

**ODESA
NATIONAL UNIVERSITY
HERALD**
Volume 18 Issue 4(30) **2013**
SERIES
PSYCHOLOGY

**ВІСНИК
ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**
Том 18 Випуск 4(30) **2013**
СЕРІЯ
ПСИХОЛОГІЯ

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 4(30) 2013

Odesa
ONU
2013

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 4(30) 2013

Одеса
ОНУ
2013

Засновник та видавець — Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Редакційна колегія журналу:

І. М. Коваль (головний редактор), О. В. Запорожченко (заступник головного редактора), В. О. Іваниця (заступник головного редактора), В. М. Хмарський (заступник головного редактора), С. М. Андрієвський, 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. Тюрин, Є. А. Черкез, Є. М. Черноіваненко.

Редакційна колегія серії:

Т. П. Вісковатова — д.психол.н. (науковий редактор), В. І. Подшивалкіна — д.соціол.н. (заступник наукового редактора), З. О. Кіреєва — д.психол.н., Т. П. Чернявська — д.психол.н., Н. В. Родіна — д.психол.н., Ж. П. Вірна — д.психол.н., Л. В. Засекіна — д.психол.н., В. Й. Бочелюк — д.психол.н.

Відповідальний секретар — О. І. Кононенко — к. психол. н.

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 — ScD in psychology. — Doctor of Psychological Sciences (scientific editor), V. I. Podshivalkina — ScD in sociology — Doctor of Sociological Sciences (Deputy scientific editor) Z. A. Kireyeva — ScD in psychology — Doctor of Psychological Sciences, T. P. Chernyavska — ScD in psychology — Doctor of Psychological Sciences, N. V. Rodina — ScD in psychology — Doctor of Psychological Sciences, J. P. Virna — ScD in psychology — Doctor of Psychological Sciences, L.V. Zasyekina — ScD in psychology — Doctor of Psychological Sciences, V. Y. Bochelyuk — ScD in psychology — Doctor of Psychological Sciences.

Executive secretary — О. І. Кононенко — PhD in psychology. — Candidate of Psychological Sciences

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
серія КВ № 14457-330 Р від 07.07.2006. р.

Вища атестаційна комісія України визнала журнал фаховим виданням з психологічних наук. Постанова Президії ВАК України №1-05/5 від 18.11.2009 р.

Затверджено до друку вченою радою
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.
Протокол № 2 від 29 жовтня 2013 р.

З 17 тому «Вісник ОНУ. Серія: Психологія» має власну подвійну нумерацію

ЗМІСТ

ВІТАННЯ З ЮВІЛЕЄМ!	9
Д. О. Александров ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВА ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПРАЦІВНИКА ОВС	11
Л. Я. Барінова ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	19
А. В. Белоножко КУЛЬТУРА ИГРИ В ТРЕНИНГОВОЙ СИТУАЦІИ.....	25
І. А. Бідюк ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРІВ З ПРОДАЖУ	32
В. В. Бочелюк СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК НАПРЯМ КОРЕКЦІЇ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ	39
М. С. Великодна ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ХЛОПЦЯ З НЕПОВНОЇ СІМ'Ї.....	47
Т. П. Висковатова СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ РЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ.....	55
В. В. Волошина МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	60
Т. І. Доцевич АБНОТИВНІСТЬ У ХАРАКТЕРИСТИЦІ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	69
О. Ю. Доценко ОСОБЛИВОСТІ СТИЛІВ ВИХОВАННЯ ДІВЧАТ ІЗ СИНДРОМОМ «ЕМОЦІЙНОГО ХОЛОДУ»	79
А. Л. Душка ГЕНЕЗИС И ВИДЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИЙ.....	85
С. П. Егорченко ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МАТЕРЕЙ НАРКОЗАВИСИМЫХ, ПОТРЕБЛЯЮЩИХ КАННАБИНОИДЫ	94
В. В. Зарицька РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	101
Л. А. Инжисвська ОСОБЛИВОСТІ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	106

Н. Л. Калайтан ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОЖИТТЄВИХ І ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ЮНАКІВ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ ЕКСТРЕМАЛЬНИМИ ВИДАМИ ДІЯЛЬНОСТІ	114
Д. В. Кириллов ВИДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФОРМ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ И ПУТИ ИХ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ	122
Л. В. Кіян ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК СКЛАДОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	129
Т. С. Ковалева УНІВЕРСУМНИЙ ЧИННИК САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ДОРОСЛОГО.....	136
А. О. Кононенко ПСИХОМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ ОПИТУВАЛЬНИКА САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА СОЦІОГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	147
Кононенко О. И. КАТЕГОРИЯ АДАПТИВНОСТИ В ПОНИМАНИИ ФЕНОМЕНА ПЕРФЕКЦИОНИЗМА ЛИЧНОСТИ	156
В. В. Кордонєць ЩОДО РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СЕНСОМОТОРНОЇ СФЕРИ ПСИХІКИ	162
І. О. Корнієнко ТІЛЕСНА САМОРЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА СТАНОВЛЕННЯ КОПІНГ- СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТОСТІ	168
В. А. Кратинєв РОЛЬ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ПРАВОВОЇ РЕГЛАМЕНТАЦІЇ В ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ОВС.....	180
О. А. Ляшенко ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ РІВНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОЗИЦІЙ У МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА.....	187
Г. С. Малигіна ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЗАГАЛЬНОПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	196
О. В. Мамічева, Ю. В. Кащєєва РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	202
З. М. Мірошник РОЛЬОВА СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЙ ОСОБИСТОСТІ	209
О. Ю. Михайленко РОЛЬОВА СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ.....	215
Н. М. Могилєва ПОТРЕБА У СПІЛКУВАННІ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ.....	222

С. А. Мул ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКОВОЇ АКТИВНОСТІ В СТРЕСОВИХ УМОВАХ.....	228
В. І. Осьодло ВПЛИВ БОЙОВИХ ДІЙ НА ПСИХІКУ ТА ПОВЕДІНКУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	235
В. С. Павлова ГЕНЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ	243
А. В. Перепелиця НЕГАТИВНІ ПЕРЕЖИВАННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ	251
Б. П. Поповский АНАЛІЗ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЧАСОВОЇ ТРИВАЛОСТІ ЗВУКОВОГО ІНТЕРВАЛУ У ПАМ'ЯТІ ІНДИВІДА МЕТОДОМ КОНСТАНТ	260
Ю. В. Сафіулліна СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНИХ УСТАНОВОК З ВІДПОВІДАЛЬНІСТЮ ОСОБИСТОСТІ.....	270
М. В. Сітцева МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИЙ СЮЖЕТ ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ	278
А. В. Турубарова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ	285
К. І. Фоменко АТРИБУТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	292
Б. Г. Херсонський, Ісаакій Яворський, О. Ю. Донець СПІЛЬНА РОБОТА ПСИХОЛОГА І СВЯЩЕНИКА ПРИ НАДАННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВІРУЮЧИМ, ЩО СТРАЖДАЮТЬ ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ	300
Е. И. Шевченко КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПОНИМАНИЕ КАТЕГОРИИ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ».....	308
ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ.....	316

ВІТАННЯ З ЮВІЛЕЄМ!

3 грудня 2013 року Анжела Анатоліївна Бефані — кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної та прикладної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова відмічає свій ювілей.

Вона пройшла непростий життєвий шлях. Народилася у 1938 році в місті Омськ (Росія), пережила велику вітчизняну війну 1941-1945 рр. У 1961 році А. А. Бефані з відзнакою закінчила історичний факультет Одеського державного університету, а в 1967 році — аспірантуру (заочне відділення) при Інституті психології УРСР (науковий керівник — професор Д. Г. Елькін). У 1969 р. захистила дисертацію із загальної психології в Одеському державному університеті й здобула перший у СРСР диплом кандидата психологічних наук (№ 000001).

Із впевненістю можна сказати що Анжела Анатоліївна Бефані відноситься до тієї категорії науковців, які успішно поєднують наукову діяльність із науково-педагогічною.

Стосовно наукової діяльності треба відзначити, що коло наукових інтересів Анжели Анатоліївни Бефані має дуже великий спектр. Так, на початку своєї наукової діяльності упродовж 13 років вона на посаді старшого наукового співробітника територіальної науково-дослідницької лабораторії керувала дослідженнями соціальних та соціально-психологічних факторів підвищення ефективності будівельного виробництва згідно із замовленнями п'яти загальносоюзних та українських міністерств, результати цих досліджень було успішно впроваджено на практиці.

Також з 1983 року почалася її науково-педагогічна діяльність на кафедрі психології Одеського національного університету, де завідувачами кафедри були такі видатні вчені-психологи як доцент Т. М. Козіна (до 1989 року), а у подальшому професор І. Г. Білявський (до 2004 року) і де працювали такі вчені як В. Ф. Будіянський, Б. Й. Цуканов, В. С. Подольський, І. І. Геллер та ін.

Упродовж майже 15 років Анжела Анатоліївна Бефані виконувала обов'язки наукового секретаря кафедри, а також заступника завідувача кафедри з наукової діяльності, оскільки мала значущий попередній досвід науково-практичних досліджень.

Анжела Анатоліївна Бефані приймала участь у багатьох науково-дослідницьких проектах кафедри. Так, у 1985 році за її участю було виконано цілий ряд досліджень ціннісних орієнтацій керівників середньої ланки на прикладі конфліктних ситуацій, які виникають під час трудової взаємодії. Вона проводила прикладні дослідження з проблем подолання психологічних бар'єрів у персоналі організації в інноваційних процесах, організаційних конфліктах, адаптації особистості до діяльності в системі управління виробництвом і т.і.

У 1987 році ці дослідження було продовжено вивченням типових психологічних труднощів в управлінській діяльності керівників середньої ланки та розроблено оптимальні шляхи їх подолання.

Її теоретичні дослідження відносяться до проблеми «особистість і ситуація» і є складовою частиною держбюджетної тематики кафедри.

Останні наукові розробки А. А. Бефані присвячені соціально-психологічному (зокрема інноваційному) потенціалу особистості й включені до колективної монографії. Треба відзначити, що вона є автором 97 наукових публікацій, що також безперечно є свідченням активної наукової та дослідницької діяльності.

Також А. А. Бефані — висококваліфікований педагог, за активною участю якого в Одеському університеті імені І. І. Мечникова створювалась психологічна спе-

ціалізація на базі ІМЕМ. Велику роль у цьому відіграли проф. І. Г. Білявський, який був на той час завідувачем кафедри загальної та соціальної психології, проф. В. С. Круглов — директор ІМЕМ.

Вона розробила і методично забезпечила основні авторські курси лекцій соціально-психологічного циклу (соціальної психології, сімейної психології, управління конфліктом).

Як науковий керівник і член ДЕК вона випустила за 20 років існування психологічного факультету велику кількість бакалаврів, спеціалістів і магістрів психології. Під її керівництвом було підготовлено та захищено значну кількість дисертацій.

Не можна не відзначити, що характерними рисами Анжели Анатоліївни Бефані є її життєрадісність, якою вона заряджає всіх навколо, здатність підтримати та допомогти у будь який час, здатність надихнути своїх студентів та колег. Це скромна, принципова та дуже обізнана людина, яка є прикладом для наслідування для багатьох студентів, яким пощастило навчатися у такого кваліфікованого, доброзичливого та уважного педагога!

Ми бажаємо їй бадьорості, гарного самопочуття, натхнення, плідної праці у славетному Одеському національному університеті, любові та поваги колег, студентів та близьких.

Співробітники психологічного відділення ІМЕМ



УДК 154.4:351.745.5

Д. О. Александров

кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри юридичної психології
Національної академії внутрішніх справ, полковник міліції,
Національна академія внутрішніх справ
м. Київ, пл. Солом'янська, 1
e-mail: dhzezhik@rambler.ru

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВА ВИВЧЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ ПРАЦІВНИКА ОВС**

Стаття присвячена актуальній проблемі аналізу особистості правоохоронця в контексті психологічного змісту правоохоронної діяльності, який відображає засади діяльнісного підходу психології. Метою теоретичного аналізу є з'ясування специфіки співвіднесення діяльнісного та особистісного підходів до вивчення особистості працівника ОВС на засадах психологічного детермінізму.

Ключові слова: детермінізм, особистість, діяльність, працівник органів внутрішніх справ.

Постановка проблеми. Специфічний характер правоохоронної діяльності накладає відбиток на індивідуально-психологічні характеристики особистості фахівця, що й визначає необхідність її наукового дослідження. Потребують розкриття фактори, які визначають успішність реалізації основних компонентів правоохоронної діяльності. Адаже організація психологічного супроводження службової діяльності в сучасних умовах потребує ретельних наукових досліджень самої особистості працівника ОВС на засадах особистісного та діяльнісного підходів психології.

Аналіз стану досліджень. Проблема дослідження основних компонентів правоохоронної діяльності активно розроблялася, починаючи з 70-х років ХХ століття (М. В. Андреев, В. Г. Андросюк, В. Л. Васильєв, А. В. Дулов, В. О. Коновалова, Ю. В. Чуфаровський, Л. І. Казміренко, М. В. Костицький, А. І. Папкін та ін.). Разом із тим, ще недостатньо уваги приділяється комплексному теоретичному дослідженню базових психологічних чинників успішної реалізації правоохоронної діяльності, що визначають загальну готовність до умов службової діяльності.

Метою статті є психологічне вивчення особистості працівника ОВС в контексті аналізу особливостей умов його професійної діяльності. Виходячи з того, що правоохоронна діяльність є різновидом діяльності загалом, виникає нагальна необхідність окреслення її психологічних характеристик.

Визначення особистісних особливостей правоохоронця має базуватися на безпосередньому вивченні особливостей професійної діяльності та відповідних індивідуально-психологічних якостей працівників. Сучасні психологічні дослідження доводять, що провідним етапом з'ясування специфічних особистісних характеристик фахівця є дослідження самої діяльності. Тому ми, перш за все, проаналізуємо зміст та сутність самого феномену діяльності, характеристику професійної діяльності, специфіку завдань та функцій правоохоронної діяльності, особливості та форми діяльності правоохоронця, на підставі чого зможемо вийти й на суб'єкта цієї діяльності.

