онтогенетичної рефлексії. Наводяться наукові підходи до дослідження даних аналізованих понять. Викладаються результати та висновки, отримані в ході емпіричного вивчення схильності до ризику в контексті онтогенетичної рефлексії.

**Ключевые слова:** ризик, схильність до ризику, особливості онтогенетичної рефлексії, ризиковість, позитивна, негативна рефлексія.

**Mogilevskaya V.**

teacher Department of Psychology

Transnistrian state university them T. G. Shevchenko Tiraspol, Transnistria

**STUDY TENDENCY TO TAKE RISKS IN THE CONTEXT  
OF ONTOGENETIC REFLECTION**

**Summary**

The paper examines the concepts of risk, risk tolerance, developmental reflection. Provides scientific approaches to the study of the data analyzed concepts. Presents the results and conclusions obtained in the course of empirical studies appetite for risk in the context of developmental reflection.

**Key words:** risk, risk tolerance, especially developmental reflection, risk, positive, negative reflection.

УДК 378.048.45

**Олійник В. В.**

канд. психол. наук,  
начальник відділу психологічного забезпечення та аналітичної роботи  
Управління роботи з персоналом Департаменту персоналу  
Адміністрації Держприкордонслужби України

**Кальчук О. С.**

канд. психол. наук,  
доцент кафедри практичної психології Інституту педагогіки і психології  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Стаття присвячена проблемі формування професійної мотивації у майбутніх практичних психологів. Розглядаються особливості навчальної та професійної мотивації, разом з тим зазначено, що формування позитивної професійної мотивації залежить від наявності певних психолого-педагогічних умов, які сприятимуть підвищенню навчальної активності та впливатимуть на формування цілей і вибір шляхів їх досягнення. Визначено психолого-педагогічні умови та розроблено практичні рекомендації щодо окремих аспектів формування професійної мотивації у майбутніх практичних психологів.

**Ключові слова:** мотив, мотивація, навчальна мотивація, мотивація досягнень, успішна професійна діяльність, мотиваційна сфера, успіх.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах стрімких соціокультурних та економічних змін, що відбуваються в державі, зростає потреба у кваліфікованих фахівцях-психологах. Потреба у кваліфікованій психологічній допомозі відчувається зараз багатьма — від урядовців до домогосподарок, тому існує значна кількість відомчих психологічних служб, психологічних і сімейних консультацій, психологів, що працюють у недержавному секторі економіки та надають приватні психологічні послуги.

Мабуть, перша галузь, де відчувається масова потреба у практичній психології, є освіта. Однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти є побудова такого процесу навчання, який міг би бути основою формування мотиваційної сфери майбутніх фахівців. Необхідність диференціації та індивідуалізації навчання, застосування новітніх методів виховання, стимулювання саморозвитку мотивує майбутніх практичних психологів залучатись до навчально-виховного процесу активніше.

Для майбутнього практичного психолога важливою є мотивація ще на рівні професійного вибору. Характеризуючи мотивацію професійного вибору, необхідно відзначити, що на етапі вибору тієї або іншої професії в структурі особи формується визначений мотиваційний конструкт, куди входять як усвідомлювані мотиваційні чинники, так і неусвідомлювані. Професійна мотивація суттєво впливає на ефективність навчання, а таким чином і на оволодіння професією.

Формування особистості людини відбувається упродовж всього її життя, а у вищій школі закладаються основні особисті якості фахівця, при подальшій професійній діяльності відбувається «подальша шліфовка особистості». Відповідно навчання у ВНЗ — це, як відомо, не лише засвоєння знань, а й підготовка до майбутньої професійної діяльності. Тому продуктивність навчання в значній мірі залежить від того, на якому місці ієрархії цінностей знаходиться отримувана професія, тобто професійні мотиви. Як відомо, переважання зовнішніх, утилітарних мотивів веде до того, що учення набуває формальний характер, відсутній творчий підхід, самостійна постановка учбових цілей, тому негативне або байдуже відношення до учення може бути причиною низької успішності або неуспішності майбутнього фахівця. Професійний розвиток та рівень професійної підготовки майбутнього практичного психолога, на нашу думку, в першу чергу залежить від сформованості професійних планів стосовно навчальної діяльності.

Останніми роками в психологічній науковій літературі питанням формування професійної мотивації приділяється особлива увага. Саме тому проблемами мотивації навчальної діяльності знаходять активне віддзеркалення в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних авторів, таких як: Т. Л. Бадоев, Ф. Герцберг, В. Н. Дружинин, И. А. Жданов, Ф. Н. Ільєсов, Е. А. Клімов, В. И. Ковалев та інші.

Натомість, питання про особливості формування мотивації до майбутньої професійної діяльності у практичних психологів дотепер не знайшли свого відображення у психолого-педагогічних дослідженнях. Залишаються малодослідженими проблеми визначення умов і факторів, шляхів і засобів формування мотивації до професійної діяльності майбутніх практичних психологів. Усе це свідчить про актуальність теми, а відтак зумовило вибір напряму дослідження в науковому і практичному аспектах.

**Постановка завдання.** Метою дослідження є розробка теоретичних, методологічних положень і практичних рекомендацій щодо окремих аспектів формування професійної мотивації у майбутніх практичних психологів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Кожний період життя людини, кожен її більш-менш значний крок у системі суспільних відносин приводить і до зміни її мотиваційної сфери. У процесі розвитку особистості відбувається перетворення одних мотивів на інші чи стримування одних іншими; на базі одних мотивів формуються інші, виникають протиріччя між різними мотивами, змінюється співвідношення домінуючих і підпорядкованих мотивів. Мотив — це упредметнена потреба. Мотиви розрізняються не тільки за змістом, але й за рівнем усвідомленості, стійкості. Спрямованість особистості є результатом виникнення стійко домінуючих мотивів поведінки, а також інших особливостей особистості, що допомагають чи заважають реалізувати мотиви.

За думкою Л. Д. Столяренко: «Мотив — це збудження до діяльності, пов'язане з задоволенням потреби суб'єкта». Під мотивом також найчастіше розуміють причину, яка лежить в основі вибору дій і вчинків, сукупності зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта [1].

Мотив С. Л. Рубінштейн визначав як більш-менш усвідомлене спонування, науковець розглядав його як внутрішню спонукальну силу [2]. Цей підхід використовували також В. Г. Асеев [3], Л. І. Божович [4], О. Г. Ковальов [5], В. Г. Москвічов [6], П. М. Якобсон [7] та ін.

Термін «мотивація» являє собою більш широке поняття, ніж термін «мотив». З метою визначення особливостей формування професійної мотивації у майбутніх практичних психологів, перш за все, необхідно проаналізувати теорії мотивації. Відповідно до інформаційної теорії П. В. Симонова, поведінка людини залежить від потреб, які мотивують до здійснення певних вчинків. Актуальна потреба в умовах прогнозування імовірності її задоволення супроводжується емоціями: позитивними — при високій імовірності й негативними — при низькій [8].

П. В. Симонов виділяє три рівні таких потреб: біологічні, первинні потреби; потреби соціального характеру; потреби ідеальні (пізнавальні) [8].

В. І. Чірков стверджував, що головним показником мотивованої поведінки людини є наявність бажання — інтенції до виконання певної дії [9].

А. Маслоу щодо ієрархії потреб вважав, що поведінка визначається незадоволеними потребами; і індивід систематично задовольняє свої потреби, починаючи з базових, а потім послідовно за ієрархічними рівнями; базові потреби є найбільш пріоритетними в ієрархії [8].

Відповідно до цієї теорії, процес мотивації можна виразити за допомогою формули: Мотивація =  $K \times$  Очікування. Іншими словами, мотивація залежить від очікування і певного коефіцієнта  $K$ . Очікування є певним сподіванням, вірою в те, що певна поведінка приведе до відповідних наслідків. Ступінь сподівання коливається від впевненості, що подія настане, до впевненості, що вона не відбудеться.

Ф Герберг виділяє чинники, що сприяють задоволенню роботою, тобто є мотиваторами, а з іншого боку — гігієнічні чинники, що викликають незадоволення і діють негативно. За Ф. Герцбергом, мотивацію поведінки викликає сукупність мотиваторів, проте позитивні їх впливи, як правило, непомітні, вони не можуть тривалий період позитивно впливати на працівника [8].

Вітчизняні науковці при опрацюванні проблеми мотивації використовують парадигму про соціально-історичну детермінацію психіки. На їх думку, істотні риси мотивації людини визначаються не індивідуальними особливостями її розвитку, а особливостями її свідомості як суспільної істоти. У рамках цієї парадигми виникло декілька напрямів розвитку уявлень про мотивацію. Серед них концепції С. Л. Рубінштейна [2], Д. М. Узнадзе [10], О. М. Леонтєва [11], В. М. Мясіщева [12], В. О. Ядова [13] та ін.

За останні роки все більше помітним є прагнення впровадити системний підхід до дослідження мотивації. При цьому мотивацію науковці розглядають як цілісне утворення, що складається із взаємопов'язаних компонентів, вони звертають також увагу до проявів її структурних і взаємозалежних рівнів та ієрархії, дослідження мотивації як елементу більш широкої метасистеми.

Уявлення про мотивацію виникає при спробі пояснення, а не опису поведінки. Це — пошук відповідей на питання типу «чому?», «задля чого?», «для якої мети?», «який сенс?». Відрізняють диспозиційну та ситуаційну мотивації як аналоги внутрішньої та зовнішньої детермінації поведінки. Диспозиції можуть активізуватися під впливом окремих ситуацій, та навпаки, активізація окремих диспозицій (мотивів, потреб) приводить до змін ситуації, точніше, її сприйняття суб'єктом. Практично кожен дію людини слід розглядати як двоякодетерміновану: диспозиційно та ситуаційно.

Термін «мотивація» використовується у сучасній психології у двоякому розумінні як визначення системи факторів, детермінуючих поведінку (сюди увійшли потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення і багато іншого) і як характеристика процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Р. С. Немов розглядає поняття «мотивація» у іншому значенні, коли мотивацію можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, пояснюючих поведінку людини, його початок, напрямок та активність [14].

Мотивація — це циклічний процес безперервного взаємного впливу та перетворень, у якому суб'єкт дії та ситуація взаємно впливають одне на одного, і результатом якого є реально простежена поведінка.

Навчальна мотивація визначається як окремий вид мотивації, включений до певної діяльності. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітньою установою; по-друге — організацією освітнього процесу; по-третє — суб'єктивними особливостями того, хто навчається; по-четверте — суб'єктивними особливостями педагога і, перш за все, системи його ставлення до суб'єкта навчання, до справи; по-п'яте — специфікою навчального предмету.

Координація навчальної діяльності майбутніх практичних психологів повинна відбуватись відповідно до особливостей цих сфер мотивації. Зокрема, зовнішнє стимулювання на різних етапах навчальної діяльності може змінювати організацію спонукань студента, переводити потенційні мотиви в зону активної мотивації.

Детально залежність успішності навчальної діяльності від мотивації була розглянута Г. Клаусом, який зазначав, що установки на навчання і на його наочний зміст мають найбільш стійкий вплив на активне засвоєння, на перебіг цього процесу і на його успішність. Виходячи з цього він виділяв позитивну і негативну мотивацію. На його думку, людина з сильним бажанням оволодіти знаннями вчитиметься без зовнішнього примусу, отримуючи від своїх знань задоволення, проявляючи наполегливість; достатньо швидко засвоюватиме необхідні відомості, демонструючи інтелект, гнучкість, фантазію [15].

Мотивована особистість нерідко з часом стає професіоналом, оскільки від того, як сформована мотивація, залежить результативність навчального процесу, адже мотивування забезпечує професіоналізм. Професіоналізм у професійній діяльності практичного психолога формується на основі професійного покликання та професійної самосвідомості фахівця.

Перш ніж говорити про професійне покликання, доцільно розглянути поняття «професійної мотивації», бо саме мотиваційний компонент сприяє досягненню професійної майстерності, забезпечує перетворення знань, умінь та навичок у засоби особистісного та професійного росту.

Професійна мотивація — це дія конкретних чинників, які обумовлюють вибір професії і тривале виконання обов'язків, які пов'язані з означеною професією [16].

Розвитку професійної мотивації і творчої активності студента сприяє реалізація професійної спрямованості навчання всіх курсів дисциплін, належна організація навчальних і виробничих практик, адекватна система взаємин викладачів зі студентами, якісна підготовка курсових, дипломних і магістерських робіт, психологічна безпека і свобода особистості, активна науково-дослідна діяльність студентів тощо.

Професійна мотивація неоднорідна, залежить від багатьох психологічних і соціологічних факторів, співвідношення між якими визначає система ціннісних орієнтацій молоді людини: у власному престижі; у високому матеріальному положенні; у креативності; у розвитку себе; у досягненнях; у духовному задоволенні; у збереженні власної індивідуальності. Інтенсивність розвитку професійної мотивації залежить від того, якою мірою система цінностей людини співвідноситься із системою цінностей суспільства, до якого людина належить.

У психології мотивація позначає сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які спонукають суб'єкта до активності. Виділяють внутрішню і зовнішню мотивацію. Якщо діяльність для особистості значуща сама по собі, то можна говорити про внутрішню мотивацію, якщо ж значущі зовнішні атрибути професії (визнання суспільства, престижність і т. п.) — переважає зовнішня мотивація.

В основі внутрішніх мотивів лежить задоволення від процесу та безпосередніх результатів навчально-пізнавальної діяльності: пізнавальний мотив (прагнення оволодіти новими знаннями та способами пізнавальної діяльності); мотив самодетермінації (прагнення відчувати себе суб'єктом навчальної діяльності та взаємодії з оточенням); мотив самовдосконалення (прагнення підвищувати власну компетентність, ефективність і майстерність).

Зовнішні мотиви, які опосередковано пов'язані з процесом і результатами навчальної діяльності студентів, також відіграють важливу стимулюючу роль: професійний мотив (прагнення досконало оволодіти майбутньою професією, стати висококласним фахівцем); мотив досягнення (прагнення до успіхів у навчанні, перевершення рівня власних попередніх досягнень); мотив обов'язку (почуття відповідальності перед товаришами за результати власної пізнавальної діяльності); комунікативний мотив (прагнення до партнерського спілкування з учасниками навчальної діяльності, налагодження продуктивної міжособистісної взаємодії); мотив самоутвердження (прагнення посісти престижну позицію в колективі, заслужити схвалення з боку викладачів, батьків і товаришів); прагматичний мотив (орієнтація на практичну цінність навчання, його важливе значення для майбутнього

життя). Разом з тим велике значення мають психологічні мотиви: самоповага, визнання з боку оточуючих членів колективу, моральне задоволення роботою.

Серед мотивів трудової діяльності виділяють мотиви суспільного характеру, потребу людини в здобутті певних матеріальних благ для себе і членів сім'ї, задоволення потреби в самореалізації, самовираженні. Мотивами вибору професії можуть бути суспільний престиж, інтерес до неї, можливість досягнення матеріального благополуччя. Мотивами вибору місця роботи частіше є: оцінка зовнішньої ситуації (сукупність виробничих чинників: рівень заробітної плати, пільги, близькість до дому, зручність транспортного отримання, ергономічні характеристики робочого місця, графік роботи, надійність і престиж організації, міра відповідальності, можливість поєднувати роботу з іншою активністю, психологічний клімат, працьованість з колегами і взаємини з безпосереднім керівництвом); оцінка своїх можливостей (стан здоров'я, здібності і професійно важливі якості, стресогенність і режими роботи і ін.).

Згідно запропонованій А. А. Файзулаєвим послідовній концепції виділяються три етапи, які мотив проходить в своєму становленні: 1) виникнення спонуки; 2) усвідомлення спонуки; 3) ухвалення особою усвідомленої спонуки як мотив. Звідси витікає, що не може бути неусвідомленого мотиву.

Система мотивів, які виконують функцію спонукання, спрямування і регулювання діяльності, утворює мотиваційну сферу особистості. Мотиваційна сфера представлена:

- актуальними мотивами, які фактично спонукають до діяльності;
- потенційними мотивами, які сформовані, але не виявляються в діяльності.

Зауважимо, проте, що мотиваційна сфера людини динамічна, мотивація може посилюватися або послаблюватися. Можуть змінюватися ієрархія і стійкість мотивів.

У мотиваційній сфері вирізняють три зони мотивації:

– центральна зона, у межах якої незадоволені потреби, виступаючи в формі високозначущих мотивів, зумовлюють активну, напружену діяльність працівника;

– зона мотивації, яка пов'язана з потребами, що постійно і легко задовольняються, значущість їх часто людиною недооцінюється, однак втрата одразу ж виявляє високу особистісну цінність;

– зона мотивації, в основі якої лежать потреби, для задоволення яких поки що немає можливостей і вони не можуть викликати адекватної їм діяльності.

Отже видно, що мотиваційна сфера людини є складною системною сукупністю та включає такі властивості особи, як спрямованість, ціннісні орієнтації та інші види мотивів. Вона тісно пов'язана із спонукальними факторами (її цінностями, установками, ідеалами, переконаннями), через цілеспрямовані зміни в цій сфері можна ефективно впливати на формування професійної спрямованості студентів.



Результати досліджень таких учених, як: Б. Аткинсон, С. Занюк, Т. Гордеева, М. Далгатов, М. Кондратьєва, Мак Келланд, Л. Мітіна, А. Орлов, А. Сальков, Х. Хекхаузен та інших, дають підстави стверджувати, що важливим і відносно незалежним різновидом мотивації професійної підготовки майбутніх практичних психологів, що пояснює поведінку людини, спрямовану на саморозвиток й самовдосконалення та значною мірою визначає її спрямованість на успішну професійну діяльність, є мотивація досягнення.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з досліджуваної проблеми, ми дійшли висновку, що дослідження в основному присвячені вивченню впливу мотивації на успішність навчання студентів у ВНЗ. Так, наприклад, у роботах М. Липкіна і Н. Яковлєва було встановлено, що успішність навчання у ВНЗ залежить від багатьох аспектів психофізичної активності [17]. Одним із цих чинників успішності, на їх думку, є мотиваційна складова діяльності. Аналогічний результат був отриманий у дослідженні В. Якуніна, Н. Мешкова [18], виявилось, що «сильні» і «слабкі» студенти відрізняються один від одного не рівнем інтелекту, а мотивацією навчальної діяльності. Дослідниками Б. Дадоновим, Е. Савонько, Н. Симоновою встановлений позитивний зв'язок мотиваційних орієнтацій із успішністю суб'єктів навчання. Найщільніше пов'язаними з успішністю виявилися орієнтації на процес і на результат, менш щільно — орієнтація на оцінку викладача.

Д. Мак-Клелланд стверджував [19], що мотивація досягнення може розвиватися в зрілому віці, перш за все за рахунок навчання. Цей процес відбувається, на нашу думку, також у період формування професійної самосвідомості студентів і виборі освітньої траєкторії. Судячи з результатів досліджень у цій сфері, вона може розвиватися і в контексті трудової діяльності, коли люди безпосередньо відчують усі переваги, пов'язані з досягненнями. У зв'язку з цим треба особливу увагу приділити не тільки системі мотивації студентів, але й створенню умов для їхньої самореалізації. Адекватна мотивація досягнення може закономірно формуватися і конструктивно реалізовуватися лише в умовах справжньої співпраці і, перш за все, позитивного реагування на успіхи і підтримки під час невдачі.

Д. Мак-Клелланд, аналізуючи умови формування мотивації досягнення, об'єднав основні формувальні впливи в чотири групи:

1. Формування синдрому досягнення (прагнення до успіху вище за прагнення уникати невдачі).

2. Самоаналіз.

3. Формування прагнення і навиків ставити перед собою високі, але адекватні цілі.

4. Міжособистісна підтримка.

Кожна з цих груп складається, у свою чергу, із сукупності більш конкретних впливів. У результаті апробації програми з розвитку мотивації досягнення Д. Мак-Клелланд дійшов висновків: щоби зміна мотиву досягнення зберігалась у поведінці тривалий час, необхідні зовнішні можливості реалізації цього мотиву; у випадку діяльності, що позбавилася самостійності, такі можливості дуже мізерні [19]. До подібних висновків доходить

і Х. Хекхаузен: вплив на зміну мотиву буде ефективним у тому випадку, коли він не припиняється і набуває сталість, якщо довготривалий час поєднується з відповідною зміною поведінки [20].

Проведений структурно-функціональний аналіз особливостей формування професійної мотивації майбутніх практичних психологів дозволяє визначити наступні психолого-педагогічні умови:

а) підпорядкування процесу формування у майбутніх практичних психологів високого рівня мотивації до професійної діяльності наступним критеріям: успішне навчання на оптимальному рівні складності, який визначається вимогами навчального курсу, а також можливостями зони актуального й найближчого розвитку кожного студента; індивідуалізація процесу навчання; об'єктивність педагогічної й моральної оцінок як показника особистісних досягнень студента, а не засобу його заохочення або покарання;

б) формування прагнень у майбутніх практичних психологів самостверджуватись через навчально-професійну діяльність;

в) мінімізація високої особистісної і ситуативної тривожності окремих студентів, їхньої невпевненості щодо майбутньої професійної діяльності, шляхом активізації розвитку професійних якостей, здібностей до саморегуляції;

г) створення для них ситуацій успіху на високому рівні реалізації здібностей, а не на рівні зниження вимог і домагань. Навчання набуває життєвого сенсу, якщо приносить задоволення, переживання успіху, усвідомлення свого особистісного зростання.

У соціальному аспекті для формування мотивації до майбутньої професійної діяльності практичного психолога, на наш погляд, необхідно:

1) запровадити введення практично-спрямованих спецкурсів з можливістю студента обирати дисципліни за власним бажанням;

2) підсилити практичну спрямованість підготовки студентів шляхом запровадження занять з аналізом і вирішенням актуальних робочих ситуацій, тренінгів професійної майстерності;

3) вдосконалити комплекс програм і методичних рекомендацій щодо проходження фахової психологічної практики.

**Висновки з даного дослідження.** Таким чином, сказане вище дозволяє дійти висновку, що формування позитивної професійної мотивації у майбутніх практичних психологів залежить від забезпечення певних психолого-педагогічних умов, що будуть сприяти підвищенню навчальної активності та впливатимуть на формування цілей і вибір шляхів їх досягнення.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у розробці структурної моделі формування мотивації до професійної діяльності майбутнього практичного психолога.

## Список літератури

1. Основы психологии. Столяренко Л. Д. 3-е изд., перераб. и доп. — Ростов н/Д: 2000. — 672 с.
2. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / Рубинштейн С. Л. — М.: АН ССР, 1959. — 183 с.

3. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности/В. Г. Асеев. — М.: Мысль, 1976. — 158 с.
4. Божович Л. И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема / Л. И. Божович//Изд. АПН РСФСР. — М.: Просвещение. — 1951. — № 36. — С. 9–12.
5. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности/ Ковалев В. И. — М. : Наука, 1988. — 192 с.
6. Москвичов С. Г. Мотивація, діяльність і управління (як взаємопов'язані категорії) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19,00,01 «Загальна психологія, історія психології» / С. Г. Москвичов. — К., 2004. — 36 с.
7. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека/Якобсон П. М. — М.: Просвещение, 1969. — 317 с.
8. Общая психодиагностика/ [Бодалев А. А., Столин В. В., Аванесов В. С. и др.] — СПб.: Речь, 2003. — 439 с.
9. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека/В. И. Чирков//Вопросы психологии. — 1996. — № 3. — С.116–133.
10. Узнадзе Д. Н. Общая психология / И. В. Имедадзе (отв. ред.), Е. Ш. Чомахидзе (пер.). — СПб.: Питер, 2004. — 412 с.
11. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности / Леонтьев В. Г. — Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1992. — 336 с.
12. Мясичев В. Н. Сознание как единство отражения действительности и отношения к ней человека / В. Н. Мясичев // Проблемы сознания. — М.: Воен. издат., 1970. — С. 126–132.
13. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1988. — С. 89–105.
14. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Р. С. Немов // В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.
15. Клаус Г. Введению в дифференциальную психологию учения / Г. Клаус. — М.: Педагогика, 1987. — 173 с.
16. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
17. Яковлева Н. М. Теория и практика педагогического творчества: учебное пособие к спецкурсу / Н. М. Яковлева. — Челябинск : ЧГПИ. — 1987. — 67 с.
18. Якунин В. А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов: учеб. пособие / В. А. Якунин. — Л.: ЛГУ им. Жданова, 1986. — 44 с.
19. McClelland D. C. The Two Faces of Power / D. C. McClelland // Journal of International Affairs. 1970. — Vol. 24.
20. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х т. Т. 1 / Х. Хекхаузен. — 2-е изд. — СПб.: Питер, М.: Смысл, 2003. — 860 с.

**Олейник В. В.**

канд. психол. наук,  
начальник отдела психологического обеспечения и аналитической работы  
Управления работы с персоналом Департамента персонала Администрации  
Госпогранслужбы Украины

**Кальчук Е. С.**

канд. психол. наук,  
доцент кафедры практической психологии Института педагогики и психологии  
Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
МОТИВАЦИИ У БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ**

**Резюме**

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной мотивации у будущих практических психологов. Рассматриваются особенности учебной и профессиональной мотивации, вместе с тем отмечено, что формирование положительной профессиональной мотивации зависит от наличия определенных психолого-педагогических условий, способствующих повышению учебной активности и влияющих на формирование целей и выбор путей их достижения. Определены психолого-педагогические условия и разработаны практические рекомендации по отдельным аспектам формирования профессиональной мотивации у будущих практических психологов.

**Ключевые слова:** мотив, мотивация, учебная мотивация, мотивация достижений, успешная профессиональная деятельность, мотивационная сфера, успех.

**Oliinyk V.**

candidate of psychological sciences,  
head of psychology and analytical work Department of personnel  
Administration of State Border yards Service of Ukraine.

**Kalchuk O.**

candidate of psychological sciences,  
assistant professor of experimental psychology  
of Institute of pedagogy and psychology  
National pedagogical Dragomanov University

**FEATURES OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF THE STUDENTS**

**Summary**

The article is dedicated to the formation of professional motivation of future psychology students. The features of academic and professional motivation, are observed, in addition to that, there is indicated that the formation of a positive professional motivation depends on the existence of certain psychological — pedagogical conditions that will promote the increasing of educational activities, and influence on the formation of goals and selection of ways to achieve them. Psychological — pedagogical conditions are defined and practical recommendations on certain aspects of the formation of professional motivation of future psychology students are developed.

**Key words:** motive, reason, motivation, teaching motivation, motivation for achievements, successful professional activities, motivational sphere, success.

УДК 159.9+340.68

**Пономаренко В. В.**

викладач

Краматорського економіко-гуманітарного інституту

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ОСОБИСТОСТІ АДВОКАТА

У статті розглядаються особистісні та професійні якості адвоката, які враховуються при складанні його психологічного портрету.

**Ключові слова:** кваліфікований адвокат, діяльність, морально-вольові якості, психологічні якості особистості адвоката, правова культура, психологічний портрет адвоката.

**Постановка проблеми.** Професія юриста пред'являє певні вимоги до його особистості. Існує ряд якостей, які повинен мати адвокат, щоб успішно справлятися з поставленими перед ним професійними завданнями.

Психологічний аналіз професійної діяльності адвоката охоплює необхідні особистісні якості співробітників правоохоронної системи, їх соціально-психологічні особливості, і розглядає окремі структурні компоненти їх діяльності. Виділення цих структурних утворень дозволяє розробити психологічний портрет адвоката — описати різні об'єктивні характеристики його діяльності та вимоги до його індивідуальних особливостей, визначити професійно значущі властивості особистості адвоката і створити надійну систему оцінки та відбору кандидатів на адвокатську діяльність в правоохоронних органах [8].

**Мета дослідження.** Визначити основні якості особистості адвоката, які складають його психологічний портрет як фахівця юриста-адвоката.

**Аналіз останніх досліджень.** Професійна діяльність юристів являє собою різновид державної служби з притаманними цій діяльності специфічними особливостями. На думку Максимова Л. Г., Максимова Л. П., знання цих особливостей необхідно не тільки для розробки психологічного портрета юриста, але може бути корисним і для тих, хто прагне отримати юридичну освіту та оволодіти професією юриста [7].

Аналіз ряду досліджень показує, що юридична діяльність характеризується такими рисами:

- суворою правовою регламентацією;
- наявністю владних повноважень;
- протидією з боку зацікавлених осіб;
- різноманіттям і творчим характером розв'язуваних розумових завдань;
- необхідністю дотримання службової таємниці;
- дефіцитом часу і постійними психологічними навантаженнями;
- наявністю негативних емоцій і сторонніх подразників [7].

Для адвоката важливі властивості особистості, що характеризують професійні якості: вміння розпізнавати психічні властивості осіб, які прохо-

дять у справі, контролювати і управляти їх психічними процесами. Це якості, необхідні для здійснення і вдосконалення професійної діяльності.

Психологічна професіографія дозволяє провести дослідження психологічних якостей, необхідних для виконання професійної діяльності юриста. Існуючі нормативні документи безпосередньо не регламентують діяльність по складанню психологічних портретів і їх використанню у правоохоронній діяльності. Однак юридична практика все більше і частіше стала користуватися цією дією у важких випадках розкриття і розслідування злочинів. Використання психологічного портрета вимагає від співробітника певних психологічних знань, умінь і навичок. Досвідчені співробітники оволодівають ними за довгі роки юридичної практики і складають уявлення про психологію особистості, не називаючи це психологічним портретом. Але сьогодні кожен фахівець юридичного профілю повинен не тільки цим володіти, але граматно розбиратись в своїх особистісних якостях, які набувають змін в професійній діяльності [1].

**Виклад основного матеріалу.** При складанні психологічного портрета особистості будь-якого фахівця юридичного профілю необхідно глибше вникнути в його професійну працю. Уміння надати висококваліфіковану юридичну допомогу в галузі існуючого сучасного права посилене тільки добре підготовленому, грамотному адвокату. Для цього йому потрібні знання в області як традиційних юридичних наук кримінального, кримінально-процесуального, цивільного законодавства, так і таких його галузей, які лише в останні роки стали відігравати помітну роль у житті суспільства, — податкового, митного, арбітражного, дипломатичного, космічного законодавства та ін. [3].

Одночасно з цими знаннями такому фахівцю потрібні різні вміння: підготовка необхідної правової документації договору або позовної заяви, клопотання чи касаційної скарги. Надання такої юридичної допомоги громадянам, організаціям, фірмам, державним підприємствам, органам влади і управлінням — є основне завдання адвоката.

Широке коло правових питань, які регламентують юридичну діяльність адвоката, та різноманіття мінливої практики застосування права змушують адвокатів спеціалізуватися по галузях права, а іноді — і за категоріями справ. Адвокатська діяльність складна за своїм змістом, формами, методами і психологічними особливостями. Найбільш складний в психологічному відношенні вид адвокатської діяльності — це захист прав підозрюваного (обвинуваченого, підсудного, засудженого) у кримінальних справах як на стадії попереднього розслідування, так і в суді, в тому числі в касаційній і наглядовій інстанціях. З юридичної точки зору справи цивільного судочинства за поданням інтересів довірителя в загальногромадянському або арбітражному суді можуть бути значно складніше, проте вони не містять такого різноманіття міжособистісних людських стосунків, як в кримінальному процесі. Певна складність становища адвоката полягає і в однобічності функції захисника. Адвокат, на відміну від прокурора, з'ясовує тільки ті обставини по справі, які виправдовують або пом'якшують провину або відповідальність підзахисного. Одна з перших заповідей Гіппократа лікарям «Не нашкодь» може бути цілком віднесена до адвоката: своєю

діяльністю він зобов'язаний не нашкодити позиції та інтересам підзахисного. У цьому проявляється одна з найбільш характерних специфічних морально-психологічних вимог до особистості адвоката [7].

Діяльність адвоката як захисника може породжувати конфліктні ситуації. Учасники процесу завжди вправі визначити свою позицію у справі відповідно своїм внутрішнім переконанням. Захисник же в деяких випадках змушений поступитися внутрішнім переконанням: він не може відмовитися від захисту, як би не були огидні його моральному почуттю характер злочину, особистість і позиція підзахисного. Інтереси підзахисного виявляються нерідко вище інтересів істини. В вирішенні таких питань потребуються високі моральні якості адвоката. Особливої гостроти міжролевий конфлікт між інтересами правосуддя і інтересами підзахисного набуває в ситуаціях, коли захисник повинен зберігати адвокатську таємницю. Адвокатська етика з несхваленням ставиться до самореклами. Тільки такі психологічні та етичні якості, як чесність, порядність, освіченість адвоката, можуть послужити йому доброю славою [6].

В значній мірі безпомилковість правильного вибору адвокатом позиції щодо захисту залежить від ступеня психологічного контакту, довіри між ним і підзахисним, усталеного під час зустрічей. Виходячи з отриманої інформації адвокат її аналізує і готує запитання. Формулюючи запитання, захисник зобов'язаний не тільки передбачити варіант відповіді, але й спробувати змодельувати кінцевий результат, який може бути досягнутий завдяки його питань [5].

Участь адвоката на стадії слідства передбачає використання своїх найкращих особистісних якостей у взаємодії зі слідчим по тактиці захисту. При оборонній тактиці адвокат приймає всю версію слідства цілком, без будь-яких доповнень і поправок, спостерігаючи за діяльністю слідчого, фіксуючи його помилки з метою використання слабких місць попереднього слідства для реалізації лінії захисту. Оскільки діапазон помилок слідчих може бути досить широкий, і різноманітний, там є місце і кримінально-процесуальним помилкам і кримінально-правовим, тактичним, організаційним, психологічним. Подібна адвокатська тактика на перший погляд здається пасивною, має свій потенціал і нерідко приводить до бажаного результату. Використання адвокатом нейтральної тактики захисту являє собою взаємодію адвоката зі слідчим у формі співпраці, при якому можливі взаємні компроміси за принципом: у слідчого своя робота, у адвоката — своя. У такому варіанті конфлікти і відкрите протиборство відсутні, а реалізація позиції захисту переноситься на етап судового слідства. Атакуюча тактика потребує від особистості адвоката вольових зусиль та рішучості і передбачає нав'язування слідчому конфліктної ситуації із захопленням ініціативи, нав'язування трудомістких слідчих дій [5].

Для формування у суду адекватного образу підзахисного і картини події велике значення мають адвокатські допити потерпілого, свідків, інших підсудних. Досвідчені адвокати ретельно готуються до таких допитів, продумуючи кожне питання, намагаючись уникнути невизначених, несподіваних і небажаних відповідей, що потребує від адвоката не тільки правових

знань, а й психологічних якостей його особистості. Грамотний адвокат своїми питаннями зуміє загнати в психологічну безвихідь і викрити лжесвідка, продемонструвати суду надуманість звинувачення або неспроможність доказів та підтасування фактів [4].

Велике значення участі адвоката в судовому розгляді є його речь як захисника. У ній він підводить підсумок судового слідства, аналізує з позиції захисту зібрані по справі матеріали, дає їм правову оцінку, наводить докази, що спростовують пред'явлене підсудному обвинувачення або пом'якшують його вину, висловлює міркування щодо покарання та інших питань, що підлягають рішенням суду. Участь в судових дебатах припускає високу правову і світоглядну культуру адвоката, його повагу, етичне і чесне ставлення до доказів, професійний такт, правильне розуміння ролі й завдань суду, прокурора. При цьому адвокат відновлює картини події в ході судового розгляду з урахуванням усіх обставин, що виправдовують його підзахисного чи пом'якшують його провину. Така позиція адвоката показує його високі моральні якості як особистості і фахівця [7].

Виходячи з конкретних обставин справи, захисник може: а) оскаржувати звинувачення у цілому, доводячи невинність підсудного за відсутністю в діях складу злочину, за відсутністю самої події злочину або за непричетністю до нього підсудного; б) оспорювати обвинувачення щодо окремих його частин; в) оскаржувати правильність кваліфікації, доказуючи необхідність зміни пред'явленого обвинувачення на статтю КК, яка зумовлює більш легке покарання; г) обґрунтовувати меншу ступінь провини і відповідальності підсудного, приводячи обставини, які пом'якшують його провину [5].

Правильне вирішення кримінальної справи, винесення справедливого вироку неможливо без глибокого і всебічного вивчення особистості підсудного, виявлення у нього комплексу соціально значущих психологічних якостей. Не зрозумівши поведінки підсудного, не встановивши справжніх мотивів, не розкривши природи, характеру і глибини зв'язку між усією життєвою лінією підсудного і осудним йому злочином, не можна відшукати істину по справі, зробити по ньому обґрунтовані і переконливі висновки, диференціювати відповідальність [4].

Проаналізувавши всі особливості справи, адвокат повинен розкрити психологічний механізм вчиненого злочину, показати, наскільки відбилися в злочинному діянні морально-психологічні риси особистості підсудного, якою мірою вони характеризують його життєву орієнтацію, його інтереси, бажання. В захисній промові адвокат повинен дати правильну оцінку особистості підсудного, пояснивши мотивацію його вчинків, розкривши коло його інтересів і прагнень, показавши взаємини підсудного із співниками і потерпілим. Адвокат висловлює своє обґрунтоване судження про подію.

Таким чином, розглядаючи психологічний портрет адвоката, слід відмітити, що на якості особистості адвоката впливають: право, правова соціалізація, правосвідомість, професійні якості як юриста, загальна психологічна та правова культура. При складанні психологічного портрета адвоката слід відмітити, що його професійними якостями є: виняткова чесність, гранична об'єктивність, невтомний пошук істини, здатність при-



ймати рішення, які відповідають закону і власним переконанням; почуття відповідальності — це не примусовий фактор, а глибока необхідність у повсякденній юридичній діяльності. Без готовності взяти на себе всю повноту відповідальності, без рішучості в діях по використанню всієї повноти влади неможливо виявити ініціативу, оперативність у розслідуванні злочинів. Адвокату потрібні вміння швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, вміння вроблятися відразу, набирати темп, мати внутрішню доброзичливість, високорозвинене почуття товариськості, колективізму, оскільки розслідування — це зусилля цілого колективу. На думку І. П. Павлова, наполегливість це усвідомлена потреба рефлекса мети, що лежить в основі мотивації людини. Діловий оптимізм, віра в торжество справедливості, вміння бачити в людях не тільки погане, але і позитивні риси, окреслюють необхідні професійні якості адвоката [2].

При складанні психологічного портрета адвоката використовують такі правила: правило вибірконості — орієнтує на необхідність вибору певних психологічних характеристик особистості, що представляють той чи інший професійний інтерес; правило орієнтації на загальну структуру особистості — спрямованість (целемотиваційна структура, система спонукань, цілей, мотивів, потреб, інтересів, поглядів на життя і пр.), характер (морально-психологічний вигляд, ставлення до праці, до людей, до самого себе), ділові якості (інтелект, уважність, пам'ять, цілеспрямованість, наполегливість, завзятість, організованість, активність, самостійність, самовладання), підготовленість (освіченість, професійна досвідченість, життєва мудрість), темперамент (врівноваженість, швидкість реакції, емоційність, стійкість); правило психологічної оцінки документів, характеристик, анкетних документів, матеріалів особливої справи; біографічне правило виходить з того, що психологія людини на будь-якому році його життя — в значній мірі є продукт його онтологічного (прижиттєвого) розвитку і характеризує його особистість [8].

Для успішного виконання всіх аспектів діяльності (пізнавальної, комунікативної, організаторської, виховної та наукової) адвокат повинен володіти набором певних морально-вольових, морально-психологічних та когнітивних особистісних якостей, що забезпечують пізнавальний аспект юридичної діяльності (властивості розуму, мислення, уваги, уваги, спостережливості, пам'яті). Мислення — це процес, що готує особистість до свідомої діяльності, певної поведінки на підставі сприйнятої інформації та наявного минулого досвіду; увага — розумове створення нового у формі образу, ідеї; увага — спрямованість свідомості, зосередженість на певному предметі, завдяки чому людина добре орієнтується в навколишній дійсності й більш чітко її сприймає; спостережливість — планомірне і цілеспрямоване сприйняття, вміння логічно осмислювати результати спостереження; пам'ять — характеризується такими якостями, як швидкість, повнота, точність і міцність запам'ятовування, готовність до відтворення, тобто оперативність. Адвокат повинен володіти хорошою оперативною пам'яттю, оскільки він має справу з великим обсягом інформації, яку треба швидко обробляти і бути готовим у будь-який момент її відтворити [7].

Психологічні якості забезпечують комунікативний аспект адвокатської діяльності, встановлення комунікативних зв'язків. До них відносяться: товариськість, яка для адвоката важлива; емоційна стійкість; культура мови, під якою розуміється вміння правильно, грамотно і доступно висловлювати свої думки; манера поведінки і зовнішній вигляд адвоката також позначаються на встановленні комунікацій.

Кваліфікований адвокат, озброєний досвідом, тактом, вже на початкових стадіях розслідування справи закладає основи виправлення та перевиховання осіб, які вчинили злочин. Переконати може лише той, хто володіє досвідом, знаннями, хто досить добре переконаний сам, має тверді принципи, хто показує особистий приклад. Авторитет адвоката — це суспільне визнання його заслуг перед суспільством і людьми. Він завойовується безкорисливим служінням справі, наполегливою працею, глибокими знаннями [7].

До психологічних якостей особистості адвоката відносяться: діловитість, старанність, пунктуальність, шановливе ставлення до закону. Адвокат, перш за все, повинен бути справедливим. Саме слово «адвокат» означає справедливість, чесність, порядність. Адвокат зобов'язаний бути дисциплінованим, тактовним — мати почуття міри, вміння поводитися правильно по відношенню до людей, ввічливим, попереджувальним, готовим прийти на допомогу.

Таким чином, розглядаючи психологічний портрет адвоката, слід відмітити, що його професійна майстерність може бути забезпечена тільки високою загальною, правовою, психологічною та комунікативною культурою особистості. Діяльність адвоката проходить в постійному спілкуванні з людьми, зачіпає їхні інтереси, тому важливо, щоб його дії були справедливими і зрозумілими. А це не тільки коректність, підтянутість, строгість і скромність зовнішнього вигляду, але, перш за все, — стиль роботи.

### **Висновки**

1. Складання психологічного портрета адвоката — це не простий набір якостей, що містять деякі психологічні характеристики. Психологічний портрет адвоката повинен бути складений таким чином, щоб орієнтуватися і надати йому характеристики і властивості, які відображають його як особистість і професіонала.

2. Професія адвоката вимагає покликання, майстерності, глибоких знань, міцних навичок, повної віддачі всіх фізичних і душевних сил, психологічної і правової культури.

3. Суспільна користь, благородство професії адвоката, гострота боротьби, дослідницький пошук, торжество справедливості, творчість, науковість, мистецтво — важко навіть приблизно окреслити всі привабливі риси цієї роботи. Кожна з них, навіть окремо взята, варта того, щоб присвятити себе цій справі.