На думку багатьох авторів [1, 3, 5, 7, 8, 11], діяльність виступає одним з фундаментальних понять психології. Відтак, використання діяльнісного підходу у вивченні психологічних особливостей самого суб'єкта правоохоронної діяльності, його якостей, характеристик та властивостей дозволяє виявити важливі закономірності структурних компонентів особистості працівника ОВС.

Так, зокрема Немов Р. С. [14, С. 146] визначає діяльність як специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання та творче перетворення оточуючого середовища. При цьому у своїй діяльності людина створює предмети матеріальної та духовної культури, використовує свої здібності, будує суспільство та ін. Безпосередньо у діяльності формується та проявляється система психічних процесів, станів і властивостей індивіда, адже, завдяки продуктивному характеру діяльності людина створює знакові системи, зняття впливу на себе та природу [14, С. 207-209]. Отже, зрозуміло, що з психологічної точки зору й правоохоронна діяльність характеризується сукупністю її цілей, які породжуються суспільним життям, умовами існування людини, і залежать від виконуваних нею соціальних ролей, професійних функцій, та, безумовно, від особливостей розвитку її індивідуальних особливостей.

Засновник концептуального діяльнісного підходу Леонтьєв О. М. визначав діяльність як вид соціально-обумовленої взаємодії цілісної особистості, суб'єкта з навколишнім світом, що виникає під впливом певної потреби і спрямованої на досягнення мети, що відповідає цій потребі, шляхом перетворення об'єктів діяльності [11].

З цього можна зробити висновок, що будь-яка діяльність, в тому числі й правоохоронна, характеризується певною сукупністю її цілей, які й виступають найзагальнішими компонентами психологічної структури. Як зазначає Максименко С. Д., діяльність — це свідомо активність, що виявляється в системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети [13, С. 70]. Цілепокладання ж, в свою чергу, передбачає наявність умов і засобів їх досягнення. Тому діяльність, будучи цілеспрямованою, складається із сукупності дій та операцій, які детерміновані зовнішніми умовами та обставинами реалізації діяльності.

Група вчених Харкова та Москви під керівництвом Леонтьєва О. М. розробила методи структурного аналізу психічної діяльності, проводячи дослідження наглядно-дійового мислення, процесів пам'яті, відображення та сприймання (Ананьєв Б. Г., Божовіч Л. І, Гальперін П. Я., Запорожець А. В., Зинченко П. І., Смирнов А. А. та інші). На основі чого було розроблено загальне поняття психологічної структури трудової діяльності людини.

Загалом труд, за визначенням Платонова К. К., є одним з основних видів діяльності та виступає фактором прояву, формування та розвитку психіки людини [15]. В свою чергу, продовжує дану думку Клімов Є. А., основним видом трудової діяльності людини є соціально обумовлена, усвідомлена та цілеспрямована предметна діяльність, головні характеристики якої властиві професійній діяльності [8].

В самій же структурі професійної діяльності виділяються сфери трудової діяльності, які одержали назву професій (які, в подальшому також поділяються на фахові напрями, спеціалізації тощо). Це є досить важливим для нас проміжним висновком, адже ми не маємо на меті заглиблюватися у якийсь окремий фаховий напрям правоохоронної діяльності, або намагатися досягнути неосяжне, досліджуючи загалом всі наявні галузі. Наше завдання — виявити найсуттєвіші типові структурні компоненти особистості працівника ОВС, які б визначали його осо-

бливі відмінності від інших суб'єктів діяльності та могли б успішно екстраполюватися на всіх працівників правоохоронних органів, незалежно від їхнього фахового напрямку (адже «фах» — це лише вид занять у рамках однієї професії [15]).

Виходячи з зазначеного, слід зупинитись на самому понятті професії в спеціальній психологічній літературі, адже саме ця категорія розкриває основну суть професійної діяльності правоохоронця. На теперішній час існує багато ракурсів розуміння поняття «професія». Так, Клімов Є. А. наголошує на двох її аспектах: а) професія — сукупність усіх людей, зайнятих даним видом праці; б) професія — це система знань, вмінь та навичок, властивих певній людині [7, С. 109]. Гуревич К. М. визначає професію також у двох аспектах: а) як довготривалий комплекс трудових обов'язків; б) як певну об'єктивну та повністю регламентовану організацію дій особистості [3, С. 17-19]. В свою чергу Платонов К. К., під професією розуміє трудову діяльність, яка потребує певної підготовки та є засобом існування людини, а також основним родом занять чи трудової діяльності, для виконання якої працівник повинен мати певний комплекс теоретичних знань та практичних навичок, а також необхідні фізичні та морально-психологічні якості [15].

Як ми бачимо навіть з наведених прикладів, перелічені ракурси визначень розкривають соціальну, економічну, правову та психологічну сутність поняття професії як складного багатозначного явища, що обумовлює професійну діяльність працівника ОВС. Отже, по мірі занурення людини у певну професію в процесі праці, трудова діяльність набуває статусу професійної. Саму ж професійну діяльність, за словами Ломова Б. Ф., слід розуміти як рід трудової діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних та практичних навичок, що набуті внаслідок спеціальної підготовки, досвіду праці [12, С. 155].

Таким чином, структура професійної діяльності працівника ОВС складається із взаємодії самого суб'єкта праці з її предметом за допомогою знарядь, що і визначає динамічний структурний зміст правоохоронної діяльності. Структурність діяльності є її внутрішньою організацією, яка виступає у якості системоутворюючого елемента структури особистості професіонала. Стабільність функціонування структурних компонентів у їхній взаємодії з самими об'єктами визначає відповідну детермінованість, що й дає можливість виявлення типових, а відтак і закономірних для певної професії функцій, завдань, операцій та дій, які зумовлюють, в свою чергу, типову сукупність професійно значущих якостей, знань, вмінь та навичок особистості правоохоронця.

Саме тому для визначення сукупності професійно значущих якостей працівника ОВС, необхідним є виявлення психологічної структури правоохоронної діяльності. Для цього необхідно розкрити структуру цієї діяльності та висвітлити найсуттєвіші її сторони, притаманні всім фаховим напрямкам. Таким чином, слід виокремлювати в структурі професійної діяльності правоохоронця: мету, умови, особливості об'єкта і засобів, шляхи досягнення мети діяльності. Завдяки цьому виникає можливість встановлення більш значимих, постійних та необхідних психологічних чинників в структурі особистості фахівця, на підставі чого стає можливим пізнання й самого суб'єкта професійної діяльності.

Звертаючись до робіт Ананьєва Б. Г. [1], в структурі діяльності він виділяв такі її складові, як праця, пізнання та спілкування, поліваріативність комбінацій яких та співвідношення ступенів взаємної виразності і насиченості й визначає відмінність та специфіку всіх видів професійної діяльності. Окрім того, професійній діяльності правоохоронця притаманні ще й такі якості, як активність, цілеспрямованість,

що також має враховуватися при визначенні психологічної структури конкретного виду професійної діяльності.

Наступним кроком нашого дослідження стає перехід до аналізу безпосередньо правоохоронного напрямку професійної діяльності. Загальновідомо, що перші спроби емпіричного вивчення вітчизняними науковцями правоохоронної діяльності почалися ще в 20-х роках ХХ століття, і полягали у розробці психограми слідчого [10]. Справа в тім, що традиційно саме слідча діяльність асоціювалася із квінтесенцією правоохоронної діяльності, адже панувала хибна думка, що це єдиний фаховий напрям діяльності, який потребує специфічних якостей працівника. Всі ж інші напрями, які займаються загальними функціями охорони громадського порядку, не потребували спеціальної уваги. Така традиція виокремлення лише слідчої із всього кола різновидів правоохоронної діяльності зберігалася майже до кінця ХХ століття.

Зокрема, психологію слідчої діяльності досліджував Дулов А. В. в контексті основних форм діяльності в судовій психології [4]. У розгорнутому вигляді провідні характеристики діяльності слідчого в своїх роботах висвітлював Ратинов А. Р. при аналізі окремих видів слідчої діяльності [16]. Приділяла уваги цій проблемі й Коновалова В. О., коли визначала чинники психологічної специфіки слідчої і судової діяльності, знання і дослідження яких сприяє розумінню її у всій складності і повноті [9]. Так само й Васильєв В. Л. намагався скласти професіограму слідчого працівника [2], яка хоча й відбивала ряд об'єктивних особливостей слідчої діяльності та узагальнювала багато її важливих складових компонентів, проте, залишилася неповною, адже не враховувала загальнопрофесійні особливості правоохоронної діяльності у цілому.

Звісно, окрім дослідження діяльності слідчого, у 70-х рр. минулого століття робилися також окремі спроби торкнутися й інших фахових напрямів, однак, окрім намагання Кітова А. І. проаналізувати діяльність керівника ОВС [6], поширення такі дослідження не набули.

Подібна стагнація була зумовлена наперед невірним рішенням досліджувати якийсь окремих фаховий напрям правоохоронної діяльності без попереднього її комплексного вивчення. Адже слід йти від загального до окремого, і спершу дослідити цілком психологічну сутність професії, а вже потім переходити до приватних фахових напрямів. Хоча, не можна не визнати, що сама спроба психологічного опису професії навіть того ж самого слідчого продемонструвала принципову можливість подібних досліджень.

І лише наприкінці 90-х рр. минулого століття групою вітчизняних науковців (Юхновець Г. О., Казміренко Л. І., Андросюк В. Г., Александров Д. О. та ін.) Національної академії внутрішніх справ (на той час Української академії внутрішніх справ) було розпочато комплексне наукове дослідження за темою: «Розробка професіограм та кваліфікаційних характеристик деяких категорій фахівців МВС України» на підставі п. 7.12.3 Комплексної програми кадрового забезпечення оперативно-службової діяльності органів та підрозділів внутрішніх справ, внутрішніх військ МВС України на 1996-2000 роки від 22.12.1995 р., а потім — згідно з розпорядженням МВС України від 13.02.1996 р., № 30, рішеннями нарад керівництва Міністерства внутрішніх справ України від 31.03.1997 р. та 23.06.1997 р.

На першому етапі науковцями НАВС (УАВС) вивчалися зміст та умови професійної діяльності, її професійно-психологічні чинники, професійно-важливі якості фахівців кримінальної міліції, слідства, міліції громадської безпеки та спеціальних підрозділів міст Києва, Харкова, Львова. Обсяг кожної вибірки сягав близько 660

працівників при стажі на посаді понад три роки. Результати доповідали керівництву Міністерства внутрішніх справ України (вих. № 478\УА від 15.03.1996 р.) та одержали позитивну оцінку. Метою другого та третього етапу дослідження була розробка професіограми фахівця оперуповноваженого карного розшуку та слідства (вих. № 222м від 29.07.97 р.; № НА\205м від 6.05.98 р.). Додатково проведено експериментальне впровадження та авторське супроводження професіограми і методики психолого-психофізіологічного відбору фахівців карного розшуку та слідства ГУ МВС України дозволило запропонувати проект «Методики професійно-психологічного відбору кандидатів на службу в органи внутрішніх справ (слідство, карний розшук)».

У подальшому зазначена науково-дослідна робота проводиться й по теперішній час в межах програми на рівні дисертаційних досліджень. Зокрема, були розроблені професіограми експертів-криміналістів, працівників патрульної служби міліції, державної автоінспекції, дільничних інспекторів міліції, спеціальних підрозділів швидкого реагування, державної служби охорони, працівників інтерполу тощо (Тимошенко Ю. П., Корнев О. М., Каверін О. В., Кретчак О. М., Запорожцева Г. Є. та інші).

В контексті ж нашого дослідження ми не станемо заглиблюватись у професіографію, адже визначення сутнісних професійно-значущих якостей та психологічних особливостей правоохоронця не потребує виявлення психологічної структури правоохоронної діяльності у всьому її розмаїтті. Для цього слід з'ясувати ключові особистісні якості, що визначають успішність адаптації працівника ОВС до професійної діяльності.

Загалом, так званий «людський фактор», на думку Іванової О. М. [5, С. 48], слід розглядати як складне динамічне утворення, що функціонує за рахунок взаємодії соціальних, психологічних та психофізіологічних регуляторів діяльності суб'єкта праці, яким в нашому випадку є правоохоронець, що виступає в цій системі в якості головного, регулюючого та оцінюючого компоненту діяльності. Не станемо занурюватися у всі типи професій, адже це виходить за межі нашого дослідження працівника ОВС, а зупинимось через соціономічну сутність правоохоронної діяльності саме на характеристиці особливостей, притаманних професіям типу «людина-людина».

Як зазначав Клімов Є. А., представники професії типу «людина-людина» повинні бути наділені здібностями активно управляти іншими людьми та стосунками, групами, колективом, суспільством, виховувати людей, виконуючи корисні дії по обслуговуванню різних потреб людей в процесі контактної взаємодії з ними. При цьому в процесі такої діяльності, задовольняються її соціальні, матеріальні та духовні потреби [7, С. 130-131].

Виконавчий бік праці для професії «людина-людина» має власні особливості, що полягають у комунікативності, як провідного так би мовити, «засобу виробництва». Специфічною особливістю цих професій є досконале володіння засобами вербального та невербального спілкування та навичками контактної взаємодії. Цілий ряд професій типу «людина-людина» вимагає від працівника певного рівня точності та координації професійних дій. Прикладом цього виступають дії оперуповноваженого при здійсненні оперативно-розшукових заходів, або слідчого під час допиту.

Аналогічною характеристикою комунікативної діяльності виступає й вміння активно встановлювати психологічний контакт та довірчі відносини, здатність спілкуватися з різними категоріями населення у відповідності до моральних та

юридичних норм суспільства [4]. Відтак, як ми бачимо з наведених характеристик, протипоказанням до соціономічних професій даного типу є інтровертована замкненість, суттєві дефекти мовлення, нервово-психічна та емоційна нестійкість.

Як видно із зазначеного, правоохоронна діяльність є класичним прикладом типу професії «людина-людина», тому що основним її завданням є забезпечення правопорядку, як актуальної соціальної потреби населення. При цьому дана діяльність відбувається в процесі активної взаємодії з людьми, а саме спілкування стає одним з провідних засобів досягнення професійно значущих службових завдань. Основним предметом правоохоронної діяльності, в загальному розумінні, є здійснення ефективного впливу на громадян з метою дотримання ними соціальних і, перш за все, правових норм, а також забезпечення їхньої особистої безпеки від посягань шляхом активної протидії протиправним проявам тощо.