4. Узагальнений психологічний портрет адвоката, найбільш успішного в даній професійній сфері, дає фахівцям юридичного профілю орієнтир на розвиток необхідних особистісних якостей, що може покращити їх професійну діяльність.

## Список літератури

1. Барков А. В. Реализация этических начал в уголовном законодательстве / А. В. Барков. // Теоретич. и правовое обеспеч. реформы в сфере борьбы с преступностью в Республике Беларусь // Материалы Междунар. науч.-практич. конф. — Мн., 2003.
2. Букреев В. И., Римская И. Н. Этика права: От истоков этики и права к мировоззрению / В. И. Букреев, И. Н. Римская. — М., 2003.
3. Дулов А. В. Этико-правовой анализ Конституции / А. В. Дулов // Материалы Междунар. науч.-практич. конф. Мн., 2004.
4. Кокорев Л. Д., Котов Д. П. Этика уголовного процесса / Л. Д. Кокорев, Д. П. Котов // Воронеж, 2004.
5. Кони А. Ф. Нравственные начала в уголовном процессе / А. Ф. Кони // Собр. соч. В 8 т. Т. 4. М., 2004.
6. Мартысюк П. Г. Правовая этика / П. Г. Мартысюк. Мн., 2004.
7. Максимов Л. Г., Максимова Л. П. Профессиональная этика юриста. / Л. Г. Максимов, Л. П. Максимова. — Мн., 2003.
8. Шиханцов Г. Г. Юридическая психология / Г. Г. Шиханцов. — М., 2004.

### **Пономаренко В. В.**

преподаватель

Краматорского экономико-гуманитарного института

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЛИЧНОСТИ АДВОКАТА**

### **Резюме**

В статье рассматриваются личностные и профессиональные качества адвоката, которые учитываются при составлении его психологического портрета.

**Ключевые слова:** квалифицированный адвокат, деятельность, морально-волевые качества, психологические качества личности адвоката, правовая культура, психологический портрет адвоката.

### **Ponomarenko V.**

the teacher

Kramatorsk Institute of Economics and Humanities

## **PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF PERSONALITY LAWYER**

### **Summary**

The article deals with the personal and professional qualities of a lawyer, which are accounted for in the preparation of his psychological portrait.

**Key words:** a qualified lawyer, activity, moral standing, and psychological qualities of the individual lawyer, legal culture, a psychological portrait of a lawyer.

УДК 159.955:378.14.811

**Пундев В. В.**

ассистент кафедры социальной и прикладной психологии  
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

## РЕГУЛЯЦИЯ ТИПА РЕАГИРОВАНИЯ НА ИНФОРМАЦИОННУЮ НАГРУЗКУ В УСЛОВИЯХ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются процессы реагирования на информационную нагрузку, возможности регуляции развития билингвизма взрослых и пути предупреждения негативных последствий интенсификации развития билингвизма.

**Ключевые слова:** регуляция, информация, интенсификация, билингвизм, взрослый.

Построение исследования для выявления типов реакций на информацию возможно как для анализа развития ребенка, так и для анализа учебной деятельности. Исследования А. О. Прохорова, которые подтвердили двунаправленность реакции человека на информационную нагрузку, «проводились на примере учебной и педагогической деятельности, которые в силу их специфики (высокий уровень напряженности деятельности...) могли служить полигоном для изучения проявления неравновесности» [1, с. 34]. Его результаты совпадают с результатами [2, 3] и характеризуют деятельность в ситуации информационной насыщенности когерентностью психологических и физиологических характеристик, а также «разделением однонаправленной динамики психических процессов: в сторону стабилизации и высокой продуктивности деятельности или снижения характеристик и уменьшения их продуктивности» [1, с. 43]. Для исследования учебной деятельности становятся особенно интересны полученные два типа реакций, определяющие, в общем, успех или неуспех обучения и выделяющие такие вопросы, как: выяснение феноменологии этих явлений, их стабильность (лабильность), факторы внутренней детерминации, а значит и возможность регуляции этих процессов. Н. Н. Данилова в работе [2] исходит из положения о том, что ответ организма на информацию зависит от вида тревожности личности, которая тут разделяется на рациональную и эмоциональную. Информационная нагрузка, или задача, имеющая объективную трудность, дает представление о возможности ее преодоления, решения. Субъективная трудность задачи определяет стиль ее решения и то или иное функциональное состояние. Объективно существенное различие двух типов функциональных состояний определяется площадью спектра сердечного ритма, частотой сердечных сокращений (ЧСС), индексом Баевского и частотой дыхания.

Лучше всего коррелирует с ответом на информацию ЧСС: «Сравнение эффективного и неэффективного обучения показало, что наиболее четко

различие между этими информационными процессами дифференцирует средняя ЧСС» [3, с. 38]. Такой вывод определяет общее представление о реакции сердечного ритма воздействием возбуждения специфическими и неспецифическими путями, что подразумевает двухкомпонентный вектор возбуждения, делающий период сердечного ритма функцией возбуждения симпатической и парасимпатической систем. Различные виды ответа ЧСС на информационную нагрузку, а также изменение спектра ЧСС от вида нагрузки, заставляют рассматривать составляющие ЧСС [1–4], которые по частотной оси разделяются на три зоны: метаболическую, сосудистую, дыхательную [2], или, соответственно, метаболическую, васкулярную, респираторную (разница только в названии) [3]. Если фазический рефлекс (фоновая частота) связана с когнитивной деятельностью, адекватностью оценки ситуации, тревожностью, то по комбинации вкладов трех факторов на ЧСС можно определить свойства информационной нагрузки, например: «Деятельность ассоциативного обучения и проверка знаний вызывает усиление влияний на сердечный ритм со стороны сосудистого и дыхательного регуляторов, тогда как под влиянием арифметической нагрузки происходит редукция сосудистых влияний и некоторое уменьшение дыхательных модуляций» [2, с. 20]. При таком подходе непосредственно важным для речевой деятельности (хотя ее нужно рассматривать в случае обучения как часть учебной деятельности) становится вывод, что замедление ЧСС коррелирует с эффективностью такого обучения. «Эффективное и неэффективное обучение формируют при воспроизведении следов зрительно-вербальной памяти в сериях с проверкой такой комплекс изменений вариабельности ЧСС, в котором они существенно различаются между собой» [3, с. 38]. Ставились также опыты с применением диазепама, было сделано предположение, что «арифметическая нагрузка, как стрессовая, связана с усилением оборонительных реакций и подавлением ориентировочных, тогда как ассоциативное обучение стимулирует последнее» [4, с. 90]. Предположение о том, что изменение площади ритмограммы сердца при арифметической нагрузке объясняется ее большей стрессогенностью, достаточно сомнительно, но сам факт остается — вид когнитивной деятельности, уровень нагрузки и вид личностной тревожности предопределяют два типа авторегуляции функционального состояния в виде эмоциональной или неэмоциональной активации, эмоциональной или рациональной тревожности, активации оборонительных или ориентировочных рефлексов, успех или неуспех деятельности. Первый необходимый вывод — деятельность ассоциативного обучения и работа с новыми понятиями в мыслительных задачах при развитии билингвизма (РБ) (ситуации проблемного обучения и т. п.) должны разделяться по времени. Мы видим, что это имеет место в некоторых интенсивных методах изучения второго языка (ВЯ). Суггестопедический метод основывается на сеансе «ввода слов» и последующей «работе со словами», другие (лингвальные, проблемные, погружения и т. д.) такого разделения не делают. Если попытаться кратко сформулировать доводы сторонников обособления процессов запоминания и воспроизведения единиц ВЯ, то они сводятся к следующему. Коэффициент связи функцио-

нальных уровней мышления и памяти отрицателен (по Б. Г. Ананьеву); активация сознания изменяет соотношение работы механизмов запоминания и мышления, поэтому обучающемся при запоминании слов или вообще не осознавать вводимую информацию, или находиться в определенном («измененном состоянии», транс, сне), в процессе которого работа сознания, а значит и неблагоприятная для памяти «фильтрация» знаний, заторможена. После этого этапа обучающийся проходит этапы активной работы со словами, их актуализации и закрепления.

Также возникает закономерный вопрос, почему индивид отвечает тем или иным видом реакции, зависит ли реакция только от типа и количества информации? Стереотипность вегетативного контроля сердца (как один из показателей реакции) развивается и устанавливается во времени. Можно сказать, что индивид привыкает отвечать соответственно: «На устойчивость индивидуальной реакции в виде выбора определенной модели вегетативного контроля сердца с определенным соотношением парасимпатических и симпатических влияний... указывают Бернстон и др., сообщая о стабильности индивидуального ответа сердечного ритма на все изученные виды стресса...» [2, с. 25–26]. Такой вывод непосредственно можно сделать из данных С. Г. Коршуновой: «Эта связь наблюдалась первый год и усилилась при повторном обследовании через год» [3, с. 34]. Хотя функциональное состояние во время информационной нагрузки сильно зависит от субъективного прогноза ее результатов и т. д., проявляется некоторая устойчивость его типа. Таким образом, для исследования возможностей регуляции учебной деятельности важно знать, как происходит первоначальное формирование предпочитаемого функционального состояния, возможность управления его формированием, в дальнейшем — изменения. Торндайк говорил о неблагоприятном функциональном состоянии как о формировании «вредных привычек обучения». Немаловажно знать, можно ли изменить уже сложившийся тип ответов на информационную нагрузку. Эксперименты приводят к выводу, что: «Для решения задач каждый человек использует свой набор (репертуар) действий, обеспечивающий тот или иной уровень эффективности достижения цели. Стилль действия формируется под влиянием индивидуального предпочтения, отдаваемым определенным формам и способам регулирования деятельности» [2, с. 14]. Искусственную регуляцию, перевод одного вида тревожности в другой можно провести с помощью диазепама: «Таким образом, параллельно снижению реактивной тревожности диазепам снижает ЧСС..., что может быть интерпретировано как рост парасимпатического влияния, а на субъективном уровне — как снижение тревожности» [4, с. 90].

Эмоциональная и рациональная составляющие тревожности, как психического состояния обучающегося, являются особыми структурами регуляции деятельности. Обозревая работы по исследованию психических состояний, Л. В. Куликов пишет: «Для психических состояний характерны различные функции. Практически все авторы называют важнейшей функцию регулирования». Изменить (отрегулировать) реакцию обучающегося на информационную нагрузку трудно, но возможно, и не

только фармакологическими средствами. Изменение состояния острого и хронического утомления как ответа на интенсивное обучение (смена привычных жизненных ритмов, монотония, большой объем информации, стрессогенные ситуации проверки знаний, постоянное условие дефицита времени) является изменением симптома уже имеющихся неблагоприятных информационных процессов. В одном из исследований был получен бесспорный положительный результат оптимизации состояния обучающихся, что означает возможность изменения устойчивого типа реагирования на информационную нагрузку, а также проводилась регистрация изменения ЧСС в экспериментальных (два вида воздействия) и контрольной группах, показывающих снижение ЧСС до 71 уд. в группе комплексного воздействия и до 81 уд. в контрольной группе. Измерение реактивной тревожности стандартными психологическими методами не позволило исследователям сделать вывод о направлении изменения уровня реактивной тревожности [5, с. 5].

Мы полагаем, что необходимо структурно представлять, как происходит регуляция эмоциональной и рациональной реакции на информацию, и далее выделить возможности воздействия на каждую ее часть. Необходимость изучения структуры эмоциональной реакции заставляет обратиться к теории уровневого строения аффективной системы В. В. Лебединского, в которой каждый уровень определяется его чувствительностью к определенным классам внешних воздействий [6]. Применяя данную теорию к условиям интенсивного РБ у взрослого человека, мы выделили следующие уровни регуляции реагирования на информационную нагрузку.

1. На уровне полевой реактивности, где аффективная ориентировка направлена на оценку количественных изменений среды, нежелательны перепады информационной интенсивности. Отмечено, что любые быстро возникающие и перемещающиеся объекты вызывают негативную эмоциональную реакцию. Скорость интенсификации обучения должна быть сопряжена с общим уменьшением количества воспринятой информации (просмотр ТВ на первом языке и др.).

2. На уровне стереотипов, где происходит контроль спектра экстра- и интерорецепции, производится дифференциация всех видов ощущений, упорядочивание и индивидуализация каждого, выработка аффективных предпочтений, необходим учет ритмики, цикличности информационных процессов. Очень точно отмечает В. В. Лебединский: «Связь с соматикой делает этот уровень особенно чувствительным к ритмическим процессам, находящимся на стыке физиологического и психического. Собственное тело и связанные с ним циклические процессы, в том числе двигательные, находятся под постоянным аффективным контролем. Любой сбой в ритме вызывает отрицательные эмоции и, наоборот, регулярные процессы вызывают состояние комфорта» [6, с. 25]. При обучении ВЯ информационные структуры должны влиять на эмоциональную реакцию сменой ритмов текста, ритма чередования согласных, когерентностью собственных и воспринимаемых циклических процессов, «Особенность уровня стереотипов — наличие стойкой и яркой аффективной памяти. Память тела позволяет

надолго сохранить переживания, при этом не только элементарные, но и сложные» [6, с. 25]; при обучении, и особенно при РБ, должна учитываться эта особенность; изучение связи вербальной и аффективной памяти определяет возможности регуляции эмоционального состояния на «уровне стереотипов».

3. На уровне экспансии, где сенсорное поле собственного тела перерастает в пространственно-предметное поле «препятствие, барьер на пути к побуждающему объекту» и оценка недостаточности собственных возможностей несет отрицательный эмоциональный заряд, его отсутствие — положительный; регуляция мотивов, ожиданий обучающихся, независимо от типа информации, определяет возможность изменения эмоциональной реакции на «уровне экспансии».

4. На уровне эмоционального контроля, отвечающего за социальное/индивидуальное поведение, речь идет о «саморегуляции», которая несет в себе смысл всех вышележащих уровней и изменения отношения обучающегося к процессу обучения, т. е. определяет процессы, которые можно описать концептом «субъектность».

Две составляющие аффективной регуляции — динамическая и смысловая — предопределяют различные виды регулирующих воздействий, а также этапы обучения, их возможности на каждом уровне, и в целом саморегуляцию обучающегося, ее независимость от процесса обучения. На первом уровне само определение интенсивности (РБ) предполагает невозможность снизить темп обучения, остается только следить за тем, чтобы его уровень был постоянным и ниже порога пресыщаемости (к темпу обучающийся может приспособиться). На втором уровне необходимо обеспечить координацию сенсорных систем и внутреннего образа обучающегося, закрепление информации на основе аффективной оценки. Здесь на первом месте выступает регуляция учебной деятельности со стороны (техникой, текстом, преподавателем). На третьем и четвертом уровнях важным становится становление саморегуляции учебной деятельности, т. е. внутренняя регуляция обучения (учеником). Все четыре уровня вместе уже определяют тот или иной тип ответа на информационную нагрузку. Мы считаем, что производить учет феноменов проявления субъектного опыта (на третьем и четвертом уровнях регуляции) нужно посредством процессов становления субъектности и развития самоконтроля. Это можно сделать методом закрепления слов и словосочетаний ВЯ по типу «связать смысл запоминаемой единицы ВЯ с яркой ситуацией автобиографии, где этот смысл фигурирует». Практика показывает, что коэффициент воспроизведения возрастает с применением этого приема запоминания, что особенно сказывается при запоминании абстрактных понятий. Данный метод работы со словами является методом активизации слов, т. е. вторым этапом овладения единицами ВЯ. Данный метод больше подходит для РБ взрослых.

Наш метод регуляции типа реагирования на информационную нагрузку в условиях РБ взрослых опирается на вышеизложенные положения. На первом этапе запоминания единиц ВЯ, то есть этапе «введения» слов, процессы саморегуляции поддерживаются процессами восприятия искусства,



несущего иноязычный материал. Изучающий ВЯ при переживании эмоций находит в искусстве «свое собственное». Искусство в каждом человеке стимулирует его личные смысловые ассоциации, что является причиной активации субъектного опыта ученика. Музыкально-ритмическая форма подачи материала выбрана из-за соображений об общей природе музыки и речи, связи ритмических процессов запоминания и ритма фонетических и смысловых структур текста. Метод запоминания единиц ВЯ (без разделения на этапы) с помощью методов искусства (без обоснования приоритета в этом плане музыки и без описания протекающих при восприятии музыки процессов памяти) применялся также Г. Лозановым как «метод раскрепощения факторами искусства». Формирование процессов саморегуляции, или становление ядра субъективной активности — это становление процесса управлением ответом на информационную нагрузку со стороны обучающегося, оно развивается целенаправленными упражнениями. Перевод эмоциональной тревожности в рациональную при информационной нагрузке обеспечивается как внутренними, так и внешними управляющими воздействиями на всех четырех уровнях регуляции развития билингвизма у взрослых. Производилась регистрация ЧСС для определения вида реакции на информационную нагрузку — в группе, обучающейся с учетом возможностей регуляции типа реагирования на информационную нагрузку, и в условной группе (без такого учета).

Таблица 1

## Значения показателей регуляции РБ

Контрольная группа			Экспериментальная группа		
ЧСС	% чел	% воспр	ЧСС	% чел	% воспр
60–70	3,6	59,1	60–70	8,1	79,7
70–75	14,8	54,9	70–75	24,2	76,2
75–80	20,4	53,2	75–80	28,3	72,6
80–85	21,5	51,4	80–85	25,0	72,0
85–90	29,8	50,8	85–90	9,9	70,5
90–95	7,5	43,5	90–95	4,1	64,2

Из табл. 1 видно, что в экспериментальной группе, где РБ взрослых проходило с учетом феноменов регуляции, средняя ЧСС равна 72,9, это говорит об ориентировочной реакции исследуемых. В контрольной группе средняя ЧСС равна 85,3, что говорит об оборонительной реакции обучающегося на информационную нагрузку. Разница в типах реакций существенно сказывается на продуктивности учебной деятельности (% воспроизведения единиц второго языка).

Таким образом, в статье представлено обоснование возможностей предупреждения негативных последствий ускорения обучения на примере интенсификации развития билингвизма взрослых. Главное негативное последствие ускорения РБ взрослых — развитие информационного стресса — преодолевается уровневой регуляцией учебной деятельности. В экспериментальной группе оно предотвращалось переводом эмоциональной тревожности в рациональную, что обеспечивалось как внутренними, так и

внешними управляючими воздействиями на всех четырех уровнях регуляции РБ: 1) уровне полевой реактивности, 2) уровне стереотипов, 3) уровне экспансии, 4) уровне эмоционального контроля.

### Список литературы

1. Прохоров А. О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности / А. О. Прохоров // Вопросы психол. — 1996. — № 4. — С. 32–43.
2. Данилова Н. Н. Сердечный ритм и информационная нагрузка / Н. Н. Данилова // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. «Психология». — 1995. — № 4. — С. 14–27.
3. Коршунова С. Г. Эффективность решения умственных задач и вариабельность сердечного ритма / С. Г. Коршунова // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. «Психология». — 1996. — № 1. — С. 31–40.
4. Данилова Н. Н. Проявление антитревожного эффекта диазепама в показателях сердечного ритма у человека / Н. Н. Данилова, С. В. Астафьев, Т. В. Стрекалова // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. «Психология». — 1997. — № 2. — С. 87–91.
5. Вінніченко Н. А. Вплив проблемно-комунікативного курсу навчання англійської мови на психологічні характеристики тих, хто навчається: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19,00,01 / Н. А. Вінніченко. — Харк. Нац. ун-т. — Харків, 1995. — 18 с.
6. Лебединский В. В. К проблеме формирования уровневой системы эмоциональной регуляции / В. В. Лебединский // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. «Психология». — 1998. — № 4. — С. 24–40.

### Пундєв В. В.

асистент кафедри соціальної і прикладної психології  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

### РЕГУЛЯЦІЯ ТИПУ РЕАГУВАННЯ НА ІНФОРМАЦІЙНЕ НАВАНТАЖЕННЯ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ

#### Резюме

У статті розглядаються процеси реагування на інформаційне навантаження, можливості регуляції розвитку білінгвізму дорослих та шляхи попередження негативних наслідків інтенсифікації розвитку білінгвізму.

**Ключові слова:** регуляція, інформація, інтенсифікація, білінгвізм, дорослий.

**Pundev V. V.**

assistant, department of social and applied psychology,  
Odessa National University named after I. I. Mechnikov

**REGULATION OF RESPONSE TO INFORMATIONAL LOAD  
IN INTENSIVE SECOND LANGUAGE LEARNING PROCESS**

**Summary**

The article deals with different ways of responding to informational load, the possibility of bilingual processes regulation in adults and ways to prevent the negative effects of the intense bilingualism development.

**Key words:** regulation, information, intensification, bilingualism, adult.

УДК 159.923.31

**Сейдаметова С. И.**

преподаватель кафедры практической психологии  
Крымского инженерно-педагогического университета

## ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ФИЗИЧЕСКОМУ, ПСИХО-СОЦИАЛЬНОМУ ФУНКЦИОНИРОВАНИЮ И ФУНКЦИОНАЛЬНОМУ СОСТОЯНИЮ ЖЕНЩИН С ОРТОПЕДИЧЕСКИМ ДЕФЕКТОМ

В статье рассмотрены особенности отношения женщин с ортопедическим дефектом к собственному физическому, психосоциальному функционированию и функциональному состоянию. В целом качество жизни женщин с ортопедическим дефектом значительно отклоняется от показателей нормы. С течением времени пониженное самочувствие становится перманентным, все дальше отдаляющимся от показателей «хорошего» субъективного состояния, плохое самочувствие в ранний период после получения травмы под влиянием приспособительных механизмов трансформируется в хронически протекающее состояние дискомфорта.

**Ключевые слова:** качество жизни, уровень субъективного комфорта, ортопедический дефект.

**Постановка проблемы.** В настоящее время высокий уровень травматизма является общепризнанной клинической реальностью. Травма наносит ущерб не только физическому, но и психическому здоровью. Травмы нижних конечностей, лишая больных возможности активного движения, приводят к формированию значительных изменений в структуре личности и ее отношений с миром. Исследования (В. Н. Мясищев, И. Харди, В. В. Николаева, Е. Т. Соколова, А. Ш. Тхостов и др.) личности при соматических заболеваниях и различных физических дефектах обнаруживают общие особенности ее нарушений: нарушение целостности системы отношений, эмоционально неблагоприятное отношение к себе и основным сферам функционирования, нарушения межличностных отношений в семье и других значимых для пациента сферах взаимодействия. Вместе с тем своеобразие соматического дефекта определяет наиболее уязвимые звенья системы значимых отношений личности, что специфически оформляет нарушение всей системы, а в крайних вариантах клиническую картину и течения невротических состояний.

Ортопедический дефект травматического генеза изменяет отношение человека к самому себе, к миру и сказывается на отношениях с людьми. Физический дефект может вызывать социально-психологический вывих, аналогичный телесному вывиху, и реализовываться как социальная ненормальность поведения (Л. С. Выготский). Несмотря на предпринимающиеся в клинической психологии попытки дифференциации переживания различных ситуаций соматической патологии (Е. Т. Соколова, В. В. Николаева, А. Ш. Тхостов и др.), активные психологические исследования,

посвященні ортопедическому дефекту, практично відсутні. Деякі автори (Goffman, MacGregor) утверджають, що люди з фізичними недоліками є стигматизованими, таким чином в такій груповій структурі соціальна енергія може підтримувати, посилювати неконструктивні, морбідні особистісні характеристики з допомогою створення деструктивних і дефіцитарних полів (Г. Аммон, С. В. Духновський). Зміна зовнішнього вигляду і порушення внутрішніх і міжособистісних відносин призводить до порушення особистісної і соціальної адаптації (Е. А. Бюл, Ю. П. Попова). Таким чином, фізичне достоїнство людини є важливим аспектом соціальної стратифікації, символічно оформляючим і закріплюючим взаємні оцінки, притязання і очікування.

**Описание выборки и методов исследования.** Групу 1 склали 73 жінки від 28 до 49 років, середній вік  $37 \pm 4,5$ , з одностороннім укороченням кінцівки, наявність існування дефекту травматичного генезу від 3 років. Умови отримання травми і їх відсоткове розподілення представлені на рис.1.

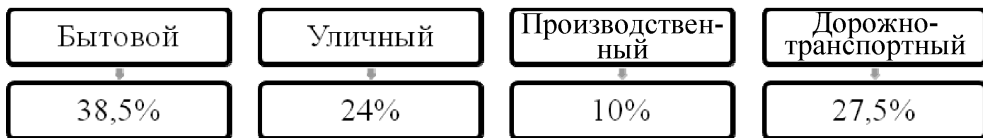


Рис. 1. Умови отримання травми кінцівки (%) жінок з тривало існуючим ортопедическим дефектом

Групу 2 склали 64 жінки в віці від 27 до 51 року, середній вік  $38 \pm 3,9$ , з одностороннім укороченням кінцівки від 0,6 місяців. Умови отримання травми і їх відсоткове розподілення представлені на рис. 2.

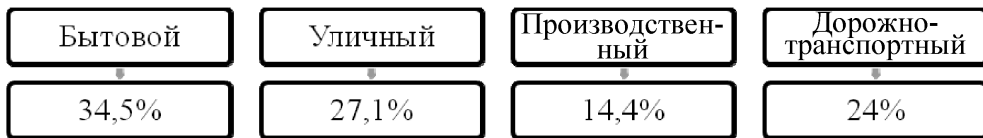


Рис. 2. Умови отримання травми кінцівки (%) жінок з нещодавно отриманим ортопедическим дефектом

Групу 3 склали 70 здорових жінок в віці від 27 до 50 років, середній вік  $37 \pm 3,4$ .

За соціально-демографічними показателями всі 3 групи були однорідні.

В групи були включені досліджувані без психічної і вираженої соматическої патології з боку інших органів і систем.

**Методи дослідження.** «Короткий загальний опитувальник оцінки статусу здоров'я», SF-36; «Шкала оцінки суб'єктивної комфортності» (А. Леонова).

**Результаты исследования.** В современной психологической науке тенденция интегрального междисциплинарного исследования человека впервые проявилась в школе Б. Г. Ананьева. В трудах Б. Г. Ананьева обоснована идея комплексности проблем человека, предложен новый методологический подход к исследованию психики, отражающий ее целостный и системный характер. Ситуация травмы резко изменяет характер взаимоотношений человека с окружающим миром, поэтому комплексное рассмотрение взаимосвязи травмы и личности позволяет говорить об изменении не физического и/или психического статуса больного, а всей системы его отношений с миром и к миру (Д. А. Леонтьев). Теоретической основой этого направления в отечественной клинической психологии является концепция личности В. Н. Мясищева, в которой человек понимается как единая био-психо-социальная система, а личность — как система эмоционально насыщенных отношений с социальным окружением и самим собой. В этой системе телесный дефект может выступать в качестве самостоятельного психотравмирующего фактора, дестабилизируя «картину мира», разрушая самооценку индивида, привычный порядок происходящих вокруг событий, характер межличностного взаимодействия, и, в целом, социальное функционирование личности. Несмотря на признание роли личности в этиопатогенетических механизмах, лечении и компенсации многих соматических расстройств и дефектов, соматическая медицина столкнулась с существенными трудностями в принятии гуманистических идей, предполагающих изучение целостной личности, обладающей индивидуальной ценностно-смысловой сферой. Это обстоятельство привело к выработке новых междисциплинарных концепций, которые способны обеспечить методологическую основу для взаимодействия соматологии и психологии. Таким связующим звеном стала концепция качества жизни (КЖ). Качество жизни, связанное со здоровьем, рассматривается как интегральная характеристика физического, психического и социального функционирования человека, основанная на его субъективном восприятии (А. А. Новик). Исследование КЖ в медицине было призвано выдвинуть на первый план субъективное в переживании болезни, понимаемое в терминах удовлетворенности — неудовлетворенности, благополучия — неблагополучия. Исследование указанных психосоциальных характеристик и их взаимодействия дает возможность раскрыть особенности глубинного переживания пациентом ситуации телесного дефекта. Качество жизни — восприятие индивидуумом положения в жизни в контексте культуры и систем ценностей, в которых он живет, в соответствии с его собственными целями, ожиданиями, стандартами и заботами (ВОЗ, 1999). Эксперты Межнародного центра исследования качества жизни определяют это понятие как интегральную характеристику физического, психологического, эмоционального и социального функционирования больного, основанную на его субъективном восприятии. Исходя из этих положений первым шагом нашего исследования было определение качества жизни женщин с ортопедическим дефектом в виде укорочения конечности. Результаты, полученные по опроснику SF-36, представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

## Описательные статистики по качеству жизни

Шкалы	Группы	Мин.	Макс.	М	$\sigma$
Физическое функционирование	1	10	20	15,00	2,37
	2	5	20	13,04	3,16
	3	25	85	70,50	16,46
Рольное функционирование, обусловленное физическим состоянием	1	50	90	71,38	17,17
	2	20	70	31,79	13,46
	3	60	100	84,20	14,18
Интенсивность боли	1	74	80	76,30	2,93
	2	60	80	62,27	2,99
	3	70	100	87,14	11,68
Общее состояние здоровья	1	25	40	30,41	3,51
	2	25	30	26,56	2,33
	3	40	100	78,50	17,15
Жизненная активность	1	30	50	37,00	5,13
	2	30	50	37,34	5,03
	3	50	90	68,00	10,84
Социальное функционирование	1	62,5	80,5	65,51	4,01
	2	37,5	50,5	41,25	5,19
	3	87,5	100	94,89	5,47
Рольное функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием	1	40	66,60	57,96	11,05
	2	40	66,60	56,57	11,59
	3	40	80	59,15	12,33
Психическое здоровье	1	28	50	37,86	6,38
	2	28	50	32,92	8,24
	3	50	100	71,28	16,05

На рис. 3 представлены профили качества жизни в трех группах женщин. По параметру физического функционирования, отражающего степень, в которой физическое состояние ограничивает выполнение физических нагрузок, получены достоверно значимые отличия между группами. Результаты убедительно показывают, что у женщин с ортопедическим дефектом физическая активность значительно ограничена, наименьший показатель получен в группе женщин с недавно приобретенным дефектом.

Рольное функционирование, обусловленное физическим состоянием, значительно ограничено у женщин с ортопедическим дефектом по сравнению с группой контроля. Также установлено достоверно значимое отличие между группой 1 и группой 2, в группе женщин с недавно приобретенным дефектом повседневная деятельность значительно ограничена физическим состоянием.

Установлено, что у женщин с ортопедическим дефектом интенсивность боли влияет на их активность, при этом женщины с недавно приобретенным ортопедическим дефектом имеют оценки ниже, нежели у женщин с длительно существующим ортопедическим дефектом.

Оценки общего состояния здоровья женщин с ортопедическим дефектом достоверно ниже, чем у женщин контрольной группы. Между женщинами

ми 1-й и 2-й групп также прослежена разница по этому параметру качества жизни, отображающая негативную оценку общего состояния здоровья женщинами с недавно приобретенным ортопедическим дефектом.

Таблица 2

## Различия по качеству жизни между исследованными группами

Шкалы	Группы	t	p
Физическое функционирование	1	3,77	0,00
	2	28,35	0,00
	3	28,58	0,00
Ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием	1	14,27	0,00
	2	4,44	0,00
	3	22,86	0,00
Интенсивность боли	1	23,05	0,00
	2	7,45	0,00
	3	16,74	0,00
Общее состояние здоровья	1	7,37	0,00
	2	22,60	0,00
	3	24,17	0,00
Жизненная активность	1	0,57	0,56
	2	22,36	0,00
	3	20,81	0,00
Социальное функционирование	1	29,53	0,00
	2	36,91	0,00
	3	58,91	0,00
Ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием	1	1,76	0,83
	2	1,62	0,10
	3	2,81	0,07
Психическое здоровье	1	3,73	0,00
	2	16,21	0,00
	3	16,25	0,00

По параметру жизненной активности женщины с ортопедическим дефектом значительно отличаются в своих оценках от женщин группы контроля. Между группами 1 и 2 значимых отличий не установлено, что свидетельствует, что возникающее снижение жизненной активности в ближайшем периоде после получения травмы трансформируется в хроническое ее снижение.

По параметру социального функционирования оценки женщин с ортопедическим дефектом значительно ниже оценок женщин группы контроля. Установлено, что наименее низкие оценки по этому параметру в группе женщин с недавно приобретенным ортопедическим дефектом.

По параметру ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием, значимых отличий между группами женщин не обнаружено.

По шкале «психическое здоровье», характеризующей наличие депрессии, тревоги, установлена достоверная разница между группами испытуемых. Низкие оценки, полученные в группе женщин с недавно приобретенным дефектом нижней конечности, свидетельствуют о наличии депрессивных, тревожных переживаний, психическом неблагополучии.



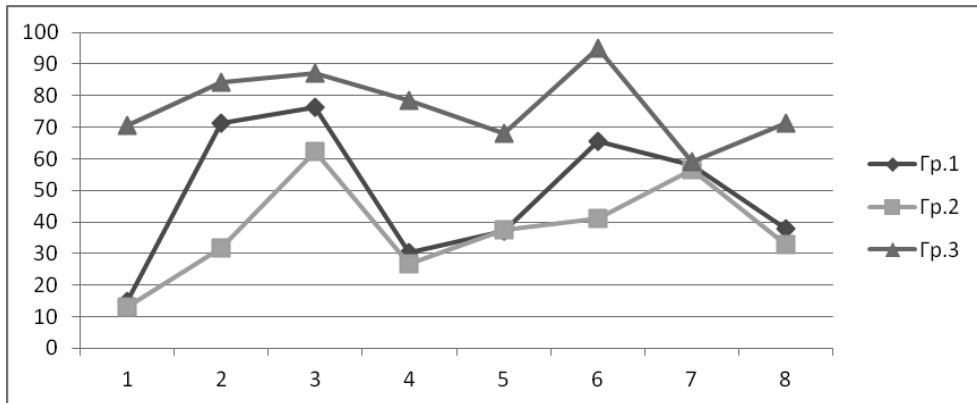


Рис. 3. Профілі якості життя

Примечание: 1. Физическое функционирование. 2. Ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием. 3. Интенсивность боли. 4. Общее состояние здоровья. 5. Жизненная активность. 6. Социальное функционирование. 7. Ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием. 8. Психическое здоровье.

В целом качество жизни женщин с ортопедическим дефектом значительно отклоняется от показателей нормы. Наибольшее отклонение зафиксировано в группе женщин с недавно приобретенным ортопедическим дефектом. В связи с этим можно предположить, что со временем оценки качества жизни повышаются, но не достигают показателей нормы.

Следующим шагом в установлении отношения к физическому, психосоциальному функционированию и функциональному состоянию было определение субъективного параметра уровня субъективного комфорта. Интерес к субъективным параметрам уровня субъективного комфорта связан с тем, что они являются тонкими индикаторами психической устойчивости (адаптированности) и опосредованно характеризуют отношение субъекта к тем или иным стрессовым факторам. По результатам проведенного исследования были получены значимые отличия в трех группах женщин (табл. 3, рис. 4).

Таблица 3

## Различия в оценках уровня субъективной комфортности

Уровень субъективного комфорта		Гр.1-2	Гр.1-3	Гр.2-3
Высокий уровень комфорта	φ	2,06	6,35	-5,52
	p	0,01	0,00	0,00
Приемлемый уровень комфорта	φ	0,49	-5,54	-5,84
	p	-	0,0	0,00
Сниженный уровень комфорта	φ	4,02	7,56	3,32
	p	0,00	0,00	0,00
Низкий уровень комфорта	φ	-4,38	2,04	6,30
	p	0,00	0,02	0,00

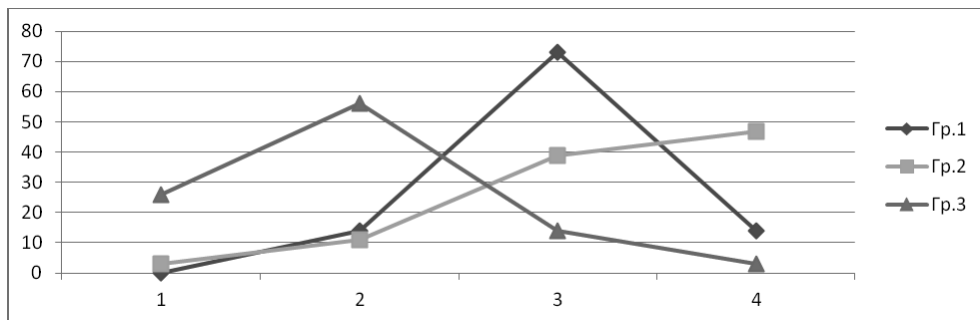


Рис. 3.2. Індекс суб'єктивної комфортності

Примечание: Ось y — % от общей выборки. x — уровни субъективного комфорта. 1. Высокий уровень комфорта. 2. Приемлемый уровень комфорта. 3. Сниженный уровень комфорта. 4. Низкий уровень комфорта.

Как видно из таблицы и рисунка, в группе 1 значимо преобладает сниженный уровень субъективного комфорта, пониженное самочувствие, в группе 2 значимо преобладает низкий уровень субъективного комфорта, плохое самочувствие. В группе контроля значимо преобладает приемлемый уровень субъективного комфорта.

Полученные результаты убедительно показывают на то, что наличие укорочения конечности сказывается на уровне комфортности, приводит к его снижению. При этом с течением времени (Гр. 1) пониженное самочувствие становится перманентным, все дальше отдаляющимся от показателей «хорошего» субъективного состояния (Гр. 3), плохое самочувствие в ранний период после получения травмы под влиянием приспособительных механизмов трансформируется в хронически протекающее состояние дискомфорта.

### Список литературы

1. Арина Г. А. Психология телесности: методологические принципы и этапы клинико-психологического анализа / Г. А. Арина, В. В. Николаева // Психология телесности между душой и телом. — М.: АСТ: АСТ Москва, 2007. — С. 222–236.
2. Арутюнов С. Д. Анализ факторов, влияющих на качество жизни стоматологических ортопедических больных / [Арутюнов С. Д., Кицун И. С., Абрамович А. М., Хубутян Б. Н.] // Ученые записки. СПбГМУ им. акад. И. П. Павлова. — СПб.: Том XII. — № 2. — 2005. — С. 53–54.
3. Кобалова Ж. Д. Особенности качества жизни у пожилых больных с изолированной систолической артериальной гипертензией / Кобалова Ж. Д., Школьникова Е. Э., Моисев В. С. // Кардиология. 1999. — Т. 39, № 10. — С. 27–31.
4. Котельников Г. П. Травматическая болезнь: клинико-патогенетическое, диагностическое и прогностическое значение изменений в системе гомеостаза / Г. П. Котельников, В. А. Кондурцев, И. Г. Чеснокова // Клиническая медицина. — 1998. — № 1. — С. 31–34.
5. Мясичев В. Н. Психология отношений / Владимир Николаевич Мясичев. — М.: МПСИ Б, 2003. — 400 с.
6. Николаева В. Н. Влияние хронической болезни на психику / В. Н. Николаева. — М.: МГУ, 1987. — С. 22–139.

7. Новик А. А. Оценка качества жизни при миелотрансплантации / Новик А. А., Богданова А. Н. // Принципы трансплантации костного мозга и стволовых клеток периферической крови. СПб: ВМА, 2001. — С. 126–140.
8. Новик А. А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине/ Новик А. А., Ионова Т. И. — СПб.: Издательский дом «Нева»; М.: «ОЛМА-ПРЕСС Звездный мир», 2002. — 320 с.
9. Новик А. А. Концепция исследования качества жизни в медицине/ Новик А. А., Ионова Т. И., Кайнд П. — СПб.: «Элби», 1999. — 140 с.
10. Ташлыков В. А. Психология лечебного процесса / Ташлыков В. А. — «Медицина», 1984. С. 22–53.
11. Тхостов А. Ш. Психология телесности / Александр Шамилиевич Тхостов. — М.: Смысл, 2002. — 287 с.
12. Чеснокова И. Г. Изменения в иммунной системе при травматической болезни (клинико-патогенетическое, прогностическое значение и коррекция) / И. Г. Чеснокова // Иммунология. — 2000. — № 6. — С. 39–42.
13. Чучалин А. Г. Качество жизни больных: влияние бронхиальной астмы и аллергического ринита / Чучалин А. Г., Сенкевич Н. Ю. // Терапевтический архив. — 1999. — Т. 9. — С. 53–57.
14. Шевченко Ю. Л. Качество жизни в кардиологии / Ю. Л. Шевченко // Вестник РВМА. 2000. — Т. 9. — С. 5–15.

**Сейдаметова С. І.**

викладач кафедри практичної психології  
Кримського інженерно-педагогічного університету

### **ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО ФІЗИЧНОГО, ПСИХО- СОЦІАЛЬНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ЖІНОК З ОРТОПЕДИЧНИМ ДЕФЕКТОМ**

#### **Резюме**

У статті розглянуто особливості ставлень жінок з ортопедичним дефектом до власного фізичного, психосоціального функціонування та функціонального стану. В цілому якість життя жінок з ортопедичним дефектом значно відхиляється від показників норми. З плином часу зниження самопочуття стає перманентним, все далі віддаляється від показників «доброго» суб'єктивного стану, погане самопочуття в ранній період після отримання травми під впливом пристосувальних механізмів трансформується в хронічний стан дискомфорту.

**Ключові слова:** якість життя, рівень суб'єктивного комфорту, ортопедичний дефект.

**Seydametova S.**

lecturer of psychology

Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol

**FEATURES OF THE RELATION TO PHYSICAL, PSYCHO —  
TO SOCIAL FUNCTIONING AND THE FUNCTIONAL CONDITION  
OF WOMEN WITH ORTHOPEDIC DEFECT**

**Summary**

The article describes the features of the relations of women with orthopedic defect to their own physical, psychosocial functioning, and funktsionalnomu state. The overall quality of life for women with orthopedic defect deviates significantly from that of the norm. Over time, the reduced state of health becomes permanetnym farther parted from indicators of «good» subjective condition, poor health during the early period of the injury under the influence of adaptive mechanisms to transform chronically leaking state of discomfort.

**Key words:** quality of life, level of subjective comfort, orthopedic defect.

УДК 159.9

**Свинаренко Р. М.**

канд. психол. наук,

докторант Інституту соціальної та політичної психології АПН України

## ПРОБЛЕМА ВИОКРЕМЛЕННЯ НАУКОВИХ ПАРАДИГМ У ПСИХОЛОГІЇ ЧАСУ

У статті розглядаються головні наукові парадигми щодо проблеми часу в психології. Показано особливості розгляду лінійного часу в класичній науковій парадигмі, що розроблявся в межах експериментального дослідження часу. Показано відносність часу в неklasичній науковій парадигмі, що представлено в рамках проблеми особистісного часу. Розглянуто особливості постнекласичної парадигми, що розглядає час в його динамічності і змінюваності принциповими для соціальної психології.