Узагальнюючи погляди вітчизняних дослідників, впливає розуміння особистості як індивіда — суб'єкта соціальних відносин та свідомої діяльності, що набуває так званої системної якості в умовах входження індивіда у суспільні відносини та виконання спільної діяльності й спілкування з іншими людьми. Можна зрозуміти, що аналіз особистості працівника ОВС повинен починатися з вивчення функції її професійної діяльності в системі суспільних відносин та системі взаємодії в тому соціальному контексті, в який ця людина включена. Для цього слід вивчати роль, функції і динаміку сенсорних, перцептивних, мнемічних та інших психічних процесів, включених в реальну діяльність правоохоронця. Грунтуючись на цьому, Ломов Б. Ф. [4] формулює дві головні задачі психологічного дослідження особистості: з одного боку, — розгляд діяльності як детермінанти системи психічних процесів, станів і властивостей суб'єкта, а з іншого, — вивчення впливу психіки на ефективність і якість діяльності.

Висновки. У підсумку можна дійти до висновку, що спираючись на накопичений науково-теоретичний досвід, ми маємо можливість закласти основу для визначення конкретизованих особистісних характеристик, які виступають детермінантами ефективної діяльності правоохоронця на основі вивчення:

- а) зовнішніх обставин, що обумовлюють професійну діяльність;
- б) психологічних рис, що виступають протипоказаннями;
- в) структури професійно-психологічних вимог до особистості.

Всі ці три ракурси відбивають єдину характеристику, якою є професійна адаптація працівника ОВС. Адже, зовнішні обставини діяльності визначають комплекс вимог, до яких має адаптуватися працівник, занурюючись у професію, а сукупність відповідних особистісних рис зумовлюють успішність чи неуспішність всього процесу професійної адаптації, виступаючи показаннями або протипоказаннями.

Таким чином, на основі здійсненого загальнотеоретичного аналізу діяльності правоохоронця нами визначено, що в структурі особистості працівника ОВС найбільш суттєве значення має виокремлення рис за наступними вимірами: індивідуально-психологічним, психофізіологічним, соціально-психологічним та діяльнісним.

Список використаних джерел та літератури

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев [под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова]. — М.: Педагогика, 1980. — 230 с.
2. Васильев В. Л. Юридическая психология / В. Л. Васильев — 6-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 608 с.
3. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные особенности нервной системы/ К. М. Гуревич — М.: Наука, 1992. — 120 с.

4. Дулов А. В. Судебная психология: учебное пособие / А. В. Дулов — [2-е изд., испр. и доп.] — Минск: Высшая шк., 1975. — 464 с.
5. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности: Учебное пособие/ Е. М. Иванова — М.: Изд-во МГУ, 1987. — 294 с.
6. Китов А. И. Психология управления. Учебник / А. И. Китов — М.: Акад. МВД СССР, 1979. — 521 с.
7. Климов Е. А. Как выбирать профессию/ Е. А. Климов — М.: Просвещение, 1984. — 160 с.
8. Климов Е. А. Человек как субъект труда и проблемы психологии //Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 12-18.
9. Коновалова В. Е. Правовая психология: Учеб. Пособие / В. Е. Коновалова — Харьков: Основа, 1990. — 199 с.
10. Корнилов К. Н. Учебник психологии, изложенной с точки зрения диалектического материализма/ К. Н. Корнилов — М.-Л., 1929. — 55 с.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев — М.: Смысл, Академия, 2005. — 352 с.
12. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов — М., 1984.-449 с.
13. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посібн. / С. Д. Максименко, В. О. Солов'єнко — 2-ге вид., стереотип. — К.: МАУП, 2001. — 256 с.
14. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов — М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999.-кн. 1. — 688 с.
15. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов — М.: «Высшая школа», 1984. — 174 с.
16. Ратинов А. Р. Проблемы психологии следственной деятельности/ А. Р. Ратинов — Красноярск: Изд-воКрасноярск. гос. ун-та, 1986. — 136 с.

References

1. Anan'ev B. G. Izbrannye psihologicheskie trudy / B. G. Anan'ev [pod red. A. A. Bodaleva, B. F. Lomova]. — М.: Pedagogika, 1980. — 230 s.
2. Vasil'ev V. L. Juridicheskaja psihologija / V. L. Vasil'ev — 6-e izd. — SPb.: Piter, 2009. — 608 s.
3. Gurevich K. M. Professional'naja prigodnost' j osnovnye osobennosti nervnoj sistemi K. M. Gurevich — М.: Nauka, 1992. — 120 s.
4. Dulov A. V. Sudebnaja psihologija: uchebnoe posobie / A. V. Dulov — [2-e izd., ispr. i dop.] — Minsk: Vyshhejsjsh. shk., 1975. — 464 s.
5. Ivanova E. M. Osnovy psihologicheskogo izuchenija professional'noj dejatel'nosti: Uchebnoe posobie E. M. Ivanova — М.: Izd-vo MGU, 1987. — 294 s.
6. Kitov A. I. Psihologija upravlenija. Uchebnik / A. I. Kitov — М.: Akad. MVD SSSR, 1979. — 521s.
7. Klimov E. A. Kak vibirat' professiju E. A. Klimov — М.: Prosveshhenie, 1984.— 160 s.
8. Klimov E. A. Chelovek kak sub'ekt truda j problemi psihologii //Voprosy psihologii. — 1984. — № 4. — S. 12-18.
9. Konovalova V. E. Pravovaja psihologija: Ucheb. Posobie / V. E. Konovalova — Har'kov: Osnova, 1990. — 199 s.
10. Kornilov K. N. Uchebnik psihologii, izlozhennoj s točki zrenija dialekticheskogo materializma K. N. Kornilov — М.-Л., 1929. — 55 s.
11. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. / A. N. Leont'ev — М.: Smysl, Akademija, 2005. — 352 s.
12. Lomov B. F. Metodologicheskie j teoreticheskie problemi psihologi / B. F. Lomov — М., 1984.-449 s.
13. Maksimenko S. D. Zagal'na psihologija: navch. posibn. / S. D. Maksimenko, V. O. Solovienko — 2-ge vid., stereotip. — К.: MAUP, 2001. — 256 s.
14. Nemov R. S. Psihologija / R. S. Nemov — М.: Gumanit. izd. Centr VLADOS, 1999.-кн. 1, 688 s.
15. Platonov K. K. Kratkij slovar' sistemy psihologicheskijh ponjatij / K. K. Platonov — М.: «Vysshaja shkola», 1984. — 174 s.
16. Ratinov A. R. Problemy psihologii sledstvennoj dejatel'nosti A. R. Ratinov — Krasnojarsk: Izd-vo Krasnojarsk. gos. un-ta, 1986. — 136 s.

Д. А. Александров

кандидат психологических наук, доцент,
профессор кафедры юридической психологии
национальной академии внутренних дел, полковник милиции

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА
ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ОВД****Резюме**

Статья посвящена актуальной проблеме анализа личности сотрудника органов внутренних дел в контексте психологического содержания правоохранительной деятельности, который отражает принципы деятельностного подхода психологии. Целью теоретического анализа является выяснение специфики соотношения деятельностного и личностного подходов к изучению личности сотрудника ОВД на основе психологического детерминизма.

Ключевые слова: детерминизм, личность, деятельность, сотрудник органов внутренних дел

D. O. Aleksandrov

Ph.D. in Psychology, docent,
Professor of department of Law Psychology of National Academy of Internal Affairs,
colonel of militia

**PSYCHOLOGICAL ANALYSIS ACTIVITIES AS A BASIS FOR THE STUDY
OF PERSONALITY OF EMPLOYEE OF ORGANS OF INTERNAL AFFAIRS****Abstract**

The article is devoted to the analysis of the actual problem in the context of the personality of employee of the Interior psychological content of Law Enforcement that reflects the principles of the activity approach psychology. The purpose of the theoretical analysis is to identify the specific correlation of activity and personal approaches of personality of employee of the Interior on the basis of psychological determinism. The aim of the article is the psychological study of personality employee of the police Department in the context of the analysis of the peculiarities of the conditions of his professional activity. Proceeding from the fact that law enforcement is a variety of activities in General, there is a need for determining its psychological characteristics. Carried out by the General theoretical analysis of the activities of the policeman we have determined that in the structure of the personality of the employee of the Interior most important is the selection figure on the following dimensions: individual-psychological and psycho-physiological, socio-psychological and activity approach.

Key words: determinism, personality, activity, employee of the Interior.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2013

УДК 159.923 (043.5)

Л. Я. Барінова

аспірант кафедри диференціальної і спеціальної психології,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
м. Одеса, вул. Дворянська, 2,
e-mail: linaod@mail.ru

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ОСОБИСТОСТІ**

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню феномену психологічної компетентності особистості, який є інноваційним та недостатньо представленим у вітчизняній психології.

У статті розкриваються погляди вітчизняних та зарубіжних вчених на структуру компетентності, її найбільш повне визначення.

Ключові слова: компетентність, компетенція, структура компетентності, компетентнісний підхід.

Повноцінне існування в соціумі практично неможливе без реалізації її внутрішнього потенціалу, що передбачає пізнання суб'єктом себе через розвинену систему оцінних ставлень до себе як до особистості та прагнення до гармонійного співіснування з оточуючими, з самим собою, зі спільнотою взагалі (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Р. О. Ануфрієва, Г. О. Балл, Ф. Баррон, І. Бергер, Л. В. Виноградова, Є. І. Головаха, Є. О. Донченко та ін.).

У зв'язку з цим, найбільш актуальною та востребованою з точки зору коректальної, реабілітаційної та взагалі наукової позиції стає необхідність дослідження психологічної компетентності як інтегрального особистісного конструкту.

Аналіз наукової літератури з даної проблеми показав всю складність, багатовимірність й неоднозначність дефініцій «компетенція» та «компетентність», основаного на них підходу до процесу і результату становлення особистості, а також необхідність аналітичного розгляду компетентнісного підходу, який активно впроваджується в сучасну психологію особистості.

Особливу складність, на наш погляд, представляє загальнопсихологічна дефініція «компетентність»/«компетенція», яка може позначати різні явища: мисленнєві дії (процеси, функції), особистісні якості людини, мотиваційні тенденції, ціннісні орієнтації (настанови, диспозиції), особливості міжособистіної та конвенційної взаємодії, практичні уміння, навички тощо.

Компетентність — готовність суб'єкта ефективно організовувати внутрішні та зовнішні ресурси для постановки та досягнення цілі. Під внутрішніми ресурсами розуміються знання, уміння, навички, надпредметні уміння, компетентності (способі діяльності), психологічні особливості, цінності тощо. Компетентності — це якості, набуті через проживання ситуацій, рефлексію досвіду.

Ми дотримуємося наукової позиції, що окремі компетенції як деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей та ставлень) проявляються у цілісній психологічній компетентності особистості. Наше дослідження даної проблеми дозволяє припустити, що в процесі індивідуального розвитку у людини по-

винна бути сформована деяка цілісна соціально-психологічна якість, що дозволяє успішно реалізовувати свій особистіний потенціал, взаємодіяти з іншими людьми, адекватно вирішувати стандартні та особливо нестандартні задачі, які потребують творчості, переживати почуття внутрішнього комфорту та психологічної захищеності. Ця інтегральна якість і визначається нами як цілісна інтегральна психологічна компетентність людини.

Виходячи з теоретико-методологічних передумов дослідження психологічної компетентності, а саме, з тези Б. Г. Ананьєва про те, що людина є суб'єкт спілкування, пізнання, праці; основних положень теорії В. М. Мясіщева щодо того, що людина проявляється в системі відношень до суспільства, інших людей, до себе, до праці; акмеологічного вектору дослідження компетентності (Н. В. Кузьміна, О. О. Деркач), нами були умовно виділені три основні підвиди компетентнісного підходу суб'єкта:

- до самого себе як до особистості, як до суб'єкта життєдіяльності;
- до взаємодії людини з іншими людьми;
- до діяльності людини, що проявляється у всіх її типах і формах.

В соціальному плані компетентність можна розглядати як «грамотну поведінку» або здібність оптимально використовувати власні індивідуальні характеристики для конструктивної взаємодії зі світом [1, 4]. У цьому смислі цікава трактовка компетентності, запропонована Дж. Равеном: компетентність — це специфічна здібність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній галузі, яка містить вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення та розуміння відповідальності за свої дії [4]. Бути компетентним фотографом, вченим, батьком, керівником, людиною взагалі — означає мати специфічні компетентності різного рівня (спостерігати, бути глибоко зануреним у предмет, самостійно ставити питання, вміти доказувати власну правоту, долати міжособистісні конфлікти тощо) [цит. за 1].

Компетентність, на думку Дж. Равена, містить в собі велику кількість компонентів, деякі з яких відносно незалежні один від одного. Причому, одні компоненти відносяться переважно до когнітивної сфери, інші — до емоційної і т.д., вони можуть замінити один одного в якості складових ефективної поведінки особистості [4].

Дж. Равеном були виділені наступні 37 видів компетентностей: тенденція до більш ясного розуміння цінностей та установок відносно конкретної цілі; тенденція контролювати свою діяльність; залучення емоцій до процесу діяльності; готовність та здібність навчатися самостійно; пошук та використання оборотного зв'язку; упевненість в собі; самоконтроль; адаптивність; відсутність почуття безпорадності; схильність до розмірковування про майбутнє; звичка до абстрагування; увага до проблем, пов'язаних з досягненням поставлених цілей; самостійність мислення; оригінальність; критичне мислення; готовність вирішувати складні питання; готовність працювати над чимось, що є спірним і таким, що викликає неспокій; дослідження оточуючого середовища для виявлення її можливостей і ресурсів (як матеріальних, так і людських); готовність покладатися на суб'єктивні оцінки та йти на помірний ризик; відсутність фаталізму; готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення цілі; знання того, як використовувати інновації; упевненість у благоприємному ставленні суспільства до інновацій; установка на взаємний вииграш та широту перспектив; наполегливість; використання ресурсів; довіра; ставлення до правил як вказівок щодо бажаних способів поведінки; здібність приймати рішення; персональна відповідальність; здібність до спільної ро-

боти заради досягнення цілі; здібність спонукати інших людей працювати разом заради досягнення поставленої цілі; здібність слухати інших людей та приймати до уваги те, що вони говорять; прагнення до суб'єктивної оцінки особистісного потенціалу співпрацівників; готовність дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення; здібність розв'язувати конфлікти; здібність ефективно працювати в якості підлеглого; терпимість відносно різних стилів життя оточуючих; розуміння плюралістичної політики; готовність займатися організаційним та суспільним плануванням [4].

На наш погляд, методологічна помилка багатьох пропонованих в даний час теоретичних підходів до вивчення компетентності полягає в їхній надмірності. Дослідники складають довгі списки компетенцій, не замислюючись про те, що особистість людини цілісна. Також важливо задуматися про те, яким чином компетенція може бути зміряна і чи не охоплює вона весь період життя людини.

Ми, вслід за І. О. Зимньою, диференціюємо поняття «компетентність» та «компетенція»: поняття компетентність порівняно з компетенцією ширше, воно містить мотиваційний, регулятивний компоненти та компонент ставлення. Фактично, компетенція, це «програма», на основі якої розвивається компетентність [2].

І. О. Зимня виділяє основні компетенції, які можуть характеризувати загальну психологічну компетентність особистості та містять:

- а) готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект);
- б) володіння знанням змісту компетентності (когнітивний аспект);
- в) досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект);
- г) ставлення до змісту компетентності та об'єкту її застосування (ціннісно-смысловий аспект);
- д) емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву.

Ці компетенції, проявляючись у поведінці, діяльності людини, поступово стають її особистісними якостями, властивостями.

Відповідно, вони стають компетентностями, які характеризуються і мотиваційними, і смисловими, і регуляторними складовими, поряд з когнітивними (знанням і досвідом).

Різноманітність та багатозначність поняття «компетентність» знайшли своє відображення в різних підходах до вивчення даного феномену, які, в основному, торкалися професійної діяльності (У. Дж. Дункан, Е. Ф. Зеєр, В. І. Маслов, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, Г. М. Павлова, Е. Е. Симанюк та ін.)

Як правило, під компетентністю у професійному контексті розуміють володіння фахівцем набору необхідних для його роботи компетенцій, або відповідність даного фахівця вимогам його посади, або здібність фахівця ефективно здійснювати свою професійну діяльність.

Найбільш значимим (системоутворюючим) елементом професійної моделі компетентності вважається алгоритм ефективної діяльності фахівця — його технологія, «ноу хау», оскільки у будь-якій діяльності, яку здійснює фахівець, завжди можна побачити певну структуру. Саме обраний алгоритм призводить до запланованого результату, а уся решта компонентів компетенції (знання, навички, установки) по відношенню до нього є допоміжними. Причому алгоритм цей повинен бути достатньо складним, варіативним та індивідуалізованим. І чим вище кваліфікація фахівця, чим складніше його діяльність, тим більш складний, більш варіативний і більш індивідуалізований алгоритм потрібний.

Основними елементами професійної компетентності вважаються:

- 1) алгоритм ефективної діяльності — послідовність кроків та їхній характер, оптимальні для досягнення запланованого результату в даних умовах;
- 2) теоретичні знання — систематизована інформація про виконувану діяльність та її умови (теоретичні знання необхідні для усвідомленого формування навичок і варіативного застосування алгоритму ефективної діяльності);
- 3) психологічні установки — розуміння смислу здійснюваної діяльності, позитивне відношення до неї, впевненість в своїх силах;
- 4) уміння і навички — набір «програм», що дозволяють ефективно реалізовувати алгоритм ефективної діяльності;
- 5) особистісні і професійні якості — забезпечують якість, а часто і саму можливість реалізації усіх виконуваних дій. Від умінь і навичок особистісні і професійні якості відрізняються своєю відносною неспецифічністю;
- 6) професійний досвід — забезпечує стабільність і економічність реалізації вибраного алгоритму діяльності, особливо у складних умовах (на тлі втоми, за наявності перешкод, після довгих перерв і т.п.).

Найбільш близьким до нашого розуміння психологічної компетентності як індивідуальної характеристики особистості є підхід О. М. Сартакової, яка виділяє в окремий конструкт соціально-особистісну компетентність, яку визначає як складне системне утворення, що сприяє саморозвитку і самореалізації особистості, її успішній життєдіяльності у соціальній взаємодії [4].

Соціально-особистісна компетентність відносяться автором до сфер «Я — Ми» та «Я-Я».

Соціально-особистісна компетентність в період дитинства — це інтеграційна характеристика особистості, що відбиває систему знань, умінь і навичок, необхідних особистості для моделювання своєї поведінки і орієнтування в соціальному просторі; уміння адекватно сприймати навколишню дійсність; будувати систему стосунків і спілкування з навколишніми людьми з урахуванням соціальної ситуації.

Соціально-особистісні компетенції — це сукупність компетенцій, що відносяться до самої людини як до особистості і до взаємодії особистості з іншими людьми, групою і суспільством [4]. Вона включає компетенції:

1. Персональну (особистісну), яка розглядається як готовність до збереження психічного і фізичного здоров'я, до постійного підвищення кваліфікації і як потреба в самопізнанні, саморозвитку, самоактуалізації. До її складу входять: готовність до самостійної роботи, уміння управляти своїм часом, планувати і організувати діяльність; готовність до постійного саморозвитку, уміння вибудовувати стратегії особистого і професійного розвитку і навчання.

2. Комунікативну, яка розглядається як володіння усним і письмовим спілкуванням на різних мовах, у тому числі через Internet, як готовність до взаємодії і співпраці з іншими членами суспільства, групою. У її складі: володіння прийомами професійного спілкування; уміння будувати міжособові стосунки, працювати в гурті, конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації і поважати точку зору іншого з цього питання.

3. Інформаційну, яка розглядається як критичне відношення до інформації, поширеної ЗМІ. У її складі: уміння самостійно збирати, зберігати, аналізувати, перетворювати (робити висновки, будувати прогнози, отримувати нові знання шляхом аналізу і синтезу різних відомостей і т.д.) і передавати інформацію.

Взагалі, у структуру цих компетенцій входять такі особистісні якості, як навченість, організованість, самостійність, відповідальність, самоконтроль і самопланування, потреба в реалізації свого особистісного потенціалу, надійність, по-

чуття обов'язку, орієнтація на цінності, терпимість, толерантність, космополітизм, гуманність, загальна культура.

Проте, не дивлячись на практичне значення і безперечний науковий інтерес до даної проблеми, в більшості випадків дослідники обмежувалися вивченням набору професійно-важливих якостей, особливостей їх формування і оцінки, часто ототожнювалися поняття професійної компетентності і професіоналізму. Залишилися не розкритими питання, що стосуються загальнопсихологічного, універсального розуміння компетентності, її внутрішньої моделі, що дозволяє особистості не тільки успішно адаптуватися до будь-яких умов і нових обставин, але і зберігати при цьому свій індивідуальний, соціальний, валеологічний і внутрішньосімейний статус.

Ось чому постановка проблеми психологічної компетентності особистості є актуальною, а розробка її моделі вимагає окремого наукового дослідження.

Список використаних джерел та літератури

1. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности / Е. М. Борисова // Психология формирования и развития личности. [Под ред. Л. И. Анцыферовой]. - М.: Наука, 1981. — С. 159-177.
2. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос», 2006, май. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.html>
3. Митина Л. М. (2002) Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. — М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», — 400 с.
4. Равен Дж. Выходя за рамки стандарта «3 Rs» (чтение, письмо, арифметика): достижение и оценивание более широких целей в сфере образования (реферат) (версия текста от 12. 1999) // Дж. Равен // Метод проектов. — Минск, БГУ ЦПРО, 2003. — 253 с.
5. Сартакова Е. М. Социально-личностные компетенции и условия их развития. <http://www.jurnal.org/articles/2008/ped23.html>
6. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство / Э. Х. Шейн. — СПб., 2002. — 234с.
7. Tuning Educational Structures in Europe. Line 1. Learning Outcomes. Competences. Methodology. 2001 — 2003. Phase 1 / <http://www.relintdeusto.es/TuningProject/index.htm>

References

1. Borisova E. M. O roli professional'noj dejatel'nosti v formirovanii lichnosti / E. M. Borisova // Psihologija formirovanija i razvitija lichnosti. [Pod red. L. I. Ancyferovoj]. - M.; Nauka, 1981. — s, 159-177.
2. Zimnjaja I. A. Obshhaja kul'tura i social'no-professional'naja kompetentnost' cheloveka / I. A. Zimnjaja // Internet-zhurnal «Jeidos», 2006, maj. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.html>
3. Mitina, L.M. (2002) Psihologija razvitija konkurentosposobnoj lichnosti / L. M. Mitina. — M.: MPSI; Voronezh: Izd-vo NPO «MODEK», — 400 s.
4. Raven Dzh. Vyhodja za ramki standartar «3 Rs» (chtenie, pis'mo, arifmetika): dostizhenie i ocenivanie bolee shirokih celej v sfere obrazovanija (referat) (versija teksta ot 12. 1999) / Dzh. Raven // Metod proektov. — Minsk, BGU CPRO, 2003.
5. Sartakova E. M. Social'no-lichnostnye kompetencii i uslovija ih razvitija. <http://www.jurnal.org/articles/2008/ped23.html>
6. Shejn Je.H. Organizacionnaja kul'tura i liderstvo / Je.H. Shejn. — SPb., 2002. — 234s.
7. Tuning Educational Structures in Europe. Line 1. Learning Outcomes. Competences. Methodology. 2001 — 2003. Phase 1 / <http://www.relintdeusto.es/TuningProject/index.htm>

Л. Я. Барінова

аспірант кафедри диференціальної і експериментальної психології, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ**Резюме**

Статья посвящена теоретическому обоснованию феномена психологической компетентности личности, который является инновационным и недостаточно представленным в отечественной психологии.

В статье раскрываются взгляды отечественных и зарубежных ученых на структуру компетентности, ее наиболее полное определение.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, структура компетентности, компетентностный подход.

L. Y. Varynova

post-graduate student Department of differential and special Psychology
Odessa I. I. Mechnikov National University

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF PERSONALITY**Abstract**

The article is devoted to the theoretical ground of the phenomenon of psychological competence of personality that is innovative and presented not enough in native psychology. In the article reveal native and foreign scientists on the structure of competence: its most complete determination. Analysis of scientific literature on this issue showed the complexity and multidimensionality of the ambiguity of definitions of «competence» and «competency» based on their approach to the process and outcome of personality, and the need to review the analytical competence-based approach, which is being promoted in the modern personality psychology. In our view, many of the proposed methodological error are being theoretical approaches to the study of competence lies in their excesses. Researchers make long lists of competencies, without thinking about the holistic human individuality. It is also important to think about how competence can be measured and whether it covers the whole period of life. Generally, the structure of these competencies include such personal qualities as, organization, independence, responsibility, self-control and independent planning, the need for the implementation of their own potential, reliability, sense of duty, value orientation, patience, tolerance, cosmopolitanism, humanism, the total culture.

Keywords: competence, competency, structure of competence, competence approach.

Стаття надійшла до редакції 28.09.2013

УДК 159.9 + 316.6

А. В. Белоножко

канд. психол. наук, доцент кафедры клинической психологии
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова,
Института инновационного и последипломного образования
г. Одесса, ул. Дворянская, 2
e-mail: muse04@yandex.ru

КУЛЬТУРА ИГРЫ В ТРЕНИНГОВОЙ СИТУАЦИИ

В статье рассматриваются существующие в психологической науке представления о наиболее естественной форме взаимодействия между людьми — игре. Именно в игре личность развивается свободно и гармонично. Игра является основным инструментом тренерской деятельности с разными категориями людей: детьми, родителями, студентами, руководителями.

Ключевые слова: игра, игровое взаимодействие, культура игры, функции игры.

Постановка проблемы: Игра является наиболее естественной формой взаимодействия между людьми, именно в игре личность развивается свободно и гармонично. Игра является основным инструментом тренерской деятельности с разными категориями людей: детьми, родителями, студентами, руководителями и т.д.

Игра создает в группе непринужденную атмосферу сотрудничества и сотворчества, атмосферу безопасности и доверия. Именно все эти факторы являются обязательным условием результативности психолого-педагогической и психотерапевтической деятельности. Только в атмосфере игры возможен личностный рост участников группового процесса.

Игра — это энергия, как тренера, так и его участников. Эта энергия необходима для того, чтобы результаты тренинга были максимально высокими.

Анализ исследования и публикаций. Игра — своего рода культурный акт творчества, действующий по своим законам. В любом исследовании игры, в каждом научном подходе к игровому взаимодействию за отправную точку принималась мысль о том, что игра занимает важное место в жизни, выполняя ряд функций. Эти функции очень разнообразны: коммуникативная, релаксационная, компенсаторная, гедонистическая, педагогическая, социализирующая.

Особое место в теории игры принадлежит Йохану Хейзинге, представителю культурологического подхода к игровому взаимодействию. Он пытался проследить ее роль во всех сферах человеческой жизнедеятельности.

Игра, в концепции Хейзинга, — это культурно-историческая универсалия, первичная жизненная категория, не связанная ни с какой степенью культуры, ни с какой формой мирозерцания. В своей работе «Человек играющий» он поднимает самые глубокие пласты истории и развития культуры — игровые. В игре не требуется внешнего принуждения, оно уступает место этическим и эстетическим факторам, одновременно способствуя их развитию [5].

По мнению Й. Хейзинги, игра украшает жизнь, дополняет ее, вследствие чего является жизненно необходимой каждому человеку вне зависимости от возраста и социального положения. Она необходима индивидууму как биологическая функция, и она же необходима обществу в силу заключенного в ней «человечес-

кого смысла», в силу своего значения, своей выразительной ценности, в силу завязываемых ею духовных и социальных связей. Игра выполняет культурную функцию [5].

Й. Хейзинга находит игру в мифе, культуре, празднике. Как в мифе, так и в культуре посредством игры рождаются движущие силы культурной жизни: право и порядок, общение и предпринимательство, ремесло и искусство, поэзия, ученость и наука. Поэтому они уходят «корнями в почву» игрового действия и взаимодействия. Игра во все времена была способом целиком захватить играющего. Она находится на границе с серьезным: сама превращается в серьезное, а серьезное — в игру.