**Ключові слова:** психологічний час, класична парадигма, неklasична парадигма, постнекласична парадигма.

**Актуальність дослідження** зумовлена тим, що в останнє десятиліття стає все більше вчених, які критично осмислюють роль часу в психології та показують недостатність класичних уявлень про час та необхідність розробки власної соціальної теорії часу для кожного із напрямків психологічного дослідження часу.

Такі спроби робилися багатьма дослідниками, серед них Б. Адам [12], М. Левіном [14], Дж. Макграфом та Ф. Тчан [14], Р. Мертоном і П. Сорокиним [15], Х. Новотни [16] Р. Рое [17] та іншими. Разом із тим вирішення цієї задачі ускладнюється невідрефлексованістю наукових парадигм, які по-різному використовують поняття часу, для забезпечення логічної цілісності відповідної наукової картини світу. Аналіз цих парадигм і став **метою** нашого дослідження.

Історично в психології можна виокремити кілька головних підходів до проблеми часу, які пов'язані із домінуючими науковими парадигмами. А саме, класичною, неklasичною та постнекласичною.

В основі класичної парадигми лежать уявлення про час, в основному закладені ще Демокритом та І. Ньютоном про незалежність перебігу часу [2; 5]. Час розглядається, в першу чергу, через його об'єктивні метричні властивості, які в свою чергу залежать від трьох характеристик часу: одиниці виміру, рівномірності й одночасності часу.

Так, одиниця виміру часу визначає числову величину часового інтервалу; рівномірність відноситься до порівняння послідовних інтервалів часу; одночасність пов'язана з порівнянням інтервалів часу, які паралельні один одному й протікають у різних точках простору. Ці три характеристики уможливають вимір часу. Крім того, до метричних властивостей часу включають гомогенність (однорідність) часу, ізотропність (незмінність) властивостей часу. Уявлення про субстанціональність часу знайшли відо-

браження в роботах таких мислителів, як Демокрит, Геракліт, І. Ньютон, П. Гасенді, С. Кларк, М. Ломоносов, І. Кант, Г. В. Ф. Гегель [2; 5].

Закладені у філософських підходах уявлення про час полягли в основу досліджень часу саме в експериментальній психології. Це дало змогу квантифікувати психічні процеси в часі та підштовхнуло розвиток експериментальної психології.

Так, П. Фресс [9] у зв'язку з розрізненням трьох фізичних властивостей часу: тривалості, упорядкованості й спрямованості, виділяє три проблеми. Перша проблема пов'язана зі сприйманням людиною послідовності фізичних подій і стосується вміння людей розпізнавати різні ознаки становлення часу. Із психологічної точки зору ця проблема може бути сформульована як проблема формування досвіду сприймання й переживання часу.

Друга проблема пов'язана зі сприйманням людиною об'єктивних фізичних тривалостей часу. Суть проблеми полягає у виявленні внутрішніх суб'єктивних одиниць часу, якими суб'єкт вимірює фізичні процеси. Третя проблема пов'язана з орієнтуванням у часі й стосується виявлення тих ознак, завдяки яким для людини стає можливим орієнтування в часі. Всі три проблеми часу стосуються як людини, так і тварин. Однак відмінною рисою людини є її здатність до усвідомлення різних видів змін і до переробки даних досвіду, що дозволяє людині не тільки адаптуватися до змін, але й пізнавати їхні закони і, таким чином, навчатися певною мірою керувати часом.

Значний внесок у дослідження часу в межах класичної парадигми вніс Б. Й. Цуканов [10]. Ним було показано, що внутрішній суб'єктивний час має власну метрику, власну постійну одиницю часу — «тау» ( $\tau$ ). Крім того, Б. Й. Цуканов довів важливу залежність: суб'єктивна швидкість плину пережитого часу назад пропорційна тривалості власної одиниці часу. Виходячи із цієї залежності, психологічну відносність суб'єктивних швидкостей перебігу часу у представників різних типологічних груп можна оцінювати кількісно. Згідно Б. Й. Цуканову, часова перспектива багато в чому визначається конструктивними особливостями ходу власного годинника індивіда.

Разом із тим класичний експериментальний підхід до проблеми часу має ряд специфічних обмежень. Одним із принципів обмежень суто експериментального підходу є те, що внутрішній світ особистості розглядається в межах даного підходу як другорядний та залежний від зовнішніх фізичних вимірів. Внутрішні переживання стають лише фоном, що визначає об'єм помилок в експериментальних реакціях піддослідного. Іншим обмеженням є те, що з боку природничих лінійність часу є лише одним із частих випадків є лише як одним із властивостей часу.

Крім того, класичні уявлення про час підштовхнули розвиток й суто практичних психологічних підходів, наприклад тайм-менеджменту [13]. Якому, насправді, також притаманні зазначені обмеження.

У свою чергу некласична парадигма ґрунтується на уявленнях про відносність часу, які одержали поширення не тільки у фізиці А. Ейнштейна,

але й гуманітарних науках. Класичні уявлення про час були значно розширеними, за часом стали визнаватися такі його властивості, як відносність, нелінійність, нерівномірність та інші. В реляційній концепції часу акцентується увага, в першу чергу, на топологічних властивостях часу, тобто порядку у часі й односпрямованості часу. О. М. Мостепаненко [6] до топологічних властивостей часу також включає одномірність, неперервність часу. Уявлення про реляційність часу найбільш повно розглянуті в концепціях таких мислителів, як Аристотель, Г. В. Лейбніц, А. Ейнштейн, а серед східних мислителів, перш за все, Конфуцій.

В психології неklasичний підхід отримав особливого поширення саме у особистісних вимірах часу.

К. О. Абульханова й Т. М. Березіна [1] виділяють чотири властивості внутрішнього часу. Перша властивість — це уповільнення або, навпаки, прискорення внутрішнього часу порівняно із зовнішнім. Прискорення внутрішнього часу вони розуміють як такі переживання, при яких у внутрішньому світі час рухається швидше, ніж у зовнішньому. Такий стан, на їхню думку, супроводжується суб'єктивним відчуттям розтягнутості темпорального проміжку, а також може заповнюватися психічними подіями внутрішнього плану, наприклад, думками, образами й поведінковими проявами в кількостях більших, ніж це припустимо за зовнішнім годинником. Ними показано, що вповільнення часу найчастіше зустрічається в ситуаціях, бідних на зовнішні події.

Друга властивість — це здатність суб'єктів змінювати хід часу й одержувати інформацію з іншого часу (майбутнього або минулого): передчуття небезпеки, одержання нейтральної інформації з майбутнього, феномен «*déjà-vu*» (це вже було) і спогад інформації про давню давнину.

Третя властивість — феномен одночасного існування людини у двох часах. Вона піддається тренуванню й може бути пов'язана з організацією особистістю свого часу. У таких ситуаціях людина тренує цю властивість свідомо і надалі активно використовує це у власній діяльності, спрямованій на досягнення якихось внутрішньо поставлених цілей. Четверта властивість — це поява додаткового часу, проживання зайвих, не фіксованих за зовнішніми годинниками днів, годин і хвилин.

Т. М. Титаренко [9] показано, що в «життєвому світі» можна виділити дві координати: психологічний час і психологічний простір. На думку автора, проблематика психологічного часу безпосередньо пов'язана зі ставленням суб'єкта до власного життя, а психологічного простору — із ставленням до інших. Разом психологічний простір і психологічний час виконують функцію формування ставлення суб'єкта до себе. Основними властивостями психологічного часу є: циклічність, векторність, тривалість, зворотність, нерівномірність, асиметрія, цілеспрямованість, континуальність, дискретність.

На формування постнеklasичного погляду на час значний вплив зробили філософські А. Бергсона, Гоббса. Та культурологічні вчення, які найбільш яскраве своє вираження у двох східних світоглядних системах, що розглядають час із різних позицій, у Даосизмі й Буддизмі. Ці культурологічні на-

прямки багато в чому визначили формування постнекласичного уявлення про час, що має особливе значення саме в соціальній психології [12].

Дослідженню уявлень про час у філософії конфуціанства присвячені роботи двох відомих дослідників Л. С. Переломова [7] та І. І. Семененко [8]. На їхню думку, особливості ставлення до часу в конфуціанстві й даосизмі можна виявити лише опосередковано, наприклад, у такій об'ємній категорії, як Дао або в характері «зовсім мудрого» у Конфуція або «повного мудреця» у Лао-цзи. Незважаючи на спільність термінології, розуміння Дао й характеру зробленої людини в обох мислителів не збігається, оскільки Дао Лао-Цзи й Дао Конфуція принципово розрізняються за світоглядною орієнтацією на ідеали минулого й сьогодення, генерації. Дао Лао-Цзи народжується в космічній порожнечі, Дао Конфуція вирощується мудрим чоловіком на ґрунті сімейних відносин. Одне Дао — космогенне, інше — антропогенне. Перше духовним архетипом має довіру, інше — людинолюбство. Дао Лао-Цзи ґрунтується на людському недіянні й природності, Дао Конфуція — на людській активності й соціальній взаємодії. Конфуціанство більше орієнтоване на теперішній час, даосизм — на минуле.

Буддизм і заснований на ньому світогляд відрізняється від конфуціанства й Даосизму. Буддизм розвивався, в першу чергу, як релігія ченцями в храмах. Він переважав у Китаї, Індії й Центральній Азії й не одержав поширення в Середній Азії та на Близькому Сході, де домінувало мусульманство. Як відзначає Сарвепалі Радхакришнан, «дві тисячі п'ятсот років тому Будда сформулював чудову динамічну філософію, що нині відтворюється в результаті сучасної науки й подвигів сучасної думки».

У цілому, загальним для буддизму, даосизму й конфуціанства залишаються уявлення про циклічність часу. Так, Р. Д. Льюїс відзначає: «У цих культурах час є нелінійним, але й не прив'язаним до людей або подій, він є циклічним» [4].

Великий вплив на формування постнекласичного погляду на час зробила типологія, що була запропонована М. М. Бахтіним [3], який виділяв у художніх творах чотири типи часової структури або чотири «хронотопа».

Перший хронотоп — «авантюрий». Для творів з «авантюрийним хронотопом» характерна відносність часової складової: всі події не входять ні в історичний, ні в побутовий, ні в біографічний часові ряди. Вони лежать поза цими часовими рядами й поза властивостями закономірностей і людських вимірників. У цьому часі нічого не змінюється: світ залишається таким самим, яким він був, біографічне життя героїв також не змінюється, почуття їх теж залишаються незмінними, люди навіть не старіють у цьому часі. Цей порожній час ні в чому не залишає ніяких слідів, ніяких прикмет, що зберігаються, свого плину. Перебіг часу складається з ряду коротких відрізків, що відповідають окремим авантюрам. У середині кожної такої авантюри час організований зовні — технічно: важливо встигнути втекти, встигнути наздогнати, випередити, бути або не бути саме в цей момент у певному місці, зустрітися або не зустрітися й т.п. У межах окремої авантюри на рахунок дні, ночі, годинники, навіть хвилини й секунди, як у всякій боротьбі й у всякому активному зовнішньому підприємстві.



Другий хронотоп — «авантюрно-побутовий». Часовий ряд роману, що має «авантюрно-побутовий» хронотоп, носить незворотній і цілісний характер, замкнутий, ізольований і не локалізований в історичному часі (тобто не включений у незворотній історичний часовий ряд, тому що цього часового ряду роман ще зовсім не знає). Для роману як жанру характерне злиття життєвого шляху людини (у його основних переломних моментах) з його реальним простором.

Третій хронотоп — «хронотоп біографічного роману». Біографічний час — це незворотний час відносно самих подій життя, які невіддільні від історичних подій. Але відносно власного характеру людини цей час зворотний: та або інша риса характеру сама по собі могла б виявитися раніше або пізніше. Самі ж риси характеру позбавлені хронології, їхні прояви пересуваються в часі.

Четвертий хронотоп — «ідилічний хронотоп». Він виражається, насамперед, в особливому відношенні часу до простору. М. М. Бахтін відзначає, що для ідилії характерні органічна прикріпленість, прирощеність життя і подій до місця — до рідної країни з усіма її куточками, до рідних гір, рідного долу, до рідного будинку. Єдність життя поколінь (взагалі життя людей) в ідилії в більшості випадків істотно визначається єдністю місця, віковою прикріпленістю життя поколінь до одного місця, від якого це життя у всіх його подіях не відділене. Єдність місця життя поколінь послабляє й зм'якшує всі часові грані між індивідуальними життями й між різними фазами одного й того ж життя. У деяких ідиліях XVIII століття проблема часу досягає філософського усвідомлення, справжній органічний час ідилічного життя протиставляється тут суєтному й роздробленому часу міського життя або навіть історичному часу. Незважаючи на те, що концепція М. М. Бахтіна з'явилася й активно розвивається в рамках філології, фундаментальність закладених проблем багато в чому вплинула на психологію в дослідженні суб'єктивних переживань і уявлень часу.

Таким чином, аналіз літератури показує, що можна виокремити три головні парадигми щодо проблеми часу в психології, а саме класичну, неklasичну та постнеklasичну, що по-різному розглядають час та його властивості, доповнюючи один одного. Слід зазначити, що визначені парадигми не є конкуруючими, а взаємодоповнюючими, оскільки можуть відмінно описувати той чи інший бік реальності. Крім того, вони переважно ґрунтуються на добре розроблених методологічних підходах, що уособлюють кількісні та якісні методи дослідження часу. Разом і з тим окремими питанням є можливість побудови інтегративного, або змішаного підходу до проблеми часу, який міг би об'єднати зазначені підходи.

## Список літератури

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. — СПб. : Алетей, 2001. — 300 с.
2. Ахундов М. Д. Концепции пространства и времени: истоки, эволюция, перспективы / Мурад Давудович Ахундов. — М. : Наука, 1982. — 222 с.

3. Бахтин М. М. Эпос и роман / Михаил Михайлович Бахтин. — СПб. : Азбука, 2000. — 300 с. — (Academia)
4. Льюйс Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / Ричард Д. Льюйс ; [Пер. с англ. Т. А. Нестика]. — М.: Дело, 1999. — 439 с.
5. Молчанов Ю. Б. Четыре концепции времени в философии и физике / Ю. Б. Молчанов. — М. : Наука, 1977, — 192 с.
6. Мостепаненко А. М. Проблема универсальности основных свойств пространства и времени / Александр Михайлович Мостепаненко. — Л. : Наука, 1969. — 232 с.
7. Переломов Л. С. Конфуций: Лунь-Юй / Леонард Сергеевич Переломов. — М. : «Восточная литература», РАН, 1998. — 588 с.
8. Семененко И. И. Афоризмы Конфуция. / И. И. Семененко. — М. : Наука, 1987. — 299 с.
9. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. — К. : Либідь, 2003. — 373 с.
10. Фресс П. Приспособление человека ко времени / Поль Фресс // Вопросы психологии. — 1961. — № 1. — С. 43-56.
11. Цуканов Б. И. Время в психике человека / Борис Иосифович Цуканов. — Одесса: Астропринт, 2000. — 220 с.
12. Adam B. Cultural Future Matters An exploration in the spirit of Max Weber's methodological writings // Time and Society. — 18. — 2009. — P. 7-25.
13. Claessens B. J. C., van Eerde W., Rutte C. G., & Roe R. A.. A review of the time management literature, Personnel Review. — 2007. — 36 (2). — 255-276.
14. Levine, M. (2003). Times, Theories and Practices in Social Psychology, Theory and Psychology. — 13(1). — P. 53-72.
15. McGrath, J. E. Temporal matters in social psychology : examining the role of time in the lives of groups and individuals / Joseph McGrath and Franziska Tschan. American Psychological Association, 2004 223 p.
16. Merton R. K. Sorokin P. A. Social Time: A Methodological and Functional Analysis / R. K. Merton, P. A. Sorokin // The American Journal of Sociology. — 1937. — Vol. 42, No. 5. — P. 615-629.
17. Nowotny, H. Time and social theory: towards a social theory of time, Time and society. — 1992.. — 1(3). — 421-454.
18. Roe, R. A. (2008). Time in Applied Psychology. The Study of «What Happens» Rather Than «What Is», European Psychologist. — 13(1). — P. 37-52.

### **Свинаренко Р. Н.**

канд. психол. наук,

докторант института социальной и политической психологии АПН Украины

### **ПРОБЛЕМА ВЫДЕЛЕНИЯ НАУЧНЫХ ПАРАДИГМ В ПСИХОЛОГИИ ВРЕМЕНИ**

#### **Резюме**

В статье рассматриваются основные научные парадигмы относительно проблемы времени в психологии. Показаны особенности рассмотрения линейного времени в классической научной парадигме, разработавшейся в рамках экспериментального исследования времени. Показана относительность времени в неклассической научной парадигме, что представлено в рамках проблемы личностного времени. Рассмотрены особенности постнеклассической парадигмы, рассматривает время в его динамичности и изменчивости принципиальными для социальной психологии.

**Ключевые слова:** психологическое время, классическая парадигма, неклассическая парадигма, постнеклассическая парадигма.

**Svynarenko R.**

Phd, doctorate student of institute of social and political psychology  
APS of Ukraine

**PROBLEM OF TIME IN SCIENTIFIC PARADIGMS IN PSYCHOLOGY**

**Summary**

The article deals with the major research paradigm on the problem of time in social psychology. The features of the consideration of linear time in the classical scientific paradigm, which was developed within the pilot study time. Displaying relativity of time in non-classical scientific paradigm that is presented in the problem of personal time. The features postnonclassical paradigm that considers time in its dynamics and turnover fundamental to social psychology.

**Key words:** psychological time, classic paradigm, nonclassic paradigm, postnonclassical paradigm.

УДК 159.9

**Слюсаревський М. М.**

канд. психол. наук

директор Інституту соціальної та політичної психології

НАПН України, член-кореспондент НАПН України

## СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК НАУКА В УКРАЇНСЬКОМУ І СВІТОВОМУ ВИМІРАХ

У статті показано, що головною причиною «хвороб зростання», притаманних нинішньому етапу розвитку вітчизняної соціальної психології, є те, що, відірвана у своєму історіогенезі від власного соціокультурного ресурсу, автентичних протоїдей, вона стала заручницею тієї пізнавальної ситуації, яка склалась у світовій соціально-психологічній науці, некритично запозичує не лише позитиви, а й очевидні вади останньої. Проводиться думка про те, що українській соціальній психології слід відмовитися від «наздоганяльної» моделі розвитку. Натомість вітчизняні соціальні психологи мають шукати відповіді на ті самі кардинальні питання, які стоять перед світовою соціально-психологічною наукою і на які вона поки що не відповіла або й уникає відповіді.

**Ключові слова:** світова соціальна психологія, вітчизняна соціальна психологія, траєкторії історіогенезу соціальної психології, «наздоганяльна» модель розвитку, концепція соціальної психології як фундаментальної, базової психологічної дисципліни, предмет соціальної психології.

**Постановка проблеми.** Як відомо, розвиток будь-якої наукової дисципліни вимагає постійної рефлексії її історичного минулого і сучасного стану. Навряд чи в межах однієї статті було б доречно намагатися вичерпно відобразити нинішній стан соціальної психології в Україні. Тим паче сумнівною, і в певному сенсі навіть легковажною, була б спроба претендувати на повноформатне відтворення її історії чи передісторії. Розв'язати це завдання — настільки ж складне, наскільки й відповідальне — не можна без ґрунтовних спеціальних досліджень, яких, на жаль, поки обмаль. Але простежити в контексті світових тенденцій загальну траєкторію історіогенезу вітчизняної соціальної психології сьогодні видається не лише доречним, а й конче необхідним — аби краще зрозуміти, які перед нею стоять завдання і в якому напрямку та з яким багажем їй слід рухатися далі.

Отже, мету цієї статті вбачаємо в тому, щоб: а) проаналізувати та співвіднести в першому наближенні траєкторії історіогенезу світової і вітчизняної соціальної психології; б) спираючись на результати цього аналізу та виходячи із запитів суспільної практики, окреслити перспективи дальшого поступу соціальної психології в Україні.

Аналіз показує, що в Україні процеси формування та розвитку соціально-психологічних знань були в своїй основі тотожними тим, які відбувалися за рубежом, але мали водночас деякі істотні відмінності. Незважаючи на майже синхронну появу оригінальних соціально-психологічних протоїдей

(Стефан Яворський, Феофан Прокопович, Георгій Кониський, Г. С. Скородо, М. І. Костомаров, О. О. Потєбня та ін.), останні не привели до формування власних потужних соціально-психологічних шкіл, які б давали підставу говорити про тяглість традицій вітчизняної соціальної психології як наукової дисципліни.

На це були вагомими причини. По-перше, від самого початку вона розвивалась як складова системи соціально-психологічних знань, що формувалися в Російській імперії та Радянському Союзі, і відтак була приречена на певну периферійність і вторинність. По-друге, після 1917 р. замовчувались і табувалися найбільш перспективні соціально-психологічні ідеї (таких видатних мислителів, як М. К. Михайловський чи Д. М. Овсяннико-Куликовський), молода радянська, а отже й українська, соціальна психологія перебувала під постійним ідеологічним та адміністративним пресингом, що відволікало вчених, які прагнули працювати в цій галузі (В. А. Артемов, Б. В. Бєляєв, В. М. Бєхтерєв, К. М. Корнілов, М. А. Рейснер, Г. І. Челпанов та ін.), від вирішення конкретних наукових та практичних проблем, деформувало дослідницькі настанови, спонукало до некритичного засвоєння марксистської парадигми, з одного боку, та огульної критики зарубіжних наукових шкіл, з другого.

Остаточного ж удару соціально-психологічній науці, яка попри теоретичні погроми та ідеологічне шельмування зберігала і навіть примножувала свої емпіричні здобутки у прикладних галузях, особливо в педології та психотехніці, завдала сумнозвісна постанова ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936 р.), що поклала початок більш ніж чвертьвіковому періоду стагнації соціальної психології в СРСР. Цей період закінчився фактично аж у 1960-ті роки, які ознаменувалися появою серед лєнінградських та московських учених цілої плеяди талановитих соціальних психологів (Є. С. Кузьмін, В. Д. Паригін, О. О. Бодальов, О. Г. Ковальов, Ю. О. Шерковін, К. В. Шорохова та ін.).

Помітний поштовх до відродження соціальної психології в Україні дав III з'їзд психологів СРСР, що відбувся в Києві (1968 р.), на якому розгорнулася дискусія не лише з приводу перших підсумків її відновлення як самостійної наукової дисципліни, а й щодо її предмета, основних напрямів досліджень. Головними осередками відродження вітчизняної соціальної психології стали Науково-дослідний інститут психології УРСР (нині Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України), Інститут філософії АН УРСР, Київський державний (нині національний) університет ім. Т. Г. Шевченка. Перші кроки на шляху її відродження (а фактично нового народження) були пов'язані передусім з іменами трьох широкознаних сьогодні вчених — Л. В. Сохань, Р. Х. Шакурова, Л. Й. Марисової, що працювали тоді у згаданих інститутах та університеті й очолили створені там відділи та кафедри. Соціально-психологічні теми одними з перших заторкували також Р. А. Ануфрієва, В. І. Войтко, Г. Д. Долинський, О. К. Дусавицький, В. В. Ковальов, В. В. Москаленко, Г. С. Полякова, Г. К. Серєда, В. О. Тихонович, Л. П. Шеремет, В. М. Якушев та ін. Були захищені докторські дисертації з педагогіки, які мали виразну

соціально-психологічну спрямованість (О. В. Киричук, С. В. Кондратьєва, М. Ю. Красавицький).

Проте в період свого відродження (70–80-ті роки ХХ ст.) вітчизняна соціальна психологія ще не сформувалась як наука з потенціалом «самодостатнього розвитку» [3, с. 43], тобто здатна до розширеного теоретико-методологічного самовідтворення на власній основі. Не завершився, по суті, навіть процес її виокремлення із суміжних наук, про що свідчить хоча б доля відділу соціальної психології НДІ психології, який у ході численних реорганізацій був спершу перетворений на невелику лабораторію, а потім і ліквідований.

Науково-організаційні передумови для самодостатнього функціонування і розвитку вітчизняної соціальної психології склалися тільки після здобуття Україною державної незалежності. У системі НАПН України постав перший і поки єдиний на пострадянському просторі Інститут соціальної та політичної психології, який за майже два десятиріччя свого існування перетворився на потужний науковий центр. Знову (вдруге) було відкрито лабораторію соціальної психології в Інституті психології ім. Г. С. Костюка. Значно розширив формат досліджень створений свого часу в Інституті філософії відділ соціальної психології, що став структурним підрозділом Інституту соціології НАН України. З'явилася низка нових кафедр, які спеціалізуються на соціально-психологічній проблематиці, — у Прикарпатському національному університеті ім. Василя Стефаника, Харківському національному університеті ім. В. Н. Каразіна, Дніпропетровському національному університеті ім. Олеся Гончара, Східноєвропейському національному університеті ім. Лесі Українки, Житомирському державному університеті ім. Івана Франка, Чернігівському національному педагогічному університеті ім. Т. Г. Шевченка, інших вищих навчальних закладах.

Протягом останніх десятиріч помітний внесок у вивчення соціально-психологічної проблематики зробили такі відомі українські вчені, як Є. І. Головаха, В. П. Казміренко, Л. М. Карамушка, М. Н. Корнєв, М. В. Костицький, О. М. Лактіонов, С. Д. Максименко, В. В. Москаленко, Л. Е. Орбан-Лембрик, М. І. Пірен, Л. В. Сохань, В. О. Татенко, М. О. Шульга та ін. Запропоновано оригінальні теорії й концепції: соціальної психіки (О. А. Донченко), колективних суб'єктів управління (В. В. Третяченко), психології влади (В. О. Васютинський), життєвої кризи особистості (Т. М. Титаренко) тощо. Праці на соціально-психологічні теми систематично друкуються в щорічнику «Наукові студії із соціальної та політичної психології», а також практично в усіх фахових виданнях із психології, що виходять в Україні.

Проблеми, які розробляє нині соціальна психологія, зокрема і в Україні, можна звести в такі основні розділи: 1) закономірності та механізми спілкування, взаємодії людей (спілкування як обмін інформацією, його засоби, труднощі, деформації та бар'єри, соціальна ситуація, кооперативні та конкурентні види взаємодії, процеси соціальної перцепції, механізми психічного зараження, навіювання, переконування тощо); 2) соціально-психологічні проблеми особистості (форми, стадії та інститути її соціалі-

зації, статусно-рольові характеристики, ціннісні орієнтації, соціальні настановлення та стереотипи, життєві кризи, асоціальні особистісні прояви тощо); 3) соціально-психологічні явища в мікросередовищі (психологічна сумісність і несумісність людей у малих групах, групова згуртованість, типи лідерства і керівництва, прийняття групового рішення, внутрішньогрупові конфлікти тощо); 4) соціально-психологічні явища в макросередовищі, стійких і тимчасових спільнотах (суспільні потреби та інтереси, громадська думка, масові настрої, спосіб життя, колективний соціокультурний досвід, мода, чутки, паніка тощо); 5) проблеми міжгрупових стосунків (особливості міжгрупового сприймання, міжгрупове співробітництво та суперництво, інгруповий фаворитизм — аутгрупова дискримінація, міжгрупові конфлікти тощо). Головними прикладними напрямками соціальної психології є: соціально-психологічна діагностика; соціально-психологічне консультування; організація різних видів соціально-психологічної допомоги.

Соціальна психологія стрімко розширює свою присутність в усіх сферах суспільного життя. Це можна продемонструвати на прикладі, скажімо, освітньої галузі. У ній традиційно пріоритетними для українських соціальних психологів залишаються проблеми міжособистісних стосунків, групової динаміки в учнівському та студентському колективах, авторитету вчителя (викладача, вихователя), оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі, стилю керівництва колективом. Водночас в умовах суспільних трансформацій, модернізації та реформування освіти, запровадження принципів Болонської декларації особливого значення набуває вивчення суспільної престижності навчання, освіти та педагогічної праці, громадської думки щодо освітніх інновацій, психосоціального стану суспільства як простору соціалізації учнівської та студентської молоді, характеристик соціальної ситуації її особистісного та громадянського розвитку, способів зміни соціальних настановлень і стереотипів, впливу на становлення особистості з боку як масових дитячих та молодіжних організацій, так і всьляких неформальних утворень, зокрема асоціального, контркультурного штибу. Винятково актуальним є з'ясування закономірностей становлення та функціонування професійної педагогічної спільноти в нових суспільно-історичних умовах, соціально-психологічних механізмів поєднання зусиль педагогічних колективів, батьків і територіальних громад у формуванні сучасного освітнього простору. Гостра потреба існує в завчасному прогнозуванні та розробленні засобів нейтралізації деструктивних соціально-психологічних феноменів і ризиків, що супроводжують процеси реформування освіти. На одне із чільних місць висуваються завдання профілактики соціальної дезадаптації, психологічних перевантажень, соціальних патологій (наркоманія, пияцтво, комп'ютерна залежність тощо) в учнівському та студентському середовищі, культивування серед дітей та їхніх батьків засад здорового способу життя.

Але чи може сьогодні вітчизняна соціальна психологія задовольнити зростаючі суспільні запити повною мірою? Чи завжди оперативно й адекватно відгукується на виклики глобалізованого світу? На ці запитання важко відповісти однозначно.

Нинішній розвиток соціально-психологічної науки в Україні характеризується суперечливими тенденціями. Позитивним є те, що вона вивільнилася від ідеологічної зашореності, диктату марксистських догматів та ізоляціонізму, активно засвоює психоаналітичні, інтеракціоністські, феноменологічні, конструкціоністські та інші впливові на Заході теоретичні підходи, опановує новітні техніки вивчення суспільних процесів та практично зорієнтовані технології впливу на їх перебіг. Разом з тим у вітчизняній соціальній психології посилюються негативні тенденції, пов'язані з еклектичністю в її теорії та методології, штучним обмеженням нею фундаментальних аспектів свого предмета, мовчазним табуванням «незручних» проблем і водночас тяжінням до суто екстенсивного способу розвитку. Не повною мірою враховуються ментальні особливості українського споживача соціально-психологічних послуг, його реальні потреби.

І навряд чи всі ці «хвороби зростання» можна пояснити лише відставанням від рівня розвитку світової соціальної психології. Ризикнемо навіть стверджувати протилежне. Головною причиною нинішнього все ще доволі аморфного і в певному сенсі «ембріонального» стану вітчизняної соціально-психологічної науки, на нашу думку, є те, що, відірвана у своєму історіогенезі від власного соціокультурного ресурсу, автентичних прототипів, вона перетворилася на заручницю тієї пізнавальної ситуації, яка склалася у світовій соціальній психології, і відтак некритично запозичує не лише позитиви, а й очевидні вади останньої.

Як відомо, на рубежі XIX–XX ст. виокремлення соціальної психології як наукової дисципліни було пов'язане з аналізом передусім масових, надперсональних явищ (Г. Тард, Г. Лебон, Е. Дюркгайм, С. Сігеле, М. К. Михайловський та ін.), проте в подальшому, не знайшовши адекватних засобів їх емпіричного дослідження, вона все більше зміщувала свої інтереси в бік занадто елементарних, а іноді й штучних у своїй експериментальній ізольованості моделей соціального. До того ж унаслідок низки історичних катаклізмів, що відбувалися на Європейському континенті, соціальна психологія протягом тривалого часу розвивалася переважно як «американська наука» — її класичними зразками стали широковідомі експериментальні дослідження К. Левіна, Г. Оллпорта, С. Аша, С. Мілграма, Л. Фестингера, К. Говленда, М. Шерифа та ін. з проблем соціального наuczіння та наслідування, соціальних норм і соціальних ролей, групового тиску та групової динаміки, соціальних настановлень і соціальної перцепції тощо. При цьому дослідницька практика спиралася переважно на позитивістські підходи (біхевіоризм, когнітивізм, інтеракціонізм). Тільки з 1970-х років заявила про себе західноєвропейська соціальна психологія, найвидатніші представники якої (С. Московічі, Г. Теджфел, Р. Харре) піддали американську традицію гострій критиці за абсолютизацію проблематики малих груп та лабораторного експерименту як методу досліджень і змістили акцент аналізу на широкий соціальний контекст, реальні ситуації взаємодії людей, міжгрупові стосунки.

Нині в зарубіжній соціальній психології конкурують натурфілософська «парадигма пояснення» (домінує в США) та гуманітарна «парадигма розу-



міння» (більш популярна в Західній Європі). Найвпливовішими є школи та напрями, що базуються на засадах необіхевіоризму, когнітивізму та гуманістичної психології, у руслі яких виникають численні теорії (фрустрації та агресії, соціального обміну, когнітивного дисонансу, каузальної атрибуції, соціальних уявлень, референтних груп тощо). Ці теорії мають більші чи менші наукові здобутки, однак є переважно типовими теоріями середнього рівня, що протиставляють себе одна одній, неправомірно претендуючи на всезагальність і зазнаючи внаслідок цього саморуйнації, як блискуче показав А. В. Юревич [12].

Перспектива побудови загальної соціально-психологічної теорії як у країнах колишнього СРСР, так і на Заході, з роками не лише не наближається, а й (з огляду на постмодерновий стан наукового знання в цілому) стає дедалі примарнішою. Тим часом сам предмет соціальної психології визначають таким чином, що її важко або й неможливо ідентифікувати як науку про психіку, закономірності функціонування та розвитку останньої [1; 9; 13–17]. Тому соціальна психологія, яка з «легкої руки» зарубіжних колег мусить (чи може?) вивчати начебто не психіку, а тільки поведінку (відношення, зв'язки, відносини тощо), виявляється приреченою на нескінченні безплідні дискусії щодо розмежування «пізнавальних територій» із соціологією та іншими науками, тоді як величезний масив соціально-психологічних явищ, особливо надіндивідуального та глобального рівнів, залишається фактично непізнаним.

Який з викладеного вище можна зробити висновок? Гадаємо, він полягає передусім у *відмові від «наздоганяльної» моделі розвитку*. Українська соціальна психологія у своєму дальшому розвитку має не намагатися, подібно до старанного учня, повторювати (уточнювати, доповнювати, поглиблювати) все, що робить західна чи російська, а шукати відповіді на ті самі кардинальні питання, насамперед теоретико-методологічного плану, які стоять перед світовою соціально-психологічною наукою і на які вона поки що не відповіла або й уникає відповіді. Іншими словами, українська соціальна психологія має повноправно прилучитися до зумовленого соціальними запитами *процесу радикального оновлення системи соціально-психологічного знання, приведення його у відповідність із реаліями та викликами сьогодення, глобалізованого світу*. Тільки йдучи таким шляхом, можна домогтися конкурентоздатності вітчизняних соціально-психологічних напрацювань на світовому рівні.

На нашу думку, цій меті може прислужитися, зокрема, висунута нами *концепція соціальної психології як фундаментальної, базової психологічної дисципліни* — дисципліни такого ж рівня «академізму», як загальна психологія чи психофізіологія [7; 8]. Згідно із цією концепцією, соціальна психологія має розвиватися сьогодні скоріше не вшир, намагаючись «підім'яти» під себе всі суміжні дисципліни, а вглиб. По відношенню до політичної, етнічної, юридичної психології, психології організацій та управління тощо вона повинна виконувати методологічну функцію — подібно до того, як це робить загальна психологія по відношенню, скажімо, до педагогічної, вікової, зоопсихології. Але для цього як світова, так зокрема

й вітчизняна соціальна психологія має повернутися до своїх епістемологічних джерел, соціокультурних витоків й досягнути свій предмет у всій його онтологічній та гносеологічній повноті.

Найпершою вимогою до визначення предмета соціальної психології вочевидь має бути позиціонування її як науки, що вивчає *психічні явища*. Друга вимога — встановлення *специфіки цих явищ*, відмінності їх від тих, які традиційно досліджує загальна психологія.

На статус самостійної психологічної дисципліни фундаментального рівня соціальна психологія зможе впевнено претендувати лише за умови, якщо у своєму предметі фіксуватиме не тільки психічні явища індивідуального діапазону, спричинені соціальними процесами, а й ті, які прийнято називати надіндивідуальними, — групові, колективні, масові. Та, на жаль, визнання їх онтологічності (реальності, неметафоричності) залишається «камнем спотикання» для більшості психологів, зокрема й вітчизняних. Незважаючи на те, що, за В. А. Роменцем, «пов'язувати психічну діяльність тільки з нервовою системою — однобічна й безнадійна справа» [4, с. 815], психічне досі мислиться (імпліцитно або й експліцитно), по суті, як корелят тілесного субстрату — мозку окремої людини, закономірностей його нейродинаміки. Звідси, згідно з логікою, яку П. М. Шихирев називав «нехитромудрою» («незамысловатой») [11, с. 40], робиться висновок, що поза окремою людиною жодних психічних явищ немає й бути не може.

При цьому фактично ігноруються такі плідні наукові ідеї, як, скажімо, тлумачення психіки як функціонального органу, що бере початок ще з учення про домінанту О. О. Ухтомського й активно використовувалось О. М. Леонтьєвим. А тим часом ці ідеї впритул підводять до визнання онтологічності надіндивідуального. Так, російські психологи В. П. Зінченко та Є. Б. Моргунов зазначають: «Душа, психіка, свідомість можуть розглядатись як функціональні органи індивіда, *соціуму* (виділено нами. — М. С.). Саме як функціональні, а не анатомоморфологічні. Тим не менше ці органи мають свою особливу будову, членування, мають власну біодинамічну, чуттєву, мислинневу, емоційну тканину» [2, с. 121].

Як не прикро, упередження щодо онтологічного статусу надіндивідуального відтворюють справедливо розкритиковані ще в СРСР стереотипи індивідуалістично зорієнтованої соціально-психологічної традиції, передусім американської. Та парадокс полягає в тому, що, на відміну від своїх радянських і пострадянських критиків, ця традиція, як тепер з'ясовується, усвідомлює власні обмеження і не поспішає заперечувати те, чого не досліджує. Наприклад, у передмові до російського видання своєї славнозвісної книги «Людина і ситуація: Уроки соціальної психології» її автори Л. Росс та Р. Нісбетт недвозначно зауважують, що, пишучи її, розуміли: американській традиції «властиво нехтувати колективними психічними процесами на користь процесів індивідуальної психіки» [5, с. 20]. Отже, йдеться, як бачимо, не про онтологічну неможливість психіки надіндивідуальної, а лише про її невивченість, непізнаність. Але ж, як зазначав той же В. А. Роменець: «Незнання — не аргумент» [4, с. 815].

Третьою суттєвою вимогою до визначення предмета соціальної психології нам видається **розширення теоретико-методологічного базису тлумачення феноменології тих психічних явищ, які мають вивчатися**. Навряд чи слідом за інтеракціоністами можна вважати єдиною передумовою існування надіндивідуальних феноменів лише безпосередню чи символічно опосередковану взаємодію людей або — в радянському варіанті — їхню спільну діяльність. Таке тлумачення є правомірним, необхідним і принципово важливим. Але все ж недостатнім, оскільки поза межами предмета соціальної психології залишається цілий клас індивідуально-надіндивідуальних (назвемо їх так) психічних явищ, пов'язаних передусім з колективним несвідомим, — ті ж юнгівські архетипи, котрі якщо й можна «вивести» із взаємодії, то в такій далекій історичній чи навіть доісторичній ретроспективі, розгляд якої в конкретно-науковому плані просто втрачає сенс.

Необхідно враховувати деяку **первинну зрощеність і нероздільність** індивідуально-психологічних процесів і явищ, безпосередньо не зумовлену зовнішньою взаємодією, на чому особливо наголошував С. Л. Франк. Не торкаючись тут зумовлених різними причинами, зокрема й термінологічними, певних суперечностей у тлумаченні Франком надіндивідуальних психічних явищ (наприклад, заперечення ним феноменів колективної суб'єктності), підкреслимо, однак, що він, може й з надмірною категоричністю, наполягав: тільки з погляду такої первинної зрощеності та нероздільності й можлива взагалі соціальна психологія, принципово відмінна від психології індивідуальної (в нинішніх термінах — загальної) як психологія самого «ми», душевних станів, що володіють цілою групою, багатодією людей і спільно як єдність переживаються [10, с. 68].

Отже, маємо підстави визначати предмет соціальної психології як **індивідуальні та надіндивідуальні (групові, колективні, масові) психічні явища, що зумовлюються історичною та культурною єдністю людей, їх взаємодією, спільною діяльністю і виявляються в особливостях індивідуальної, групової та міжгрупової поведінки**. Уперше це визначення було запропоноване в [6]. На нашу думку, воно створює передумови для згаданого вище оновлення соціально-психологічного знання.

На його основі можна спробувати, зокрема, здійснити критеріальну оцінку як більш або менш оформлених на сьогоднішній день соціально-психологічних теорій, так і не реалізованих із тих чи інших причин соціально-психологічних протоїдей, визначити можливі зони їх релевантності, а також ті лакуни в наявній системі соціально-психологічних знань, які потребують заповнення новими теоріями і технологіями. Таку спробу власне й зробили автор та його співробітники в межах науководослідної теми «Історіогенез і методологічний простір побудови соціально-психологічних теорій» (2008–2012 рр.). Хотілось би сподіватися, що ознайомлення з результатами цього дослідження (а вони будуть опубліковані вже незабаром) приверне увагу українських соціальних психологів до їхньої національної спадщини і тим самим стимулюватиме розвиток вітчизняної соціальної психології як самодостатньої науки. А це, у

свою чергу, сприятиме виведенню соціально-психологічних розробок, що здійснюються в Україні, на якісно вищий рівень наукової та практичної значущості.

**Висновки.** Упродовж багатьох десятиріч українська соціальна психологія розвивалась як складова соціально-психологічних знань, що формувалися в Російській імперії та Радянському Союзі, і тому була приречена на певну периферійність і вторинність.

Науково-організаційні передумови для самодостатнього функціонування і розвитку вітчизняної соціальної психології склалися тільки після здобуття Україною державної незалежності, проте ці передумови досі не реалізовано належною мірою.

У своєму дальшому розвитку українська соціальна психологія має відмовитись від «наздоганяльної» моделі і повноправно прилучитися до процесу радикального оновлення системи соціально-психологічного знання, приведення його у відповідність із реаліями та викликами сьогодення, глобалізованого світу.

В основу стратегії оновлення системи соціально-психологічного знання, на думку автора, може бути покладена висунута ним концепція соціальної психології як фундаментальної, базової психологічної дисципліни.

Відповідно до цієї концепції соціальна психологія має сьогодні розвиватися скоріше не вшир, а вглиб, що передбачає уточнення її предмета як науки, що вивчає особливий клас психічних явищ індивідуального та надіндивідуального рівня.