Роль игры в истории культуры не всегда была одинаково велика. По мере культурного развития игровой элемент отступает на второй план. Но игровой инстинкт, по мысли Хейзинги, может проявиться в любой момент, вовлекая в процесс игры и отдельного индивидуума, и человеческие массы [5].

Хейзинга рассматривает игровое начало не только как свойство художественной деятельности, но и как основание всей культуры. Игра старше культуры. Все основные черты игры были сформированы еще до возникновения человеческого сообщества и присутствуют в игровых поведениях животных. Игра сопровождает культуру на всем протяжении ее истории и характеризует многие культурные формы. Многие века массовые общественные игры сохраняли свое незаменимое место в культуре, трансформируясь в то, что мы сегодня называем праздником. Современный праздник — игра и не игра одновременно. Это событие, которое сохраняет взаимоотношения с игрой, имевшее место на заре культуры. Игра оформляет праздник и в то же время входит в него как составная часть [5].

В отечественной психолого-педагогической науке игра чаще рассматривалась применительно к детскому возрасту или какому-нибудь процессу, например, учебе, труду, воспитанию.

Д. Б. Эльконин, один из первых отечественных психологов, пытался выяснить происхождение игры. Он рассматривал, как изменялось положение ребенка в обществе через историческое развитие и на каком уровне развития человеческого общества возникла игра.

По мнению Д. Б. Эльконина, игра — важнейший источник развития сознания, произвольности поведения, особая форма моделирования отношений [6].

Считается, что на первом этапе эволюции игры еще не было. Дети рано включались в жизнь взрослых. На практике усваивали способы добычи пищи с помощью примитивных орудий. С появлением возрастного и полового разделения труда возникают игры-упражнения. И только по мере усложнения орудий труда и социальной структуры общества, появляется ролевая игра. Ролевая игра представляет собой реконструкцию социальных отношений с целью подготовки к будущей жизни взрослого субъекта общества.

Игра присутствует на всех этапах развития личности. «Игра — один из видов активности человека» [6]. Младенец занят предметно — манипулятивной игрой: изучением различных предметов. Ее особенностью является повторение движений и действий, своего рода тренировка и развитие определенных поведенческих умений.

На дошкольное детство приходится пик игрового периода, когда формируются все человеческие способности: речь, самосознание, воображение, творчество.

В. С. Мухина считает, что шестилетний возраст — период расцвета игровой деятельности ребенка. Именно в этом возрасте ребенок становится способным символически моделировать те социальные отношения между людьми, к которым он был причастен. Благодаря игровым замещениям предметов и взятым на себя игровым ролям дошкольник осваивает произвольные формы поведения [4].

В период дошкольного детства в игре развивается волевая, интеллектуальная и эмоциональная сферы личности ребенка. В результате такой деятельности формируются прообразы будущих видов культурной деятельности. В спорте найдут отражение подвижные и соревновательные игры. В художественно-эстетической деятельности — ролевые и режиссерские игры.

В период школьной жизни игра занимает второстепенное место и отступает перед другими видами деятельности. Многие педагоги отвергают игру в своей деятельности, хотя дети и подростки проявляют активность в большей степени именно в игровой деятельности. Освоение многих нравственных норм, ценностей, правил происходит с помощью косвенного воспитательного воздействия, которое оказывает игра. Это и правила игры, и поведение других участников, мнение товарищей и друзей, окружающие условия.

А. С. Макаренко считал, что между игрой и работой нет принципиальной разницы. «Хорошая игра» похожа на «хорошую работу», и наоборот. Сходство игры и труда заключается в том, что в каждой игре, как и в работе, есть усилие — физическое, интеллектуальное, духовное, эмоциональное. Игра доставляет радость творчества, радость победы, эстетическую радость. Любая игра — это также большая ответственность.

Игра в школьном возрасте остается ведущей формой жизнедеятельности, компенсирующей ограниченность и недостатки реальной и взрослой жизни. Только игра эта становится другой: при сохранности игрового типа поведения и сознания меняется содержание. Если ребенок воспроизводил формы поведения, то подросток уже принимает на себя отношения, чувства, переживания, риск и борьбу реальной жизни.

Грань между игровым и реальным миром становится условной, а иногда практически растворяется. Когда социальная активность снижена, социализация в реальном мире значительно затрудняется — остается альтернативный вариант — создание нового мира в игре и через игру. Именно в этом новом мире подросток и юноша практически впервые в жизни выступают как «деятели». В силу этого игровая деятельность представляет собой один из главных факторов социализации, в частности приобретение личного опыта совместной жизнедеятельности.

Взрослая жизнь также не лишена игры, об этом пишет Э. Берн в своей работе «Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры». Конечно же, игра приобретает другой характер, но от этого не теряет своей сути. Во взрослой жизни это мощный защитный инструмент, позволяющий решить задачу самосохранности, эффективный способ профилактики стресса или постстрессового состояния [1, 2].

Цель статьи — исследовать игровое поведение и игровое взаимодействие в тренинговой ситуации, что позволит сформировать механизм сотрудничества с партнером и соревнования с соперником.

Изложение основного материала. Современная игра — это другая грань действительности, выход за границы обычного хода вещей, это предоставление человеку возможности творить, уходить из глубины своих чувств, отвернуть от себя, забитого работой и заботами повседневности. Игра разряжает субъективное или

социально-психологическое напряжение, позволяет приобщиться к культуре своего народа, становится способом связи поколений и мощным средством создания социально-психологического единства нации.

Неоспорим тот факт, что игра социализирует, развивает и оздоравливает личность.

Игра есть своего рода культурный акт творчества. В любом исследовании игры, в каждом научном подходе к игровому взаимодействию принимается за отправную точку мысль о том, что игра занимает важное место в жизни, выполняя целый ряд функций. Эти функции самые разнообразные: коммуникативная, релаксационная, социализирующая, педагогическая, компенсаторная, гедонистическая и т.д. Интерес к игре как особому виду деятельности полностью оправдан, так как она обеспечивает высокую эффективность в любой деятельности и вместе с тем способствует гармоничному развитию личности [3].

Игра используется для снятия психологических стрессов, для отдыха и разрядки, для обучения и воспитания. Сегодня игра — самый популярный вид психологической работы с детьми и взрослыми. Существует множество подходов к пониманию психологической игры, ее назначения и использования.

Мы подробнее остановимся на понятии «большой психологической игры». Это целостное, законченное действие, совершенно самостоятельное, имеющее свою внутреннюю систему правил и целей, достаточно продолжительное по времени. Это, по сути, «маленькая жизнь» каждого участника игры, которая позволяет получить опыт, ценный для их настоящей жизни. «Большая игра» отличается от других видов игр тем, что для ее участников она выступает как деятельность [3].

Прекрасно определил суть такой игры Й. Хейзинга: «Мы можем назвать игру свободной деятельностью, которая осознается как «не взаправду» и вне повседневной жизни выполняемое занятие, однако она может целиком овладеть играющим, не преследует при этом никакого прямого материального интереса, не ищет пользы, — свободной деятельностью, которая совершается внутри намеренно ограниченного пространства и времени, протекает упорядоченно, по определенным правилам и вызывает к жизни общественные группировки, предпочитающие окружать себя тайной, либо подчеркивающие свое отличие от прочего мира всевозможной маскировкой» [5].

В этом определении есть все исчерпывающие объяснения того, почему игра так привлекательна для любого человека любого возраста и откуда богатство ее обучающих, развивающих, совершенствующих личность возможностей.

В одном игровом действии достаточно трудно совместить все элементы игры. Поэтому реально создать новые игровые пространства различного типа, акцентированные на каком-либо аспекте игры. Об этих пространствах можно говорить как о самостоятельных видах деятельности, которые имеют свои законы построения, развития и управления.

Можно выделить несколько видов таких пространств: игровые «оболочки» — направленные на развитие коммуникативных навыков, рефлексии и саморефлексии; «игры проживания» — развитие мотивационной сферы, расширение представлений о мире человеческих чувств и переживаний; «игры — драмы» — развитие и осмысление личной системы жизненных ценностей и смыслов; «деловые» игры — развитие навыков целеполагания и планирования деятельности; психологические акции — развитие креативности, гибкости в принятии нового опыта.

Игра — это внутренне мотивированная, самоценная для человека деятельность. В игре, в тренинговой ситуации, человек чувствует себя естественно, адекватно своей человеческой природе, так как естественное состояние человека — это состояние Деятеля, инициатора собственного развития.

Большинство людей в любом возрасте очень любят играть. Это происходит потому, что игра — это целостное состояние души. Игра захватывает человека целиком. Это единство мыслей, чувств и движения. Это гармоничная жизнь в образе, роли, ситуации, мире. Во время тренинга человек включается в игру всем своим интеллектуальным, личностным, эмоциональным потенциалом, своим жизненным опытом и творческими ресурсами. За желанием играть стоит потребность в сильных и целостных эмоциональных переживаниях. Игры предоставляют возможность эмоционально отреагировать на различные волнения и трудности, построить на уровне чувств отношения с окружающими, научиться контролировать и регулировать свой внутренний мир, возможности для развития и саморазвития, так как человек находится в состоянии «максимальной готовности» к этому [3].

Игра является безопасным пространством построения отношений с окружающими людьми. В реальной жизни такие отношения очень трудно строить, осознавать и изменять. В игре такая возможность предоставляется.

Игра развивает важнейшие социальные навыки и умения, способность к эмпатии, кооперации, разрешению конфликтов путем сотрудничества, учит человека видеть ситуацию глазами другого. Если после игры проводится удачное обсуждение, дается обратная связь участников — это свидетельство изменения межличностных отношений и внутреннего взросления участников.

Игра — это совместная деятельность, предполагающая коллективную взаимозависимость и расширение личных возможностей за счет привлечения потенциала других участников. Для многих людей характерно восприятие игры как психологической возможности понять себя и других, увидеть и прочувствовать перспективы развития, прожить модели поведения, отношений, которые до этого казались невозможными или были недоступны [3].

Задавая участнику правила поведения, границы дозволенного, временные пределы самореализации в тренинговом игровом пространстве, игра предоставляет значительные возможности для формирования саморегуляции, навыков планирования, самоконтроля и самооценки.

Являясь «экспериментальной площадкой» личности, игра позволяет чувствовать себя свободным от всех ограничений: стереотипов, шаблонов мышления и привычных вариантов решения проблемы. Позволяет осмыслить и понять себя, увидеть и прочувствовать перспективы изменения, построить новые модели поведения, научиться по-другому относиться к миру и себе.

Рассмотренные варианты отношения к игре выступают как этапы личностного развития. Таким образом, игра как психологический метод может быть использована для решения трех последовательных задач:

1. возможность жить в игровом пространстве, полностью погружаться в игровой мир и игровые отношения;
2. быть свободным в игровом пространстве, осознавать свои особенности и выстраивать отношения с другими людьми;
3. осмысливать игровой опыт, использовать игру как инструмент самопознания и жизненных экспериментов [3].

Выводы: Психологическая игра — особый жанр психологической работы в тренинговой ситуации. Каждая игра — это «маленькая жизнь», законченный фрагмент жизнотворчества, позволяющий ее участникам освоить значимый опыт деятельности, общения, самопознания и саморазвития. Образно говоря, теория игры — это духовное дитя всей истории философской и психолого-педагогической мысли. В конечном счете, игра — активное начало, по сути своей направленное на то, чтобы не дать культуре, да и всему миру застыть в неподвижности.

Список использованных источников и литературы

1. Берн Э. Транзактный анализ в психотерапии / Э. Берн. — М.: Академический проект, 2004. — 272 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. — М.: Эксмо, 2013 — 576 с.
3. Битянова М. Р. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / М. Р. Битянова. — СПб.: Питер, 2009. — 304 с.
4. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе. — 2-е изд. / В. С. Мухина. — М.: Просвещение, 1990. — 176 с.
5. Хейзинга Й. «Homo ludens». Человек играющий. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. — М.: Прогресс, 1992. — 464 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. — 2-е изд. / Д. Б. Эльконин. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 360 с.

References

1. Bern Э. Tranzaktnyy analiz v psykhoterapyi / Э. Bern. — М.: Akademicheskyy proekt, 2004. — 272 s.
2. Bern Э. Yhry, v kotorye yhrayut lyudy. Lyudy, kotorye yhrayut v yhry / Э. Bern. — М.: Эkсмо, 2013 — 576 s.
3. Bytyanova M. R. Praktikum po psykholohycheskym yhram s det'my u podrostkamy / M. R. Bytyanova. — SPb.: Pyter, 2009. — 304 s.
4. Mukhyna V. S. Shestyletnyy rebenok v shkole. — 2-e yzd. / V. S. Mukhyna. — М.: Prosveshchenye, 1990. — 176 s.
5. Kheyzynha Y. «Homo ludens». Chelovek yhrayushchyy. V teny zavtrashnego dnya / Y. Kheyzynha. — М.: Prohress, 1992. — 464 s.
6. Эl'konyn D. B. Psykholohyya yhry. — 2-e yzd. / D. B. Эl'konyn. — М.: Humanyt. yzd. tsentr VLADOS, 1999. — 360 s.

А. В. Білоножко

канд. психол. наук, доцент кафедри клінічної психології
Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова,
Інститут інноваційної та післядипломної освіти

КУЛЬТУРА ГРИ В ТРЕНІНГОВІЙ СИТУАЦІЇ

Резюме

У статті розглядаються уявлення, що існують в психологічній науці, про найбільш природну форму взаємодії між людьми — гри. Саме у грі особа розвивається вільно і гармонійно. Гра є основним інструментом тренерської діяльності з різними категоріями людей: дітьми, батьками, студентами, керівниками.

Ключові слова: гра, ігрова взаємодія, культура гри, функції гри.

A. Belonozhko

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

CULTURE OF A GAME IN A TRAINING SITUATION

Abstract

Play is a basic tool in trainings with people of diverse categories: children, parents, students, managers and etc. Play creates easy atmosphere of teamwork and co-creation, safety and credence in a group. That particular factors constitute mandatory condition for effectiveness of psychological and pedagogical and psychotherapeutic activities. Only play atmosphere ensures personal growth of members within the group.

The article is targeted to investigate play behavior and play interaction in the training situation that will allow to create a device of cooperation with a partner and contests with a competitor. Play as a psychological method may be applied to settlement of the following three tasks: 1) possibility to live in play space, to sink into play world and relations; 2) being free in play space, recognize own peculiarities and build up relations with other people; 3) comprehension of experience in plays, use play as an instrument of self-knowledge and life experiments.