## Список літератури

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М. : Аспект Пресс, 2005. — 363 с.
2. Зинченко В. П. Человек развивающийся: Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — М. : Тривола, 1994. — 304 с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Социальная психология : посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. — К. : Академвидав, 2003. — 446 с.
4. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маюха. — К. : Либідь, 1998. — 992 с.
5. Росс Л. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт ; пер. с англ. В. В. Румынского ; под ред. Е. Н. Емельянова, В. С. Магуна. — М. : Аспект Пресс, 2000. — 429 с.
6. Слюсаревський М. М. Концепт «психології у власних межах» В. А. Роменця і проблема визначення предмета соціальної психології / М. М. Слюсаревський // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. — К. : Міленіум, 2007. — Вип. 15 (18). — С. 3–14.
7. Слюсаревський М. М. Методологічна ситуація у психологічній науці і перспективи соціальної психології / М. М. Слюсаревський // Наукові студії із соц. та політ. психології : зб. ст. / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. — К. : Міленіум, 2005. — Вип.10(13). — С. 3–14.
8. Слюсаревський М. М. Інститут соціальної та політичної психології: перші підсумки і подальші перспективи (1994–1999 рр.) / М. М. Слюсаревський // Соціальна психологія в Україні: Довідник / за ред. М. М. Слюсаревського. — К. : Міленіум, 2004. — С. 179–195.
9. Сухов А. Н. Предмет социально-психологической теории / А. Н. Сухов // Социальная психология : учеб. пособие / под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. — 2-е изд., испр. — М., 2003. — С. 8–14.

10. Франк С. Л. Духовные основы общества. Введение в социальную психологию / С. Л. Франк // Духовные основы общества / С. Л. Франк. — М. : Республика, 1992. — С. 13–146.
11. Шихирев П. Н. Современная социальная психология / П. Н. Шихирев. — М. : ИП РАН; КСП+ ; Деловая книга, 2000. — 448 с.
12. Юревич А. В. Структура психологических теорий / А. В. Юревич // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24, № 1. — С. 5–13.
13. Allport G. W. The historical background of modern social psychology / G. W. Allport // The handbook of social psychology / Ed. G. Lindzey, E. Aronson. — 2<sup>nd</sup> ed. — Addison-Wesley, 1968. — Vol. 1. — P. 3–56.
14. Jones E. E. Foundations of social psychology / E. E. Jones , H. B Gerard. — New York : Wiley, 1967. — 743 p.
15. Sherif M. Social psychology / M. Sherif, C. Sherif. — New York : Harper & Row, 1969. — 636 p.
16. The context of social psychology: A critical assessment / Ed. J. Israel, H. Tajfel. — London : Acad. Press, 1972. — 438 p.
17. Zajonc R. B. Social psychology: an experimental approach / R. B. Zajonc. — Belmont : Wadsworth Pub. Co., 1966. — 120 p.

**Слюсаревский М. М.**

канд. психол. наук

директор Института социальной и политической психологии

НАПН Украины, член-корреспондент НАПН Украины

**СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА В УКРАИНСКОМ  
И МИРОВОМ ИЗМЕРЕНИЯХ**

**Резюме**

В статье показано, что главной причиной «болезней роста», свойственных нынешнему этапу развития отечественной социальной психологии, является то, что, оторванная в своем историогенезисе от собственного социокультурного ресурса, аутентичных протоидей, она стала заложницей той познавательной ситуации, которая сложилась в мировой социально-психологической науке, некритически заимствует не только позитивы, но и очевидные недостатки последней. Проводится мысль о том, что украинской социальной психологии следует отказаться от «догоняющей» модели развития. Вместо этого отечественные социальные психологи должны искать ответы на те же самые кардинальные вопросы, которые стоят перед мировой социально-психологической наукой и на которые она пока не ответила, а порой и уходит от ответа.

**Ключевые слова:** мировая социальная психология, отечественная социальная психология, траектории историогенезиса социальной психологии, «догоняющая» модель развития, концепция социальной психологии как фундаментальной, базовой психологической дисциплины, предмет социальной психологии.

**Slyusarevskyy N.**

Ph.D.

Director of the Institute of Social and Political Psychology  
NAPS of Ukraine, member-correspondent NAPS of Ukraine

## **SOCIAL PSYCHOLOGY AS A SCIENCE IN UKRAINIAN AND WORLD DIMENSIONS**

### **Summary**

It is shown in the article that the main reason for «troubles of growth», which are typical of the current stage of development for domestic social psychology, is the fact that being historically separated from its own socio-cultural resources and authentic proto-ideas it became a hostage of the gnostic situation that came about in the world social psychology, adopting uncritically not only its accomplishments but also its evident weaknesses. An idea is put through that Ukrainian social psychology has to abandon the «catch-up» model of development. Instead, domestic social psychologists have to search for answers to the same pivotal questions that are on the agenda of the world social psychology, which it did not answer yet and, therefore, evades.

**Key words:** world social psychology, domestic social psychology, trajectories of historiogenesis of social psychology, «catch-up» model of development, concept of social psychology as a fundamental, basic psychological discipline, subject of social psychology.

УДК 159.942.2–058.862

**Смайлова С. О.**

канд. психол. наук, завідувач кафедри психології  
Кримського факультету Запорізького національного університету

## ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ-СИРИТ

У статті представлені результати дослідження особливостей емоційної сфери підлітків-сирит. Виявлено високий рівень міжособистісної залежності й алекситимії, переживання гніву, страху, сорому і почуття провини, дефіцит емоції інтересу.

**Ключові слова:** підлітки-сироти, емоційна сфера, міжособистісна залежність, алекситимія, негативний емоційний досвід.

**Постановка проблеми.** Проблема сирітства і пошук шляхів її вирішення активно обговорюється не тільки психологами, але й соціальними працівниками, і представниками органів юстиції. Як наслідки, що спричиняє відрив дитини від батьків і проходження її в умови інтернату, призводять до зниження загального психічного тону, порушення процесів саморегуляції, домінування зниженого настрою, перевагу тривожності і непевності в собі, зниження зацікавленого ставлення до світу. Крім цього погіршується емоційна регуляція, емоційно-пізнавальні взаємодії, внаслідок чого гальмується інтелектуальний розвиток; спостерігається збіднення емоційних проявів, ускладнення в спілкуванні. Все перераховане має тенденцію збільшуватися з віком [2].

Гармонійний розвиток емоційної сфери лежить в основі здатності до встановлення соціальних стосунків, прагнення до досягнень, оволодіння навичками й уміннями. Відповідно до теорії диференційних емоцій, емоційні явища відіграють найважливішу роль у формуванні й підтримці почуття самоідентичності. Деформації та перекручування розвитку емоційної сфери можуть призводити до різних порушень соціальної адаптації навіть до психічних розладів [3].

Аналізуючи наявні результати сучасних досліджень, ми прийшли до висновку, що перекручення емоційної сфери підлітків-сирит буде ефективно розглянуте з погляду формування рис залежної особистості для подальшої побудови корекційної роботи з цим контингентом.

Отже, **мета дослідження** — виявити особливості емоційної сфери підлітків-сирит.

**Організація дослідження.** Дослідження проводилося І. В. Кащук під нашим керівництвом на базі КРПТУЗ «Сімферопольський професійний будівельний ліцей». У ньому взяли участь підлітки-сироти чоловічої статі в кількості 17 осіб у віці від 15 до 17 років. Вибірку склали як підлітки-сироти, так і підлітки, позбавлені батьківської опіки, останні є переважною категорією в вибірці.

При плануванні дослідження ми припустили, що в зв'язку з перевагою негативних емоційних переживань підліткам-сиротам буде властивий

алекситимічний симптомокомплекс, схильність до встановлення стосунків міжособистісної залежності, що у свою чергу буде проявлятися в міжособистісній взаємодії підлітків з оточуючими.

У процесі дослідження були використані такі методики: методика «Неіснуюча тварина», «Опитувальник Б. Уайнхолда для діагностики міжособистісної залежності» (адаптація О. С. Кочаряна і Є. В. Фролової), «Торонтська алекситимічна шкала», «Шкала диференційних емоцій Бартлета — Ізарда». Отримані результати були оброблені непараметричними методами математичної статистики: критерій U Манна — Уїтні та біноміальний критерій  $m$ .

**Результати дослідження та їх обговорення.** Дослідження особливостей прояву емоцій за допомогою методики «Шкала диференційних емоцій» К. Ізарда показало, що переважними емоціями в цього контингенту є сором, радість, горе, провина. Інтенсивність негативних емоцій має значуще більш високий рівень, ніж позитивних — радості й інтересу ( $U = 19,5$  при  $p = 0,01$ ). Результати наведені на рис. 1. Відповідно до сучасних досліджень, емоція сорому є провідною в становленні стосунків міжособистісної залежності [6].

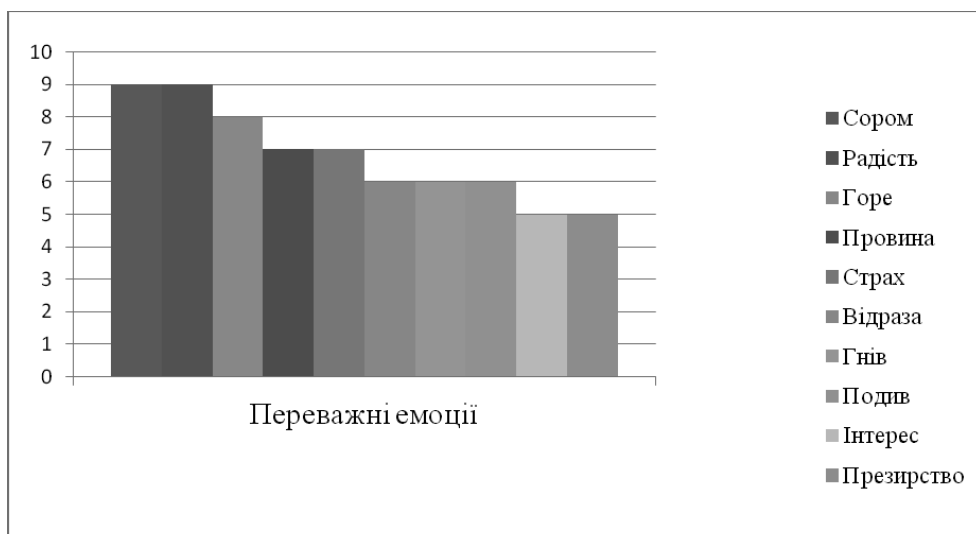


Рис. 1. Шкала інтенсивності емоцій підлітків-сиріт (за результатами методики К. Ізарда)

Емоція інтересу в досліджуваних представлена в переживаннях значно рідше. Згідно К. Э. Ізарду [3], у нормі інтерес є домінуючим мотиваційним станом у повсякденній діяльності людини, а також лежить в основі пізнавальної й творчої активності, розвитку вмінь, навичок і інтелекту, забезпечуючи працездатність. Отже, особливості емоційної сфери, що виявлені у підлітків-сиріт, можуть виступати перешкодою для інтелектуального розвитку, реалізації творчого потенціалу й особистісного зростання.



Результати, отримані за допомогою проєктивної методики «Неіснуюча тварина», підтвердили дані шкали диференційних емоцій (табл. 1).

Таблиця 1

**Особливості емоційної сфери підлітків-сиріт (виявлені за допомогою методики «Неіснуюча тварина»), у відсотках**

Параметр	Виразність
Агресія	100**
Захист	82,4**
Тривога	82,4**
Скутість	58,8
Страх	76,5**
Напруга	58,8

\*\*  $p < 0,01$

Як видно з табл. 1, в більшості випадків досліджувані переживають негативні емоції: агресію, ворожість, тривогу, страх. Тобто в підлітків-сиріт спостерігається перевага негативного емоційного досвіду і дефіцит позитивних емоційних переживань, що закріплюється і сприяє ускладненню особистісного зростання.

Дослідження рівня алекситимії за допомогою методики «Торонтська алекситимічна шкала» показало, що у більшості підлітків (76,5 %) він є підвищеним (зона ризику) та високим ( $m = 13$ ,  $p < 0,01$ ). Ці дані наведено в табл. 2.

Таблиця 2

**Показники рівня алекситимії у підлітків-сиріт (у відсотках)**

Рівень алекситимії	Кількість досліджуваних
Неалекситимічний тип	23,5
Зона ризику	47
Алекситимічний тип	29,5

$p < 0,01$

Отже, підлітки-сироти проявляють знижену здатність до вербалізації емоційних станів, мають труднощі у диференціюванні почуттів й тілесних відчуттів, фіксуються більшою мірою на зовнішніх подіях, ніж на внутрішніх переживаннях, що свідчить про незрілість і недостатню артикульованість емоційної сфери. В цілому, можна зробити висновок про зниження емоційної рефлексії в цій групі. Відповідно до сучасних досліджень, знижена емоційна рефлексія є одним зі структурних компонентів емоційності осіб, що перебувають у стосунках міжособистісної залежності [6].

Аналіз результатів опитувальника Б. Уайнхолда для діагностики міжособистісної залежності показав, що більшість досліджуваних (76,5 %) вибирають залежний і контрзалежний типи поведінки, що є варіантами стосунків міжособистісної залежності (табл. 3). Незалежний тип поведінки характерний лише для 23,5 % обстежуваних. Розходження підтверджуються статистично за допомогою біноміального критерію  $m$  ( $m_{\text{эмт}} = 11$ ,  $p < 0,01$ ).

Таблиця 3

## Рівень міжособистісної залежності в підлітків-сиріт (у відсотках)

Рівень міжособистісної залежності	Кількість досліджуваних
Контрзалежність	24
Незалежність	35
Залежність	41

$p < 0,01$

Характеристики міжособистісної залежності розглядаються як риси інфантильності в різних сферах життя [5, 6]. Отже, досліджувані не відчують власної автономності та схильні фіксуватися на іншому значущому об'єкті, з яким прагнуть установити залежні стосунки. Вони демонструють недостатню здатність відрізнити свої думки й відчуття від думок і відчуттів інших людей, не відчують власної цінності, потреби; прагнуть привертати увагу й мати схвалення інших, щоб відчувати себе добре; схильні перекидати відповідальність на інших людей. Основними регуляторами міжособистісних стосунків у них виступають підвищена тривожність, неспокій або провина, з чим співвідносяться результати методик «Неіснуюча тварина» та «ШДЕ». Підлітки-сироти зосереджені на інших людях, прагнуть заслужити любов значущих осіб, нездатні піклуватися про себе, відчують страх бути знехтуваними іншими. Вони мають понижену емоційну рефлексію й ускладнення експресії емоцій (особливо гніву) із страху бути знехтуваними. Останнє також погоджується з результатами дослідження рівня алекситимії та емоцій, що найбільш часто відчуються. Незважаючи на те, що негативні емоції в підлітків-сиріт є дуже інтенсивними, гнів усвідомлюється ними в меншому ступені.

Контрзалежність, або адикція уникнення, є типом міжособистісної залежності, що належить до субклінічних форм адикцій і характеризується поведінкою уникнення, дистанційованістю в стосунках, прагненням до суперництва; наявністю проблем, пов'язаних з емоційною близькістю, страхом інтимності; відсутністю відчуття власної цінності [5, 6]. Отже, особистість підлітків-сиріт відрізняється рисами незрілості, емоційна сфера інфантильна та недостатньо диференційована. Як показують сучасні дослідження, ключовою травмою в становленні міжособистісної залежності є травма позбавлення (уваги, любові) у ранньому досвіді [6]. У зв'язку із цим можна припустити, що виховання в родині, де батьки згодом були позбавлені батьківських прав, здійснювалося по типу емоційного відкидання.

Ми припустили, що схильність до встановлення стосунків міжособистісної залежності буде проявлятися в стилі взаємодії підлітків-сиріт з оточуючими. Для перевірки цього припущення нами була використана методика «Тест комунікативних умінь Міхельсона». Отримані дані свідчать про те, що підлітки-сироти в основному схильні до неадаптивного типу поведінки — 70 % досліджуваних вибрали залежний і агресивний типи поведінки (табл. 4).

Таблиця 4

## Стилі взаємодії підлітків-сиріт (у відсотках)

Стиль взаємодії	Кількість досліджуваних
Компетентний	30
Залежний	35
Агресивний	35

$p < 0,05$

Залежний тип поведінки вибирають 35 % підлітків. Така поведінка має ряд відмітних характеристик: інфантильність, сугестивність і спадковість, прогностична некомпетентність, ригідність і впергість, наївність, простодушність і чутлива безпосередність, цікавість і пошукова активність, максималізм, егоцентризм, яскравість уяви, вражень і фантазій, нетерплячість, схильність до ризику й «смак небезпеки», страх бути покинутим [5]. Агресивний тип поведінки також вибирають 35 % досліджуваних. Під агресивною поведінкою у цьому випадку розуміється мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам співіснування людей і наносить шкоду об'єктам нападу, приносить фізичний збиток людям або викликає у них психологічний дискомфорт [4]. Адаптивну поведінку вибрали 30 % підлітків-сиріт. Така поведінка є оптимальною для всебічного розвитку дитини. Вона характеризується свідомим включенням людини в діяльність, активним і сумлінним ставленням до справи, проявом ініціативи й високим емоційним самопочуттям [1]. Отже, перекручення емоційної сфери, негативний емоційний досвід, високий рівень міжособистісної залежності більшості досліджуваних яскраво проявляється в стилі взаємодії, при цьому контрзалежності відповідає агресивний, а власне залежності — залежний тип поведінки.

**Висновки.** Отже, у підлітків-сиріт виявлено такі деформації розвитку емоційної сфери: найбільш інтенсивними є негативні емоції сорому, горя, провини, страху; спостерігаються високий рівень алекситимії та високий рівень міжособистісної залежності. Особливості емоційного досвіду знаходять прояв у стилі взаємодії підлітків-сиріт з оточуючими: для них характерний неадаптивний тип поведінки, що виражається в агресивній або залежній формі реагування. Перспектива подальших досліджень полягає в розробці психокорекційної програми, спрямованої на усунення виявлених перекручувань та оцінці її ефективності.

## Список літератури

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры : энциклопедический словарь педагога / В. С. Безрукова. — Е., 2000. — 247 с.
2. Дети-сироты : консультирование и диагностика развития / [ред. Е. А. Стребелева]. — М. : Полиграф сервис, 1998. — 233 с.
3. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. — СПб. : Питер, 2009. — 464 с.
4. Менделевич В. Д. Руководство по аддиктологии / В. Д. Менделевич. — СПб. : Речь, 2007. — 768 с.
5. Уайнхолд Б. Противозависимость : бегство от близости / Берри Уайнхолд, Джени Уайнхолд. — Каменец-Подольский : Аксиома, 2009. — 328 с.

6. Фролова Є. В. Психологічні чинники і динаміка формування стосунків міжособистісної залежності у жінок : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19,00,01 «Загальна психологія, історія психології» / Є. В. Фролова. — Харків, 2008. — 19 с.

**Смайлова С. А.**

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии Крымского факультета Запорожского национального университета

**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ**

**Резюме**

В статье представлены результаты исследования особенностей эмоциональной сферы подростков-сирот. Выявлены высокий уровень межличностной зависимости и алекситимии, переживание гнева, страха, стыда и чувства вины, дефицит эмоции интереса.

**Ключевые слова:** подростки-сироты, эмоциональная сфера, межличностная зависимость, алекситимия, негативный эмоциональный опыт.

**Smaylova S.**

candidate of psychological science,  
Head of the Psychology Department of the Crimean department  
Zaporizhya National University

**PECULIARITIES OF EMOTIONAL SPHERE OF ADOLESCENT ORPHANS**

**Summary**

The article presents the results of studies of the emotional sphere of adolescents orphans. The level of interpersonal addiction and alexithymia are high.

**Key words:** adolescent orphans, emotional sphere, interpersonal addiction, alexithymia, negative emotional experience.

УДК 159.923

**Сошина Ю. М.**

асистент кафедри практичної психології  
Криворізького педагогічного інституту  
ДВНЗ «Криворізький національний університет»

## МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ НАСТАНОВЛЕНЬ ОСОБИСТОСТІ

Матеріал статті присвячено розробці проблеми емпіричного дослідження ціннісно-смыслових настановлень особистості. Представлено аналіз ціннісно-смыслових настановлень в структурі ціннісно-смыислової сфери особистості. Розглянуто елементи ціннісно-смыислової сфери: цінності, ціннісно-смыслові настановлення, ціннісні орієнтації. Подано методичний комплекс для дослідження ціннісно-смыслових настановлень особистості.

**Ключові слова:** ціннісно-смыслові настановлення, ціннісно-смыслова сфера, цінності, ціннісні орієнтації, сенс, смыслові настановлення.

У сучасній психологічній науці дослідженню ціннісно-смыслового виміру людського життя приділяється все більше уваги. Зазначена сфера цікавить вчених різних галузей: психології, філософії, соціології, педагогіки та ін. Значущість ціннісно-смыслової сфери визначається тим, що вона займає місце на перетині мотиваційної та світоглядної структур свідомості, виконуючи функцію регулятора людської поведінки та всіх видів діяльності. Враховуючи те, що сучасне суспільство характеризується постійними змінами політичного, економічного та культурного характеру, це неминуче впливає на трансформацію стрижневої для особистості ціннісно-смыслової сфери.

В якості методологічної основи дослідження ціннісно-смыслових настановлень виступає численний матеріал, накопичений дослідниками ціннісно-смыслової сфери особистості. Так, феномен смыслу досліджувався представниками вітчизняної та зарубіжної психології (А. Адлер, О. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Д. Б'юдженталь, Ф. Ю. Василюк, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Р. Мей, О. Є. Насиновська, К. Роджерс, С. Л. Рубінштейн, В. Франкл, В. І. Чудновський та ін.). Проблема цінностей досліджена українськими та російськими вченими, а саме Г. О. Баллом, М. Й. Боришевським, О. Г. Дробницьким, А. Г. Здравомисловим, В. М. Кондрашовим, І. С. Коном та ін.

У працях науковців висвітлені смыслові структури особистості: смыслова настанова та ієрархічна рівнева модель настановної регуляції свідомості (О. Г. Асмолов); особистісний смысл, смыслова диспозиція та інші смыслові структури (Д. О. Леонтьєв); смыслова регуляція та вплив смыслових настанов на психічні стани (О. О. Прохоров); ціннісно-смыслова організація життєвого простору особистості (Н. Р. Саліхова); смысловий конструкт в структурі смыслової сфери особистості (В. В. Столін, М. Кальвіньйо);

сміслові утворення в структурі функціональних станів (М. В. Єрмолаєва) та ін.

Незважаючи на ретельне опрацювання вказаних категорій, поза увагою науковців залишається вивчення ціннісно-сміслових настановлень. Нечисленні дослідження (В. В. Москвіної, І. В. Перелигіної, А. А. Яковлевої) розкривають лише окремі особливості цієї категорії (становлення ціннісно-сміслових настановлень студентів в процесі самопроєктування життєвої позиції — І. В. Перелигіна; особливості ціннісно-сміслових настановлень як фактор соціальної інтеграції інвалідів зору — А. А. Яковлева; ціннісно-сміслові настановлення як фактор регуляції індивідуального інтелекту — В. В. Москвіна).

Виходячи з того, що поняття «ціннісно-сміслові настановлення» є новою віхою психологічних досліджень, методичний інструментарій їх вивчення відсутній.

Отже, метою статті є формування та обґрунтування вибору методичного інструментарію для дослідження ціннісно-сміслових настановлень та ціннісно-сміслові сфери особистості.

Як зазначає Яницький М. С., при вивченні індивідуальних цінностей, ціннісно-сміслових настановлень, особистісних смислів об'єктом дослідження психолога власне є як ціннісно-сміслова сфера, так і особливості мотиваційно-потребової сфери особистості, її спрямованість, установки, інтереси, світогляд і т. д. [15, с. 42].

Діагностика індивідуальних особливостей ціннісних орієнтацій, цінностей, ціннісно-сміслових настановлень особистості базується на теоретичних основах і методологічних підходах різних напрямків психології, розглянемо погляди дослідників щодо їх визначення.

Так, у сучасній психологічній науці категорія цінностей розглядається як спрямовуюча сила активності особистості. Онтологічно цінності детерміновані спочатку суспільством, а потім інтерналізуються в систему індивідуальних цінностей, тобто опосередковані соціумом та тим рівнем культурного, соціального, економічного, політичного розвитку, на якому воно знаходиться зараз.

У різних психологічних школах та наукових напрямках поняття «цінності» визначають по-різному. Так, у біхевіоризмі цінності виявляються повністю виключеними зі сфери наукового вивчення людської природи. За словами Б. Скіннера, «ціннісні судження лише там виходять на вірний слід, де цей слід залишила наука. А коли ми навчимося планувати і вимірювати дрібні соціальні взаємовідносини та інші явища культури з такою ж точністю, якою ми володіємо у фізичній технології, то питання про цінності відпаде саме собою» [13, с. 49].

Класичний психоаналіз З. Фрейда концентрує увагу на внутрішніх біологічних факторах розвитку особистості. Як пишуть Дж. Фейдимен і Р. Фрейгер, «мислення З. Фрейда базується на передумові, що тіло — єдине джерело душевного досвіду. Він припускав, що прийде час, коли всі душевні феномени зможуть бути пояснені прямими посиланнями на фізіологію мозку» [11, с. 75]. В основу поведінки людини психоаналіз

ставить неусвідомлюваний інстинктивний потяг Ід, який служить імпульсом до задоволення біологічних потреб відповідно до принципу задоволення.

За словами З. Фрейда, «природа Ід не знає цінностей, добра і зла, моралі» [7, с. 336]. Проте, всупереч поширеній думці, теорія З. Фрейда таки висвітлює певну ціннісно-нормативну регуляцію поведінки людини. «Супер-его» З. Фрейда являє собою, по суті, сховище як неусвідомлюваних, так і соціально обумовлених моральних настанов, етичних цінностей і норм поведінки, які слугують свого роду суддею або цензором діяльності та думок Его, встановлюючи для нього певні межі.

Таким чином, у розвитку уявлень про особистість в наведених «біологізаторських» теоріях виявляється певна загальна закономірність, яка полягає в поступовому прийнятті ідеї про соціальну обумовленість поведінки людини і, відповідно, звернення до проблеми цінностей та ціннісних настанов. Однак найбільше значення категорія цінностей особистості займає в гуманістичній та екзистенціальній психології.

Центральним поняттям теорії особистості К. Роджерса є «самість», яка ним визначається як «організована, рухлива, але послідовна концептуальна модель сприйняття характеристик та взаємовідносин «Я», або самого себе, і разом з тим система цінностей» [10, с. 46]. На його думку, в структуру самості входять як «безпосередньо пережиті організмом», так і запозичені, «інтроецировані» цінності, які людиною помилково інтерпретуються як власні. Як зазначає К. Роджерс, «само організм постачає дані, на основі яких формуються ціннісні судження» [10, с. 72]. Він вважає, що і внутрішні, і зовнішні цінності формуються або приймаються, якщо сприймаються «фізіологічним апаратом» як такі, що сприяють збереженню і зміцненню організму — «само на цій підставі засвоюються взяті з культури соціальні цінності» [10, с. 73].

В. Франкл розумів під цінностями особистості так звані «універсальний смисл», тобто смисли, які властиві більшості членів суспільства, всьому людству протягом його історичного розвитку [12, с. 288]. Суб'єктивна значущість цінності, на думку В. Франкла, повинна супроводжуватися прийняттям відповідальності за її реалізацію.

У вітчизняній психології, співзвучною з багатьма позиціями західної гуманістичної традиції, існують аналогічні підходи до розуміння цінностей, які розглядаються в різних аспектах вивчення властивостей особистості. За словами Б. Ф. Ломова, незважаючи на відмінність трактувань поняття «особистість», у всіх вітчизняних підходах у якості його ведучої характеристики виділяється спрямованість.

Спрямованість по-різному розкривається в роботах С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтєва, Б. Г. Ананьєва, Д. М. Узнадзе, Л. І. Божович та інших класиків вітчизняної психології, й виступає як системоутворююча властивість особистості, що визначає весь її психічний склад. Б. Ф. Ломов визначає спрямованість як «відношення того, що особистість отримує і бере від суспільства (маються на увазі і матеріальні, і духовні цінності), до того, що вона йому дає, вносить в його розвиток» [6, с. 37]. Таким чином, в

спрямованості виражаються суб'єктивні ціннісні ставлення особистості до різних сторін дійсності.

Вивчення ролі суспільно-соціальних відносин у формуванні особистості стосовно її ціннісних орієнтацій та настанов було продовжено в роботах Б. Д. Паригіна, Г. М. Андреевої, Л. І. Анциферової, В. С. Мухіної, О. О. Бодальова та багатьох інших дослідників. З точки зору Л. І. Анциферової, спрямованість особистості на певні цінності, ціннісні настанови чи ціннісні орієнтації — формує суспільство. Саме суспільство висуває визначену систему цінностей, які людина «чутко вловлює» в процесі постійного «обстеження кордонів і змісту норм» та формує свої власні, індивідуально-особистісні еквіваленти [1].

Розглянуті теоретичні погляди на категорію цінностей, як зарубіжні, так і вітчизняні, розкривають їх психологічну природу через введення практично тотожних понять «ціннісні орієнтації особистості» і «особистісні цінності», які розрізняються, по суті, лише віднесенням цінностей скоріше до мотиваційної або смислової сфер. Ціннісні утворення, в тому числі і ціннісні настановлення, розглядаються як найважливіший функціональний компонент структури особистості.

Перейдемо до розгляду категорії смислів та смислової сфери. Дослідження смислових структур особистості розпочаті нещодавно, є нечисленні роботи в цій галузі (М. Є. Валіулліна, М. В. Єрмолаєва, Н. І. Наєнко, О. Є. Насиновська, А. О. Прохоров, Н. Р. Саліхова, А. Р. Утей), тоді як необхідність дослідження ролі смислових структур свідомості в актуалізації та регулюванні психічних станів об'єктивно пов'язана з вивченням фундаментальної психологічної проблеми відношення «психічний стан — свідомість».

Розглянемо деякі з них, так, О. Є. Насиновська виділяє смислове утворення як психічне утворення (презентоване або непрезентоване в свідомості), що характеризує власне особистісний розвиток людини й визначальну індивідуально-значеннєву сферу мотивації. За автором, смислові утворення формуються в індивідуальному житті суб'єкта, несуть у собі суб'єктивне ставлення індивіда до різних об'єктів, є одночасно і емоційно-оцінними, і діючими утвореннями [8].

В. К. Вілюнас, аналізуючи механізми смислоутворення, визначає, що смислоутворювальним є не якесь об'єктивне ставлення і не мотив як об'єктивне відношення, а саме смисл мотиву, що ніби переходить по об'єктивним зв'язкам до всього, що має до мотиву відношення. Автор виділяє вербалізовані та невербалізовані смисли. Вербалізований смисл, на його думку, є ширшим й багатішим, тільки він є справжньою «одиницею» свідомості. У той же час невербалізований смисл є більш істинним, оскільки усвідомлення смислу не завжди буває повністю адекватним [3].

Уявлення про категоріальну структуру свідомості, що включає значення і смисли, знайшли свій розвиток в концепції смислової організації свідомості Д. О. Леонтьєва. У рамках вивчення смислової сфери (смислової реальності) він вводить поняття смислової структури свідомості. Смислові структури особистості, на думку автора, регулюють процеси життєдіяль-



ності суб'єкта і включають в себе особистісний смисл, смислову настанову, мотив, смислову диспозицію, смисловий конструкт, особистісні цінності [5].

Дослідженням смислової структури свідомості, компонентом якої є смислова настанова, в наш час активно займаються такі науковці, як О. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Д. О. Леонтьєв, Д. В. Ольшанський, І. Г. Петров та ін. Дослідники з'ясували, що смислова настанова входить до підкласу регуляторних смислових структур, що безпосередньо впливають на процес діяльності та психічне відображення. Смислові настанови є тими регуляторними структурами, які діють мимоволі і, як правило, є неусвідомленими.

О. Г. Асмолов розробляє поняття смислової настанови, розвиваючи висловлену колись О. В. Запорожцем думку про те, що саме у формі настанови отримують вираження особистісно-смислові відносини. Згідно з О. Г. Асмоловим, смислова настанова є вираженням особистісного смислу в плані діяльності і являє собою готовність до виконання певної діяльності. Вона безпосередньо проявляється в різних діях людини, виражаючи в них тенденцію до збереження загальної спрямованості діяльності в цілому. Смислова настанова може бути як усвідомлюваною, так і неусвідомлюваною. В ієрархічній рівневій моделі настановної регуляції діяльності смислова настанова утворює верхній рівень, виконуючи фільтруючу функцію по відношенню до настанов нижчележачих рівнів [2].

Розглянемо категорію «ціннісно-смислових настановлень». Слід зазначити, що єдиного їх тлумачення не існує, дослідники визначають їх порізно: 1) вираження пізнавально-етичної позиції, особистісного смислу у вигляді готовності до певним чином направленої діяльності, поведінки, взаємодії, стабілізуючи ці процеси в цілому, надаючи їм стійкий характер; виступають інтегральним компонентом смислової структури особистості, визначають характер відношення до себе, до інших людей, до світу в цілому, характер спілкування, оцінку та способи поведінки, як в актуальній ситуації, так і в довгостроковій життєвій перспективі (Канєєва І. О., Яковлева А. А.) [4; 14]; 2) стійкі суб'єктивні відношення людини до різних сторін реального буття, які переломлюються в діяльності та визначають її характер, позиційність суб'єкта, спосіб його життя; смислоутворюючі, усвідомлені суб'єктом, реально діючі та відображені в діяльності мотиви (Перелигіна І. В.) [9].

Аналіз літератури показав, що ціннісно-смислові настановлення формуються як набуття здібності до втілення цінностей в реальній діяльності та відображають особисту причетність суб'єкта певній цінності, рух від цінностей через смисли до діяльності. Ціннісно-смислові настанови — це смислове утворення передготовності до дії, самовираження, відображення результату мисленнєвої діяльності (осмислення) по відношенню до цінностей як категорії «життєво важливого» та переведення їх в діючі, актуальні принципи.

Ціннісно-смислові настановлення існують не відокремлено, а взаємодіють з іншими компонентами суб'єктивного світу особистості, а саме з цін-

ностями, ціннісними орієнтаціями та особистісним смислом. Зазначені психологічні феномени є характеристиками та структурними елементами внутрішнього світу людини.

Після детального розгляду кожного елемента ціннісно-сислової сфери особистості можемо перейти до формування методичного інструментарію їх дослідження. Умовно ми розділили методики на наступні блоки:

1) Методики, спрямовані на дослідження цілісної системи цінностей та ціннісних орієнтацій (тест «Ціннісні орієнтації» М. Рокича (RVS), методика Ш. Шварца, адаптована В. М. Карандашовим, методика «Ціннісний спектр» (ЦС) Д. О. Леонтєва);

2) Методики вивчення смислової сфери та рівня особистісного розвитку, що дозволяють судити про сформованість ціннісно-сислової сфери («Смислові базові настановлення» (СБН) А. Д. Ішкова та Н. Г. Мілорадової; методика «Діагностика ціннісно-сислових орієнтирів учнів» І. Г. Юдіної, стандартизований багатофакторний метод дослідження особистості (СМДО) Л. М. Собчик).

Так, методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича проводиться шляхом прямого ранжування 18 термінальних та 18 інструментальних цінностей.

1) Цінності-цілі (інакше, термінальні цінності) — переконання в тому, що певна кінцева мета індивідуального існування, з особистої чи суспільної точок зору, заслуговує на те, щоб до неї прагнути;

2) Цінності-засоби (інструментальні цінності) — переконання в тому, що певна форма поведінки, вчинків, з особистої чи суспільної точок зору, є бажанішою у будь-яких ситуаціях.

В якості доповнення попередньої методики нами було обрано методику М. Шварца для діагностики цінностей особистості. Вказана методика використовується для вимірювання значущості десяти типів цінностей та дозволяє виявити нормативні ідеали, структуру цінностей особистості, які впливають на особистість та проявляються в діяльності.

Методика «Ціннісний спектр» Д. О. Леонтєва являє собою список з 18 найбільш абстрактних цінностей, складених на основі переліку буттєвих цінностей А. Маслоу. Завдання випробовуваних полягає в тому, щоб у стовпцях, відповідних оцінюваним об'єктам, вказати, які цінності властиві кожному з об'єктів.

Методика «Смислові базові настановлення» (СБН) А. Д. Ішкова та Н. Г. Мілорадової. Опитувальник досліджує сім базових смислових настановлень, які в разі їх неадекватності можуть істотно ускладнити життя людини. Рівень вираженості кожного настановлення діагностують за допомогою відповідної шкали опитувальника (шкала I «Вербальна залежність» оцінює тенденцію людини ставити свою самоповагу в залежність від думки оточуючих; шкала II «Емоційна залежність» оцінює залежність людини від емоційної підтримки оточуючих її людей; шкала III «Залежність від досягнень» оцінює залежність самоцінності людини від її успіхів; шкала IV «Вимогливість до себе» оцінює схильність людини до «бездоганності»; шкала V «Вимогливість до інших»; шкала VI «Відповідальність за інших»; шкала VII «Відповідальність за себе»).

Методика «Діагностика ціннісно-сміслових орієнтирів учнів» І. Г. Юдіної застосовується з метою вивчення сформованості ціннісно-сміслових орієнтирів учнів, а саме: пізнання як цінність, Я як цінність, інші люди як цінність, природа як цінність, суспільно-корисна діяльність як цінність, відповідальність як цінність. Анкета дозволяє визначити ступінь вираженості у досліджуваних тієї чи іншої ціннісної орієнтації, тобто побачити, які саме з цінностей проявляються в більшій мірі, а які вимагають розвитку.

Методика «Стандартизований багатofакторний метод дослідження особистості» (СМДО) Л. М. Собчик дозволяє отримати всебічний портрет особистості, яка включає широкий спектр таких структурних компонентів особистості, як мотиваційна спрямованість, самооцінка, стиль міжособистісної поведінки, статево-рольовий статус, риси характеру, тип реагування на стрес, захисні механізми, когнітивний стиль, провідні потреби, і т. д.

Підводячи підсумки, слід зазначити, що ціннісно-сміслова сфера та ціннісно-сміслові настановлення як об'єкти психологічного дослідження не можуть бути обмежені комплексом визначення цінностей та особистих смислів у вузькому їх розумінні. Вивчення ціннісно-сміислової сфери особистості має включати також вивчення індивідуальних особливостей мотиваційно-потребової сфери, тощо.

Отже, всебічне дослідження компонентів ціннісно-сміислової сфери особистості буде можливим лише при комплексному використанні дослідником різних за своїм теоретичним обґрунтуванням форм та спрямованості методів.

### Список літератури

1. Анцыферова Л. И. Человек в системе наук / Л. И. Анцыферова. — М., 1989. — С. 426–433.
2. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 150 с.
3. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / Вилюнас В. К. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 288 с.
4. Канеева И. А. Дидактические основы формирования ценностно-смысловых установок школьников в системе дополнительного экологического образования : дис. кандидата педагогических наук : 13,00,01 / Ильмира Александровна Канеева. — Ростов-на-Дону, 2011. — 261 с.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — 446 с.
7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. — М.: Смысл, 1999. — 424 с.
8. Насиновская Е. Е. Методы изучения мотивации личности / Е. Е. Насиновская. — М.: Изд-во МГУ, 1988. — 88 с.
9. Перельгина И. В. Психологические условия становления ценностно-смысловых установок студентов в процессе самопроектирования жизненной позиции: дис. кандидата психологических наук : 19,00,07 / Ирина Владимировна Перельгина. — М., 2008. — 235 с.
10. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс ; [пер. с англ.]. — М.: Рефлбук; Киев: Ваклер, 1997. — 320 с.

11. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Теория и практика личностно-ориентированной психологии / Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер ; пер. с англ. — М., 1996. — Т. 2. — 208 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл ; [пер. с англ. и нем.]. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
13. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Эрих Фромм ; [пер. с англ.]. — М., 1994. — 447 с.
14. Яковлева А. А. Ценностно-смысловые установки как фактор социальной интеграции инвалидов по зрению: дис. кандидата психологических наук : 19,00,04 / Анна Андреевна Яковлева. — СПб., 2009. — 176 с.
15. Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности / А. В. Серый, М. С. Яницкий. — Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. — 92 с.

### **Сошина Ю. Н.**

ассистент кафедры практической психологии  
Криворожского педагогического института  
ГВУЗ «Криворожский национальный университет»

### **МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ**

#### **Резюме**

Материал статьи посвящен разработке проблемы эмпирического исследования ценностно-смысловых установок личности. Представлен анализ ценностно-смысловых установок в структуре ценностно-смысловой сферы личности. Рассмотрены элементы ценностно-смысловой сферы: ценности, ценностно-смысловые установки, ценностные ориентации. Подан методический комплекс для исследования ценностно-смысловых установок личности.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловая установка, ценностно-смысловая сфера, ценности, ценностные ориентации, смысл, смысловые установки.

### **Soshina Yu.**

assistant of the department of practical psychology  
of Krivoy Rog Pedagogical Institute SHEI «Kriviy Rig National University»

### **METHODICAL TOOLS FOR RESEARCH OF VALUED-SEMANTIC OPTIONS OF PERSONALITY**

#### **Summary**

The article's material is dedicated to the development of the problem of the empirical studies of. The analysis of value-semantic options in the structure of the valued-semantic sphere personality is given. The elements of the value-semantic sphere are examined: values, valued-semantic options, valued orientations. Methodical system for the study of value-semantic options of personality is given.

**Key words:** valued-semantic options, valued-semantic sphere, values, semantic option, functions of semantic options, valued orientations, sense, semantic option.

УДК [159.923+159.9.07]:378.14

**Старовойт Т. П.**

аспірант

Національний аерокосмічний університет  
ім. М. Є. Жуковського «ХАІ»

## ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ

У статті наведено дослідження гендерних особливостей мотивації навчально-професійної діяльності студентів технічного ВНЗ. Проведено порівняння мотиваційних орієнтацій студентів з урахуванням їх статі та самооцінки навчання. Установлено гендерні відмінності рівнів мотивації професійного навчання студентів з високою та низькою самооцінкою навчання.

**Ключові слова:** мотивація навчально-професійної діяльності; орієнтація на отримання диплому; орієнтація на опанування професії, орієнтація на отримання знань, самооцінка навчання.

**Постановка проблеми.** Перед сучасною системою вищої технічної освіти України гостро постає проблема демотивованості великої частини студентів, що перешкоджає формуванню їх компетентності як майбутніх спеціалістів та конкурентоспроможності на ринку праці. Адже мотивація та мотиви відіграють значну роль у регуляції навчальної активності, оскільки є складовою частиною навчальної діяльності. Знання мотиваційної основи конкретного процесу навчання, як зазначає А. К. Маркова [1], рівносильне знанню рушійної сили цього процесу. Ніякий, навіть дуже кваліфікований, викладач не досягне бажаного результату, якщо зусилля його не будуть узгоджені з мотиваційною основою конкретного процесу навчання. До того ж, як наголошує російська дослідниця Т. О. Гордєєва [2], мотиваційні змінні, такі як внутрішня мотивація, мотивація досягнення, самоефективність та ін., відіграють навіть більшу роль, ніж інтелект, у забезпеченні академічної успішності студентів. Адже одні з них виступають як необхідні умови діяльності, а інші — як медіатори, що опосередковують вплив перших на наполегливість і досягнення [2].

**Аналіз останніх досліджень за темою:** Проблема мотивації навчання активно розробляється у сучасній психолого-педагогічній науці. Умовно можна виділити дві загальні традиції у її дослідженні. Перша, притаманна психологам пострадянського простору, базується на теорії діяльності О. М. Леонтьєва та С. Л. Рубінштейна, в рамках якої навчальна діяльність є одним із фундаментальних видів діяльності, а навчальна мотивація трактується як окремий вид мотивації, який включений у цю діяльність і визначається низкою специфічних для самої діяльності чинників [1, 3, 4, 5].

Друга традиція пов'язана з виявленням особливостей особистості, які впливають на мотивацію і досягнення [2]. Велика кількість робіт здійснена з позицій теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, що актив-

но розробляється у сучасній психології мотивації. Дана теорія постулює необхідність задоволення трьох базових потреб — потреби у автономності, компетентності та значущих стосунках — для виникнення у людини внутрішньої мотивації діяльності.

Спроба інтегрувати численний емпіричний матеріал, котрий існує у даній сфері, здійснена російською дослідницею О. В. Карповою, яка тривалий час займається дослідженням мотивації навчання. Вона вважає, що мотиваційна сфера особистості у навчальній діяльності є ієрархією п'яти основних рівнів: метасистемного (особистісного), системного (рівень організації мотиваційної сфери як системи), субсистемного (рівень мотиваційних підсистем), компонентного (рівень окремих мотивів) та елементного (рівень окремих складових мотивів) [5].

Навчальна мотивація та її вплив на академічні досягнення також вивчається у рамках концепції особистісного потенціалу Д. О. Леонтьєва. Особистісний потенціал — потенціал саморегуляції особистості, який прямо співвідноситься з мірою особистісної зрілості та психологічного здоров'я індивіда [6]. Так, наприклад, у рамках дослідження впливу особистісного потенціалу на академічну успішність студентів Т. О. Гордєєва, Д. О. Леонтьєв та Є. М. Осін визначили, що високоакадемічно успішним студентам притаманні суттєві мотиваційні відмінності, що забезпечують ефективну побудову діяльності, — відчуття потоку при виконанні діяльності, орієнтованої на досягнення (переживання занурення у діяльність, за М. Чікентміхайі), ідентифікована і внутрішня мотивація навчальної діяльності. Вони також є більш цілеспрямованими, наполегливими, фіксованими на діяльності та демонструють більш високий рівень академічного контролю, тобто вірять в роль власних зусиль у досягненні успішного результату в навчанні і свою здатність здійснювати активний контроль над її результатами [6].

Стосовно мотивації навчальної діяльності студентів технічного вnz були виявлені негативні тенденції, які полягають у тому, що у академічно успішних студентів старших курсів за час навчання у вnz відбувається виснаження ініціальної мотивації, яка була діючою на перших курсах навчання, а нова, навчально-професійна мотивація, навпаки, не формується. У неуспішних студентів спостерігається феномен ретардації мотиваційної сфери особистості у навчальній діяльності [4].

У сучасних психологічних дослідженнях, у тому числі й у галузі мотивації навчання, науковці звертають увагу на гендерні особливості досліджуваних, які, як відомо, відіграють значну роль у забезпеченні соціального функціонування особистості [5, 6, 7, 8]. Так, Т. В. Іванова на прикладі студентів технічних спеціальностей установила, що у дівчат більш сильно виражені комунікативні мотиви, а у юнаків — професійні [7]. О. В. Капцов, досліджуючи динаміку характеристик ціннісно-мотиваційної сфери студентів-економістів, виявив, що у дівчат афективна складова мотивації зменшується до 4-го курсу, а пізнавальна потреба та бажання досягати успіху починає зростати, тобто вони стають більш прагматично спрямованими. У юнаків же афективні мотиви навчання були статистично стабільними, однак більш значущим став мотив спілкування [8].

Ураховуючи негативні тенденції, які виявлені у мотивації навчання студентів технічного вчн старших курсів [4], проблема чинників, які детермінують їх навчальну активність, є високоактуальною та потребує детального вивчення. Крім того, ефективна побудова навчально-виховної роботи у вчн неможлива без урахування гендерних особливостей студентів. Особливо це стосується саме технічних спеціальностей, які традиційно вважаються суто «чоловічими». Таким чином, доцільним є вивчення мотивації навчання студентів з урахуванням їх гендеру.

**Мета дослідження** полягає у виявленні гендерних особливостей мотивації навчально-професійної діяльності студентів технічного університету.

У дослідницьку вибірку увійшли студенти четвертого курсу технічних факультетів Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут». Загальний об'єм вибірки склав 226 осіб. Відповідно з метою дослідження було сформовано дві дослідницькі підвибірки: 1) студенти чоловічої статі — 130 чол.; 2) студенти жіночої статі — 96 осіб. Така гендерна нерівномірність загальної вибірки відбиває гендерний розподіл студентів на зазначених факультетах. Обидві підвибірки було розділено також на дві підгрупи — з високою самооцінкою навчання та низькою самооцінкою навчання. Критерієм такого розподілення стала сума балів за шкалою «Самооцінка навчання» опитувальника імпліцитних теорій, яка свідчить про кількість зусиль, які студент вкладає у навчання, про ступінь його включення у навчальну діяльність. Авторами методики було встановлено, що самооцінка навчання може вважатися психологічним предиктором академічної успішності студентів [9]. Для поділу вибірок було використано метод крайніх груп, згідно з яким крайні групи становлять по 32 % від усього обсягу вибірки, а 36 % усередині вибірок не враховуються при порівнянні. Отже, кінцевий обсяг вибірки становив 148 осіб, серед яких юнаків з високою самооцінкою було 43 чол., юнаків з низькою самооцінкою навчання — 42 чол., дівчат з високою самооцінкою навчання — 32 особи та дівчат з низькою — 31 особа.

**Методи дослідження:** 1) *методика визначення мотивації навчання у вчн студентів (Т. І. Ільїна)* — для визначення спрямованості особистості у навчальній діяльності: на отримання знань, професії або диплому; 2) *методика діагностики мотивації професійного навчання (В. Г. Каташов)* — встановлення рівнів мотивації навчально-професійної діяльності студентів (низька, середня, нормальна та висока); 3) *шкала самооцінки навчання методики діагностики типів імпліцитних теорій інтелекту та особистості*, які притаманні студентам, побудована як модифікація опитувальників К. С. Двек (Т. В. Корнілова, С. Д. Смирнов зі співавторами) — для поділу вибірки. Математико-статистична обробка отриманих даних здійснювалась за допомогою непараметричного критерію пошуку відмінностей — U-критерію Манна — Уїтні. Комп'ютерна обробка проводилась у програмі SPSS 17,0.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Спочатку було визначено відмінності мотиваційних орієнтацій у навчанні (на отримання знань, диплому та професії) студентів окремо для юнаків та дівчат з різною самооцінкою навчання. Результати наведено у табл. 1–3.

Таблиця 1

**Відмінності мотиваційних орієнтацій у навчанні юнаків  
з різною самооцінкою навчання**

Мотиваційні орієнтації у навчанні	Середні ранги		Значення U-критерію Мана — Уїтні
	Ю1	Ю2	
Отримання знань	49	38	710,5*
Опанування професії	48	39	711,5*
Отримання диплому про вищу освіту	52	35	540,5**

Примітка: \* —  $p \leq 0,1$ , \*\* —  $p \leq 0,01$ ; Ю1 — юнаки з високою самооцінкою навчання; Ю2 — юнаки з низькою самооцінкою навчання.

У результаті порівняння виявлено, що у юнаків з високою самооцінкою навчання на більш високому рівні розвинені усі запропоновані мотиваційні орієнтації у навчанні: на отримання знань, опанування професії та отримання диплому про вищу освіту. Однак необхідно підкреслити, що існує лише тенденція до значущих відмінностей між юнаками у спрямованості на отримання знань та опанування професії. А найбільш значущою є різниця у прагненні отримати диплом про вищу освіту, тобто у зовнішній мотивації навчання. Отже, разом із внутрішніми формами мотивації навчання задля забезпечення високої успішності у студентів має бути розвинена на високому рівні і зовнішня мотивація.

У дівчат, на відміну від юнаків, прагнення отримати диплом про вищу освіту розвинене на однаковому рівні. Вони відрізняються за спонукальною силою мотиваційних орієнтацій на отримання знань та опанування професії.

Таблиця 2

**Значущі відмінності мотиваційних орієнтацій у навчанні дівчат  
з різною самооцінкою навчання**

Мотиваційні орієнтації у навчанні	Середні ранги		Значення U-критерію Мана — Уїтні
	Д1	Д2	
Отримання знань	36	28	369,5*
Опанування професії	39	25	263,5**

Примітка: \* —  $p \leq 0,1$ ; \*\* —  $p \leq 0,01$ ; Д1 — група студенток з високою самооцінкою навчання; Д2 — група студенток з низькою самооцінкою навчання.

Дівчата з високою самооцінкою навчання більш сильно націлені на отримання знань, але лише на рівні тенденції до значущих відмінностей. Крім того, у них більшу спонукальну силу має бажання опанувати професію, яку вони отримують.

Успішні юнаки відрізняються від неуспішних у перше чергу тим, що у них сильніший вплив мають зовнішні форми мотивації навчання. Можна сказати, що юнаки з високою самооцінкою навчання більш сильно цінують вищу освіту та, відповідно, диплом про її отримання. Існуючі відмінності у внутрішній мотивації не досягають такого високого рівня значущості.

У дівчат же простежується протилежна тенденція — зовнішня мотивація розвинена на однаковому рівні, а найбільш значущі відмінності виявлено за мотиваційною орієнтацією на опанування професії.



Таблиця 3

**Значущі гендерні відмінності мотиваційних орієнтацій у навчанні студентів  
згідно з самооцінкою їх навчання**

Мотиваційні орієнтації у навчанні	Середні ранги				Значення U-критерію Мана — Уїтні	
	ВСН		НСН		ВСН	НСН
	Ю1	Д1	Ю2	Д2		
Опанування професії	41	34	43	30	—	356*
Отримання диплому	39	35	30	48	—	349*

Примітка: \* —  $p \leq 0,01$ ; ВСН — висока самооцінка навчання, НСН — низька самооцінка навчання; ВНС — висока самооцінка навчання, НСН — низька самооцінка навчання; Ю — юнаки; Д — дівчата.

Необхідно відзначити також, що більшість студентів погодились з тим, що для них дуже важливо мати диплом про вищу освіту. Серед юнаків з високою самооцінкою навчання таких 86 %, з низькою — лише 52 %. А от серед дівчат з даним твердженням погодились 84 % досліджуваних з низькою самооцінкою навчання та 72 % з високою.

Крім того, було встановлено гендерні відмінності мотиваційних орієнтацій студентів з високою та низькою самооцінкою навчання (див. табл. 3). Однак гендерні розбіжності у мотивації навчання студентів з високою самооцінкою навчання не досягають рівня статистично значущих.

Дівчата з низькою самооцінкою навчання більш сильно спрямовані на отримання диплому про вищу освіту, тоді як юнаки — на опанування професії.

Було проаналізовано також мотиваційні профілі студентів з різною самооцінкою навчання. Для цього встановлено рівні мотивації професійного навчання студентів і виявлено, який саме переважає у кожного досліджуваного. Перший рівень означає низьку мотивацію професійного навчання, другий — середню, при якій студенти вважають за потрібне вивчати тільки ті дисципліни, які безпосередньо стосуються їх майбутньої професії; третій — нормальну (оптимальна) мотивацію; четвертий — високу. Було проведено порівняння рівнів мотивації між групами досліджуваних юнаків. Результати подано у табл. 4.

Таблиця 4

**Значущі відмінності у рівнях мотивації навчально-професійної діяльності  
між юнаками з різною самооцінкою навчання**

Рівні мотивації навчально- професійної діяльності	Середні ранги		Значення U-критерію Мана — Уїтні
	Ю1	Ю2	
Низька мотивація	28	59	247*
Нормальна мотивація	54	31	417 *
Висока мотивація	59	26	214*

Примітка: \* —  $p \leq 0,01$ ; Ю1 — група юнаків з високою самооцінкою навчання; Ю2 — група юнаків з низькою самооцінкою навчання.

У результаті порівняння встановлено, що для юнаків з низькою самооцінкою навчання більш характерною є низька мотивація професійного

навчання. Тобто вони індивідуально ставляться до процесу навчання і будуть проявляти пізнавальну активність лише заради попередження претензій з боку навчальної частини. Юнакам з високою самооцінкою навчання притаманний інтерес до предметів, які вивчають. Однак пріоритет вони віддають вивченню профільних дисциплін, активно працюють, тому що їм подобається навчатися, хочуть дізнатися якомога більше. При вирішенні проблеми намагаються знайти рішення самі. Зіткнувшись з труднощами при розумінні нового матеріалу будуть прикладати зусилля, щоб зрозуміти до кінця, використовувати додаткову літературу

Таблиця 4

**Відмінності у рівнях мотивації навчально-професійної діяльності між дівчатами з різною самооцінкою навчання**

Рівні мотивації навчально-професійної діяльності	Середні ранги		Значення U-критерію Мана — Уїтні
	Д1	Д2	
Низька мотивація	24	40	241**
Середня мотивація	36	28	365*
Нормальна мотивація	40	24	254,5**
Висока мотивація	41	19	86,5**

Примітка: \* —  $p \leq 0,1$ , \*\* —  $p \leq 0,01$ ; Д1 — дівчата з високою самооцінкою навчання; Д2 — дівчата з низькою самооцінкою навчання.

Порівнюючи дівчат з високою та низькою самооцінкою навчання, можна сказати, що досліджувані з низькою самооцінкою навчання характеризуються переважанням низької мотивації. А дівчатам з високою самооцінкою навчання притаманна нормальна та висока мотивація професійного навчання. На рівні тенденції до значущих відмінностей у них також сильніше виражена середня мотивація.

Спостерігаються відмінності, які пов'язані зі статтю досліджуваних (див. табл. 6). Так, серед високоуспішних дівчат, у порівнянні з юнаками, частіше зустрічаються мотиваційні профілі з переважанням низької мотивації навчання і рідше, але на рівні тенденції до значущих відмінностей, з переважанням нормальної мотивації.

Таблиця 6

**Значущі гендерні відмінності у рівнях мотивації навчально-професійної діяльності студентів з різною самооцінкою навчання**

Рівні мотивації навчально-професійної діяльності	Середні ранги				Значення U-критерію Мана — Уїтні	
	ВНС		НСН		ВНС	НСН
	Ю	Д	Ю	Д		
Низька мотивація	32	46	32	43	434,5**	486**
Нормальна мотивація	42	33	40	34	519*	—
Висока мотивація	39	36	41	32	—	500,5*

Примітка: \* —  $p \leq 0,1$ , \*\* —  $p \leq 0,01$ ; ВНС — висока самооцінка навчання, НСН — низька самооцінка навчання; Ю — юнаки; Д — дівчата.

Дівчата з низькою самооцінкою навчання, на відміну від юнаків, відрізняються більш низькою мотивацією навчання, що проявляється, по-

перше, переважанням першого рівня мотивації (власне низької мотивації) у дівчат. І, по-друге, у юнаків сильніше (на рівні тенденції до значущих відмінностей) проявляється висока мотивація навчання. Отже, можна стверджувати, що більш мотивованими до професійного навчання у технічному вnz є юнаки.

**Висновки.** У результаті дослідження були виявлені такі особливості мотивації навчально-професійної діяльності студентів технічного вnz: по-перше, згідно з самооцінкою навчання і незалежно від статі спостерігаються зміни у мотивації навчально-професійної діяльності. Нормальна та висока мотивація притаманна студентам з високою самооцінкою навчання. У мотиваційних профілях студентів з низькою самооцінкою навчання переважає низька мотивація, тобто вони індиферентно ставляться до навчання і проявляють навчальну активність лише заради того, щоб не отримувати нарікань і заради того, щоб їх не відрахували.

По-друге, юнаки у порівнянні з дівчатами є більш мотивованими до навчання у технічному вnz. І для покращення навчальної успішності у юнаків необхідно посилювати зовнішні форми мотивації навчання та усвідомлення суб'єктивної значущості освіти. У дівчат особливу увагу потрібно звернути на розвиток внутрішньої мотивації навчання та професійної ідентичності.

## Список літератури

1. Маркова А. К. Формирование мотивов учения / Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. — М. : Просвещение, 1990. — 192 с.
2. Гордеева, Т. О. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Электронный журнал «Психологические исследования». — Т. 5, № 24. Режим доступа: <http://psystudy.ru>.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М.: Логос, 2004. — 384 с.
4. Кочарян О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. / Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М. — Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін-т, 2011. — 40 с.
5. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19,00,07 / Елена Викторовна Карпова; ГОУВПО Ярославск. гос. пед. ун-т. — Ярославль, 2009. — 51 с.
6. Гордеева Т. О. Вклад личностного потенциала в академические достижения / Гордеева Т. О. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. // Личностный потенциал: структура и диагностика; под ред. Леонтьева Д. А. — М.: Смысл, 2011. — С. 642–668.
7. Иванова Т. В. Особенности становления мотивационно-личностной сферы юношей и девушек современных студентов технического вуза в процессе обучения: дис. канд. психол. наук: 19,00,07 / Т. В. Иванова. — Н. Новгород, 2006. — 173 с.
8. Капцов А. В. Динамика характеристик ценностно-мотивационной сферы студентов вузов / А. В. Капцов // Психологические исследования: электрон. науч. журн., 2011. — Режим доступа: <http://psystudy.ru>.
9. Корнилова Т. В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов, М. В. Чумакова и др. // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29. — № 3. — С. 86–100.

**Старовойт Т. П.**

аспірант

Національного аерокосмічного університету імені Н. Е. Жуковського  
«ХАІ»

**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ  
ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Резюме**

В статье представлено исследование гендерных особенностей мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов технического ВУЗа. Установлены гендерные различия мотивов учебной деятельности студентов с разной самооценкой обучения. Выявлены гендерные особенности уровней мотивации профессионального обучения студентов с высокой и низкой самооценкой обучения.

**Ключевые слова:** мотивация, учебно-профессиональная деятельность, мотивы учения, самооценка обучения, гендерные особенности, технический ВУЗ.

**Starovoit T.**

graduate student,

National Aerospace University named after N. E. Zhukovskiy «KhAI»

**GENDER-BASED SPECIFIC FEATURES OF MOTIVATION  
IN EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS  
OF TECHNICAL UNIVERSITIES**

**Summary**

The article deals with the research on gender-based specific features of motivation in educational and professional activities of students of technical universities. Gender differences in motives for educational activities of students with different levels of self-evaluation have been determined. The gender specific features of professional education motivation levels among students with low and high self-evaluation have been identified.

**Key words:** motivation, educational and professional activities, motives of education, education self-evaluation, gender-based specific features, technical university.

УДК 159.923.2

**Трофименко Н. Є.**

старший викладач кафедри «Соціальна робота»

Білоцерківського інституту економіки та управління Університету «Україна»,  
м. Біла Церква

## ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНОГО САМОСТАВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розкривається поняття «психологічні механізми», надається їх характеристика та розглядаються результати теоретичного аналізу основних механізмів становлення ціннісного самоставлення у старших дошкільників.

**Ключові слова:** психологічні механізми, ідентифікація, децентрація, рефлексія, ціннісне самоставлення.

**Постановка проблеми.** Вітчизняна психологія розглядає особистість не як результат біологічного розвитку, а як суб'єкт активної взаємодії з навколишнім середовищем. Завдяки самосвідомості людина сприймає себе як індивідуальну реальність, що відокремлена від природи та інших людей.

Спостерігаючи себе з боку, дитина входить у внутрішній діалог із самою собою, аналізуючи свої можливості, потреби, бажання, наміри, задуми, інтереси тощо. Самосвідомість виступає могутнім фактором самовдосконалення, саморозвитку, самовиховання, самоставлення, а також самокритики та самоконтролю особистості.

Старший дошкільний вік — це період усвідомлення дитиною самої себе, власних потреб, бажань, мотивів у світі людських стосунків. Дуже важливо в цьому віці закласти основу для становлення ціннісного самоставлення.

Ціннісне ставлення особистості до себе — це продукт її індивідуального розвитку, необхідний атрибут життєдіяльності дитини і водночас — важливий чинник її розвитку. Самоставлення формує внутрішнє індивідуальне середовище розвитку особистості. Вивчення психологічних механізмів становлення ціннісного самоставлення у старших дошкільників є актуальною проблемою сьогодення.

**Мета статті** — характеристика психологічних механізмів, що забезпечують становлення ціннісного самоставлення у старших дошкільників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інтерес до психологічних механізмів не є новим. У сучасній психологічній літературі не існує єдиного підходу щодо визначення сутності поняття «психологічні механізми», не дивлячись на інтенсивність його розробки, особливо за останні десятиліття.

Вперше поняття «механізм» було використано З. Фрейдом у 1894 році як засіб послаблення внутріпсихічного конфлікту.

З точки зору О. Бодальова, поняття «психологічний механізм» вказує на процеси, завдяки яким відбувається відновлення, розвиток, функціонування, перетворення певного явища внутрішнього життя особистості, тобто опис того, що у психіці з чого виникає, коли і в якій послідовності [2].

В. Леонтьєв виокремлює узагальненість як основну характеристику психологічних механізмів, завдяки якій можливе відображення взаємозв'язку між ланками психічної системи, що забезпечує різнобічну діяльність та поведінку особистості [14, с. 70].

На думку І. Коверзневої, частіше за все поняття «психологічний механізм» визначається як «суб'єктивний опис» або відображення на суб'єктивному рівні тих об'єктивних процесів, які забезпечують взаємодію особистості з навколишнім середовищем. При цьому психологічні механізми є не просто констатацією даних процесів, а розкривають їх змістовні та функціональні характеристики. Вони мають різне функціональне навантаження, різноманітну сферу своєї дії, але всі психологічні механізми лежать в основі розмаїття видів, форм активності особистості [11].

У контексті наших дослідницьких інтересів перебуває такий психологічний механізм становлення самосвідомості як *ідентифікація* (лат. *Identificare — ототожнювати*).

Значущим для подальшого нашого дослідження вважаємо пояснення поняття «ідентифікація» В. Мухіною. Дослідниця підкреслює, що заданий механізм є єдністю інтеріоризаційної ідентифікації, яка забезпечує саме «привласнення» і вчування в іншого (об'єктивний аспект) і екстраріоризаційної ідентифікації, яка забезпечує переніс своїх почуттів і мотивів на іншого (суб'єктивний аспект). Тільки у взаємодії ці ідентифікаційні механізми дають можливість індивіду розвиватися, рефлексувати і бути адекватним до соціальних очікувань.

У відносинах з дорослими та однолітками дитина не тільки приймає на себе роль іншого, але й ідентифікується з ним, засвоює його тип поведінки, почуття і мотиви, або приписує іншим власні мотиви. Розвиток здібності до ідентифікації дає можливість дитині розрізняти й розпізнавати емоції та почуття інших, а пізніше співвідносити їх з еталонною нормативною поведінкою.

Ідентифікаційні відносини дитини з дорослим і дорослого з дитиною сприяють емоційній приналежності малюка до людського роду. Таким чином, реально механізм ідентифікації на соціальному рівні починає прививатися через засвоєння дитиною ідентифікаційної поведінки іншої людини шляхом наслідування [15, 16].

Як наголошують Л. Деміна, та І. Ральнікова, ідентифікація тісно пов'язана з механізмом інтроєкції, тобто включенням зовнішнього світу у внутрішній світ особистості. Останній більш пов'язаний з ментальністю, на відміну від ідентифікації, яка є ситуативна і підтримується поведінковими та експресивними особливостями. Цей взаємозв'язок зумовлюється тим, що процес ототожнення однієї особи з іншою може відбуватися одночасно із залученням особистістю улюбленого об'єкта до власних переживань. Спочатку дитина ідентифікує себе з батьками, потім — з вихователями у дитячому садку, вчителями у школі. Підлітки ідентифікують себе з героями вулиці, а в юнацькому віці — з літературними героями, відомими особистостями. Дитина прив'язується до матері з батьком, намагається їх наслідувати (вираз обличчя, манеру розмови, ходу, стиль поведінки тощо)

і завдяки механізму ідентифікації відбувається формування поведінки і властивостей особистості, взятих за зразок [4].

Е. Спірова розглядає механізм ідентифікації як процес уподобання чого-небудь, чому-небудь і як пошук внутрішньої самототожності. Цей механізм використовується для позначення процесів присвоєння особистістю соціально вироблених знань, оціночних категорій і норм поведінки, тобто процесів інтрапсихічного структурування. Існує первинна ідентифікація, що здійснюється в процесі взаємодії дитини з матір'ю, а також на основі встановлення емоційних зв'язків із зовнішнім світом. У характеристиці вторинної ідентифікації автор зазначає існування певної внутрішньої психологічної структури, що в подальшому її розвитку призводить до вибіркового ставлення до всіх об'єктів. Це вже індивідуальний і інтрапсихічний процес [20, с. 262–265].

На думку В. Аверіна, ідентифікація є одним із психологічних механізмів формування самосвідомості, що виявляється в уподобанні себе у формі і діях іншій особі. Одночасно ідентифікація виступає як механізм психологічного захисту, так і як механізм формування установок особистості. Найбільш цікавим проявом є дія даного механізму в теорії психосексуального розвитку дитини, на третій, фалічній стадії розвитку [1].

У зв'язку з обговоренням даного питання слід відмітити, що в сучасній психології прийнято розрізняти поняття «ідентичність» та «ідентифікація».

Е. Еріксон, розглядаючи поняття «ідентичність», наголошує, що це певний стан самоотожнення [22], а на думку М. Заковоротної, поняття «ідентифікація» означає сукупність процесів і механізмів, що ведуть до досягнення цього стану [6].

Ідентифікація буває повною чи частковою. В обох випадках — це психологічна передумова успішної взаємодії і взаєморозуміння. Ідентифікація може виражатися в готовності відчувати, переживати, діяти по відношенню до іншої людини так, якщо б цим іншим була сама особистість. У цих випадках ідентифікація виступає як у формі дійового співчуття невдачам інших людей, так і у формі активного співчуття їх успіхам. Цей механізм дозволяє суб'єкту рефлексувати і бути адекватним соціальним очікуванням [24].

Наголошуючи на значущості даного механізму, звернемося до досліджень О. Захарова. На основі отриманих результатів, вчений розкриває особливості сприйняття дітьми ролей батьків у таких аспектах:

- рольова ідентифікація дітей з їх батьками є певним етапом формування особистості, в якому когнітивні, емоційні та поведінкові детермінанти ідентифікації тісно пов'язані між собою;

- вік вираженої ідентифікації з батьками тієї ж статі у хлопчиків — 5–7 років, у дівчаток — 3–8 років;

- успішність ідентифікації залежить від компетентності й престижності батька тієї ж статі в уявленні дітей, а також від наявності в сім'ї ідентичного їй статі члена прабатьківської сім'ї (дідусі у хлопчиків і бабусі у дівчаток);

- ідентифікація з батьком тієї ж статі в сім'ї пов'язана з емоційно теплими відносинами з батьком іншої статі;

- зменшення інтенсивності ідентифікації з батьком тієї ж статі обумовлена формуванням Я-концепції, тобто розвитком самосвідомості, показником якого слугує вибір себе (для хлопчиків — з 10 років, для дівчаток — з 9 років), що відображає зростаючу особистісну автономію — емансипацію від батьківського авторитету [7, с. 59–69].

Узагальнюючи матеріал різноманітних словникових видань, можна зробити висновок, що механізм ідентифікації багатьма дослідниками трактується як процес неусвідомленого отожднення себе із суб'єктами спілкування, діяльності (особистістю, із соціальними спільнотами тощо). З об'єктом ідентифікації (з іншою людиною, з певною групою, з іншими націями), в результаті якого різко інтенсифікуються процеси обміну цінностями, типом, характером ставлень даних об'єктів і суб'єктів ідентифікації.

Підсумовуючи викладене, можна дійти висновку, що об'єктами ідентифікації можуть бути батьки, близькі, «значимі інші», а також однолітки, герої кінострічок, казок, літературних джерел тощо. Механізм ідентифікації робить дитину спроможною оцінити себе за мірками дорослих, застосувати їх досвід у своїй діяльності, розвивати самоідентичність і почуття «Ми», що сприятиме позитивному ставленню до самої себе.

Наступним важливим психологічним механізмом виступає *децентрація*. Згідно з позицією операційної теорії розвитку інтелекту Ж. Піаже, проблема децентрації пов'язана з якісним розвитком мислення. Термін «децентрація» був введений Ж. Піаже як здатність особистості змінювати власні розумові позиції. Джерелом децентрації виступає безпосереднє або інтеріорізоване спілкування людини з іншими людьми, в ході якого відбувається зіткнення поглядів, думок, позицій, намірів, тобто того, що спонукає до перетворення сенсу образів, понять або уявлень людини в її власній когнітивній структурі, яка задає орієнтування особистості: пізнавальну перспективу і позицію.

У дослідженнях децентрація переважно вивчалася як процес протилежний егоцентризму, як механізм та компонент спілкування, який приходить на зміну егоцентризму. Ж. Піаже вважає неминучим процес переходу егоцентризму в децентрацію і називає цей процес законом розвитку, механізмом якого є усвідомлення свого «Я» [19].

Звернемося до думки Л. Обухової, яка, аналізуючи проблему децентрації мислення в теорії Піаже, підкреслювала, що згідно з його поглядами для подолання егоцентризму необхідні дві умови:

- 1) усвідомлення себе в якості суб'єкта, диференціація суб'єкта і об'єкта;
- 2) зіставлення власної точки зору з іншими можливостями.

Центрація — це процес та результат фіксації пізнавальної, емоційної та поведінкової позиції людини внаслідок побудови образу на основі деякої ситуації, предмета, суб'єктивного стану особистості, в результаті чого здійснюється часткова деформація об'єкта, який сприймає [12].

Досліджуючи вплив міжособистісної децентрації під час гри у дошкільників, Л. Виготський наголошував, що через ігрову позицію (роль) фор-



мується особистісна позиція, можливість побачити себе з позиції іншого, прагнення посісти іншу позицію, мотивацію до досягнень. Автор зазначає, що дитина вчиться в грі своєму «Я». Від ототожнення себе з іншою дитиною в грі вона переходить до відокремлення себе від інших дітей [3, с. 62–68].

Як зазначає О. Кравцова, у динаміці розвитку ставлення до себе особливу роль відіграє виникнення позиції децентрації, що розглядається автором як здатність подивитися на себе і на ситуації з різних точок зору, абстрагуватися від несуттєвого [13].

Е. Емельянов виокремлює когнітивну та особистісну децентрацію. *Когнітивна децентрація* дозволяє особистості у важких ситуаціях, що потребують толерантності, перейти межу «своє-чуже» і змінити власну пізнавальну позицію. *Особистісна децентрація* напряму пов'язана з установкою сприймати та враховувати думки, плани, точки зору інших людей і координувати їх відповідно до своїх власних. Ця установка допоможе проявити толерантність незалежно від ступеню згоди на цінності, погляди та звичаї інших людей [5, с. 115–125].

Згідно з даними зарубіжних дослідників (*Selman and Byrne, 1974*), здібність до децентрації проходить в онтогенезі 4 рівня розвитку:

1. *Нульовий рівень* — недеференційоване та егоцентричне сприйняття навколишнього світу.

2. *Перший рівень* — деференційоване та егоцентричне сприйняття оточення, коли дитина здатна відрізнити свою точку зору від думки іншого, але не здатна її розділити.

3. *Другий рівень* — формування здібності до рефлексії і здібності приймати точку зору іншого при аналізі ситуації, а також усвідомлення такої здібності у іншого. Однак на цьому рівні ще не сформована здібність до інтеграції: дитина перестрибує з однієї точки зору на іншу.

4. *Третій рівень* — можливість сприйняти та інтерпретувати реальну ситуацію з різних точок зору, зокрема і з точки зору третьої особи, тобто можливість інтерпретувати різні точки зору.

Формування двох останніх рівнів міжособистісної децентрації відбувається на етапі і в процесі появи сюжетно-рольових ігор та ігор з правилами. При цьому децентрація відбувається в колективній грі, яка змушує дитину сприймати та враховувати не тільки власну умовну позицію, але й позиції партнерів по грі, а також відповідні кожній позиції значення предметів. Формування в грі здібності до децентрації є необхідною умовою соціалізації, а її базою виступають когнітивні здібності дитини [8].

Результати психологічних досліджень проблеми децентрації (В. Белоус, Л. Виготський, В. Недоспасова, Л. Обухова, О. Філіппова, Б. Ельконін та ін.) показали, що загалом наукові розробки здійснювалися під час вивчення пізнавальної децентрації в сюжетно-рольовій грі у дітей дошкільного віку у зв'язку з егоцентризмом їх мовлення та мислення.

Сучасне дослідження українського психолога Т. Пашукової підтвердило, що в підлітковому та юнацькому віці такі механізми міжособистісного розуміння, як емпатія, рефлексія та ідентифікація можливі лише на

основі децентрації, тобто здібності індивіда у взаємодії з іншими людьми орієнтуватися на їх позиції чи точки зору. Автор розглядала також динаміку егоцентризму особистості. На її думку, егоцентрична та децентрована спрямованість особистості можуть перебувати у стані гармонійного або дисгармонійного співвідношення. Потрібна лише рівновага між потребою відстоювати себе, свою думку, погляд, бажання та потребою орієнтації в позиціях, поглядах, думках і бажаннях інших людей [18, с. 28–36].

На думку В. Хоміка [21, с. 8–13], який здійснив теоретичний аналіз українських досліджень вивчення психологічних механізмів емпатії та децентрації в підлітковому та юнацькому віці, нині потрібно більше зосереджувати увагу на вивченні систематичної емпатії, зрілої децентрації та інших сильних сторін особистості.

На підставі виконаного аналізу зауважимо, що психологічний механізм децентрації лежить в основі здібності суб'єкта до прийняття ролі іншої людини; він пов'язаний з рівнем розвитку когнітивної емпатії і визначає ефективність комунікативної взаємодії.

У зв'язку з важливістю поняття «*рефлексія*» для нашого подальшого аналізу психологічних механізмів варто зупинитися на його характеристиці.

У психологічній літературі відсутнє чітке визначення рефлексії як психічного явища. Перші психологічні уявлення про рефлексію були представлені в роботі А. Марка «Психологія рефлексії» у 1948 році [10].

Багатоаспектність поняття «*рефлексія*» спричинила розгортання її досліджень у різних напрямках, починаючи від вивчення організації та регуляції власних пізнавальних процесів, самосвідомості особистості і закінчуючи процесами комунікацій. Рефлексія — це здібність особистості аналізувати власні дії, вчинки, мотиви та співвідносити їх із загальнолюдськими цінностями, а також із діями, вчинками та мотивами інших людей. Рефлексія сприяє адекватній поведінці особистості в навколишньому світі.

Значна частина науковців (М. Алексеев, Л. Берцфай, Л. Гурова, А. Зак та ін.) приділяють увагу проблемі дослідження інтелектуальної рефлексії.

У контексті дослідження особливостей становлення особистості розглядають рефлексію І. Бех, М. Боришевський, В. Зарецький, О. Кононко, А. Ліпкіна, Н. Пеньковська, Н. Пов'якель, В. Семиченко, А. Холмогорова та ін. Дослідники розуміють цей процес як переосмислювання, як механізм інтеграції, тобто акцент робиться на активізацію принципу саморозвитку, згідно з яким рефлексія забезпечує самоорганізацію і самообілізацію особистості за різних умов її функціонування, породжуючи її новоутворення.

В. Слободчиков та Є. Ісаєв роблять акцент на соціально-психологічному аспекті рефлексії, яка розуміється як усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню [21].

Е. Каверник та Н. Семенова визначають, що рефлексія — це процес пізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Необхідно зазначити, що як механізм рефлексія формується пізніше, ніж ідентифікація. Якщо до ідентифікації дитина проявляє здібність із раннього дитинства, то зачатки рефлексії виникають у дошкільників, а як новоутворення особистості вона розвивається у молодшому шкільному віці. [9, с. 107–110].

Здатність до децентрації класифікується, на думку О. Кравцової, як передумова розвитку рефлексії в дошкільному віці. Однією із основних умов, необхідних для становлення у дитини елементарних форм рефлексії, є спілкування [13].

Згідно з точкою зору В. Мухіної, дитяча гра сприяє розвиткові рефлексії, оскільки в ній виникає реальна можливість контролювати те, як виконується дія, що входить в процес спілкування. Наприклад, граючись у сюжетно-рольову гру «Лікарня», дитина плаче, страждає, як пацієнт, і одночасно задоволена собою, як вона виконує свою роль. Подвійна позиція дитини — «виконавець» і «контролер», розвиває здібність співвідносити свою поведінку з поведінкою певного зразку. У рольовій грі виникають передумови до рефлексії як суто людської здібності усвідомлювати свої власні дії, передбачаючи реакції інших людей [15].

Цікавим відгалуженням від даних аспектів є дослідження особистісної рефлексії С. Пантелеєвим. Вчений розглядає її у зв'язку із самоставленням. Останнє — складна система, яка не зводиться до емоцій, самооцінки та інших «власне психічних» характеристик індивіда. Це особистісне утворення, що може бути зрозумілим як безпосереднє феноменологічне вираження особистісного смислу «Я» для самого суб'єкта. За негативного ставлення до себе на тлі незадоволення собою рефлексія є засобом самопригнічення, і навпаки, за позитивного ставлення, коли особистість сприймає себе як цінність, рефлексія функціонує як самодостатній засіб саморозвитку [17, с. 220–229].

Отже, у сучасній психології рефлексія досить активно вивчається як у теоретичному, так і в практичному аспектах, проводиться аналіз особливостей рефлексії у спілкуванні, науковому пізнанні, навчанні, у розвитку самосвідомості. Це інтегральна психічна властивість особистості.

**Висновок і перспективи подальших розвідок.** Ми розглянули психологічні механізми, що сприяють становленню ціннісного самоставлення у старших дошкільників, а саме: ідентифікацію, децентрацію та рефлексію. Вони виступають своєрідними провідниками в усвідомленні самого себе та в узагальненні переживань, почуттів, власних дій, здобутків, відмінностей від інших людей, самосприйнятті, відчутті власної внутрішньої позиції, уявлень про себе. Завдяки заявленим психологічним механізмам дошкільники зможуть відчувати впевненість у собі та зрозуміти індивідуальні властивості інших людей.

Зазначимо, що наша стаття не вичерпує усіх питань стосовно заданої тематики. Вбачається необхідним розгляд інших психологічних механізмів. Насамперед, це *саморегуляція*, яка виступає однією з інтегративних характеристик особистості і об'єднує в собі мотиваційні, інтелектуальні, вольові, емоційні сфери людини як цілості; *емпатія*, що передбачає суб'єктивне сприйняття іншої людини, проникнення до її внутрішнього світу та розуміння переживань, думок, почуттів інших людей і як зворотній зв'язок — розуміння себе і ставлення до себе; *автономність* як прояв суб'єктності, що передбачає не наслідування вже відомим способам, діям, вчинкам, а пошук своїх, «власних законів», за якими може жити особистість.

Цікавими для подальшого розгляду залишаються психологічні механізми навчання, учування, наслідування. На наш погляд, завдяки ним у дітей старшого дошкільного віку формується можливість вийти за «свої межі» і зрозуміти особливості та позиції інших людей.

На основі аналізу психологічних механізмів перспективним вбачаємо розробку системи впливів, що формують та які сприятимуть становленню ціннісного самостварення у старших дошкільників.

### Список літератури

1. Аверин, В. А. Психология личности : учебное пособие / В. А. Аверин. — СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 1999. — 89 с.
2. Бодалев, А. А. Личность и общение. Избр. труды / А. А. Бодалев. — М., 1983. — 271 с.
3. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62–68.
4. Демина, Л. Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л. Д. Демина, И. А. Ральникова. — Изд-во Алтайского гос.ун-та. — 2000. — 123 с.
5. Емельянов, Е. Н. Психотехнические методики децентрации в когнитивном развитии личности / Е. Н. Емельянов // Психологическое сопровождение подготовки специалистов в вузе. — Новосибирск. : Изд-во НГУ, 1988. — С. 115–125.
6. Заковоротная, М. В. Идентичность человека : социально-философские аспекты / М. В. Заковоротная. — Ростов-на-Дону, Издательство Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999. — 162 с.
7. Захаров, А. И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей / А. И. Захаров // Вопросы психологии. — 1982. — № 1. — С. 59–69.
8. Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе / под ред.
9. Ж. М. Глозман. — М. : В. Секачев, 2006. — 96 с.
10. Каверник, Е. А. Самопознание и рефлексия в подростковом возрасте / Е. А. Каверник, Н. А. Семенова // Вісник СевНТУ. Вип. 105 : Педагогіка : зб. наук. пр. — Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2010. — С. 107–110.
11. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности : [монография] / А. В. Карпов. — М. : Изд-во « Институт психологии РАН», 2004. — 424 с.
12. Коверзнева, И. А. Психология активности и поведения / И. А. Коверзнева. — Мн., 2010–314 с.
13. Концепция Жана Пиаже : за и против : монография / Л. Ф. Обухова. — Москва. : Издательство Московского университета, 1981. — 191 с. : обложка с ил.
14. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. — М. : Педагогика, 1991. — 150 с.
15. Леонтьев, В. Г. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. — Новосибирск, 1992. — 528 с.
16. Мухина, В. С. Возрастная психология : феноменологии развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. — М. : Издательский центр «Академия», 1999. — 456 с.
17. Мухина, В. С. Проблемы генезиса личности / В. С. Мухина. — М. : МПГИ, 1985. — 103 с.
18. Пантелеев, С. Р. Самоотношение и личностный смысл «Я» // Психология самосознания. Хрестоматия. — Самара : Изд-кий Дом «Бахрах-М», 2000. — С. 220–229.
19. Пашукова, Т. Динаміка егоцентризму в підлітковому та юнацькому віці / Т. Пашукова // Психологія. — 1990. — Вип. 35. — С. 28–36.
20. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М., 1994. — 680 с.
21. Психологический словарь / под общей науч. ред. П. С. Гуревича. — М. : ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС образование, 2007. — 800 с.
22. Слоботчиков, В. И. Психология человека / В. И. Слоботчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
23. Хомік, В. С. Емпатія та децентрація : досвід теоретичного осмислення та емпіричних досліджень / В. С. Хомік // Практична психологія та соціальна робота. — 2007. — № 10. — С. 8–13 ; № 11. — С. 8–13.