Psychological play is a specific type of psychological work in the training situation. Each play is a «small life», finished fragment of creative life that allows its participants to master significant experience of activity, communication, self-knowledge and self-development. Figuratively saying, theory of play is a spiritual child of the whole history of philosophic, psychological and pedagogical thought. After all play is an energetic start, as the matter of fact, it is intended to prevent culture and the whole world from being petrified in motionlessness.

Key words: game, game interaction, culture of a game, game function.

Стаття надійшла до редакції 22.10.2013

УДК 159.928:658.012.32 — 057.4

І. А. Бідюк

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Національного аерокосмічного університету імені М. С. Жуковського «ХАІ».
м. Харків, вул. Чкалова, 17
e-mail: innapsychologist@list.ru

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРІВ З ПРОДАЖУ

Стаття розглядає творчі здібності менеджерів. Висвітлює складові креативності, зв'язок креативності з інтелектуальними здібностями, основні креативні якості менеджерів з продажу: швидкість, гнучкість, оригінальність і розробленість. Розкриває професійні характеристики менеджерів з продажу, визначає показники творчості в успішних та неуспішних менеджерів. Відмічає, що успішність в професійній діяльності залежить не тільки від креативності, інтелектуальних здібностей, але й від мотиваційних компонентів, а саме, самоактуалізації фахівців з продажу.

Ключові слова: креативність, творчі здібності, самоактуалізація, успішність — неуспішність, інтелектуальні якості.

Актуальність проблеми. Проблема творчості, розвитку творчих здібностей в професійній діяльності, професійного особистісного становлення не втрачає актуальності (Д. Б. Богоявленська, Дж. Гільфорд, А. Маслоу, Я. О. Пономорьов, Р. Стернбер, М. Костік, Є. Свін та інші). Цікавість науковців до креативності, значення креативності в професійному становленні особистості актуальні і сьогодні. В умовах сучасного життя творчість, в значній мірі, стає певним механізмом адаптації особистості до соціальних умов.

Креативність відмічають як одну з важливих особистісних якостей, якою повинен володіти будь-який працівник різних сфер діяльності (економічна, педагогічна та інші). Особливо, це стосується якостей особистості менеджера з продажу, в ході діяльності якого постійно повинні народжуватися нові, нестандартні рішення та погляди на проблему (В. Зінгер, Л. Ланг, Б. Стінберг).

Одним із чинників успішної діяльності бізнес-структур є високий професійний рівень їх працівників. Проблеми професійного та особистісного росту висвітлені в роботах О. О. Бодальова, В. О. Бодрова, В. О. Толочека, Д. В. Ньюстрома, М. Джонсона, Г. Маршалла. Проблемою професійного росту менеджерів з продажу займаються спеціалісти з менеджменту, які висвітлюють дане питання з економічної точки зору.

Аналіз проблеми. Слід зазначити, що недостатньо дослідженою залишається проблема креативності як чинника професійного росту суб'єкта праці. Зокрема, недостатньо відомостей відносно впливу вербальної креативності на продуктивність діяльності менеджерів з продажу.

Креативність — якість особистості, що визначає вміння фахівця швидко, красиво орієнтуватися в ситуації, її вирішенні та досягненні професійної мети і задачі. Творчі здібності визначають швидкість, оригінальність, гнучкість професійного мислення. В психології існує багато авторських теорій розвитку та складових творчих здібностей (креативність), особливості прояву, розвитку, відмінності, критерії (Е. Торенс, А. Маслоу та інші).

Є. П. Торенс характеризує креативність як процес появи чутливості до проблем, фіксації на них, пошуку рішень, висунення різних гіпотез і їх перевірки. Вчений вважає, що креативність — процес, природний та потрібний людині для визначеності. Відповідно до свого уявлення про творчі здібності Е. Торенс виокремив кілька показників, що можуть характеризувати креативність як складову особистості: гнучкість, оригінальність, легкість, ретельність.

Творчі здібності Є. П. Торренс описує як реальні відмінності між людьми. Креативна та людина, яка в ситуації незавершеності може уявити рішення або вибрати оптимальне. Творчий акт містить у собі відчуття труднощів, пошуки рішень, виникнення і формулювання гіпотез щодо існуючих елементів, перевірку цих гіпотез, можливість їх модифікації та повідомлення результатів.

Креативність розглядають у зв'язку з інтелектуальною діяльністю фахівця, Дж. Гілфорд, наприклад, характеризує творчі здібності як одну із складових інтелекту. Креативність вважають основною формою інтелектуальної активності особистості та компонентом загальної розумової обдарованості. (Г. Дж. Айзенк).

Умови формування та розвитку творчості залежить від об'єктивних чинників: оточуюче середовище, умови праці, соціальне прийняття творчих ідей та їх оцінка; та від суб'єктивних: інтелект, обмеженість кругозору, стереотипність мислення, невміння відстоювати власну думку та доводити її до логічного завершення.

Важливе значення в професійній діяльності має практичний інтелект, який допомагає людині покращити свої навички. Креативність, як складова практичного інтелекту, є одним із факторів, які впливають на успіх в професійній діяльності.

Дослідники в сфері менеджменту та бізнесу стверджують, що креативність залежить від досвіду, знань, технічних навичок, вміння мислити по новому та долати нетворчу рутину. Важливим залишається поєднання об'єктивного та суб'єктивного факту діяльності — відчуття захоплення власною роботою ті існування фактору внутрішньої мотивації співробітників.

Умовою прояву креативності менеджерів є командний дух співробітництва. В таких колективах співробітники можуть вільно обмінюватися ідеями та обговорювати нові рішення. Колективи, в яких змагаються за визнання, перестають ділитися інформацією, що в свою чергу деструктивно впливає, оскільки ніхто в організації не володіє достатньою інформацією, щоб осмислити завдання чи рішення в цілому.

Мета дослідження. Розглянути особливості творчих здібностей менеджерів з продажу.

Опис вибірки та методів дослідження. Для проведення дослідження було створено дві вибірки: успішних і неуспішних менеджерів. Визначальним чинником «успішності» менеджера була експертна оцінка якості роботи керівниками відділу продаж. Критерії відбору: професійність, багаторічний стаж і річна кількість продаж.

До групи професійних менеджерів з продажу увійшло 44 особи (44% від загальної кількості опитаних) — з них 12 жінок та 32 чоловіка. Середній вік дорівнює 25,7 рокам.

До другої групи неуспішних менеджерів увійшло 56 осіб (відповідно 56%), з них 22 жінки та 34 чоловіка. Середній вік дорівнює 27,2 року.

Результати дослідження (проведені студентом Нікітюк А. А. під керівництвом Бідюк І. А.). Особливої уваги набуває вивчення креативності працівників сфери продажу за такими характеристиками як швидкість, гнучкість, оригінальність і розробленість.

Результати проведеного дослідження відображені на рис. 1.

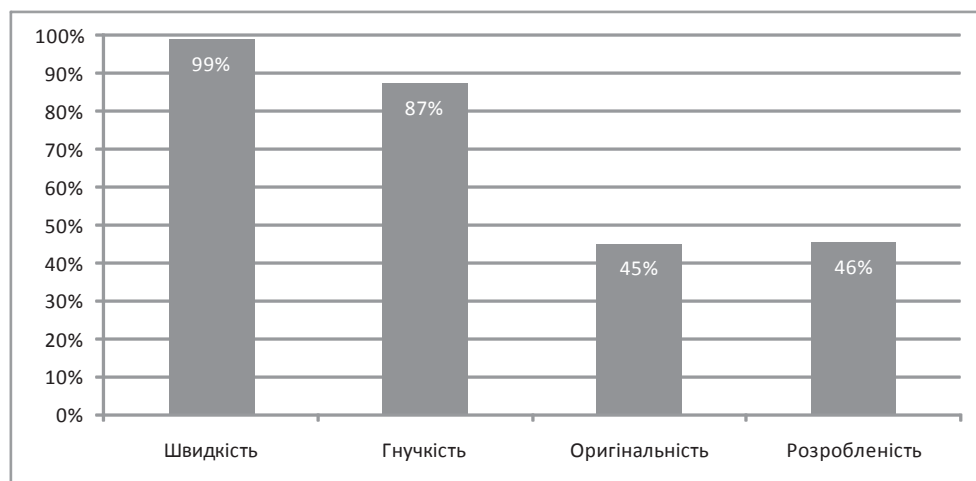


Рис. 1. Структура творчого мислення менеджерів (%)

Показник гнучкості оцінює розмаїття ідей і стратегій, здатність переходити від одного аспекту до іншого. Іноді цей показник корисно співвіднести з показником побіжності. Якщо випробуваний має низький показник гнучкості, то це свідчить про ригідність його мислення, низький рівень інформованості, обмеженість інтелектуального потенціалу та (або) низьку мотивацію. Показник оригінальності характеризує здатність висувати ідеї, які відрізняються від очевидних, загальновідомих, загальноприйнятих, банальних або твердо встановлених. Той, хто отримує високі значення цього показника, зазвичай характеризуються високою інтелектуальною активністю і неконформністю.

Високі показники за шкалою розробленості характерні для осіб з високою успішністю, здатних до винахідницької та конструктивної діяльності. Низькі — для відстаючих, недисциплінованих і недбайливих осіб. Показник розробленості відповідей відображає інший тип швидкості мислення і в певних ситуаціях може бути як перевагою, так і обмеженням, залежно від того, як ця якість проявляється. Серед менеджерів оригінальність і розробленість, як властивість мислення, не завжди виступають обов'язковими. Структура творчого мислення залежить від показників професійності менеджерів (табл.1)

Таблиця 1

Структура творчого мислення в залежності від професійності менеджерів

	Середні значення		t-критерій Ст'юдента	Значимість (двостороння)
	Успішні менеджери	Неуспішні менеджери		
Швидкість	9,87	9,86	0,05	
Гнучкість	8,93	8,00	2,10	0,05
Оригінальність	8,87	8,57	0,17	
Розробленість	53,14	43,07	2,30	0,05

Менеджери з високим рівнем професійності з продажу вміють краще варіювати способами дій, швидше оперують наявними знаннями та краще переходять від однієї дії до іншої, проявляють гнучкість, широту, глибину мислення.

Креативність менеджерів проявляється не тільки у повсякденному житті, але й у вирішенні виробничих задач. Специфіка роботи пов'язана з щоденним рішенням професійних задач, що потребують творчого підходу та навичок оперативного вирішення конфліктних ситуацій (табл. 2).

Таблиця 2

Особливості креативності в залежності від професійності менеджерів

	Успішні менеджери	Неуспішні менеджери	ϕ критерій Фішера	Рівень значимості
Низький рівень креативності	15,9%	23,2%	0,918	-
Середній рівень креативності	38,6%	48,2%	0,961	-
Високий рівень креативності	45,5%	28,6%	1,747	0,05

Успішність в професійній діяльності менеджерів пов'язана з високим рівнем креативності. Припускаємо, що розвиток креативності відбувається під час щоденного вирішення складних задач, які визначають успішність професійної діяльності.

Психологи вважають, що креативність є вагомим частинкою інтелектуальних здібностей особистості. Відповідно, існує суттєвий зв'язок між інтелектуальними здібностями, гнучкістю та інертністю мислення, швидкістю і точністю сприйняття, розподілом і концентрацією уваги, вибором оптимальної стратегії у вирішенні професійних задач, просторовою уявою.

Швидкість і точність сприйняття, концентрація уваги необхідні для кваліфікованого фахівця, який працює з різноманітною професійною документацією.

Особливості професійної діяльності менеджерів, особливо з продажу, вимагають від особистості певних якостей не тільки інтелектуальної, емоційної, особистісної, але й ціннісно-мотиваційної.

Особливого інтересу набуває потреба в самоактуалізації як прагнення реалізувати свої здібності і таланти (рис. 2)

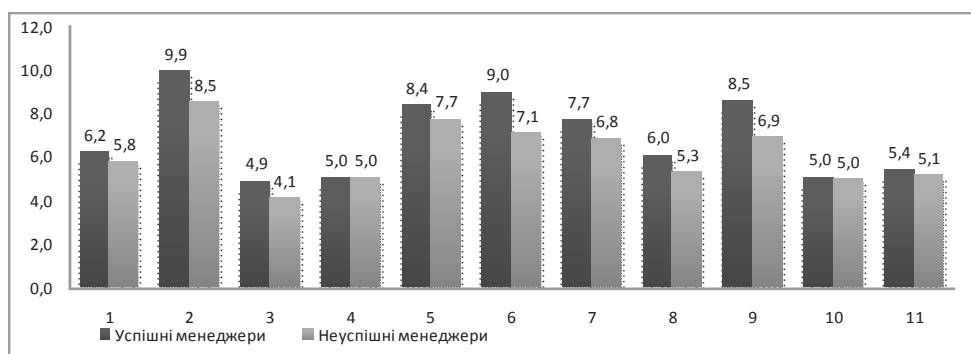


Рис. 2. Показники самоактуалізації особистості

Примітка: 1 — шкала орієнтації, 2 — шкала цінностей, 3 — природа людини, 4 — потреба в пізнанні, 5 — прагнення до творчості, 6 — автономність, 7 — спонтанність, 8 — саморозуміння, 9 — аутосимпатія, 10 — шкала контактності, 11 — шкала гнучкості в спілкуванні

Можна зазначити, що незалежно від успішності в професійній діяльності, менеджери виявляють прагнення до гармонійного буття, здорових відносин з людьми та творчого ставлення до життя. До того ж у успішних менеджерів бали по шкалі цінностей, автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія були вищі, ніж у неуспішних менеджерів. В свою чергу у неуспішних менеджерів бали вищі по таким шкалам як шкала орієнтації, потреба в пізнанні, прагнення до творчості, шкала контактності, шкала гнучкості в спілкуванні (табл. 3).