24. Эриксон, Э. Идентичность : юность и кризис [пер. с англ.] ; — М. : Флинта, 2006. (Серия : Библиотека зарубежной психологии). — 342 с.
25. Режим доступа : [http : // psihotesti.ru/gloss/tag/identifikatsiya](http://psihotesti.ru/gloss/tag/identifikatsiya), вільний. — Назва з екрану.

**Трофименко Н. Е.**

старший преподаватель кафедры «Социальная работа»  
Белогородского института экономики и управления Университета «Украина»,  
г. Белая Церковь

**ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ  
СТАНОВЛЕНИЯ ЦЕННОСТНОГО САООТНОШЕНИЯ У СТАРШИХ  
ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Резюме**

В статье раскрывается понятие «психологические механизмы», дается их характеристика и рассматриваются результаты теоретического анализа основных механизмов становления ценностного самоотношения у старших дошкольников.

**Ключевые слова:** психологические механизмы, идентификация, децентрация, рефлексия, ценностное самоотношение.

**Trofymenko N.**

senior teacher of department «Social work»  
Bilotserkovskiy institute of economics and management  
of University «Ukraine», Bila Tserkva

**CHARACTERISTICS OF PSYCHOLOGICAL MECHANISMS  
OF FORMATION SELF-ATTITUDE VALUES IN OLDER  
PRESCHOOLERS**

**Summary**

The article deals with the concept of «psychological mechanisms», given their characteristics and discusses the results of the theoretical analysis of the basic mechanisms of the self — formation values in older preschoolers.

**Key words:** psychological mechanisms, identification, decentration, reflection, value of self-attitude.

УДК 159.922.761

**Турубарова А. В.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології  
Класичного приватного університету м. Запоріжжя

## ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано особливості педагогічного спілкування вчителя з учнями спеціальної школи. Також у роботі визначені соціально-психологічні характеристики спілкування, що ускладнюють взаємодію вчителя та підлітків із церебральним паралічем.

**Ключові слова:** педагогічне спілкування, соціально-психологічні характеристики спілкування, вчитель, спеціальна школа, учень, підліток із церебральним паралічем.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Проблемою педагогічного спілкування переймаються багато вчених. Початком вивчення проблеми педагогічного спілкування можна вважати дослідження соціальної перцепції О. О. Бодальова, міжособистісних відносин в педагогічному колективі Я. Л. Коломинського, А. В. Петровського, психології праці вчителя Н. В. Кузьміна, А. І. Щербакова. Вивченням структури та особливостей педагогічної комунікації займалися такі вчені, як В. О. Кан-Калік, Г. О. Ковальов, І. С. Кон, С. В. Кондратьєва, Я. Л. Коломинський, О. О. Леонт'єв та ін. Однак недостатньою мірою розроблена проблема особливостей спілкування вчителя з дітьми з церебральним паралічем. Прагнення вчителя спеціальної школи до більш повного розвитку своїх особистісних комунікативних властивостей в сфері професійної діяльності відбувається через усвідомлення ним соціально-психологічних характеристик спілкування, що ускладнюють взаємодію у соціальній системі «вчитель — учень». Саме цій проблемі присвячена дана стаття.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** В останні роки такі поняття, як «стиль педагогічного спілкування», «комунікативний потенціал», «комунікативна компетентність вчителя», їх складові, комунікативні здібності вчителя досліджували Н. Р. Вітюк, В. М. Галуз'як, О. М. Коропецька, М. М. Кулеша, С. С. Макаренко, Н. О. Прядко, С. В. Терещук, М. В. Тоба, І. О. Трухін, Ю. В. Уварова та ін.

Значення педагогічного спілкування вчителя з учнем розкриває у своїй дисертаційній роботі Н. О. Прядко: «Характер взаємовідносин дітей формується під безпосереднім впливом особистості педагога. Особистість вчителя, його педагогічна культура є важливим критерієм формування взаємин між учнями. Саме тому проблема регуляції та творення вчителем учнівських взаємин набуває особливої актуальності як в теоретичному, так і в прикладному аспектах» [5].

Педагогічне спілкування вчителя характеризується системою комунікативних якостей, що розкриваються різними вченими неоднозначно. Комунікативні здібності вчителя Н. Р. Вітюк у своєму дисертаційному дослідженні розглядає як багатогранне особистісно-професійне утворення, яке забезпечує здатність оптимальної організації професійного спілкування з іншими учасниками комунікативного процесу, адекватність сприймання себе у спілкуванні під час взаємодії та індивідуально-психологічних особливостей співрозмовників, швидкість та легкість засвоєння нових, більш ефективних форм комунікативної поведінки. Вони інтегруються у стилі професійної взаємодії вчителя, забезпечуючи індивідуальний характер його спілкування з вихованцями, і є основою готовності спеціаліста до педагогічного спілкування, провідним компонентом комунікативної компетентності вчителя [1].

Своєрідність комунікативних якостей вчителя створює індивідуальний стиль педагогічного спілкування вчителя з учнем. У своїй роботі Ю. В. Уварова, розкриваючи основні дисертаційні положення, вказує: «Ефективність міжособистісної взаємодії вчителя та учнів суттєвим чином пов'язана з притаманним педагогу стилем професійного спілкування, який визначає типові для нього способи комунікативної поведінки з учнями. Ми визначаємо стиль педагогічного спілкування ... як особистісне надбання вчителя, що є результатом його професійного самовизначення та самоактуалізації» [8, с. 17–18]. Також в основі виділення стилів педагогічного спілкування, на її думку, лежать декілька параметрів, таких як «домінантність — залежність, підкореність», «дружелюбність — агресивність» [8].

Вчені В. О. Кан-Калік та Г. О. Ковальов [2] розробили загальну типологію організації процесу спілкування, яка розкриває основні психологічні типи спілкування. В основі класифікації покладено концепція В. М. Мясищєва про трьохкомпонентну структуру спілкування: функціональна єдність процесів відображення людьми один одного, взаємовідносини між ними, взаємозвертання відносно один одного. Ймовірність прояву кожного з них в реальних умовах взаємодії буде, напевно, різною в залежності від характеру та специфічних умов спілкування, особливостей видів спільної діяльності (педагогічної), а також індивідуально-психологічних та мотиваційних характеристик партнерів зі спілкування. Вищим рівнем за даною класифікацією є діалогічний тип спілкування, який є оптимальним з точки зору організації комунікації та має максимально розвивальний, виховний та творчий потенціал. Згідно з даною класифікацією психологічних типів спілкування, трудним спілкування буде, якщо партнер не володіє когнітивною складністю у відображенні інших людей, по відношенню до іншого об'єктивний та не відвертий. Таким чином, монологічний тип спілкування можна віднести до трудного (складного) спілкування.

Ряд причин трудного педагогічного спілкування І. О. Трухін вбачає: «По-перше, у вікових відмінностях та негативних особливостях психіки педагогів та учнів — у педагогів з віком може посилюватись консерватизм смаків і суджень, що спричинює брак здатності розуміти дітей у деяких їх проблемах, а для підлітків типовим є «афект неадекватності», сплутаність

ідентичності, загальне критиканство до дорослих. По-друге, у особистісних несприятливих рисах педагогів та учнів, а саме агресивність, образливість, грубуватість, егоцентризм, нечулість» [7, с. 252].

Досліджуючи стилі педагогічного спілкування вчителів шкіл-інтернатів, М. М. Кулеша [4] вказує, що: «Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у вчителів шкіл-інтернатів як складного інтегрального феномену являє собою утворення сукупності комунікативної, емоційної та поведінкової складових, які проявляються через його формальну та змістову сторони... якщо вчителям із авторитарним стилем педагогічного спілкування притаманний низький рівень комунікабельності, лабільність емоційної сфери та невміння конструктивно вирішувати психолого-педагогічні проблеми в процесі навчально-виховної роботи, то вчителям із демократичним стилем педагогічного спілкування легко вдається налагоджувати контакти з учнями, вони є емоційно стійкими і спроможні адекватно реагувати на конфліктні ситуації в процесі педагогічної діяльності».

В. О. Лабунська [6, с. 85], досліджуючи уявлення педагогів різних етнічних груп про суб'єкт трудного спілкування — «учня» виявила, що статус міжетнічних характеристик даного суб'єкта мають такі особливості спілкування: застигла поза, нерухоме обличчя, довгі паузи в мові, невміння співвідносити дії та вчинки людей з якостями їх особистості, прагнення судити про людину за її зовнішністю, байдуже, неприязне, зарозуміле відношення до інших людей (до мене), бажання більше говорити, ніж слухати, звичка партнера перебивати розмову, невміння вийти зі спілкування, вчасно зупинити його та присутність сторонніх осіб.

Отже, проблема педагогічного спілкування розглянута вченими досить широко, але в ракурсі взаємовідносин вчителів із підлітками з особливими освітніми потребами та які саме соціально-психологічні характеристики спілкування ускладнюють їх взаємодію, досліджено не повною мірою.

**Формулювання мети та завдань статті.** Мета роботи полягає у виявленні особливостей комунікативних якостей вчителів у системі «вчитель — учень», які мають вихованців із церебральним паралічем. Це дасть змогу розкрити характерні порушення в міжособистісному спілкуванні в соціальній системі «вчитель — учень» та дати «портрет партнера спілкування» кожному із учасників процесу спілкування.

Завданнями дослідження є:

1. Виявити соціально-психологічні характеристики спілкування кожного партнера по спілкуванню, що ускладнюють взаємодію у соціальній системі «вчитель — учень».

2. Провести порівняльний аналіз уявлень вчителів та підлітків про соціально-психологічні характеристики спілкування, які ускладнюють взаємодію у соціальній системі «вчитель — учень».

**Методи та методики:** узагальнення та систематизація, аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, психодіагностичні методи.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Спілкування, в тому числі педагогічне, є складним багаторівневим динамічним утворенням. Його характер залежить від багатьох фак-



торів, наприклад таких, як індивідуально-психологічні особливості партнерів, їх вік та стать, соціальна ситуація спілкування, наявність сторонніх осіб і таке інше. Нами було здійснено емпіричне дослідження особливостей спілкування підлітків із церебральним паралічем у системі «вчитель — учень». У дослідженні використовувався тест-опитувальник В. О. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» [6], який виявляє п'ять груп характеристик: експресивно-мовленнєві особливості партнерів; соціально-перцептивні особливості партнерів; відносини — звертання партнерів один до одного; вміння та навички організації взаємодії; вплив на виникнення труднощів спілкування таких факторів, як інтенсивність спілкування, кількість партнерів, наявність свідків спілкування, вік, стать, статус. Для складання «портрету трудного партнера», за вимогами методики, бралися до уваги характеристики спілкування, які були оцінені 50 та більше процентами учасників опитування.

У дослідженні брали участь вчителя (у кількості 41 особи) та їх вихованці — діти старшого підліткового віку (у кількості 202 осіб) з церебральним паралічем Запорізької міської асоціації батьків дітей-інвалідів та інвалідів дитинства «Надія» та Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру м. Запоріжжя.

Кількісний аналіз результатів дослідження соціально-психологічних особливостей спілкування вчителів показав, що в групі психологічних труднощів спілкування, яка розкриває експресивно-мовленнєві особливості партнера, 58,5 % опитуваних виокремлює гучну мову учня. У групі, що розкриває соціально-перцептивні особливості партнера по спілкуванню, 56,1 % опитуваних відмітили невміння учня поставити себе на місце іншої людини. 51,2 % вчителів у групі характеристик, що розкривають відношення — звертання партнерів один до одного, відмітили неприємне відношення учня до інших людей (до них). У групі, що розкриває вміння та навички організації взаємодії, та групі «умови спілкування» не було виявлено суттєвих труднощів. Якісний аналіз даних результатів показав, що трудний «партнер-учень», з точки зору вчителів, — це особистість, яка в процесі міжособистісної взаємодії не може поставити себе на місце іншого партнера по спілкуванню, неприємно відноситься до нього та досить голосно розмовляє.

Аналіз уявлень учнів старшого підліткового віку про соціально-психологічні характеристики спілкування вчителів, які ускладнюють їх взаємодію, показав, що в групі експресивно-мовленнєві особливості партнера та «умови спілкування» психологічних труднощів в спілкуванні не виявлено. У групі, що розкриває соціально-перцептивні особливості партнера по спілкуванню, 52 % учнів відмітили невміння партнера по спілкуванню поставити себе на місце іншого та 55 % — невміння співвіднести дії та вчинки людей з їх якостями особистості. До групи, що розкриває вміння та навички організації взаємодії, 61 % опитуваних виділили бажання партнера більше говорити, ніж слухати. У групі «відношення — звертання» 62 % опитуваних зазначили вимогливе відношення партнера по спілкуванню до інших людей. Якісний аналіз даних результатів показав, що трудний «партнер-вчитель», з точки зору учнів, — це особистість, яка не

вміє поставити себе на місце іншої людини, її дії та вчинки не вміє співвіднести з її якостями особистості, вимогливо відноситься до неї та схильна більше говорити, ніж слухати.

Порівняльний аналіз уявлень про соціально-психологічні характеристики спілкування, які ускладнюють взаємодію у системі «вчитель — учень», показав, що у групі експресивно-мовленнєвих характеристик тільки в уявленні вчителів труднощі спілкування учнів проявляються у специфіці їх мовлення, а саме в гучній мові. Це свідчить про наявність у багатьох підлітків мовленнєвих порушень у зв'язку з характером їх захворювання.

У групі соціально-перцептивних характеристик спілкування уявлення двох груп опитуваних про те, що партнер по спілкуванню не вміє поставити себе на місце іншої людини, співпадають. Це свідчить про те, що в процесі міжособистісної взаємодії партнери по спілкуванню стійко займають свою позицію стосовно тих чи інших питань та бажають, в першу чергу, змінити партнера, а не самого себе. Дана характеристика спілкування може ускладнювати та порушувати взаєморозуміння вчителів та учнів. Для взаєморозуміння, як вказують Д. В. Колесов та І. Ф. Мягков [3], дуже важливо при спілкуванні вміти поставити себе на місце партнера та бачити себе зі сторони.

В уявленні вчителів у групі «відношення — звертання» простежується неприязне відношення учнів в процесі спілкування до інших людей (до них), що є одним із показників суперечливого підліткового віку у вигляді реакції емансипації. Зі сторони учнів проблеми міжособистісного спілкування в їх уявленні проявляються у вимогливому відношенні до інших людей по спілкуванню (вчителів) до інших людей (учнів). Д. В. Колесов та І. Ф. Мягков [3, с. 65] вказують на те, що: «Вчитель повинен знати, до яких форм відношення та звертання звик підліток поза класом, у сім'ї, тому що одне і те саме мовленнєве висловлення у різних учнів може викликати різний ефект: покору чи протест, вдячність чи образу, спонукування до активної дії чи скутість». Також вчені зазначають, що найбільш частими помилками спілкування з підлітком є повчальний, принижуючий тон, нав'язування своїх рішень.

Стосовно групи «уміння та навички взаємодії» в уявленні вчителів не було виявлено суттєвих труднощів спілкування з учнями. Зі сторони учнів було зазначено бажання вчителів більше говорити, ніж слухати їх, це частково може пояснюватися специфікою професійної діяльності вчителя. Так, на підтвердження даних результатів І. О. Трухін [7] ряд причин труднощів педагогічного спілкування вбачає у «діловій» спрямованості педагогічного спілкування — педагог змушений поставати перед учнями насамперед у своїй викладацькій ролі. Д. В. Колесов та І. Ф. Мягков [3] вказують, що «нескінченність» мовлення (якщо підлітку при будь-яких обставинах читають нотації, дають настанови і таке інше) вчителя призводить до втрати виховної сили слова.

У групі «умови спілкування» суттєвих труднощів в процесі спілкування у системі «вчитель — учень» виявлено не було, як зі сторони вчителів так і зі сторони учнів. Отже, у процесі спілкування в соціальній системі «вчи-

тель — учень» труднощі найбільше проявляються у соціально-перцептивній групі та групі «відношення — звертання» та носять двосторонній характер.

Шляхами подолання даних труднощів в спілкуванні є створення психолого-педагогічних умов для діалогічного спілкування вчителя спеціальної школи у соціальній системі «вчитель — учень». Саме в побудові діалогічного спілкування бачили сутність виховання такі видатні педагоги, як В. О. Сухомлинський, Я. Корчак та інші. Формуванню діалогічного спілкування між вчителями та учнями спеціальної школи сприяє застосування соціально-активних методів навчання.

### Висновки

1. Соціально-психологічні характеристики спілкування кожного партнера по спілкуванню, що ускладнюють їх взаємодію у системі «вчитель — учень», були виявлені у кожній з груп, окрім групи «умови спілкування».

2. Уявлення про соціально-психологічні характеристики спілкування, що ускладнюють взаємодію вчителів та учнів, у більшості не співпадають. Тільки уявлення про те, що партнер по спілкуванню не вміє поставити себе на місце іншої людини, співпадають у двох груп опитуваних.

3. Одним із шляхів подолання виявлених соціально-психологічних труднощів спілкування вчителя з учнями спеціальної школи є застосування соціально-активних методів навчання.

**Перспективи подальших розвідок** полягають у розробці психолого-педагогічних умов розвитку комунікативних якостей особистості підлітків із церебральним паралічем у соціальній системі «вчитель — учень».

### Список літератури

1. Вітюк Н. Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. Р. Вітюк. — Рівне, 2002. — 20 с.
2. Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. — 1985. — № 4. — С. 9–16.
3. Колесов Д. В. Учителю о психологии и физиологии подростка / Д. В. Колесов, И. Ф. Мяков. — М. : Просвещение, 1986. — 80 с.
4. Кулеша М. М. Стиль педагогічного спілкування вчителя початкових класів школи-інтернату як чинник мотивації учіння дітей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. М. Кулеша. — Івано-Франківськ, 2004. — 20 с.
5. Прядко Н. О. Формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між старшокласниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. О. Прядко. — Київ, 2006. — 20 с.
6. Психология затрудненного общения : Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Брус. — М. : Академия, 2001. — 288 с.
7. Трухін І. О. Соціальна психологія спілкування : навч. посібник / І. О. Трухін. — К. : Центр навчальної літератури, 2005. — 336 с.
8. Уварова Ю. В. Особистісні детермінанти формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. В. Уварова. — Київ, 2005. — 25 с.

**Турубарова А. В.**

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии  
Классического частного университета г. Запорожья

**ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКОВ  
СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Резюме**

В статье проанализированы особенности педагогического общения учителя с учениками специальной школы. Также в работе определены социально-психологические характеристики общения, которые усложняют взаимодействие учителя и подростков с церебральным параличом.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, социально-психологические характеристики общения, учитель, специальная школа, ученик, подросток с церебральным параличом.

**Turubarova A.**

Candidate of Psychology Sciences, docent of practical psychology subdepartment  
Classic Private University, Zaporizhya (city)

**FEATURES OF COMMUNICATION OF TEACHER AND STUDENTS  
OF THE SPECIAL SCHOOL**

**Summary**

The article is devoted an analysis of features of pedagogical communication of teacher with students of the special school. Also in the article are certain socially-psychological descriptions of communication which complicate cooperating of teacher and teenagers with a cerebral paralysis.

**Key words:** pedagogical communication, socially-psychological descriptions of communication, teacher, special school, student, teenager with a cerebral paralysis.

УДК 159.937.3

**Цуканова Ю. Б.**

асистент кафедри диференціальної і спеціальної психології  
Одеського національного університета імені І. І. Мечникова

## ПРОБЛЕМА ІЛЮЗІЙ СПРИЙМАННЯ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Статтю присвячено теоретичному аналізу проблеми вивчення ілюзій Muler-Lueg та паралелограму Зандера у світовій та вітчизняній науці. Описані теоретичні підходи щодо пояснення походження обох ілюзій та супутні фактори, впливаючі на їх виразність.

**Ключові слова:** оптико-геометричні ілюзії, ілюзія стріли, ілюзія паралелограму Зандера.

У сучасній психологічній науці особливе місце займає зорове сприймання. Так, на думку Х. Шифманна, зорова система відрізняється великою важливістю та функціональною значущістю, вона «має рішуче значення для виживання багатьох видів, є джерелом критично важливих знань про предмети та події оточуючого середовища» [10, с. 92]. Автор підкреслює, що для людини зір є «домінантною, найбільш важливою системою». Це підтримується іншими дослідниками, І. Рок експериментально підтвердив, що в ситуації конфлікту зорової інформації з тактильно-кінестетичною людиною надає перевагу зору [6]. Описане явище автор назвав «зоровий полон», що, на думку автора, є підтвердженням домінуючої ролі зору над іншими перцептивними модальностями.

Вплив зорового сприймання на викривлення слухової інформації у випадку, коли виникає конфлікт візуального та аудіального стимулів, проілюстровано в роботі Н. McGurk і J. MacDonald (Н. McGurk, J. MacDonald, 1976). В дослідженнях авторів експериментально доведено, що людина сприймає мовлення враховуючи не тільки звук, але й міміку та рух губ співбесідника, тобто аудіальна та візуальна інформація взаємодіють між собою, формуючи той звук, який ми чуємо. Ця ілюзія отримала назву «ефекту Мак-Гурка».

В науковій літературі є дані про те, що взаємодія візуальної сенсорної системи з відчуттям ваги може викликати ілюзію важкості, також відому як ілюзія А. Шарпантьє [7], при якій виникає помилка оцінки ваги в залежності від розміру стимулів. Автор підкреслює, що ілюзія виникла навіть після демонстраційного зважування циліндрів, щоб довести їх однакову масу, але зникла, якщо людина заплющувала очі.

Окрім того, що зір як домінуюча сенсорна система викликає помилки у сприйманні інформації інших модальностей, багато вчених констатують, що вона відрізняється від інших видів сприймання великою кількістю власних помилок, або «обманів» [1]. Тобто ні в якій іншій сенсорній системі не виникає така велика кількість ілюзій, як в зоровій. Під ілюзіями сприймання дослідники розуміють неадекватне відображення сприйманого

предмета і його властивостей. Сама назва «ілюзії» утворена від латинського *illusio* — помилка, омана (англ. *illusion*; от лат. *illudere* — обманувать) [1]. Різними дослідниками неодноразово підкреслювалося, що основною відмінністю ілюзій від інших помилок є їх порівняно велика сила, стійкість, невідвладність зусиллям позбавитися від них навіть після демонстрації істини. Ні тренування, ні знання про сутність ілюзії також не зменшують її сили при сприйманні.

Починаючи з античних часів «обмани зору» використовувалися як свідчення неможливості коректного судження про істину на основі чуттєвого сприймання. Пізніше філософ Дж. Берклі приводив обмани зору як аргумент невідповідності образів суб'єктивного сприймання об'єктивним властивостям речей. Тому парадоксальною, на перший погляд, може здаватися думка І. Д. Артамонова, що виникнення зорових ілюзій, навпаки, свідчить про об'єктивність відображення оточуючого світу [1]. Як вказує автор, «більшість людей іноді отримують однаково помилкові зорові враження, що говорить про об'єктивність нашого зору», і про те, що він «доповнений мисленням та практикою надає відносно точні відомості про предмети з оточення» [1, с. 4]. Там же автор підкреслює, «різні люди в процесі зорового сприймання проявляють різну здатність помилятися, іноді бачать в предметах те, чого не помічають інші», і це свідчить про суб'єктивність та відносність зорових вражень та відчуттів. На нашу думку, це дуже важливі зауваження, які вказують на проблему співвідношення об'єктивного і суб'єктивного в виникненні ілюзій зорового сприймання.

В ХХ сторіччі дослідники зверталися до ілюзій сприймання як до явищ, що дозволяють підтвердити або заперечити висунуті теоретичні положення щодо функціонування механізмів сприймання простору. Деякі вчені [3; 10; 12] вважали, що вивчення ілюзій зору дуже важливе для вивчення загальних механізмів зорового сприймання простору. Так, на думку одного з них, «потенційна можливість подвійного тлумачення — це характерна особливість багатьох візуальних подій, досить часто вони здатні створити викривлене, ілюзорне уявлення про фізичний світ. Проте було б явним спрощенням вважати подібні ситуації казусами, помилками сприймання або випадковими виключеннями з такого загального правила, яким є константність сприймання. Вони скоріше уявляють собою явища, що сумісні з перцептивними процесами та механізмами, що лежать в основі сприймання простору. Тому вивчення ілюзій може стати ключем до розгадки більш загальних закономірностей та принципів сприймання простору» [10, с. 406].

Р. Грегорі вважав ілюзії «одним з можливих шляхів дослідження процесів, що беруть участь у зоровому сприйманні світу» [3, с. 164].

Р. Вудворте писав, що «подібно до інших помилок, ілюзії для психолога є чимось більшим, ніж простими курйозами, тому що дають ключ до процесу сприймання» [2, с. 247].

Таким чином, можна констатувати, що зорове сприймання, яке є домінуючим у людини, може впливати на роботу інших систем. Залишаючись об'єктивним і суб'єктивним водночас, воно створює образ, на який впли-

вають вроджені та набуті компоненти, ключем до розкриття яких можуть стати ілюзії сприймання.

Сьогодні, як зазначено в роботах [1; 3; 9; 10; 12], найбільш дослідженими вважаються оптико-геометричні ілюзії, які можна спостерігати при розгляданні двовимірних контурних зображень. Ілюзії Muller-Lyer та паралелограм Зандера, які ми обрали для власного дослідження, також відносяться до цього класу [1; 3; 10].

Ілюзія Muller-Lyer, або «ілюзія стріли», це одна з найбільш відомих зорових ілюзій довжини, при якій сприйнята довжина ліній залежить від форми та розташування інших відрізків, які знаходяться на її кінцях (рис. 1) [1]. Сутність ілюзії Muller-Lyer полягає в тому, що при роздивлянні малюнка у спостерігача виникає хибне враження, що відрізок А є довшим, ніж відрізок В, в той час як їх довжина однакова. За даними В. Fellows (Fellows В. J., 1967), так відбувається не завжди, в деяких випадках ілюзія Muller-Lyer може бути зворотною, тобто довшим здається відрізок В.

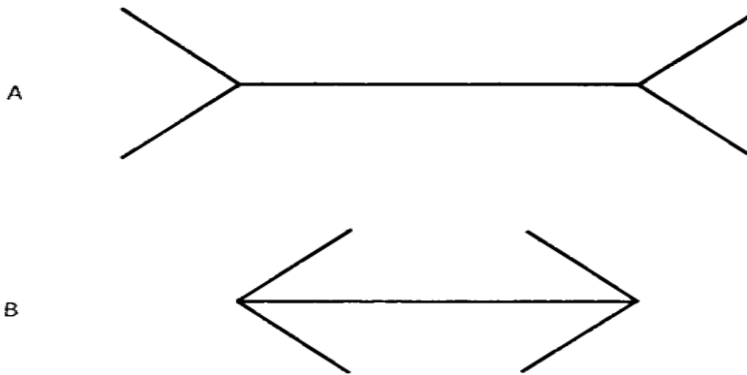


Рис. 1. Ілюзія Muller-Lyer (рис. за: І. Д. Артамонов [2])

Різні дослідники відмічають, що ілюзію Muller-Lyer здатна сприймати не тільки людина. Вона виникає у мавп капуцинів (Suganuma E., Pessoa V., 2007) та макак-резус (Oana T., Nieder A., 2010); голубів (Noriyuki N., 2006); навіть у звичайної мухи (Geiger G., Poggio T., 1975). На думку вчених [3; 10; 12 та ін.], цей факт підкреслює зв'язок виникнення ілюзії Muller-Lyer з базовими властивостями сприймання простору як психічного процесу.

З моменту створення ілюзії стріли в 1889 році вона отримала велику кількість різних пояснень, але жодне з них, на думку вчених [1; 10; 12], не є вичерпним. Серед них першою була теорія рухів ока, запропонована і експериментально підтверджена С. Н. Judd [4]. Автор вважав, що враження довжини виникає шляхом руху ока вздовж лінії від однієї кінцівки до іншої; в ілюзії стріли розгорнуті назовні лінії фігури «а» вимагають більш тривалого руху ока вздовж них, з виходом за межі заключеного між ними відрізка, ніж загорнуті усередину лінії фігури «б», де око зупиняється раніше. В такому випадку лінія «а» закономірно здається довшою, ніж лінія

«б», це пояснення вважалось вичерпним тривалий час. Пізніше вищевказане ствердження спростували досліді А. Л. Ярбуса [4].

Наступна спроба пояснити ілюзію Muller-Lyer була втілена в теорії константності сприймання перспективи. Авторами цієї теорії є Р. Грегорі та R. Day [11]. Сутність її полягає в тому, що виникнення ілюзії можливе завдяки здатності зорового аналізатора перетворювати зображення з простих ліній у трьохвимірний об'єкт, сприймаючи його як об'ємну фігуру. Фігура Muller-Lyer легко викликає у глядача враження перспективно викривленого трьохвимірного об'єкту, де лінія «а» здається більш віддаленою, і тому довшою, ніж лінія «б», яка виглядає розташованою ближче (рис. 1).

В монографії Р. Грегорі [3] можна знайти опис експериментального дослідження теорії константності сприймання перспективи з використанням авторського приладу — «скриньки Пандори». На думку вченого, фігура Muller-Lyer являє собою двовимірну проекцію об'ємної форми, що має ознаки глибини, які запускають механізм константності сприймання віддалених об'єктів. Отже, частини рисунка, які здаються спостерігачу більш віддаленими, здаються водночас більшими за розміром. Р. Грегорі вказує, що знайдена ним закономірність полягає в тому, що збільшення ознак перспективної віддаленості фігури приводить до зростання перцептивного викривлення.

Критичний погляд на теорію константності сприймання перспективи пропонують у власних дослідженнях К. Suzuki та R. Arashida (Suzuki K., Arashida R., 1992), вони доводять, що ілюзія Muller-Lyer виникає і без зорової стимуляції, тобто при тактильному сприйманні фігури. Також критичний погляд на теорію Р. Грегорі є в роботах Р. R. DeLucia та J. Hochberg (DeLucia P. R., Hochberg J., 1991), які знайшли, що ілюзія стріли виникає при використанні об'ємного, трьохвимірного стимулу, який не міг надавати ніякої інформації про відстань і, таким чином, не міг запустити механізм константності сприймання віддалених об'єктів.

Теорія «цілого» була запропонована і експериментально перевірена V. Benussi [2]. Сутність теорії полягає в тому, що людина бачить не окремі відрізки однакової довжини з додатковими деталями на кінцях, а цілісні фігури. Так, відрізок «а» фігур Muller-Lyer, взятий в цілому, буде об'єктивно більше, ніж відрізок «б» (див. рис. 1). В досліді V. Benussi досліджувані давали установку дивитися на фігуру Muller-Lyer як на ціле, або навпаки, намагалися побачити лінії «а» та «б» відокремленими, і в першому випадку сила ілюзії була більшою, ніж в другому.

Існує голографічна, або спектральна, модель, що пояснює появу ілюзії Muller-Lyer з перетвореннями, яким підлягає зоровий образ в процесі розпізнавання зоровим аналізатором [4]. Ці перетворення вважаються схожими на роздивляння малюнків крізь фільтри Фур'є. Так, за допомогою методу Фур'є-аналіза виникнення ілюзії стріли отримує пояснення не з психологічних позицій, а з кібернетичних (Ginsburg A. P., 1986). Останні дослідження ілюзії Muller-Lyer продовжуються саме в цьому напрямку, незважаючи на те, що спектральна модель залишається гіпотетичною і має певні заперечення (Skottun B. C., 2000).



Отже, можна підкреслити, що ілюзія Muller-Lyer це одна з найпривабливіших для дослідників ілюзій, яка залишається недостатньо вивченою, незважаючи на велику кількість спроб пояснити її виникнення. Але загальним для всіх пояснень є одне — ілюзія виникає завдяки помилці оцінки відстані на етапі розумової обробки зорової інформації, і механізм, що викликає цю помилку, також потребує окремого дослідження.

Ілюзія паралелограму Зандера вперше описана в 1922 році М. Luckiesh [1] як яскравий оптико-геометричний феномен, але загальновідомою вона стала після публікації F. Sander в 1926 році [1]. Ілюзія паралелограму, представлена на рисунку № 2, виникає при роздивлянні діагоналей АВ і АС, які мають однакову довжину, але здаються різними.

Ілюзія Зандера вважається деякими дослідниками [10] дуже близькою до ілюзії Muller-Lyer, проте, на думку інших дослідників [6; 12], гіпотеза, що в основі виникнення ілюзій Muller-Lyer та Зандера лежать одні і ті ж самі механізми сприймання, далека від підтвердження.

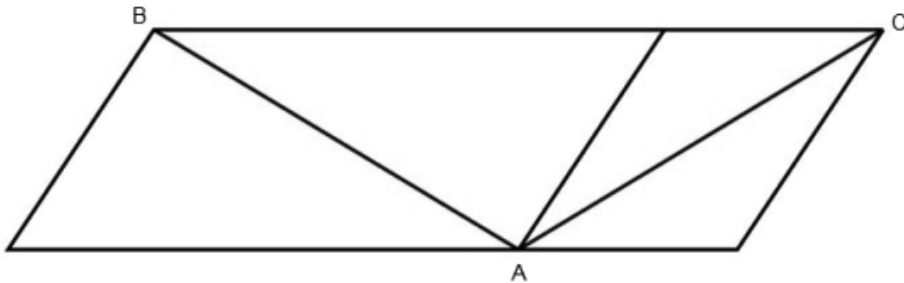


Рис. 2. Ілюзія паралелограму Зандера (за: І. Артамонов [2])

В кроскультурних дослідженнях W. Rivers, M. Segall, D. Campbell та M. Herskovits [8] стійкість та чутливість до оптико-геометричних ілюзій сприймання вважається пов'язаною з перцептивними звичками. Під останніми автори розуміють геометричні шаблони, засвоєні з оточуючого середовища в процесі онтогенезу [8]. Започаткував багаторічні кроскультурні дослідження чутливості до ілюзій W. Rivers, який вважав, що ілюзії сприймання можуть мати різну виразність у представників різних культур. Він досліджував чутливість до оптико-геометричних ілюзій у жителів Нової Гвінеї, Англії та Південної Індії і з'ясував, що мешканці Британських островів виявили меншу стійкість до ілюзії Muller-Lyer, ніж представники «примітивних» народів.

М. Segall, D. Campbell та М. Herskovits [8] досліджували виразність горизонтально-вертикальної ілюзії, паралелограму Зандера та ілюзії Muller-Lyer серед представників багатьох різних культурних груп. Дослідники спиралися на ідею, що люди, які зросли в різних умовах, зможуть по-різному інтерпретувати такі показники, як відстань та довжина, і, відповідно, по-різному будуть сприймати стимули, що викликають ілюзію. Вважалось, що люди західного світу, де переважають прямокутні об'єкти та прямі лінії, більш підвладні ілюзії Muller-Lyer, ніж ті, хто не звик

постійно бачити правильні геометричні відношення. На основі отриманих даних для кожного піддослідного вираховували бал, який вимірював силу підвладності ілюзії. В дослідженні взяли участь біля 2000 осіб з 3 «американських» та 14 «non-Western» груп (до останніх увійшли носії азійських, африканських та латиноамериканських культурних традицій); було з'ясовано, що американські піддослідні менш стійкі до ілюзії Muller-Lyer та Зандера, а досліджувані «non-Western» груп менш стійкі до горизонтально-вертикальної ілюзії. Однак обидві ілюзії властиві представникам всіх досліджуваних груп, відрізняючись лише ступенем. На підставі зробленого дослідження автори зробили висновок, що гіпотеза про зв'язок виникнення ілюзій Зандера та Muller-Lyer з геометрією оточуючого середовища була підтверджена.

Також в ХХ сторіччі гіпотеза про вплив культури та рівня освіченості на силу ілюзій сприймання знайшла підтвердження в дослідженнях О. Р. Лурія, який під час експедиції до Середньої Азії вивчав особливості виникнення ілюзії Muller-Lyer серед осіб з різним ступенем освіти та включення в традиційну культуру. З'ясувалося, що серед жінок-домогосподарок ілюзія виникала у 22,2 %; серед селян (дехкани) — 44 %; колгоспних активістів — 70,2 %; студенток педагогічного технікуму — 76,3 % [5].

В науковій літературі є дані про відмінності у силі ілюзії Muller-Lyer, пов'язані з фізіологічними та екологічними факторами, зібрані R. Pollack (Pollack R. H., 1971). Дослідник знайшов кореляцію між пігментацією сітківки та силою даної ілюзії: чим сильніше пігментація, тим слабкіша ілюзія. Порівнюючи результати експерименту, в якому брали участь темношкірі та світлошкірі діти з США, він знайшов, що темношкірі діти більш стійкі до ілюзії Muller-Lyer.

В. Стюарт [8], щоб з'ясувати, що більше впливає на виникнення деяких ілюзій — раса чи середовище та культура, реалізувала дослідження, яке включало порівняння результатів пред'явлення даної ілюзії «темним» та «світлим» міським дітям, мешканцям США, з результатами, отриманими після демонстрації ілюзії міським та сільським дітям з Замбії. В цьому дослідженні також з'ясовано, що для стійкості до ілюзії Muller-Lyer важливішу роль відіграє ступінь прямокутності оточуючого середовища.

Критики гіпотези «carpentered world» вказують на важливе заперечення проти залежності між оптико-геометричними ілюзіями та перцептивним досвідом — з віком сила ілюзій Muller-Lyer та Зандера знижується, а не зростає разом з перцептивним досвідом [12]. Зниження сили ілюзій з віком також підтверджується в роботах В. В. Огнівова (Огнівов В. В., 2008), J. Dawson (Dawson J. L. M., Young V. M., Choi P. P. C., 1973) та інших.

Дослідження групою вчених чутливості до оптико-геометричних ілюзій серед хворих на психічні розлади свідчать, що вона залежить від виду та тривалості захворювання (Шошина И. И., Перевозчикова И. Н., та ін., 2011). Так, у хворих на шизофренію сила ілюзії Muller-Lyer зростає з продовженням захворювання, тобто помилка оцінки довжини більше у хворіючих тривалий час.

В дослідженні Т. Е. Weckowicz та G. Witney виміряна чутливість до ілюзії Muller-Lyer серед хворих на шизофренію, хворих на інші психічні захворювання (non-shizophrenic) та здорових індивідів. Авторами з'ясовано, що сила ілюзії вища у хворих на шизофренію, ніж у здорових індивідів, та хворих на інші розлади (Weckowicz T. E., Witney G., 1960).

Групою вчених: J. T. Kantrowitz, P. D. Butler, I. Schecter, G. Silipo, D. C. Javitt проведено дослідження стійкості до ілюзії Muller-Lyer, паралелограму Зандера, а також ілюзій Понцо та Погендорфа у хворих на шизофренію та здорових індивідів. Авторами підтверджено, що висока чутливість до ілюзії Muller-Lyer властива хворим на шизофренію, порівняно з здоровими, а чутливість до ілюзії паралелограму Зандера виявилася дещо нижчою (Kantrowitz J. T., et al, 2009). Взагалі, чутливість до оптико-геометричних ілюзій серед психічно хворих виявилася настільки вражаючою, що деякі дослідники пропонували враховувати її як один з діагностичних критеріїв шизофренії (Pessoa V. F., et al, 2008).

Аналіз літератури дозволяє нам зробити наступний висновок: незважаючи на величезний обсяг накопичених емпіричних даних, навіть найчастіше досліджувані оптико-геометричні ілюзії: паралелограм Зандера та стріла Muller-Lyer, досі не отримали вичерпного пояснення. Існуючі теорії пов'язують виникнення даних ілюзій з загальними механізмами зорового сприймання, з перспективними еталонами, з особливостями стимулів. При цьому індивідуальним відмінностям чутливості до оптичних ілюзій приділяється набагато менше уваги, особливо у вітчизняній науці. Саме тому наші дослідження виконуються в даному напрямку.

### Список літератури

1. Артамонов И. Д. Иллюзии зрения / И. Д. Артамонов. — М., 1961. — 76 с.
2. Вудвортс Р. Экспериментальная психология / Р. Вудвортс. — М.: Директ-Медиа, 2008. — 1648 с.
3. Грегори Р. Л. Разумный глаз / Р. Л. Грегори. — М.: Едиториал УРСС, 2003. — 240 с.
4. Демидов В. Е. Как мы видим то, что видим / В. Е. Демидов. — М.: Знание, 1979. — 240 с.
5. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. — М., 1974. — 172 с.
6. Рок И. Введение в зрительное восприятие / И. Рок. — М.: Педагогика, 1980. — 312 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сост. А. Брушлинский, К. Абульханова-Славская. — СПб.: Питер, Мастера психологии, 2007. — 720 с.
8. Стефаненко Т. Г. Етнопсихологія / Т. Г. Стефаненко. — М.: Інститут психології РАН, «Академічний проєкт», 1999. — 320 с.
9. Толанський С. Оптичні ілюзії / С. Толанський. — М.: Мир, 1967. — 128 с.
10. Шиффманн Х. Р. Ощущения и восприятие / Х. Р. Шиффманн. — СПб.: Питер, 2003. — 928 с.
11. Day R. H. Visual Spatial Illusions: A General Explanation / R. H. Day // Science, 1972, Vol. 175, N. 4028, — P. 1335–1340.
12. Robinson J. O. The Psychology of Visual Illusion / J. O. Robinson — Courier Dover Publications, 1998, — 288 p.

**Цуканова Ю. Б.**

ассистент кафедры дифференциальной и специальной психологии  
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

## **ПРОБЛЕМА ИЛЛЮЗИЙ ВОСПРИЯТИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

### **Резюме**

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы исследования иллюзий Мюллер-Лайера и параллелограмма Зандера в мировой и отечественной науке. Описаны теоретические подходы к объяснению происхождения обеих иллюзий и сопутствующие факторы, которые влияют на их выраженность.

**Ключевые слова:** оптико-геометрические иллюзии, иллюзия стрелы, иллюзия параллелограмма Зандера.

**Tsukanova J.**

assistant teacher of department of differential and special psychology,  
Odessa National University named after I. I. Mechnikov

## **THE PROBLEM OF VISUAL ILLUSIONS IN PSYCHOLOGY SCIENCE**

### **Summary**

The article presents an analysis and overview of the theoretical approaches in research of visual illusions: Muler-Lyer and Sander's parallelogram. Associated factors and explanation of the causes of both illusions were described.

**Key words:** visual illusion, Muler-Lyer's illusion, Sander's parallelogram.

УДК 37.015.3-058.862+159.942.5

**Цумарєва Н. В.**

викладач кафедри практичної психології

Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки

## ОСОБЛИВОСТІ НАСТРОЮ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЕМОЦІЙНОЮ ДЕПРИВАЦІЄЮ

В статті розкриваються питання особливостей настрою дітей-сирит та дітей, позбавлених батьківського піклування, які сформувалися внаслідок їх перебування в ситуації емоційної депривації.

**Ключові слова:** діти-сироти, молодший шкільний вік, особливості настрою, емоційна депривація, емоційне неблагополуччя.

**Постановка проблеми.** Незважаючи на зміни суспільно-економічного устрою України, проблема зростання кількості дітей, які залишилися без батьківської опіки, залишається актуальною. Проживаючи в умовах дитячих будинків та інтернатів, діти зазнають впливу різноманітних факторів, які не завжди позитивно впливають на формування їх емоційного світу. Неповнота емоційного життя в сирітських установах, яку науковці часто називають емоційною депривацією, призводить до формування не тільки особливих емоційних проявів, емоційних порушень, деформацій, але й навіть до різноманітних психічних розладів емоційної сфери дітей. Бевз Г. М. [2] вважає, що головною причиною формування різноманітних емоційних проблем є відсутність стійкого емоційного оточення дитини. Це стосується не тільки тих дітей, які одразу після народження потрапили в сирітські установи, а й тих, які виростили в емоційно неблагополучних умовах сім'ї.

Дуже часто психологам, які працюють в дитячих установах інтернатного типу, вихователям, прийомним батькам, всиновлювачам приходиться зіштовхуватися із негативними наслідками емоційної депривації, які накладають свій відбиток на всю емоційну сферу дітей, в тому числі на настрій. Кемайкіна Т. Н. [5] зазначає, що настрій є загальним емоційним станом, який надає своєрідного забарвлення діяльності і триває довше, ніж емоції. Тому при спілкуванні та проведенні різних форм роботи з дітьми молодшого шкільного віку приходиться відмічати його вплив не тільки на самопочуття, але й на мотивацію до діяльності, навчання, бажання співпрацювати, саморегуляцію, самосприйняття як окремої дитини, так і групи в цілому.

Російські фахівці в галузі психологічного супроводу розвитку та виховання дітей-сирит [6] відмічають той факт, що настрій дітей, які зазнали деприваційного впливу, відрізняється від настрою дітей, які проживали в емоційно насиченому середовищі. Такі діти досить часто знаходяться в подавленому настрої, на їх настрій великий вплив справляють зовнішні

чинники, вони не володіють навичками саморегуляції настроєм, не вміють розрізняти емоційний тон не тільки настрою оточуючих, але й власного, піддаються впливам імпульсивності, фрустрації. Дуже важливим питанням є дослідження особливостей настрою дітей з ознаками емоційної депривації, адже з такими дітьми приходиться проводити довготривалу та систематичну психологічну роботу в напрямку діагностики, корекції, розвитку та стабілізації емоційних станів, зменшення шкідливого впливу емоційної депривації на виникнення розладів настрою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Немов Р. С. зазначав, що «Настрій — це порівняно тривалий, стійкий психічний стан помірної або слабкої інтенсивності, що проявляється в якості позитивного або негативного емоційного фону психічного життя індивіда. На відміну від ситуативних емоцій і афектів, настрої є емоційною реакцією не на безпосередні наслідки тих чи інших подій, а на їх значення для людини в контексті її загальних життєвих планів, інтересів і очікувань» [8, с. 154].

Н. М. Кригіна [11] зазначає, що в зарубіжній психологічній науці Й. Лангмейером, З. Матейчеком, Дж. Боулбі, М. Ейсвортом, А. Фрейд, Дж. В. Фазінгом, П. Сьюдфельдом, Р. Боррі, Г. Харлоу, Р. Шпіцом та ін. були описані симптоми емоційної депривації, серед яких виділені такі, як: емоційна незрілість, егоцентричність, відчуття самотності, страх і тривожність, довгі вагання і нерішучість у прийнятті рішень, надмірна чутливість, самонеусвідомленість, відчуття безпорадності, часті зміни настрою, відчуття неповноцінності та неадекватності, схильність до більш негативних реакцій, при подолання яких віддають перевагу уходу в депресію або надлишкову агресію.

Вітчизняні та російські науковці, такі як: Є. Г. Алексеєнкова [1], Г. А. Волкова [3], М. І. Лісіна [4], І. В. Дубровина, А. Г. Рuzська [12], В. С. Мухіна [7], Прихожан А. М., Толстых Н. Н. [10], Фурманов І. А. [13], Г. М. Бевз [2] та ін. перераховують різноманітні риси емоційного портрету вихованців дитячих будинків, серед яких виділяють знижений фон настрою, бідну гаму емоцій, одноманітність емоційно-експресивних засобів спілкування, схильність до швидких змін настрою, емоційну поверховість, неадекватність форм емоційного реагування, підвищену схильність до страхів, тривожності, стурбованості, нерозуміння емоційних проявів оточуючих, імпульсивність, ефективну вибуховість і т. д.

Таким чином, ми бачимо, що велика частина досліджень емоційної сфери вихованців дитячих будинків та інтернатів зводиться до опису всієї емоційної сфери в цілому. Але всі вони збігаються в думці про те, що настрої і емоції кожної дитини зазнають значних змін під впливом соціального оточення. Тому багато дослідників вважають за краще не просто виявляти середні відмінності між емоційно депривованими та емоційно благополучними дітьми, але й виявляти причини розвитку емоційних порушень, їх наслідки.

**Формування мети статті.** Аналіз досліджень, пов'язаних із вивченням емоційної сфери дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дозволяє стверджувати, що проблематика впливу емоційної депривації

на особливості настрою таких дітей на сьогодні залишається майже не дослідженою. Цей фактор і обумовив вибір мети дослідження, яка полягає у виявленні особливостей проявів настрою дітей, які сформувалися внаслідок перебування дітей в емоційно збідненому середовищі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Виявлення особливостей настрою дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування ми проводили в рамках комплексного дослідження впливу емоційної депривації на емоційну сферу молодших школярів. Оскільки в психодіагностиці досі не вироблено єдиної методики для дослідження наслідків емоційної депривації у дітей, тому нами був підібраний комплекс таких взаємодоповнюючих методик: проєктивна методика «Неіснуюча тварина», проєктивна методика «Будинок — дерево — людина», методика виявлення страхів А. І. Захарова, шкала кольорового діапазону настрою А. Н. Лутошкіна, методика дослідження емоційної стійкості, тест фрустрації Розенцвейга (дитячий варіант), шкільний тест тривожності Філліпса, карта спостереження Стотта. Окрім того, ми проводили систематичне спостереження за поведінковими проявами дітей на різних етапах їх життєвляштування: під час уроків, при проведенні виховних заходів, на прогулянках, під час вільного проведення часу і т. д.

Для порівняння результатів із показниками нормативного емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку ми сформували вибірку із різних груп дітей: діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, діти із прийомних сімей, діти, які знаходяться під опікою родичів, усиновлені діти, діти із родин. Всього в дослідженні прийняло участь 180 дітей віком від 6 до 10 років, які проживають в м. Кіровограді.

Найбільш інформативними для виділення особливостей настрою дітей, які зростали під впливом емоційної депривації, стала методика «Шкала кольорового діапазону настрою» А. М. Лутошкіна [9, с. 49–51]. Метою дослідження даної методики є діагностика настрою як емоційного стану особистості. Інструментарієм для проведення психодіагностичного дослідження за допомогою даної методики є набір із восьми кольорів: червоний, жовтогарячий, жовтий, зелений, блакитний, фіолетовий, чорний і білий. Комплект кольорів складають із кольорового паперу у вигляді квадратів розміром 3 на 3 см.

Дослідження проводилося за методикою кольоропису. Протягом тижня ми зустрічалися із групами дітей і пропонували їм із набору кольорів вибрати той, що відповідає їхньому настрою сьогодні. Для визначення емоційного стану за допомогою кольору досліджуваним давалася шкала кольорового діапазону настроїв і пояснювався принцип її використання. В даній шкалі кожний колір відображав певний настрій: червоний — захоплений, оранжевий — радісний, жовтий — приємний, зелений — спокійний, урівноважений, блакитний — сумний, фіолетовий — тривожний, чорний — украй незадовільний, білий — важко визначити. Після визначення дитиною свого настрою ми фіксували його за допомогою кольорових олівців в оперативній матриці кольорів настроїв учасників дослідження.

Крім фіксації у матриці кольорів результатів самодіагностики учасниками своїх настроїв, ми вели щоденник спостережень. У щоденнику

записували, чи відповідає самодіагностований настрій тому, що реально можна спостерігати, і основні події дня, що могли вплинути на настрій (наприклад: результати контрольних робіт, сварки в класі, святкові дні тощо).

Метою обробки результатів було обрахувати індивідуальні і групові показники настроїв дітей. Для отримання індивідуальних показників настроїв ми підраховували частоту кожного кольору, представленого в шкалі кольорного діапазону настроїв, а для порівняння настроїв усіх учасників дослідження ми заповнювали підсумкову матрицю кольорів настроїв.

На основі проведеного дослідження настроїв дітей-сиріт, яке ми провели за допомогою методики «Шкала кольорового діапазону настрою» А. М. Лутошкіна, співставлення його результатів із реальними подіями життя дітей, результатів довготривалих спостережень та аналізу результатів інших методик, ми дійшли висновку, що перебування дітей під впливом тривалої емоційної депривації формує певні особливості їх настрою. Ми виявили, що лише 30 % досліджуваних нами дітей проявили стабільний, зрівноважений настрій, а останні 70 % відчують напруженість, тривожність та незадоволення. На основі співставлення результатів емоційно благополучних та емоційно неблагополучних дітей із контрольної та експериментальної групи ми дійшли висновку про можливість відхилення від норми в переживаннях, емоційних станах досліджуваних. Такі відхилення стосувалися таких показників настрою, як:

- занадто тривалий стан смутку, тривоги, незадоволення;
- невідповідність настрою життєвим ситуаціям;
- надмірне хронічне емоційне збудження (радісно-захоплений настрій);
- різка полярність у тональності емоційних станів;
- одноманітність настрою протягом тижня.

Наслідками специфічних проявів настроїв досліджуваної нами групи дітей були такі:

1. Емоційна нестійкість настрою головним чином в сторону його зниження є одним із факторів, який посилює труднощі у навчанні. Це проявляється в тому, що дитина не здатна керувати власним настроєм і часто він стає залежним від зовнішніх обставин та стимулів, аніж від внутрішніх факторів самої особистості. Настрій часто залежить від подій, інших людей, погоди, переглянутого фільму, мультфільму і т. д., і дитина не здатна самостійно врегулювати власний емоційний стан. Такі діти часто відволікаються на сторонні подразники, можуть проявляти емоції гніву, образи, агресії, що сприяють посиленню соціальної дезадаптації, конфліктності, девіантної поведінки.

2. Надмірне хронічне емоційне збудження, що проявляється в затяжному радісно-захопленому настрої, дезорганізовує не тільки мислення, пам'ять, уяву, але й поведінку, яка стає гіперактивною. Нервова система такої дитини швидко виснажується, втомлюється. Даний піднесений настрій може бути співвіднесений із ейфорією, яка не пов'язана із зовнішніми обставинами. Дитину, що знаходиться в стані ейфорії, характеризують імпульсивність, прагнення до домінування, нетерплячість.



3. Занадто тривалий стан смутку, тривоги, незадоволення теж має свої негативні наслідки. Емоції пов'язані із інтелектуальними, вольовими процесами і являються їх обов'язковими регуляторними компонентами, тому затяжний негативний тон настрою впливає на продуктивність праці дітей, в тому числі навчальної. Так, стан фрустрації у всіх випадках супроводжується різними формами негативних емоцій, які дезорганізують поведінку. Високий рівень тривожності, що проявляється в дезорганізації діяльності, є однією з причин «хронічної неуспішності» учнів. Такі діти часто виявляють небажання приймати участь у колективних заходах, не проявляють активності, намагаються уникнути групових заходів, інколи усамітнюються, замикаються в собі, навіть впадають в стан депресії. Депресії — розлади, коли крім зниженого настрою, пригніченості, туги і тривоги у дітей спостерігається ще розумова і рухова загальмованість, зниження життєвого тону, відмова від їжі.

Даний розлад настрою, з переважанням злобно-тужливого, похмуро-незадоволеного, при загальній дратівливості і агресивності можна співвіднести із дисфорією. Дитину в стані дисфорії можна описати як похмуру, злу, різку, непоступливу, апатичну.

4. Цікавою особливістю емоційно депривованих дітей, яку ми відзначили, є така, що дуже часто настрої таких дітей не відповідає подіям поточного дня. Мається на увазі те, що ми помітили у таких дітей невідповідність настрою життєвим ситуаціям. Наприклад, такі події, які б, здавалося, повинні були підвищити настрої (приїзд гостей, пригощання цукерками, свято і т. д.), або, навпаки, знизити його (сварки з ровесниками або дорослими, покарання вихователів, примуси з боку вчителів робити те, що дитина не хоче і т. д.), не викликають ніякої зміни настрою, діти ніби залишаються осторонь цих подій, займають нейтральне відношення. Це говорить про занурення в свій внутрішній світ, емоційну байдужість, холодність таких дітей, звикання як до сильних позитивно забарвлених, так і до сильних негативних ситуацій.

Дуже схожою дана особливість настрою була до паратімій, або неадекватності емоцій — розлад настрою, при якому переживання однієї емоції супроводжується зовнішнім проявом емоції протилежної валентності.

5. Різка полярність у тональності емоційних станів позначається на всьому житті дитини: і в спілкуванні, і в навчанні, і в загальному самопочутті, у режимі сну і відпочинку. Весела, товариська дитина зранку, в другій половині дня стає плаксивою, повільною. Або, навпаки, дитина, яка чомусь нервує, її все дратує, вона плаксива, груба, агресивна, раптом стає веселою, дружелюбною, захопленою і радісною. Також, спостерігаючи за дітьми, ми помітили, що може змінюватися навіть сон дитини, можуть з'явитися труднощі із засипанням, нічні кошмари, занадто раннє пробудження. Буває й так, що сон, навпаки, стає дуже глибоким і тривалим: дитину доводиться будити і вранці, і після денного сну, хоча раніше вона взагалі не лягала спати вдень.

До факторів, які впливають на формування специфічності настрою таких дітей, належить перш за все відсутність нормального емоційного спіл-

кування з дорослим, що призводить до формування бідного емоційного досвіду, невміння визначати власний настрій, керувати їм, а тим паче розпізнавати та розуміти настрої оточуючих дітей та дорослих. Окрім того, на особливості формування настрою вихованців дитячих установ впливає і загальний емоційно-психологічний клімат у групі, який часто є емоційно-ненасиченим, а інколи також відчувається внутрішня напруженість, ворожість і підозрілість. Причинами розладів настрою у дітей можуть також бути труднощі в спілкуванні з ровесниками, і напруга, пов'язана з постійним стресом, і загальний стан здоров'я.

**Висновки.** Таким чином, ситуація емоційної депривації, в якій перебуває дитина, може призводити до формування специфічних проявів настрою. За результатами наших досліджень, можна виділити такі характерні для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, особливості настроїв, як: тривале переважаючого занадто піднесеного або зниженого фону настрою; невідповідність настрою життєвим ситуаціям; різка зміна полярності переважаючого типу настрою; переживання однієї емоції супроводжується зовнішнім проявом настрою протилежної валентності; нестійкість настрою, його залежність від зовнішніх факторів. Для дослідження розладів настрою у таких дітей необхідно проводити додаткові психіатричні дослідження.

Основними чинниками, які сприяють формуванню специфічних проявів настрою, можуть бути: відсутність нормального емоційного спілкування з дорослим, бідний емоційний досвід, нездатність керувати власними емоціями, емоційно-психологічний клімат у групі, переживання постійного стресу.

Створення ситуації «антидепривації», тобто привнесення необхідних емоційних стимулів в оточення дитини, навчання дітей навичкам управління власними емоціями та настроєм виступають засобом профілактики і корекції емоційної депривації в умовах інтернатних закладів.

## Список літератури

1. Алексеевкова Е. Г. Личность в условиях психической депривации / Е. Алексеевкова. — [б. м.] Питер, 2009. — 96 с. — (Учебное пособие)/
2. Бевз Г. М. Дитина в прийомній сім'ї: Нотатки психолога / Г. М. Бевз, І. В. Пеша. — К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2001. — 101 с.
3. Волкова Г. А. Психолого-педагогическая коррекция развития и воспитания детей-сирот / Г. А. Волкова. — СПб.: КАРО, 2007. — 384 с.
4. Дубровина И. В., Лисина М. И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей / И. В. Дубровина, М. И. Лисина. — М.: Педагогика, 1998. — 110 с.
5. Кемайкина Т. Н. Дети-сироты: психолого-педагогические основы воспитания: Спец. курс / Т. Н. Кемайкина. — Астана: ЦНТИ, 2008. — 116 с.
6. Кусаинов А. Ж. Психологическое сопровождение развития и воспитания детей-сирот: Методическое пособие для психологов и педагогов / [А. Ж. Кусаинов, Б. А. Абдыкаримов, К. А. Ахметов и др.]. — Астана: ЕАГИ, 2008. — 144 с.
7. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов / [Ред.-сост. В. С. Мухина]. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
8. Немов Р. С. Общие основы психологии // Психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений в 3 кн. / Р. С. Немов. — М.: Владос, 2003. — Книга 1. — 688 с.

9. Пашукова Т. И. Практикум по общей психологии: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модек», 1996. — 176 с.
10. Прихожан А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. — СПб.: Питер, 2005. — 400 с.
11. Психическая депривация: Хрестоматия / [Сост. Н. Н. Крыгина]. — Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2003. — 282 с.
12. Психическое развитие воспитанников детского дома / [Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской]. — М.: Педагогика, 1990. — 326 с.
13. Фурманов И. А. Психология депривированного ребенка: пособие для психологов и педагогов. / И. А. Фурманов, Н. В. Фурманова. — М.: Гуманитар. Изд. Центр Владос, 2004. — 319 с.

**Цумарева Н. В.**

преподаватель кафедры практической психологии  
Кировоградского института регионального управления и экономики

**ОСОБЕННОСТИ НАСТРОЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ,  
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОПЕЧЕНИЯ, МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ**

**Резюме**

В статье раскрываются вопросы особенностей настроения детей-сирот и детей, лишенных родительского попечительства, которые сформировались вследствие их пребывания в ситуации эмоциональной депривации.

**Ключевые слова:** дети-сироты, младший школьный возраст, особенности настроения, эмоциональная депривация, эмоциональное неблагополучие.

**Tsumarieva N.**

Department of Applied Psychology, lecturer,  
Regional Economics and Management Institute of Kirovograd

**PECULIARITIES OF THE MOOD OF ORPHANS AND CHILDREN  
WITHOUT PARENTAL CARE OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH  
EMOTIONAL DEPRIVATION**

**Summary**

The article reveals the peculiarities of the mood of orphans and children without parental care, which were formed as a result of the situation of emotional deprivation.

**Key words:** orphans, primary school age, particular mood, emotional deprivation, emotional distress.

УДК 159.923.2:330.33.01

**Чернявская Т. П.**

доктор психологических наук,  
профессор кафедры дифференциальной и специальной психологии  
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

В статье приводится теоретико-методологическое обоснование эмпирического исследования психологической удовлетворенности потребностей предпринимателей. Использование теоретической концепции А. Маслоу позволило провести исследование, показавшее, как сформированы потребности у начинающих предпринимателей и как они удовлетворяются. Показаны особенности формирования и развития метапотребностей предпринимателей. Результаты данного исследования могут быть использованы в разработке мотивационных тренингов предпринимателей для повышения эффективности их деятельности.

**Ключевые слова:** бизнес, предприниматели, психологическая удовлетворенность, потребности предпринимателей, предпринимательская деятельность.

Глубокие социально-экономические преобразования в Украине возродили на арене общественной жизни одну из интереснейших социальных групп — группу предпринимателей. В последние годы в психологической науке интерес к изучению психологии предпринимательской деятельности резко возрос. Особую актуальность представляет изучение мотивационно-потребностной сферы предпринимателей, а именно исследование удовлетворенности потребностей предпринимательской деятельности.

Анализ психологических характеристик предпринимателей, связанных с удовлетворенностью деятельностью, позволяет более глубоко изучить резервы потребностей предпринимательской деятельности. Сравнение групп предпринимателей, отличающихся степенью удовлетворенности предпринимательской деятельностью, позволяет выявить различия их психологических характеристик и изучить особенности высокоудовлетворенных предпринимателей, которые наиболее близки, по нашему мнению, к успешным предпринимателям, что, в свою очередь, позволяет лучше понять психологию предпринимательской деятельности в целом. В связи с этим изучение психологических характеристик предпринимателей, связанных с удовлетворенностью потребностей предпринимательской деятельностью, является актуальным направлением исследования.

**Теоретической и методологической базой** при разработке концептуального подхода и организации нашего эмпирического исследования явились фундаментальные работы отечественных и зарубежных психологов по исследованию проблем: психологии предпринимательства (Р. Брокхаус [13], О. С. Дейнека [3], А. Л. Журавлев [5], Д. МакКлеланд [14], В. П. Позняков [5], Т. П. Чернявская [11], А. Е. Чирикова [12] и др.).

Д. МакКлеланд експериментально показав, що отличительной особенностью предпринимателей является более высокий уровень мотивации достижения. Он пришел к выводу, что индивиды с высоким уровнем мотивации достижения вели себя как успешные предприниматели [14].

Изучению отношения предпринимателей к риску посвящено значительное число психологических исследований. Так, согласно исследованиям Р. Брокхауза, более успешные предприниматели характеризуются предпочтением умеренного риска [13].

Исследования «Я-концепции» предпринимателей показывают, что успех в этой сфере профессиональной деятельности достигают индивиды с высокой и достаточно объективной самооценкой, что позволяет им реалистично взвешивать свои возможности, самокритично оценивать собственный опыт и восполнять пробелы в знаниях. Успешные предприниматели отличаются высокой адекватностью самооценок. Они спокойно относятся к своим недостаткам, не пытаются их интерпретировать особым образом [11].

Психологические особенности предпринимателей во многом определяются содержанием их мотивационно-потребностной сферы.

А. Е. Чирикова отмечает, что именно в мотивационно-потребностных механизмах заключены личностные преимущества тех, кто достиг успеха в бизнесе [12].

Согласно результатам исследования А. Л. Журавлева и В. П. Познякова, тройку ведущих мотивов выбора предпринимательской деятельности занимают мотивы: достижения самостоятельности и независимости своего бизнеса, возможности реализации своих способностей, материальной обеспеченности [5].

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к подходам и методам ее изучения (М. Аргайл [1], В. Г. Асеев [2], Дж. Аткинсон [14], Б. И. Додонов [4], И. А. Зимняя [7], Е. П. Ильин [6], А. Маслоу [9], Л. М. Митина [8], Х. Мюррей [15], Ж. Нюттен [10] и др.).

Мотивация, понимаемая как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности, изучается в самых разных аспектах. В силу чего она трактуется авторами по-разному. Исследователи определяют ее и как один конкретный мотив, и как единую систему мотивов, и как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении, взаимодействии и взаимовлиянии.

При изучении мотивации (В. Г. Асеев [2], Дж. Аткинсон [14], Б. И. Додонов [4], А. Маслоу [9]) продуктивным является представление о ней как о сложной системе, в которую включены определенные иерархизированные структуры.

В. Г. Асеев выделил в структуре мотивации: а) единство процессуальных и дискретных характеристик и б) двухмодальное (положительное и отрицательное) основание ее составляющих [2].

Б. И. Додонов в структуре мотивации выделил следующие четыре структурных компонента: удовольствия от самой деятельности, значимости для

личности непосредственного ее результата, «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность, принуждающего давления на личность [4].

Два последних, определяемых как награда и избегание наказания, являются, по Дж. Аткинсону [14], составляющими мотивации достижения.

Одним из ранних исследований мотивации в терминах потребностей личности, как известно, была работа Х. Мюррея [15]. Из множества побудителей поведения и деятельности им были выделены четыре основные потребности: в достижении, в доминировании, в самостоятельности, в аффилиации.

Эти потребности, рассмотренные в более широком контексте, М. Аргайл [1] включил в общую структуру потребностей: 1) несоциальные потребности; 2) потребность в зависимости, как принятие помощи, защиты; 3) потребность в аффилиации; 4) потребность в доминировании; 5) сексуальная потребность; 6) потребность в агрессии; 7) потребность в чувстве собственного достоинства.

А. Маслоу открыл мотивацию роста как стремление личности актуализировать свой потенциал [9]. В рамках своей концепции ученый выделяет пять уровней человеческих потребностей: 1) физиологические потребности в пище, воде, отдыхе, удовлетворении сексуальных потребностей; 2) потребность в безопасности и защите — это свобода от страха, тревоги и хаоса; это потребность в стабильности и защите; в структуре, порядке, законе; 3) потребность в принадлежности и любви, общении и привязанности; 4) потребность в признании — это желания и стремления, связанные с понятием «достижение» (рост личностной значимости; уверенности, самоуважения), так и достижение уважения других (завоевание статуса, признания, престижа); 5) потребности самоактуализации (самовыражение, самореализация собственного потенциала). Между данными потребностями устанавливается достаточно четкая иерархия их ценности для человека.

В настоящее время исследователь Л. М. Митина отмечает, что психологическим фундаментом личности будущего или состоявшегося конкурентоспособного профессионала в любой области человеческой деятельности выступают такие базовые характеристики, как личностная направленность, мотивация, способность к самоуправлению [8].

Становление мотивационного профиля является наименее исследованным фактором в структуре личности. Е. П. Ильин предлагает модель мотивационного профиля, которая доказывает, что успешная деятельность, направленная на достижение конкретной цели, возможна при наличии значимой для человека потребности, которая стимулирует поисковую активность, умения прогнозировать результаты и последствия своих действий в зависимости от выбранного пути, осознанного намерения достичь цели [6].

**Цель** исследования — это изучение психологических аспектов удовлетворенности потребностей предпринимателей.

**Объектом** исследования выступили начинающие предприниматели.

**Предмет** исследования — особенности динамики процесса психологической удовлетворенности предпринимательской деятельностью начинающих предпринимателей.

**Задачи исследования.**

1. Теоретико-методологический анализ исследований по проблеме удовлетворенности предпринимательской деятельностью.

2. Исследование особенностей предпринимательской деятельности.

3. Исследование динамики процесса удовлетворенности предпринимательской деятельностью.

Появление в обществе значительной группы предпринимателей зависит от интенсивности мотивации достижения. Лица, которые демонстрируют сильную мотивацию достижения, имеют объективно больше шансов успешно начинать предпринимательскую деятельность. Хотя следует добавить, что не всегда известно, будет ли эта деятельность успешной в ее продолжении. В общем, большинство ученых склоняются к мысли, что личность с сильной мотивацией достижения рано или поздно войдет в мир бизнеса, потому что он отвечает ее потребностям.

Следует отметить, что до сегодняшнего времени ни одно исследование не дало возможности определить, какие способности на самом деле необходимы человеку, чтобы он стал предпринимателем. Это не в последнюю очередь связано с тем, что техника психологического тестирования предпринимательского потенциала не всегда была доскональной.

Наш опыт обучения начинающих предпринимателей и организации служб управления и развития персонала в коммерческих организациях свидетельствует о том, что развитие предпринимательской мотивации у начинающих и опытных предпринимателей способствует эффективной предпринимательской деятельности и успешности в бизнесе.

На базе Центра содействия бизнесу «ИНТМАР» в Одессе прошли подготовку по базовому учебному курсу «Создание и управление малым и средним предприятием» более 800 человек. Мы изучали особенности предпринимательской мотивации и успешность дальнейшей практической деятельности в бизнес-структурах участников социально-психологических тренингов по теме «Психология предпринимательской деятельности».

Одной из характерных черт участников тренингов был тот факт, что свой практический опыт они оценивали достаточно низко, что выявилось одной из причин их выбора этого учебного курса. Однако свой предпринимательский потенциал большинство респондентов оценивали достаточно высоко.

Согласно теоретической концепции А. Маслоу мы изучали следующие уровни иерархии ценности потребностей предпринимательской деятельности: I уровень — физиологические потребности (здоровье, хороший заработок, хорошее оборудование); II уровень — потребности в безопасности (безопасность работы, гарантии занятости, страховые программы); III уровень — социальные потребности (благоприятный микроклимат, добрые неформальные отношения); IV уровень — так называемые эго потребности — потребности самоутверждения (оценка профессионализма и качества работы, возможность общения с высшим руководством); V уровень — высшие потребности — потребности самоактуализации, самовыражения

(гордость за работу, заинтересованность в минимальном контроле при составлении программы и решении, готовность признать превосходство другого в работе) [3].

Известно, что отнесение потребностей к этим уровням в достаточной степени условно, т. к. абсолютный перевес только одного из уровней встречается крайне редко. Поэтому мы рассматривали иерархию ценности предпринимательских потребностей, изучали определённые тенденции.

Эмпирическое исследование нацелено на изучение того, как начинающие предприниматели оценивают степень удовлетворённости своих потребностей.

Для изучения последнего факта мы предлагали респондентам после изучения темы «Трудовая мотивация и производительность» следующее задание: «Выразите в процентах степень удовлетворённости Ваших потребностей в соответствии с иерархией потребностей А. Маслоу, т. е. на сколько процентов удовлетворены Ваши физиологические потребности (Ф), потребности безопасности (Б), социальные потребности (С), эго потребности (Э), потребности самоактуализации (СА)».

Результаты исследования удовлетворённости предпринимателями их потребностей представлены на рис. 1.

На основании теоретического анализа научной литературы по проблеме исследования мы выяснили теоретико-методологические аспекты исследуемой проблемы, после чего была выбрана в качестве подхода к эмпирическому исследованию оценки особенностей мотивационно-потребностной сферы предпринимателей теоретическая концепция А. Маслоу.

Полученные в эмпирическом исследовании данные можно интерпретировать следующим образом. К общему выводу можно отнести такие факты: неудовлетворенность уменьшается от высших потребностей к базовым, удовлетворенность увеличивается в этом же направлении. Это говорит о том, что опрошенные начинающие предприниматели в большей степени ощущают неудовлетворенность своих метапотребностей (18 %) и в меньшей степени ощущают неудовлетворенность своих базовых потребностей (1,5 %).

Что касается ощущения начинающими предпринимателями удовлетворённости их предпринимательской деятельностью, то здесь такая же картина. Респонденты отмечают гораздо большую удовлетворённость своих базовых потребностей (19,5 %), а удовлетворённость высших потребностей отмечается совсем незначительно (1,5 %).

Предпринимательское поведение и профессиональная деятельность отличаются от непредпринимательских поведения и деятельности следующими характерными личностными чертами: поисковостью, самостоятельностью, инициативностью, интуицией, способностью осознанно рисковать, нацеленностью на получение прибыли. Всё это объясняет наблюдаемую в эмпирическом исследовании тенденцию к возвышению потребностей у людей, сознательно избравших направлением своей профессиональной подготовки — изучение секретов предпринимательского искусства и бизнес-деятельности.



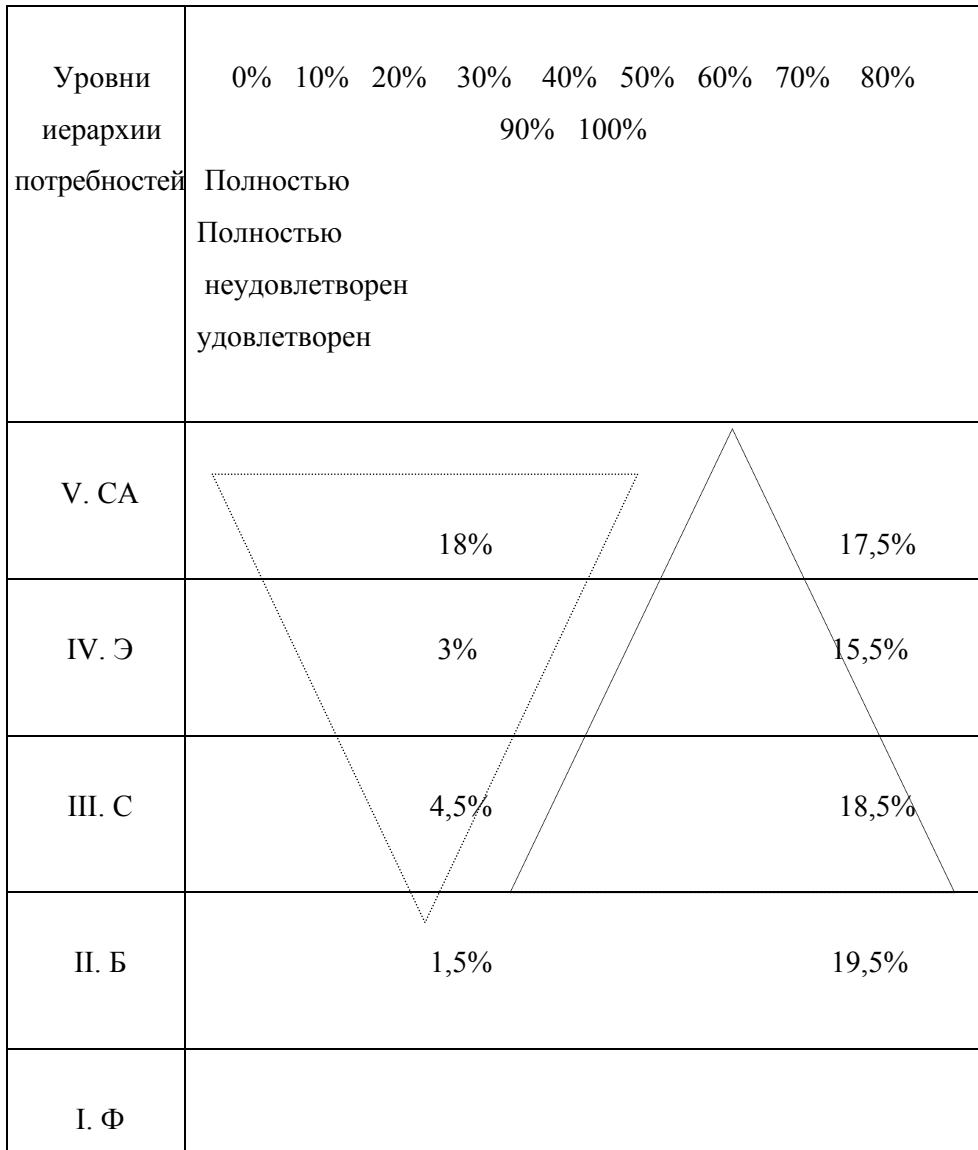


Рис. 1. Результаты исследования удовлетворенности потребностей у предпринимателей

Существенным является и вывод о том, что дальнейшая бизнес психологическая подготовка начинающих и опытных предпринимателей должна формироваться и развиваться в направлении дальнейшего возвышения их потребностей. Дальнейшее развитие потребностей более высоких уровней, а также развитие метапотребностей самовыражения, самореализации своего личностного потенциала, не формального, а вовлечённого и творческого

отношения к делу, будет способствовать развитию предпринимательского стиля поведения, что в свою очередь будет способствовать успешности в бизнесе.

Таким образом, увеличение неудовлетворённости и уменьшение удовлетворенности высших потребностей, и одновременное уменьшение неудовлетворенности и увеличение удовлетворённости базовых потребностей — всё это подтверждает то, что у наших респондентов сильнее выражены высшие мотивы.

Эти же данные свидетельствуют о наличии достаточных резервов для формирования и развития — возвышения потребностей у начинающих предпринимателей.

Нам представляется, что за коренными переменами в Украине должна поспевать и система подготовки специалистов высокой квалификации, востребованных современным рынком труда.

Система подготовки отечественных предпринимателей только складывается. Она должна носить целевой и системный характер, быть интерактивной. Последнее означает, что необходимо применять активные и интерактивные методы обучения, в том числе и социально-психологические тренинги.

Наш многолетний академический и практический опыт создания служб управления и развития человеческих ресурсов на динамически развивающихся предприятиях и фирмах Одессы, занимающихся разными отраслями бизнеса, подсказывает целесообразность применения мотивационных социально-психологических тренингов в современной системе профессиональной подготовки топ-менеджеров, менеджеров среднего звена и предпринимателей.

Одной из концептуальных идей нашего подхода к выявлению и формированию, развитию предпринимательских качеств у участников тренингов является необходимость проведения серии обучающих и развивающих семинаров-тренингов для достижения устойчивых продуктивных изменений в поведении и деятельности участников, в частности формирования, развития, возвышения предпринимательских потребностей.

Создавая учебную программу, в неё полезно включить следующие социально-психологические тренинги: тренинг прояснения ценностных предпринимательских ориентаций, тренинг развития уверенности в себе, тренинг развития инновационности, тренинг развития бизнес-интуиции, тренинг развития команды и др.

### **Список литературы**

1. Аргайл М., Фернхем А., Грахам Дж. Концепт ситуации в различных областях психологии. Психология социальных ситуаций / Под ред. Н. В. Гришиной. — СПб., 2001. — С. 41–58.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. / В. Г. Асеев. — М.: Мысль, 1976. — 158 с.
3. Дейнека О. С. Экономическая психология / О. С. Дейнека. — СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2000. — 160 с.

4. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии / Ред. А. М. Матюшкин, А. В. Брушлинский. — 1984. — № 4 июль-август 1984. — С. 126–130.
5. Журавлев А. Л., Позняков В. П. Социально-психологические проблемы становления российского предпринимательства // Малое предпринимательство в контексте российских реформ и мирового опыта. — М., 1995. — С. 82–102.
6. Ильин Е. И. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. И. Ильин. — СПб.: Питер, 2011. — 224 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М.: Логос, 2002. — 384 с.
8. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. — 400 с.
9. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу: [пер. с англ.]. — СПб.: Издат. группа «Евразия», 1999. — 478 с.
10. Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология / Ред. П. Фресс, Ж. Пиаже; Пер. с франц. — М., 1986. Гл. XV.
11. Чернявская Т. П. Психология успешности личности в бизнесе: [монография] / Т. П. Чернявская. — Одесса: Астропринт, 2010. — 288 с.
12. Чирикова А. Е. Лидеры российского предпринимательства: менталитет, смыслы, ценности / А. Е. Чирикова. — М.: Институт социологии РАН, 1997. — 198 с.
13. Brockhaus R. H. The psychology of entrepreneur // Encyclopedia of Entrepreneurship. NJ.: Prentice-Hall, 1982. P. 39–57
14. McClelland D., Atkinson J., Clark R., Lowell E. The Achievement Motive. N. Y., 1953. — 375 p.
15. Murray H. Explorations in Personality. N. Y., 1938. — 321 p.

### **Чернявська Т. П.**

Доктор психологічних наук,  
професор кафедри диференціальної і спеціальної психології  
Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова

## **ПСИХОЛОГІЧНА ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ПОТРЕБ ПІДПРИЄМЦІВ**

### **Резюме**

У статті приводиться теоретико-методологічне обґрунтування емпіричного дослідження психологічної задоволеності потреб підприємців. Використання теоретичної концепції А. Маслоу дозволило провести дослідження, що показало, як сформовані потреби у початкуючих підприємців і як вони задовольняються. Показані особливості формування і розвитку метапотребностей підприємців. Результати даного дослідження можуть бути використані в розробці мотиваційних тренінгів підприємців для підвищення ефективності їх діяльності.

**Ключові слова:** бізнес, підприємці, психологічна задоволеність, потреби підприємців, підприємницька діяльність.

**Chernyavskaya T.**

Doctor of psychological sciences, professor  
of department of differential and special psychology  
Odessa National University named after I. I. Mechnikov

**PSYCHOLOGICAL SATISFACTION OF ENTREPRENEURS' NEEDS**

**Summary**

The article provides a theoretical and methodological substantiation of empiric study of psychological satisfaction of entrepreneurs' needs. The use of A. Maslow theoretical conception enabled to carry out the research which showed how entrepreneurs-beginners' needs are formed and how they are met. The features of formation and development of meta-needs of entrepreneurs are shown. The results of this research can be used in development of motivational trainings/work-shops for entrepreneurs to improve their activity efficiency.

**Key words:** business, entrepreneurs, psychological satisfaction, entrepreneurs' needs, entrepreneurial activity.

УДК 159.923.2:378.015.31-044.332 (477)

**Шевченко С. В.**

викладач кафедри практичної психології  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

## СТВОРЕННЯ ЕФЕКТИВНИХ ЗАХОДІВ З ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ: АНАЛІЗ РОБОТИ

У статті наведені основні положення формуючого експерименту, результати якого підтверджують ефективність проведеної роботи з підвищення розумової працездатності студентів. Автором робиться висновок, що підвищення розумової працездатності студентів обумовлено комплексом психолого-педагогічних умов організації навчально-виховного процесу у вищій школі, окреслюються перспективи подальшої роботи.

**Ключові слова:** розумова працездатність, адаптивність, стрес, адаптація, нервово-психічна стійкість, мотивація навчання, поведінкові стратегії, культура розумової праці, студент-першокурсник, вища школа.

**Постановка проблеми.** Бажання студента краще вчитися не завжди збігається з його можливостями, і причиною, здебільшого, є недостатній розвиток конкретних психофізіологічних функцій, швидкості та якості переробки зорової інформації, швидкості та якості виконання вербальних операцій, кількісних і якісних показників пам'яті та уваги [10, с. 28]. Часто виявляється, що способи зосередження уваги, запам'ятовування, вирішення навчальних завдань, якими володіє студент і які були цілком адекватними в умовах шкільного навчання, не «працюють» у навчанні вузівському. Психологічний аналіз випадків звернень студентів до психолога виявляє, що вони використовують способи запам'ятовування, засвоєні в школі, і, незважаючи на їхню неефективність, не можуть перейти на управління мнемічною функцією з метою відпрацювання нових, результативних способів. Те саме стосується управління увагою, розподілу активності у часі, керівництва емоційною сферою. Психологічно це пояснюється слабкою рефлексивністю усвідомлення: студент не може «увійти» в позицію оцінювання власної активності, критичного аналізу її і пошуку нових, адекватних способів дій [8, с. 63]. В зв'язку з цим визначення ефективних заходів з підвищення розумової працездатності студентів можна вважати одним з *найактуальніших* завдань сучасної психологічної науки.