Таблиця 3

Показники самоактуалізації менеджерів

Шкали самоактуалізації	Сума рангів		Статистика U Манна-Уїтні	Значимість
	Успішні менеджери	Неуспішні менеджери		
Шкала орієнтації	616,5	658,5	252,5	-
Шкала цінностей	650,5	624,5	218,5	-
Природа людини	567,5	707,5	301,5	-
Потреба в пізнанні	603,0	672,0	266,0	-
Прагнення до творчості	578,5	696,5	290,5	-
Автономність	710,0	565,0	159,0	0,01
Спонтанність	663,5	611,5	205,5	0,05
Саморозуміння	646,5	628,5	222,5	-
Аутосимпатія	686,5	588,5	182,5	0,01
Шкала контактності	566,0	709,0	303,0	-
Шкала гнучкості в спілкуванні	607,5	667,5	261,5	-

Успішні менеджери мають більш зрілі цінності та визначаються самостійністю, мають потенціал, здатні ставити адекватні цілі, знаходити кращі шляхи їх досягнення. В них більш виражені такі цінності: свобода, природність, гра та легкість. Успішні менеджери мають більш розвинене психічне здоров'я і цілісність особистості, а саме, не мають ознак тривожності та невпевненості у собі, що свідчить про наявність високої самооцінки.

Креативність поділяють на потенційну та актуальну. Потенційна креативність характеризується як креативність «додіяльна» і визначає індивідуума в плані його потенційної схильності, що виражається у формі базової готовності до набуття актуальної творчої здібності в певних зовнішніх умовах, до прояву творчої активності. Потенційна креативність є необхідною суб'єктивною умовою творчості. Актуальна креативність — взаємодія індивідуальних характеристик потенційно-креативного індивідуума з характеристиками того чи іншого виду діяльності, що обумовлює актуальну, безпосередню готовність її носія до прояву творчої активності у відповідному виді діяльності. Вона є достатньо суб'єктивною умовою творчості.

При дослідженні структурних особливостей творчого мислення менеджера з продажу, було встановлено, що більшість менеджерів добре впоралися із завданням на швидкість і гнучкість, що може свідчити про високий рівень здібностей творчого мислення серед працівників торгівлі. Тільки половина опитаних впоралася із завданнями на розробленість і оригінальність мислення.

При дослідженні особливостей ціннісної сфери менеджерів з продажу, встановлено, що незалежно від успішності в професійній діяльності, менеджери виявляють прагнення до гармонійного буття, здоровим відносинам з людьми та творчим ставленням до життя. До того ж у успішних менеджерів бали (шкала цінностей, автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія) були вищі, ніж у неуспішних менеджерів. В свою чергу у неуспішних менеджерів бали вищі по таким показникам як шкала орієнтації, потреба в пізнанні, прагнення до творчості, шкала контактності, шкала гнучкості в спілкуванні.

При вирішенні конкретних прикладних задач, успішні менеджери з продажу орієнтовані на отримання конкретного інтересу, прагнуть проявити творчі та креативні здібності частіше, ніж їх колеги.

Висновки. Професійного успіху досягають менеджери, які володіють такими якостями: активність, організаційність, креативність, артистичність, вміння переконувати.

Встановлено, що менеджери з високим рівнем професійності в продажу вміють краще варіювати способами дій, легше оперують знаннями та краще переходять від однієї дії до іншої, володіють кращою здатністю мислити в різних напрямках. Успішність в професійній діяльності менеджерів пов'язана з високим рівнем креативності. Можливо, розвиток креативності проходить при щоденному виконанні важких та незвичайних завдань, успіх рішення котрих напряму впливає на підвищення рівнів продаж, що підвищує успішність діяльності.

Незалежно від успішності в професійній діяльності, менеджери виявляють прагнення до гармонійного буття, здоровим відносинам з людьми та творчим ставленням до життя.

Встановлено, що успішні менеджери мають більш зрілу та самостійну особистість. Вони мають багатий потенціал, здатні ставити адекватні цілі та знаходити кращі путі досягнення цих цілей. Також вони більш впевнені в собі і мають більшій рівень довіри до навколишнього світу, самоактуалізація для них стала способом життя. В них більш виражені такі цінності, як свобода, природність, гра та легкість. Успішні менеджери мають більш розвинене психічне здоров'я і цілісність особистості.

При вирішенні конкретних прикладних задач, успішні менеджери з продажу орієнтовані на отримання конкретного інтересу, прагнуть проявити творчі та креативні здібності частіше, ніж їх колеги.

Успішний менеджер характеризується товариськістю, відкритістю новим враженням, вірою в силу і знання оточуючих, свободу спілкування і вміння жити в сьогоденному дні. При високому рівні креативності та інтелектуальних здібностях, в них високий рівень самосвідомості, автономності та самоповаги.

Список використаних джерел та літератури

1. Холодная М. А. Психологический статус когнитивных стилей: предпочтения или «другие» способности / М. А. Холодная // Психол. журнал -№1. — 1996. — С. 25-30.
2. Белкіна О. Критичне мислення особистості як умова її розвитку та суспільного прогресу / О. Белкіна // Науковий вісник ВДУ. — 1999. — №1. — С.9—11.
3. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта / Дж. Гилфорд // Психологія мышления. — М., 1982. — С. 433—457.
4. Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления / П. Тульвисте. — Таллин «Валгус» — 1988. — 342 с.

References

1. Holodnaya M. A. Psihologicheskiy status kognitivnykh stiley: predpochteniya ili «drugie» sposobnosti / M. A. Holodnaya // Psihol. zhurnal -1996. — №1. — S. 25-30.
2. Belkina O. Kritichne mislennya osobistostI yak umova ii rozvitku ta suspilnogo progresu / O. Belkina // Naukoviy visnik VDU. — 1999. — №1. — S.9—11.
3. Gilford, J. Tri storonyi intellekta / J. Gilford // Psihologiya myishleniya. — M., 1982. — S. 433—457
4. Tulviste P. Kulturno-istoricheskoe razvitie verbalnogo myishleniya / P. Tulviste. — Tallin «Valgus» — 1988. — 342 s.

И. А. Бидюк

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

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

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПРОДАЖЕ

Резюме

Статья рассматривает творческие способности менеджеров, в сферу деятельности которых входит продажа товаров. Особое внимание в статье уделяется характеристикам и показателям креативности, творческих способностей с учетом успешности менеджеров в профессиональной деятельности (количество и объем продаж). Показывает связь между креативностью, интеллектуальными способностями и самоактуализацией менеджера по продажам; как профессиональные качества влияют на урны и составляющие креативности. Раскрывает показатели самоактуализации успешных и неуспешных менеджеров.

Ключевые слова: креативность, творческие способности, самоактуализация, успешность — неуспешность, интеллектуальные качества.

I. A. Bidyuk

candidate of psychological sciences, associate professor of department of psychology of the National N. Ye. Zhukovskiy Aerospace University the name » KhAI»

FEATURES OF CREATIVE CAPABILITIES OF MANAGERS ON SALE

Abstract

Features of development of creative abilities in modern world are determined by requests of theory and practice in becoming of professional image among young professional and personal adaptation to the social conditions of life.

Creativity (imagination) — personality trait that determines the speed and beauty of solutions to any professional task and getting to the goal.

The article reveals specifics of creative verbal abilities among sales managers. Creative person in any professional activity in any unfinished situation may gain solutions and choose the most efficient and productive. Formation and development of creative abilities, as scientists believe, depends on life conditions, human activities, but most importantly, on the the level of intellectual qualities, the ability to defend the point of view, the plasticity and flexibility of thought, experience, knowledge and ability to think in creative way. Creativity gets special importance as a component of intelligence.

Practical results suggest that the success in professional work depends on a high level of creativity, personal confidence in abilities, knowledge and skills, a high level of self-esteem, self-awareness.

Keywords: creativity (imagination), creative capabilities, selfactualization, success is unsuccess, intellectual qualities.

Стаття надійшла до редакції 3.10.2013

УДК 159.922.7

В. В. Бочелюк

аспірант кафедри практичної психології,
Класичний приватний університет,
м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б,
e-mail: vitalik.ps@mail.ru

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК НАПРЯМ КОРЕКЦІЇ
ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ**

Стаття присвячена аналізу ефективності соціально-психологічного тренінгу як напрямку корекційної роботи психологів з віктимними дівчатами підліткового віку. В роботі визначено структуру тренінгу, розкрито механізми проведення тренінгових занять, обґрунтовано результативність корекції віктимної поведінки дівчат-підлітків.

Ключові слова: віктимність, віктимна поведінка, корекція, підлітковий вік, тренінг

Постановка проблеми. Напружена нестійка обстановка, що склалася в даний час в нашому суспільстві, обумовлює зростання різних відхилень в особистісному розвитку і поведінці підлітків. Серед них особливу тривогу викликає не тільки відчуженість, підвищена тривожність, духовна спустошеність дітей, але і їхній цинізм, жорстокість, агресивність та віктимність. Найбільш гостро цей процес виявляється в підлітковому віці.

Зростання віктимних тенденцій у підлітковому середовищі відображає одну з найгостріших соціальних проблем сучасного суспільства. Становлення особистості в онтогенезі визначається впливом зовнішніх і внутрішніх факторів і умов. Зміна цих факторів не завжди призводить до необхідних результатів. Трансформація зовнішніх умов відображається у процесі формування особистості підлітка. Одним з таких наслідків є поява віктимної поведінки у підлітків.

Проблема в тому, що відсутній взаємозв'язок між відношенням соціуму до віктимності підлітків і обумовленості детермінант проявів віктимної поведінки, в розрізненості теоретико-методологічних підходів до вивчення сучасних науково обґрунтованих психологічних методів корекції віктимної поведінки. Тому вивчення віктимної поведінки підлітків, яка зачіпає суспільство в цілому, викликає науково-практичний інтерес психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Російськими авторами В. В. Занковим, С. А. Белічевою, А. К. Осницьким, Л. А. Петровською, В. Г. Степановим, було запропоновано безліч визначень віктимної поведінки, жодне з яких не може бути визнано вичерпним і загальнозживаним. В той же час багато вітчизняних авторів розводять поняття віктимної поведінки особистості, як специфічної форми поведінки, і віктимності, як психологічної властивості особистості.

Віктимність вітчизняними науковцями Т. І. Вишинською, Н. О. Голишкіною, І. С. Шевченко розглядається як певна підструктура, що є компонентом складнішої структури психічних властивостей особистості [6]. Зазначимо, що віктимна поведінка завдає шкоди об'єктам нападу, а також заподіює фізичну шкоду оточуючим або викликає у них негативні переживання, стан напруженості, страху, пригніченості.

Так, А. К. Осницький відзначає, що похідне від підвищеної стомлюваності учнів старших класів — дратівливість. В стані стомлення підліток частіше проявляє упертість, частіше порушує правила поведінки, поступає на зло, наперекір іншим людям, відповідає грубістю [5].

Слід відзначити декілька напрямків наукових пошуків, в межах яких ученим вдалося отримати конкретні результати. Зокрема, у науковій літературі знайшли розкриття питання, які стосуються причин виникнення у дівчат підліткового віку віктимної поведінки (І. Д. Бех, С. І. Болтівець, О. В. Землянська), явищ важковиховуваності та їхнього зв'язку з правопорушеннями (С. А. Беличева, А. І. Долгова, Є. В. Заїка, О. В. Киричук), шляхів пошуку психокорекції відхилень девіантної поведінки особистості та особливості корекційної роботи з підлітками (І. Доллард, М. Ратгер, Й. Толман, І. В. Козубовська, В. М. Оржеховська).

Роль ранньої соціалізації при формуванні віктимогенних факторів розкрито в працях зарубіжних психологів Е. Бенаму, С. В. Ільїної, І. О. Невського. Психологічні особливості жертви було описано в дослідженнях російських науковців Ю. М. Атоняна, І. І. Маймачук, В. С. Минської, Н. М. Романова.

Особливо актуалізується аналіз проблеми віктимної поведінки дівчаток підліткового віку, яка є предметом достатньої кількості психологічних робіт як в нашій країні, так і за кордоном.

Мета статті — проаналізувати ефективність соціально-психологічного тренінгу як напряму корекції віктимної поведінки дівчат-підлітків.

Сучасна корекційна педагогіка зазначає, що корекція — це «засіб подолання й послаблення психофізичних недоліків через формування життєво необхідних якостей у навчально-виховному процесі або різних видів діяльності учнів» [2, С. 72].

Як було зазначено у психологічному словнику, «спочатку поняття «корекція» (від лат. *correctio* — виправлення, поліпшення) розумілося як повне або часткове виправлення недоліків характеру і поведінки окремих дітей і застосовувалось для визначення соціально-педагогічного напрямку діяльності спеціалізованих закладів» [4, С. 67].

Російський психолог І. Д. Дубровіна розглядала корекційну діяльність шкільного психолога як діяльність з усунення відхилень у психофізичному та індивідуальному розвитку й поведінці, схильності до залежності та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки [3].

З точки зору С. О. Бармаєва, корекція «визначається як: виправлення, часткове виправлення або змінення; виправлення, усунення, подолання недоліків чи порушень, вад психічного або фізичного розвитку; виправлення (часткове або повне) вад психічного або фізичного розвитку в дітей, порушення тієї чи іншої психічної функції в дорослих; активна робота практичного психолога чи інших спеціалістів, спрямована на подолання чи послаблення вад психічного або фізичного розвитку в дітей, порушення тієї чи іншої психічної функції в дорослих;... система соціально-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення процесу й досягнення успішного результату в соціальному розвитку особистості» [1, С. 99].

З точки зору С. Г. Шебанової психокорекція — це метод комплексного психологічного впливу на мету, мотиви та структуру поведінки суб'єкта, а також на розвиток певних психічних функцій: пам'яті, уваги, мислення [8].

Головне завдання корекційної роботи психолога з віктимними дівчатами підліткового віку в умовах школи — це навчання та тренінг, метою якого є засвоєння нових навичок поведінки, спілкування, запам'ятання тощо.

Вітчизняним психологом Т. О. Ломовою було визначено види психокоригувальної роботи з віктимної поведінки підлітків: індивідуальне психокоригування; групове психокоригування, психотренінг; консультативна робота із сім'єю [5].

Психокорекційна робота з віктимними дівчатами-підлітками проводиться шкільним психологом з метою зниження проявів віктимності у підлітків і кращої їхньої адаптації до шкільного життя. Роботу в умовах школи бажано проводити окремо за різними паралелями учнів. Даний етап припускає індивідуальні заняття з підлітками для того, щоб ще більше не підвищувати прояви віктимності й дати можливість дівчатам звикнути до спілкування з психологом.