**Аналіз актуальних досліджень.** В науковій літературі існують спроби визначити та дослідити способи підвищення розумової працездатності студентів [1; 3; 10; 12; 14]. Проте, аналізуючи представлені наукові дослідження з даної проблеми, можна констатувати відсутність ефективних розробок з підвищення розумової працездатності студентів.

**Проблематикою роботи** є необхідність створення та впровадження ефективної системи психолого-педагогічних заходів з підвищення розумової працездатності першокурсників.

**Основна мета роботи** — проаналізувати ефективність впровадженої системи заходів з підвищення розумової працездатності студентів. Виходячи з цього, нами були означені наступні завдання: визначити та впровадити основні напрями роботи з підвищення рівня розумової працездатності першокурсників, перевірити їх ефективність на практиці.

**Виклад основного матеріалу.** З метою створення ефективних шляхів підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників нами була розроблена система психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів в умовах адаптаційного періоду. Вона включала в себе проведення комплексної роботи зі студентами та педколективом в декількох напрямках. Зокрема, для психокорекційної роботи, спрямованої на підвищення розумової працездатності першокурсників, нами був обраний метод соціально-психологічного тренінгу, а також проведення кураторських годин різної тематики та форми взаємодії (бесіда «Що я знаю про навчання у ВНЗ», «Як ефективно навчатися у вузі», бесіда-диспут «Лекція та семінар: чи є різниця?», круглий стіл «Система підготовки до занять», «Пристаосування до ВНЗ: проблеми та шляхи вирішення», «Культура розумової праці як основа навчання», «Я та моя майбутня самореалізація», «Підготовка до першої сесії: секрети успіху»). Паралельно з роботою зі студентами, з метою вдосконалення системи організації навчальної роботи у вищій школі, з викладачами були організовані психолого-педагогічні *семінари* («Особливості розумової працездатності студентів та фактори, що її обумовлюють», «Особливості проведення навчальних занять з першокурсниками», «Негативні емоційні стани у студентів та засоби профілактики їх виникнення в роботі куратора академічних груп» та методологічний семінар «Психолого-педагогічні проблеми адаптації першокурсників до навчально-виховного процесу та культурно-освітнього життя»).

Формуючий експеримент було проведено упродовж листопада–грудня 2010–2011 навчального року на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Після проведення формувального експерименту з метою виявлення ефективності роботи з підвищення рівня розумової працездатності студентів були зіставлені результати двох зрізів (до та після проведення роботи) експериментальної (ЕГ — 30 осіб) та контрольної (КГ — 28 осіб) груп за допомогою наступних методик:

1. Методики «Багаторівневий особистісний опитувальник адаптивності А. Г. Маклакова і С. В. Чермяніна» [9].

2. Методика «Опитувальник діагностики психофізіологічної дезадаптації» [6].

3. Методика «Студентський вік. Вивчення мотивації навчання у вузі» [2].

4. Методика «Опитувальник Рідера для визначення рівня соціально-психологічного стресу» [4].

5. Методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» [13].
6. Методика «Опитувальник адаптивності до стресу» [11].
7. Методика «Коректурна проба».
8. Методика «Вибірковість уваги» [7].
9. Методика «Дослідження обсягу короткочасної пам'яті» [7].
10. Методика «Дослідження аналітичності мислення» [7].
11. Методика «Соціально-психологічна самооцєнка групи як колективу» [5].
12. Методика «Навчання у внз — яке воно?»

Аналіз результатів роботи встановив наявність значущих відмінностей між показниками психологічних умов підвищення розумової працездатності контрольної та експериментальної групи.

Зокрема, при дослідженні рівня розвитку адаптивних здібностей та нервово-психічної стійкості першокурсників виявлені наступні тенденції (табл. 1).

Таблиця 1

**Показники розвитку адаптивних здібностей у студентів-першокурсників експериментальної та контрольної груп після проведення формуючого експерименту**

Рівень адаптивних здібностей	Показники у % (абсолютна кількість)			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після
Високий рівень	0	73,3 (22)	0	0
Задовільний рівень	20 (6)	16,7 (5)	25 (7)	28,6 (8)
Низький рівень	80 (24)	10 (3)	75 (21)	71,4 (20)

Після проведення формуючого експерименту було виявлено тенденцію до підвищення адаптивних здібностей у студентів експериментальної групи (високий рівень збільшено на 73,3 %) за рахунок зменшення кількості студентів з низьким рівнем за цим показником (10 % замість 80 %). Це вказує на те, що студенти стали більш емоційно стійкими та менш вразливі до проявів проблем адаптації. На відміну від цього, у студентів контрольної групи показники адаптивних здібностей залишилися майже незмінними.

Тренінгова робота сприяла підвищенню нервово-психічної стійкості студентів експериментальної групи (86,6 % студентів з високим рівнем та лише 13,4 % з низьким), у цих студентів відмічається високий рівень поведінкового регулювання, більш адекватна самооцінка та більш реальне сприйняття дійсності в умовах адаптації.

У студентів експериментальної групи виявлені також позитивні зміни у зниженні рівня психофізіологічної дезадаптації (збільшено до 60 % кількість студентів з низьким рівнем та знижено до 3,4 % — з вираженим рівнем), до того ж проведена робота дозволила повністю «позбутися» студентів з високим рівнем психофізіологічної дезадаптації (0 % замість 6,6 %). Студенти стали більш адаптивні до характеру, змісту, умов вищої школи, набули навичок самостійності в організації свого навчального процесу (табл. 2).

Таблиця 2

**Порівняльна таблиця рівня прояву психофізіологічної дезадаптації у студентів експериментальної та контрольної груп**

Рівень дезадаптації	Показники у % (абсолютна кількість)			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після
високий	6,6 (2)	0	7 (2)	3,5 (1)
виражений	10 (3)	3,4 (1)	10,7 (3)	10,7 (3)
середній	70 (21)	36,6 (11)	68 (19)	68 (19)
низький	13,4 (4)	60 (18)	14,3 (4)	17,8 (5)

Проведена робота сприяла ефективному формуванню у студентів експериментальної групи більш адекватної мотивації навчання у вузі, про що свідчить збільшення відсотка студентів, які прагнуть насамперед оволодіти професією (53,3 %) та придбати необхідні професійні знання (33,3 %), та зменшення до 13,4 % кількості студентів, які при навчанні у вчз в першу чергу орієнтовані на отримання диплома.

Слід також зазначити суттєву зміну у прояві соціально-психологічного стресу у студентів експериментальної групи. Значно зросла (до 56,6 %) кількість осіб, у яких виявлений низький рівень стресу та зовсім не виявлені студенти з високим показником прояву цього стану, у інших студентів переважає середній рівень стресу (43,4 %). Таким чином, проведена робота вказує на ефективність розвитку особистісної стресостійкості студентів експериментальної групи та, як наслідок, наявності високої здатності переносити стреси або взагалі не сприймати процес адаптації як стресовий період (табл. 3).

Таблиця 3

**Ступінь прояву соціально-психологічного стресу у студентів-першокурсників експериментальної та контрольної груп після формулюючого експерименту**

Рівень соціально-психологічного стресу	Показники у % (абсолютна кількість)			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після
Низький рівень	33,3 (10)	56,6 (17)	39,3 (11)	46,4 (13)
Середній рівень	63,4 (19)	43,4 (13)	57,1 (16)	50 (14)
Високий рівень	3,3 (1)	0	3,6 (1)	3,6 (1)

Формування ефективних індивідуальних поведінкових стилів подолання стресу після проведення заходів підтверджує збільшення відсотка студентів (до 76,6 %) експериментальної групи, які обирають копінг, орієнтований на рішення завдання, та значне зменшення (10 % замість 70 %) кількості студентів, що в стресові ситуації обирають копінг, спрямований на уникнення. Тобто завдяки проведеній роботі студенти-першокурсники в ситуаціях стресу стали більш орієнтовані на раціональний аналіз проблеми, намагаються створювати та виконувати план рішення складної стресової ситуації, а не просто сліпо уникати своїх проблем чи компенсувати їх, як було раніше.



До того ж, завдяки проведеній роботі студенти експериментальної групи стали більш адаптивними до проявів стресів, про що свідчать дані, представлені в таблиці 4.

Таблиця 4

**Показники адаптивності до стресу студентів експериментальної та контрольної груп після проведення формуючого експерименту**

Рівень адаптивності студентів до стресу	Показники у % (абсолютна кількість)			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після
Високий рівень	6,6 (2)	36,6 (11)	7 (2)	7 (2)
Середній рівень	56,8 (17)	60 (18)	57,3 (16)	61 (17)
Низький рівень	36,6 (11)	3,4 (1)	35,7 (10)	32 (9)

З наведеної таблиці видно значне збільшення (до 36,6 %) кількості студентів з високим та середнім (до 60 %) рівнем адаптивності до стресу за рахунок значного зменшення (3,4 % замість 36,6 %) осіб з низьким рівнем за цим показником. Тобто проведена робота сприяла формуванню у студентів здатності пристосовуватися до умов, що змінюються, та при цьому співвідносити свою мету й результати, що досягаються ними.

Поряд з цим створені умови сприяли розвитку в групі різних видів відносин, характерних для колективу, що забезпечує покращення мікроклімату в групі. Зокрема, після проведення роботи пріоритетними для студентів стали колективізм (30 % проти 6,8 %), єдність думки (23,33 проти 10 %) та відповідальність (16,8 % проти 13,3 %). Саме розвиток цих відносин відмічає більшість студентів експериментальної групи. До того ж, студенти стали більш організованими (3,3 % проти 0), залишаючись при цьому відкритими для інших (результат незмінний — 13,3 %). Наглядно отримані дані наведені у таблиці 5.

Таблиця 5

**Показники розвитку в групі різних відносин студентів експериментальної та контрольної груп після проведення формувального експерименту**

Види відносин	Показники у % (абсолютна кількість)			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після
інформованість	33,3 (10)	10 (3)	39,3 (11)	32,3 (9)
контактність	23,3 (7)	3,3 (1)	21,5 (6)	21,5 (6)
відкритість	13,3 (4)	13,3 (4)	10,8 (3)	14,3 (4)
відповідальність	13,3 (4)	16,8 (5)	10,8 (3)	7,1 (2)
колективізм	6,8 (2)	30 (9)	7,1 (2)	7,1 (2)
єдність думки	10 (3)	23,3 (7)	7,1 (2)	14,3 (4)
організованість	–	3,3 (1)	3,5 (1)	3,5 (1)

За результатами проведеної роботи простежується позитивна динаміка змін умов, пов'язаних з системою навчання та організацією навчально-виховного процесу у ВНЗ (студенти експериментальної відмічають, що заняття стали інформативними, змістовними, а викладачі більш терпимими

та доброзичливішими, їх вимоги більш зрозумілими та обґрунтованими, відмічається студентами також покращення організації навчальних занять). Поряд з цим студенти експериментальної групи також зазначають, що, на жаль, не усі викладачі, організовуючи навчальне заняття, все ж таки дотримуються означених умов. Якщо ж оцінювати зміни умов, що пов'язані з організацією розумової діяльності студентів, можна відмітити, що саме в експериментальній групі простежуються позитивні зміни з ряду параметрів. Зокрема, студенти відмічають, що стали більш свідомо ставитися до навчання (через мотивованість своєї роботи), набули навиків раціональної організації та планування своєї діяльності, а головне — оволоділи основними прийомами та методами, що допомагають їм в сприйнятті та опрацюванні навчального матеріалу.

Проведення відповідних заходів, на фоні вищезначених змін, позитивно позначилося й на показниках розумової працездатності студентів експериментальної групи. Зокрема, відбулися значні зміни у розвитку стійкості та вибірковості уваги, підвищився відсоток студентів з високим (до 33,4 % та до 50 %) та середнім (до 60 % та до 43,4 %) рівнями розвитку стійкості та вибірковості уваги відповідно, та зменшилась (до 6,6 % в обох випадках) кількість осіб з низьким рівнем за цими показниками. Студенти отримали навички, що дозволяють їм успішно оволодіти знаннями в умовах навчання у вищій школі, виконувати навчальні завдання та продуктивно організувати свою навчальну діяльність (табл. 6).

Таблиця 6

**Порівняльна таблиця показників стійкості та вибірковості уваги студентів експериментальної та контрольної груп після формуючого експерименту**

Властивості уваги	Група	Етапи дослідження	Показники у % (абсолютна кількість)		
			Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Стійкість уваги	Експериментальна група	до	13,4 (4)	53,3 (16)	33,3 (10)
		після	33,4 (10)	60 (18)	6,6 (2)
	Контрольна група	до	7,1 (2)	53,6 (15)	39,3 (11)
		після	7,1 (2)	57,1 (16)	35,8 (10)
Вибірковість уваги	Експериментальна група	до	26,7 (8)	40 (12)	33,3 (10)
		після	50 (15)	43,4 (13)	6,6 (2)
	Контрольна група	до	25 (7)	43 (12)	32 (9)
		після	32 (9)	36 (10)	32 (9)

Впроваджена система психолого-педагогічних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів сприяла розвитку обсягу їх короткочасної пам'яті. Зокрема, майже втричі зросла кількість студентів з високим рівнем короткочасного запам'ятовування (до 36,6 %) та значно зменшився відсоток (3,4 % замість 16,6 %) студентів, які мають низький рівень короткочасної пам'яті. Тобто проведена робота дозволила студентам більш легко сприймати матеріал та відтворювати його, а значить, вони набули більше можливостей для здійснення успішного процесу навчання у вищій школі.

Проведена робота сприяла розвитку у студентів аналітичності мислення, що проявляється в зростанні відсотка студентів (до 36,8 %), які мають високий та середній (до 53,3 %) рівні розвитку означеного параметру. До того ж, завдяки тренінгу виявлені особи з дуже високим (3,3 %) рівнем аналітичного мислення, а відсоток студентів з низьким рівнем за цим параметром складає всього 6,6 % (замість 30 %). Таким чином, студенти набули навичок, які сприяли розвитку в них індуктивності мислення, здібності оперувати даними, теоретизувати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки між явищами, що дозволяє студентам успішно оволодіти різними видами діяльності, зокрема навчальною.

Отже, аналіз результатів формуючого експерименту свідчать, що після застосування спеціально розробленої програми у першокурсників спостерігається значне підвищення рівня адаптивних здібностей, нервово-психічної стійкості та рівня адаптивності до проявів стресів. Крім цього, проведена система психолого-педагогічних заходів сприяла зниженню у першокурсників рівня психофізіологічної адаптації та соціально-психологічного стресу, формуванню більш адекватної мотивації навчання у вузі, більш адаптивних поведінкових стратегій подолання стресу, покращення мікроклімату в групі та вдосконаленню системи організації навчальної роботи у вищій школі. На фоні цих змін відбулось підвищення показників розумової працездатності (рівня розвитку стійкості та вибірковості уваги, обсягу короткочасної пам'яті та розвитку аналітичності мислення) студентів-першокурсників, формування культури розумової праці студентів та навиків організації їхньої розумової діяльності, що дозволяє їм успішно здійснювати процес навчання у вищій школі. Таким чином, отримані дані дають можливість констатувати високу ефективність створення заходів з підвищення розумової працездатності студентів-першокурсників.

**Висновки.** На підставі проведеної роботи та отриманих даних можна сформулювати наступні висновки:

1. Детальний аналіз стану проблеми розумової працездатності студентів дозволяє констатувати, що однією з найактуальніших задач сучасної психологічної науки можна вважати визначення ефективних шляхів підвищення рівня їх розумової працездатності.

2. Підвищення розумової працездатності студентів обумовлено комплексом психолого-педагогічних умов організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Система заходів з підвищення рівня розумової працездатності передбачає ряд різнобічних, але взаємопов'язаних процедур як зі студентами, так й з викладацьким складом вузу.

3. За результатами формуючого експерименту були отримані дані, які свідчать про підвищення показників розумової працездатності студентів експериментальної групи, збільшення їх особистісного адаптаційного потенціалу, формування в них конструктивної, соціально-активної життєвої позиції першокурсника на основі розвитку особистісної стресостійкості, формування ефективних індивідуальних поведінкових стилів подолання стресу та сприятливого психологічного мікроклімату, підвищення мотивації навчання, формування у студентів культури розумової праці, навиків

організації та планування своєї діяльності, свідомого ставлення до навчання, а також покращення організації навчальної роботи у вищій школі. Це дає підставу говорити про створення ефективних заходів з підвищення рівня розумової працездатності студентів-першокурсників.

**Перспективами подальших досліджень у цій області** є розробка на основі отриманих даних методичних рекомендацій, що дозволять педагогам та кураторам ефективно організувати роботу зі студентами молодших курсів у напрямку організації їх навчальної роботи у вищому навчальному закладі.

### Список літератури

1. Бачериков Н. Е. Психогигиена умственного труда учащейся молодежи / Н. Е. Бачериков, М. П. Воронцов, Э. И. Добромиль. — К.: Здоровье, 1988. — 168 с.
2. Головей Л. А. Практикум по возрастной психологии / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — СПб.: Речь, 2001. — 688.
3. Егоров А. С. Психофизиология умственного труда / А. С. Егоров, В. П. Загрядский. — Л.: Наука, 1973. — 131 с.
4. Копина О. С. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников / О. С. Копина, Е. А. Сулова, Е. В. Заикин // Вопросы психологии. 1995. — № 3. — С.120–124.
5. Немов Р. С. Психология. В 3-х кн. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. М., Просвещение-Владос. — 1995. — 512 с.
6. Никифоров Г. С. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Г. С. Никифоров. — СПб.: Речь, — 2007.
7. Пашукова Т. І. Практикум із загальної психології / Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Д'яконов. — К.: Знання, 2000. — 204 с.
8. Плотникова О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації /О. Плотникова // Рідна школа. — 2001. — № 10. — С. 62–64.
9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. /Редактор-составитель Райгородский Д. Я. — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ»,1998. — 672 с.
10. Працездатність студентів: оцінка, корекція, управління / Магльований А. В., Сафронова Г. Б., Галайтатий Г. Д., Белова Л. А. — Львів: ДУЛП, 1997. — 128 с.
11. Розов В. И. Управление стрессом в оперативно-розыскной деятельности/ В. И. Розов. — К.: КНТ, 2006.
12. Трахтенберг И. М. Гигиена умственного труда студентов / И. М. Трахтенберг, С. М. Рашман. — К.: Здоров'я, 1973. — 172 с.
13. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. — 304 с.
14. Шевчук М. О. Шлях до скарбу знань: навч. посіб. / М. О. Шевчук, Т. В. Андрущенко. — Ніжин, 2009. — 114 с.

**Шевченко С. В.**

преподаватель кафедры практической психологии  
Мелитопольского государственного педагогического университета  
имени Богдана Хмельницкого

**СОЗДАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕР ПО ПОВЫШЕНИЮ  
УРОВНЯ УМСТВЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ-  
ПЕРВОКУРСНИКОВ: АНАЛИЗ РАБОТЫ**

**Резюме**

В статье приведены основные положения формирующего эксперимента, результаты которого подтверждают эффективность проводимой работы по повышению умственной работоспособности студентов. Автором делается вывод, что повышение умственной работоспособности студентов обусловлено комплексом психолого-педагогических условий организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе, намечаются перспективы дальнейшей работы.

**Ключевые слова:** умственная работоспособность, адаптивность, стресс, адаптация, нервно-психическая устойчивость, мотивация обучения, поведенческие стратегии, культура умственного труда, студент-первокурсник, высшая школа.

**Shevchenko S.**

lecturer of the chair of practical psychology  
Melitopol state pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky

**THE CREATION OF EFFECTIVE MEASURES TO ENHANCE THE  
MENTAL PERFORMANCE OF FIRST YEAR STUDENTS: ANALYSIS  
OF WORK**

**Summary**

The article contains the main provisions of the forming of the experiment, the results of which confirmed the efficiency of the carried out work to improve the mental performance of students. The author concludes that the increase mental performance of the students is caused by a complex of psycho-pedagogical conditions of organization of the educational process in the higher school, the prospects for further work.

**Key words:** mental performance, adaptability, stress, adaptation, neuro-psychological stability, motivation training, behavioral strategies, the culture of mental labour, first-year students, the high school.

УДК 159.922.62

**Яремчук О. В.**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри соціальної та прикладної психології  
Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ МІФОТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА СПІЛЬНОТИ (МЕМОС)

Е статті пропонується соціально-психологічна модель етнокультурної міфотворчості особистості та спільноти (МЕМОС), що становить основу однієї теорії, розробленої в межах одеської школи історичної психології.

**Ключові слова:** етнокультурна міфотворчість, моделювання, спільний вчинок етнокультурної міфотворчості, діалог.

Етнокультурна міфотворчість є складною системою, що самоорганізується та еволюціонує за законами процесів творчого відкриття, тобто нелінійно. Тому створення моделі етнокультурної міфотворчості особистості та спільноти (в подальшому МЕМОС) потребує задіявання синергетичної парадигми. З цього приводу звернемося до напрацювань класиків цього напрямку [2; 4]. На думку І. Р. Пригожина, «замість уявлення про людські системи, які постають в термінах «рівновага» або «механізм», ми бачимо світ, який постійно розвивається і для якого характерна неточна інформація і мінливі цінності, отже світ, що має безліч варіантів майбутнього» [4]. Вчений підводить під дану тезу і суто прагматичне обґрунтування: сучасна планетарна система наближається до бифуркації, але завдяки застосуванню синергетичних методів людське суспільство може діяти цілеспрямовано, в певному сенсі ми можемо «вирішити» напрямок своєї еволюції [4]. Ця думка розвинена нами в концепті спільного вчинку етнокультурної міфотворчості, що дозволяє поглянути на мультикультуралізм, розвиток та модернізацію традиції, конструювання нової картини світу спільноти, самоініціацію в глобальному просторі як на творчий процес самоздійснення особистості та спільноти в умовах глобалізації. Відзначимо, що у випадку етнокультурної міфотворчості особистості та спільноти необхідне, по-перше, моделювання для пізнання її як соціально-психологічного процесу і, по-друге, моделювання — з метою фасилітації її або для впливу на неї як об'єкт соціально-психологічних технологій в мультикультурному соціумі.

На нашу думку, в моделюванні етнокультурної міфотворчості особистості та спільноти другого типу, в умовах України, необхідно врахувати наступне: українське суспільство потребує психологічно вивіреної стратегії розвитку, через те що воно є поліетнічним, поліконфесійним, багатомовним (як мінімум двомовним). Побудова концепції мультикультуралізму в такому суспільстві і визначення праксеологічних версій її реалізації багато в чому пов'язані з моделюванням різнорівневих варіантів взаємо-

дії етнокультурної міфотворчості суб'єктів культури, представлених різними етносами в складі української нації. Для вирішення цих завдань і пропонується МЕМОС, що об'єднує в собі низку моделей, презентованих нами в попередніх публікаціях. Серед них: 1. Соціально-психологічна модель циклічності міфотворчості від первісності до епохи глобалізації [7]. 2. Соціально-психологічна модель конструювання «Я» в культурно-історичному просторі [9]. 3. Соціально-психологічна модель національного міфу [10]. 4. Соціально-психологічна модель саморозвитку суб'єкта культуротворчості [11].

Безумовно, більш формалізований характер комплексна МЕМОС набере поступово, завдяки подальшому вивченню причинно-наслідкових зв'язків між вхідними і вихідними сигналами етнокультурної міфотворчості у процесі самоорганізації етнічної особистості та спільноти. Тому на даному етапі актуальною є концептуальна модель поліваріантності проявів етнокультурної міфотворчості. Основною ідеєю цієї моделі є — нове бачення особистості, яка творить себе, вибудовуючи власне життя у багатоголосі різноманітних культурних і часових контекстів. Таке бачення характерне для пізнього постмодернізму, який відмовляється від настановлення на «смерть суб'єкта», залишаючи, однак, думку про контекстуальність та конструювання особистості. Людина в цьому світогляді є надскладною живою системою, що здатна самоорганізовуватися. Перед особистістю як суб'єктом постає широка можливість вибору різноманітних життєвих стратегій, а звідси впливає необхідність «примирення» багатьох варіантів і векторів самоконструювання. Породжена синергетикою ідея множинності потенційних ліній розвитку системи в точках біфуркації приводить до усвідомлення можливості співпраці творчої особистості з процесом світоперетворення, що пронизує її власний життєвий простір. Механізмом такої співпраці і може виступати етнокультурна міфотворчість особистості. Не применшуючи значущість попередніх тлумачень особистості, особистість розуміється нами як процес створення авторського тексту (індивідуального авторського міфу); рефлексивний проект у культурно-історичному просторі — середовищі знаків, символів, міфологем. Ми згодні з думкою Т. М. Титаренко про те, що «життєвий світ такої особистості не збігається ані із зовнішнім, ані з внутрішнім світами, будучи їх рухомою взаємопроекцією» [6, 85]. В основі МЕМОС — процес міфотворчості, який є умовою спільного вчинку етнокультурної міфотворчості особистості та спільноти [5].

На нашу думку, міф — це універсальний культурно-психологічний феномен, первинний код смислів, символів, світоглядних установок, що відбивають архетипи колективного несвідомого в індивідуальній психіці. У пропонованій МЕМОС наголошується на тому, що міф є системою мислення й досвіду, яка спирається на психологічний баланс свідомої та несвідомої сфери особистості і таким чином виступає медіатором між реальним та потенціальним «Я». Архетипно-символічна структура міфу дозволяє відбити тенденцію холістичності у внутрішньому світі людини й у соціальному житті, що виявляється, насамперед, у синтезі логіки й

емоцій, раціонального й інтуїтивного способів пізнання світу. Отже, міф є універсальною формою включеності людини у світ, екологічним способом досягнення особистістю цілісності, інструментом структурування та упорядкування психічних змістів на шляху до Самості. Таке розуміння міфотворчості сприяє тому, що особистість спонтанно створює міфологеми, просто перебуваючи у своєму природному стані означування, переживання й оцінювання життєвих подій. Будучи інтегральним компонентом ментальності певної культури, етносу, соціальної групи, особистості, міф, таким чином, задає координати картини світу і визначає перспективи самореалізації суб'єкта у певному смисловому полі можливостей.

Важливу роль в процесах, описаних вище, відіграє самоініціація особистості в культурно-історичному просторі, що уможливується завдяки трансформації індивідуальних метафор у авторські символи. Дійсно, символ — це породжуючий принцип мови, що дозволяє оволодіти нескінченним числом різних її відображень, які спроможні висловити її суть з будь-якою точністю. Трансформація індивідуальних метафор у авторські символи є творчим процесом, що просуває особистість до більш глибокого розуміння світу й самої себе. Як вважав О. Ф. Лосєв, символ створюється з наміром не тільки відображати життя, але і його змінювати. Він абсолютно закономірний й системний, вповні відчутний, хоча включає в себе ірраціональні та трансцендентні величини [3]. У пропонованій МЕМОС символотворчість позиціонує парадоксальну діалектику абстрактного і конкретного, реального та ідеального. Перетворювальний потенціал символотворчості оприявнюється у смислоутворенні, що постає у процесах самоактуалізації, саморозвитку та самоздійснення особистості як суб'єкта культури. Ми солідаризуємося з визначенням культури в інтегративно-особистісному підході, де «культура охоплює сукупність складових буття людей, включених у їхню діяльність і використовуваних ними (свідомо або неусвідомлено) як для збереження (і відтворення) її компонентів (цілей, засобів, способів, результатів та ін.), так і для їхнього відновлення. Інакше кажучи, культура забезпечує репродуктивно-нормативну й діалогічно-творчу функції людських індивідів, спільнот і людства в цілому» [1, с. 174]. Вслід за Г. О. Баллом, ми віддаємо перевагу трактуванню «особистості, що тісно пов'язує категорію особистості з категорією культури, говорячи конкретніше, за допомогою категорії особистості характеризується втілення, або, краще сказати, буття культури в людському індивіді» [там само, с. 172].

Це увиразнюється в акті екзистенційного проектування як вчинку, який виводить суб'єкта в простір культурного соціогенезу і надає нових можливостей для самоздійснення. В свою чергу, спільний вчинок етнокультурної міфотворчості — це особлива система взаємодії між людьми, що передбачає творення його учасниками унікальних, індивідуально і соціально значущих смислів і цінностей етнокультурної спільноти, з якою вони себе ідентифікують. Він здійснюється з метою конструктивного і продуктивного розв'язання суперечностей між індивідуальними авторськими міфами національної консолідації і працює у напрямку досягнення цілісного розвивального ефекта для всіх його учасників, надаючи унікальні можливості



для успішної реалізації як спільних, так і індивідуальних життєвих завдань. Основний принцип його — ціннісно-сміслова спрямованість особистості на процес переструктурування середовища у відповідності зі структурою особистісних смислів. В ході спільного вчинку здійснюється діалог в інтра- та інтерсуб'єктних сферах особистості. Причому процесуальність як онтологічний атрибут діалога оприявнюється перш за все у процесуальній природі висловлювання, у постійних взаємопереходах зовнішнього і внутрішнього планів особистості, у «вчинковому мисленні» та ін. Причому діалог ніколи не є завершеним, остаточним, він — актуальне становлення, подія.

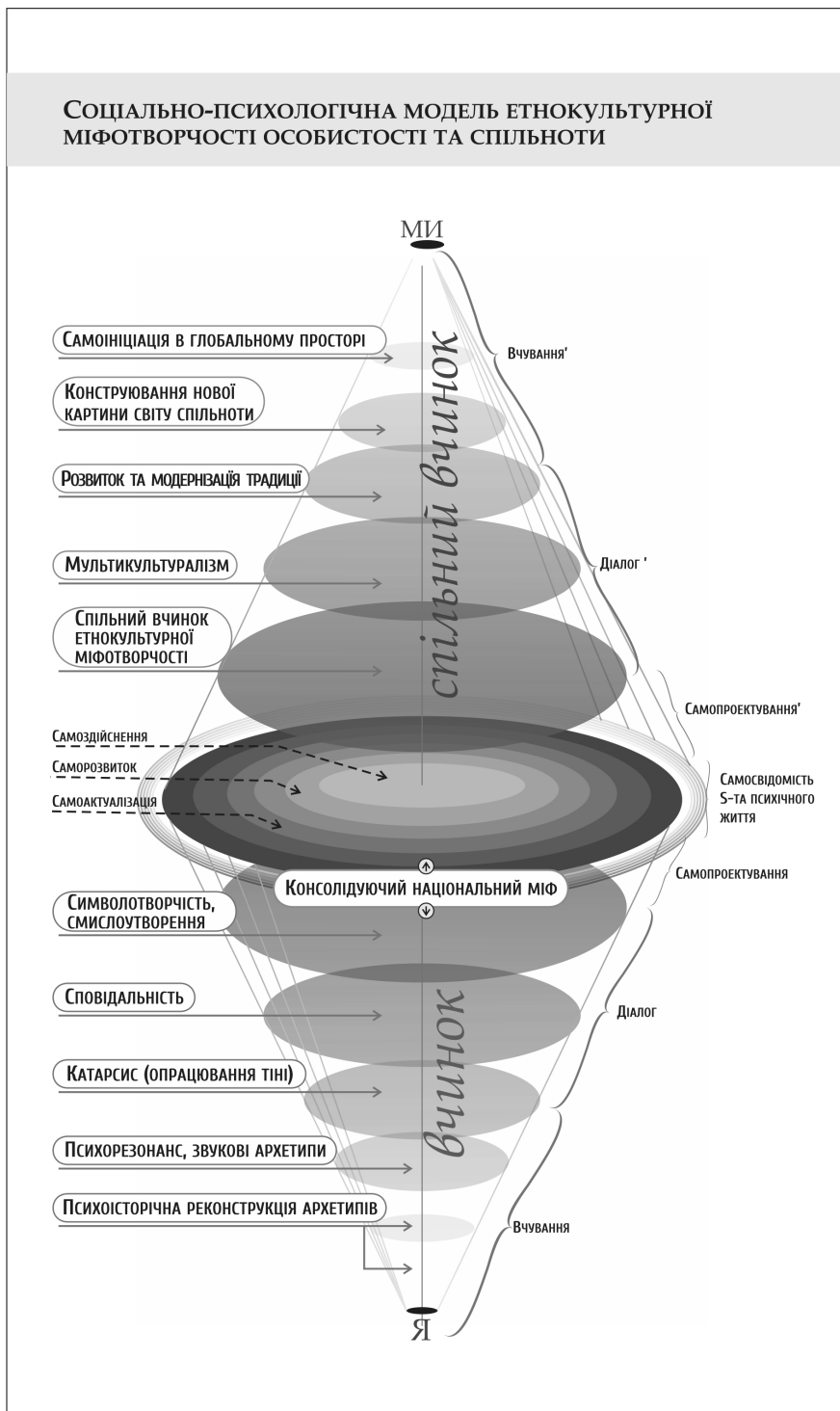
Наступний рівень діалогу позначений у моделі «діалог» — це діалог як співбуття, який передбачає прийняття позиції іншого, визнання його права на власний вибір, усвідомлення інакості іншого. На наш погляд, це і є основою гармонійного мультикультуралізму. Суб'єктом спільного вчинку етнокультурної міфотворчості є спільність «Я–Ми», яку характеризує відповідна модель відносин: «Ми–відносини» за А. Шюцем, «Ми-суб'єкт» Ж.-П. Сартра і т. ін. У процесі спільного вчинення відбуваються зміни самосприйняття, сприйняття іншої людини і світу. У даному випадку йдеться про такий творчий акт, який є вираженням «онтологічного усвідомлення» (П. Тілліх), коли Я своїм вчинком із себе «довизначаю» (М. Мамардашвілі) світ. Отже, у спільному вчинку кожна зі сторін усвідомлює свій потенціал і може дійти до суті своїх прагнень — самоперевершення.

Звернемось до основних вимог до моделювання соціально-психологічних систем, до яких можна віднести етнокультурну міфотворчість особистості та спільноти. Зазвичай розрізняють два основні методи моделювання: моделювання для вивчення об'єкта і моделювання з метою оптимізації його функціонування, тобто управління ним. У першому випадку створюється пізнавальна модель, яка відтворює механізми функціонування об'єкта, суть процесів, що протікають у ньому, його структуру та внутрішні зв'язки.

У другому випадку вибудовується модель керованого об'єкта, яка, перш за все, задовольняла б потребам розробки технологій. Призначена для супроводу процесу управління об'єктом, ця модель зазвичай має більш формалізований характер і відбиває причинно-наслідкові зв'язки між вхідними і вихідними сигналами об'єкта, залишаючи поза увагою внутрішні механізми об'єкта, а також ті параметри і стани, які не використовуються в алгоритмі певної технології.

На думку більшості дослідників, все, що зараз розуміється під моделями, може бути представлене у вигляді двох великих класів: символічні і речові моделі. Символічні моделі — це умоглядні, або ідеальні моделі, і, власне кажучи, саме вони лежать в основі всіх дослідницьких моделей в соціальних науках. Отже, для наших цілей моделювання етнокультурної міфотворчості особистості та спільноти найбільше підходить символічна модель, яка постає у послідовності розумових дій, спрямованих на відтворення специфіки етнокультурної міфотворчості як соціально-психологічного явища, що має процесуальний та самоорганізаційний характер, тому його речове або предметно-технічне моделювання значно ускладнене.

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ МІФОТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА СПІЛЬНОТИ



Як відомо, моделі типологізуються також за завданнями, які вирішуються в ході моделювання: опис явища, його пояснення чи прогнозування розвитку. Зокрема, МЕМОС за цим принципом може поставати як описова, пояснювальна і прогностична водночас. Відзначимо, що прогностичні моделі часто не включають пояснювальні моделі, тому що на практиці вдається одержати задовільний прогноз на основі емпіричних узагальнень, тобто використовуючи лише дані описових моделей. Зміст МЕМОС включає концепти та конструкти соціально-психологічної теорії етнокультурної міфотворчості особистості та спільноти, тому вона є концептуальною моделлю [8]. На нашу думку, створення концептуальної МЕМОС є досягненням певного рівня абстрагування на шляху від попереднього опису етнокультурної міфотворчості особистості та спільноти до її формалізованої моделі. Зазвичай концептуальні моделі втілюються або тільки у вербальній формі, або в змішаному вербально-візуальному вигляді. Саме цим останнім способом моделювання ми і скористалися. У професійних колах розрізняють три види концептуальних моделей: логіко-семантичні, структурно-функціональні та причинно-наслідкові. Для нашого випадку більш значущими є перші два. Елементами логіко-семантичної МЕМОС є всі твердження і факти, включені в вербальний опис етнокультурної міфотворчості особистості та спільноти. Представлення такої моделі здійснюється засобами логіки із залученням знань, накопичених в даній предметній області. В свою чергу, при побудові структурно-функціональної МЕМОС етнокультурна міфотворчість особистості розглядається нами як цілісна система, в якій виокремлюються складові частини, компоненти, елементи, підсистеми. Частини системи етнокультурної міфотворчості особистості та спільноти зв'язуються структурними відносинами, які описують підпорядкованість, логічну часову послідовність вирішення окремих завдань за допомогою цієї системи.

Логіко-семантична та структурно-функціональна представленість МЕМОС доповнюється причинно-наслідковою. Причинно-наслідкова МЕМОС використовується нами для фасилітації процесів етнокультурної міфотворчості особистості у соціально-психологічних технологіях акмеорієнтованого розвитку особистості та групи [8]. На відміну від структурно-функціональної, вона орієнтована в основному на опис динаміки процесів етнокультурної міфотворчості. Елементами цієї моделі є поняття, категорії, концепти, конструкти, показники, індикатори та змінні, які описують розвиток етнокультурної міфотворчості особистості, процеси її формування в конкретних соціальних групах.

**Висновки.** Враховуючи вищесказане, резюмуємо: об'єктом моделювання у МЕМОС виступає етнокультурна міфотворчість особистості в поліваріантності своїх проявів, цей об'єкт завдяки своїй специфіці передбачає комбінування декількох способів його моделювання в залежності від цілей дослідника, практика, технолога і т. ін. Верифікація основних складових: елементів, функцій, процесів, механізмів етнокультурної міфотворчості, зафіксованих в даній моделі, проводиться в межах соціально-психологічних технологій. Крок до формалізації представленої моделі є наступний її

варіант, який подає етапи відповідної соціогуманітарної технології формування етнокультурної міфотворчості особистості та спільноти.

Не дивлячись на зрозумілу на даному етапі наукового пошуку неповноту ракурсів теоретико-методологічного аналізу, дана спроба моделювання етнокультурної міфотворчості особистості та спільноти виявила значну кількість психологічних феноменів та принципів їх взаємодії, які окреслюють поле подальших досліджень етнокультурної міфотворчості.

### Список літератури

1. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці : монографія / [Г. О. Балл, О. В. Губенко, О. В. Завгородня та ін.]; за ред. Г. О. Балла. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. — 206 с.
2. Князева Е., Курдюмов С. Интуиция как самодостраивание / Е. Князева, С. Курдюмов // Вопросы философии. 1994. № 2. — 25–37.
3. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Ф. Лосев. — М.: Искусство, 1976. — 367 с.
4. Пригожин И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой [Текст]: научное издание / И. Пригожин; пер. с англ. Ю. А. Данилова. — М.: Эдиториал УРСС, 2001. — 310 с.
5. Татенко В. О. Соціальна психологія впливу: Монографія / В. О. Татенко. — К.: Міленіум, 2008. — 216с.
6. Титаренко Т. М. Постмодерні концептуалізації понять «особисть» та «життєвий шлях» [Текст] / Т. М. Титаренко // Психологія і суспільство. — 2009. — № 4. — С. 83–96.
7. Яремчук О. В. Наряди і міфотворчість як спосіб методологізування в історичній психології (рос. мовою) / О. В. Яремчук // Психологічні перспективи. Спец. випуск: Психологія професійної діяльності працівників соціальної сфери. Зб. наук. пр.: К.: Золоті ворота. — 348 с., с. 219–226.
8. Яремчук О. В. Історична психологія та акмеологія: досвід застосування теорії етнокультурної міфотворчості особистості // Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія. Т.18. Вип. 22. Ч. 3, 2013, с. 253–261.
9. Яремчук О. В. Карнавальність як принцип актуалізації етнокультурного міфотворчого потенціалу особистості / О. В. Яремчук // Психологія особистості. — 2011. — № 1 (2), с. 200–210.
10. Яремчук О. В. Соціально-психологічна модель національного міфу./ О. В. Яремчук. // Наукові студії з соціальної та політичної психології, № 27 (30), 2012. — С. 118–128.
11. Яремчук О. В. Соціально-психологічна модель саморозвитку суб'єкта культуротворчості / О. В. Яремчук // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. XIV, част. 2. — К.; 2012. — 452 с, с. 427–433.

**Яремчук О. В.**

Кандидат психологических наук,  
доцент кафедры социальной и прикладной психологии  
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО  
МИФОТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ И СООБЩЕСТВА (МЕМОС)**

**Резюме**

В статье предлагается социально-психологическая модель этнокультурного мифотворчества личности и сообщества (МЕМОС), составляющая основу одноименной теории, разрабатываемой в рамках одесской школы исторической психологии.

**Ключевые слова:** этнокультурное мифотворчество, моделирование, совместный поступок этнокультурного мифотворчества, диалог.

**Yaremchuk O.**

PhD of Psychological science, docent  
Social and Applied Psychology Department  
Odessa National University named after I. I. Mechnikov

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL MODEL OF ETHNOCULTURAL MYTH-  
CREATIVITY OF PERSONALITY AND COMMUNITY (MEMOS).**

**Summary**

In the article is given the socio-psychological model of ethnic and cultural myth-creativity of the individual and the community (MEMOS), which is the basis of the theory of the same name theory, being developed within the Odessa school of historical psychology.

**Key words:** ethno-cultural myth-making, modeling, the common action of ethno-cultural myth-creativity, dialogue.

*Українською та російською мовами*

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації:  
серія КВ № 11457-330р від 07.07.2006 р.

Вища атестаційна комісія України визнала журнал  
фаховим виданням з психологічних наук.  
Постанова Президії ВАК України № 1-05/5 від 18 листопада 2009 р.

Затверджено до друку вченою радою  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова  
Протокол № 7 від 26 березня 2013 р.

Адреса редколегії:  
65082, м. Одеса, вул. Дворянська, 2  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Тираж 100 прим. Зам. № 265.

Видавництво і друкарня «Астропринт»  
65091, м. Одеса, вул. Разумовська, 21  
Тел.: (0482) 37-07-95, 37-24-26, 33-07-17, 37-14-25  
[www.astroprint.odessa.ua](http://www.astroprint.odessa.ua); [www.fotoalbom-odessa.com](http://www.fotoalbom-odessa.com)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1373 від 28.05.2003 р.