Опис соціально-психологічного тренінгу з корекції віктимної поведінки дівчат підліткового віку.

Корекція віктимності полягає у навчанні та самовдосконаленні людини через утворення безпосереднього життєвого досвіду в спеціально організованому груповому контексті за сприяння ведучого-психолога.

Мета тренінгу — допомогти дівчатам-підліткам переосмислити досвід власної віктимної поведінки через набуття навичок продуктивного мислення, оптимізацію мотивації, розвиток рефлексивних умінь.

Основні завдання тренінгу:

- подолання проявів віктимності у дівчат підліткового віку;
- діагностування проблемного поля і ставлення особистості до віктимної поведінки;
- рейтингове виділення тривожних ситуацій та визначення шляхів їх вирішення;
- розвиток особистісних якостей, які допомагають нейтралізувати переживання емоційного дискомфорту;
- оволодіння дівчатами-підлітками навичками самоконтролю власного емоційного стану;
- навчання раціонального та образного шляхів вирішення віктимних ситуацій, аналітичний розгляд тривоги і страхів;
- вироблення механізму самоаналізу та саморегулювання, оволодіння механізмами подолання віктимності шляхом обміну ідеями в групі.

Форма роботи — групова робота з дівчатами-підлітками 7-9-х класів.

До методів роботи психологів з психологічної корекції віктимної поведінки слід віднести: ігротерапію, проєктивний малюнок, психогімнастику, методи поведінкової корекції.

Очікувані результати: зниження проявів віктимності, підвищення самооцінки, розвиток комунікативних здібностей.

Тренінг охоплював наступні блоки: 1) діагностичний; 2) корекційний; 3) результативний (оцінка ефективності психокорекційного впливу).

I. Діагностичний етап

Мета: діагностика особливостей розвитку дівчат-підлітків; виявлення параметрів, що потребують корекції; формування загальної програми психокорекції.

II. Наставовний етап

Мета: викликати бажання у дівчат підліткового віку взаємодіяти та співпрацювати з психологом, внести зміни у своє життя; зняти стан агресії, страху, самотності; підвищити впевненість у собі й розкутість.

Наставовний етап припускає зняття стресу, напруженості та самотності в підлітка шляхом розслаблення, тобто опанування дітьми методів релаксації. Цей етап важливий також тим, що повинен установити повну й абсолютну довіру дівчинки-

підлітка до психолога, закріпити віру в те, що позитивні зміни в житті можливі й до них потрібно прагнути. І наступний важливий підсумок даного етапу — встановлення довіри та взаєморозуміння між членами групи, зняття емоційної напруженості дівчат-підлітків.

III. Корекційний етап

Мета — проведення занять з психокорекції віктимної поведінки дівчат підліткового віку.

Психокорекційна гра для підлітків використовується під час індивідуальної психокорекційної роботи або є основою тренінгу для групової роботи.

IV. Етап оцінки ефективності психокорекційного впливу

Мета — перевірка ефективності психокорекційного впливу.

Відзначимо, що в розробленому нами тренінгу структуру занять складають різноманітні процедури: 1) спостереження, груповий диспут, бесіда експериментатора з досліджуваними; 2) рольові ігри; 3) вправи діагностико-виконавчого характеру (активізація самосвідомості, актуалізація «Я-мотивацій», діагностика емоційної напруженості, навчання техніки саморегуляції й релаксації); 4) вправи активізації розумової діяльності (логічні завдання, завдання по розвитку вербального мислення); 5) вправи творчого характеру (рішення нестандартних проблем і творчих завдань на основі покрокової моделі ефективного рішення); 6) ведення щоденника.

Механізм ведення тренінгу. Розвивати компетентність подолання проявів віктимності допомагає механізм інтрапсихічних змін, який полягає у «феномені впливу міжособистісного поля на особистість учасників групи». Ще один механізм поєднання індивідуально-групового підходу забезпечує активну соціально-психологічну підготовку для вирішення проблем віктимної поведінки.

Форми і методи тренінгу обумовлюють особистісно-розвиваючу діяльність психолога, яка спрямована на розвиток у дівчат-підлітків спеціальних умінь та навичок щодо подолання проблемних ситуацій.

В процесі корекційної роботи використовуються наступні методи: ігровий (дидактична гра, контргра); дискусійний (аналіз ситуації, групова дискусія); невербальний (психогімнастика, проекція).

Умови роботи в групі. На ефективність тренінгу безпосередньо та опосередковано впливають наступні фактори фізичного та соціального середовища:

- організація ізолюваного приміщення та розміщення учасників по колу, за столами;
- технічне забезпечення кожного учасника ігровим набором елементів;
- склад групи добирається за результатами діагностики рівня тривожності, незалежно від виду тривоги;
- створення атмосфери довіри, психологічної безпеки та продуктивності у групі;
- досвід психолога як ведучого групового процесу;
- використання в основному авторитарного стилю ведення групи, заміна його на демократичний та безконтрольний згідно із ситуацією у групі;
- проблемна ситуація може розглядатися безпосередньо або опосередковано (закодовано);
- за необхідності додатково використовується індивідуальний розгляд проблемного поля;
- наявність стійкої мотивації, емоційна залучення у роботу.

Принципи роботи у тренінгу, які визнаються й дотримуються учасниками:

1) принцип «тут і зараз» зосереджує учасників на подіях, які відбуваються в цей час і в цій групі, та обмежує можливість учасників входити у сферу загальних суджень;

2) принцип «активності» передбачає реальне залучення кожного учасника до роботи;

3) принцип «конфіденційності» полягає у тому, що зміст спілкування й події, які відбуваються у групі, залишаються у межах групи;

4) принцип «персоніфікації висловлювань» передбачає вираження власної позиції, вживання суджень в особовій формі, формування власних ситуацій тривоги;

5) принцип «акцентування мови відчуттів» — увага на емоційних станах (своїх і партнерів);

6) принцип «щирості», насамперед, щодо самого себе;

7) принцип «усвідомлення проблем»;

8) принцип «реальності уявлень».

Методичні рекомендації з проведення тренінгу.

1. Тренінг складається із системи взаємопов'язаних занять.

2. В основі кожного заняття знаходиться психокорекційна гра, яка допомагає звільнитися від тривожних ситуацій і коригує проблемне поле віктимних дівчат-підлітків. Дана гра допомагає оволодіти механізмом вирішення проблемних ситуацій, механізмом звільнення від тривожності. Від заняття до заняття гра розвивається в дії.

3. До структури кожного заняття входить релаксаційний комплекс як засіб профілактики і боротьби зі стресами. Прийоми релаксації використовуються для гальмування агресивних реакцій, навіювання позитивних емоцій. Релаксація знімає емоційну напругу і дає можливість людині вільно думати і діяти, аналізуючи та вирішуючи власні проблеми, які викликають тривогу. Деякі релаксаційні комплекси поєднані з психогімнастикою та аутотренінгом.

4. До структури кожного заняття входять конкретні прийоми подолання агресивності. Тренування подумки, репетиція, доведення до абсурду, переформулювання завдання, виконання ролі, дихання, контроль голосу і жестів, приємний спогад, переорієнтація, кодування. Вони розширюють можливості учня за рахунок формування у нього умінь і навичок.

5. Кожного заняття проводиться рефлексія власних відчуттів та самооцінювання власного емоційного стану за допомогою «термостату», навчання прийомам оволодіння власними емоційними станами.

6. Під час заняття використовуються музичні записи з утилізації віктимності. Музика допомагає на підсвідомому рівні переробити й ліквідувати тривожні симптоми.

7. Проективні методичні малювання агресивних образів та їх переробка на не агресивні використовуються як додаткова фіксація зміни емоційного стану.

8. Проводяться індивідуальний та груповий аналіз власних дій, самоаналіз ефективності використання прийомів на кожному занятті.

9. Елементи психосинтезу допомагають усвідомити «власне Я». Це сприяє загальному розвитку особистості.

10. Вербалізація віктимних симптомів і відчуттів сприяє розвитку механізму самокорекції на свідомому рівні.

11. До заключної частини заняття входять самозвіти учасників.

Таким чином, ефективність використання тренінгових методів у психокорекційній роботі з віктимними дівчатами-підлітками залежить, в першу чергу, від дотримання всіх необхідних рекомендацій та чіткої структури тренінгового заняття.

Загалом, велика кількість різноманітних методів, які використовуються у соціально-психологічних тренінгах, повинна сприяти зниженню проявів віктимності у підлітків, але результативність проведення тренінгів не завжди залежить від кількості використаних методів, а скоріш за все, ця результативність залежить від бажання дівчат-підлітків змінитись та від досвідченості тренера.

Аналіз результатів тренінгової психокорекційної роботи психолога з віктимними дівчатами-підлітками.

Після проведення соціально-психологічного тренінгу зі зниження проявів віктимної поведінки у дівчат підліткового віку нами була проаналізована його результативність.

Зазначимо, що в тренінгових заняттях брало участь 20 дівчат підліткового віку, які навчалися в загальноосвітній школі м. Запоріжжя. Спілкування з віктимними підлітками на початку заняття було дуже скутим. У більшості дівчат зовсім не виникло бажання спілкуватись з тренером, а тим більше — розповісти про проблеми власного життя.

Після виконання кольорових малюнків на вільну тему було зазначено, що кольорова палітра малюнків в основному сіра, не яскрава, тобто емоційний фон даної групи підлітків потребує професійного втручання для його покращення. З аналізу малюнків було ясно, що вони тільки підтвердили рівень агресивності старшокласників, так як елемент діагностики малюнку — замальовування було дуже гостроконечним, виходило за контури малюнків.

Під час виконання третьої вправи (бесіди), ми намагались визначити ті фактори, що сприяють формуванню підвищеної віктимності як риси характеру, а також намагались визначити коло тих дорослих (що мають певне значення для дівчат), поява та дії яких викликають страх, тривожність, образу та формує віктимні прояви як захисний механізм.

Після проведення вправи «Подобається-не подобається», нами було виявлено переважання тих факторів і ситуацій, які не подобаються дівчатам-підліткам.

В процесі реалізації настановного етапу проведення тренінгу були проведені вправи, в процесі яких відбулося більш тісне знайомство між дівчатами, оскільки їхнє спілкування було зовсім неналагодженим. Але виявилось, що дівчата не зовсім готові до такого відкритого знайомства, тому їм була запропонована гра «Знайомство», малюнок «Моє ім'я», рухлива гра «Море хвилюється», вправа «Слухаємо себе», вправа «Подаруй усмішку».

Відмітимо, що після проведення ігрових процедур, значно покращився емоційний стан учасників тренінгу та бажання спілкуватись.

Після завершення тренінгових вправ нами була проведена бесіда, наскільки допоміг тренінг для вирішення ваших проблем, але результатом бесіди ми не дуже зраділи, тому що 10 (50%) учасників відповіли, що тренінг допоміг, але не настільки як вони очікували, 2 (10%) дівчинки вагались відповісти, а 8 (40%) відзначили, що тренінг можна було б і не проводити.

Наприкінці тренінгового дня дівчатам-підліткам було запропоновано комплекс релаксаційних вправ, який, насамперед, мав на меті зняття напруги та подолання комунікативних бар'єрів, а також навчання методом релаксації.

Після проведення соціально-психологічного тренінгу, ми можемо зробити висновок, що проведений одноразово тренінг не може кардинальним чином вплину-

ти на прояв віктимної поведінки, хоча, безумовно, певні позитивні результати ми можемо відзначити.

Відзначимо, що при побудові спілкування з віктимними дівчатами— підлітками слід урахувати їх індивідуально-типологічні особливості, що дозволить зробити взаємодію ефективною, продуктивною, безконфліктною. Психокорекційну роботу психолога необхідно здійснювати як цілісний, системно-організований процес.

Висновок. Таким чином, нами проаналізовано ефективність соціально-психологічного тренінгу як напрямку корекції віктимної поведінки дівчат-підлітків. Доведено, що для більшої ефективності потрібні регулярні тренінгові заняття, можливо протягом навчального року, які б допомогли дівчатам підліткового віку розібратись з причинами появи віктимності й скорегувати її прояви.

Проведене дослідження дає матеріал для подальшого, більш глибокого вивчення віктимності й віктимної поведінки у міжособистісних відносинах, за умови додаткового вивчення індивідуально-вікових особливостей випробуваних.

Список використаних джерел та літератури

1. Бармаев С. А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников/ С. А. Бармаев. — М.: ВЛАДОС, 1996.— 148 с.
2. Бойко В. В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь/ В. В. Бойко.— СПб.: Союз, 2002.— 188 с.
3. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Академия, 1987. — 240 с.
4. Краткий психологический словарь/ [Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского].— Ростов н/ Д.: «Феникс», 1998. — С. 67.
5. Ломова Т. О. Методологічні основи та методичні процедури організації психокорекційної роботи з попередження агресивної поведінки підлітків / Т. О. Ломова // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — 2009. — т. VIII, ч. 8 — С. 137 — 144.
6. Методика та технологія профілактичної роботи з учнями з девіантною поведінкою [Авторський колектив: Т. І. Вишинська, Н. О. Голишкіна, І. С. Шевченко]. — Кременчук: АВС, 2010. — 138 с.
7. Осницький А. К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся/ А. К. Осницький // Семья и школа. — 1997. — № 7.— С. 12-17.
8. Шебанова С. Г. Коррекционная работа психолога / С. Г. Шебанова. — СПб.: Питер, 2002. — 112 с.

References

1. Barmaev S. A. Psykholohycheskaya korrektsyya otklonyayushchegosya povedeniya shkol'nykov/ S. A. Barmaev. — M.: VLADOS, 1996.— 148 s.
2. Boyko V. V. Trudnie kharakteri podrostkov: razvytye, viyavlenye, pomoshch'/ V. V. Boyko.— SPb.: Soyuz, 2002.— 188 s.
3. Dyagnostycheskaya y korrektsyonnaya rabota shkol'noho psykholoha / Pod red. Y. V. Dubrovynoy. — M.: Akademya, 1987. — 240 s.
4. Kratkyu psykholohychesky slovar'/ [Pod obshch. red. A. V. Petrovskoho, M. H. Yaroshevskoho].— Rostov n/ D.: «Fenyks», 1998. — S. 67.
5. Lomova T. O. Metodolohichni osnovy ta metodychni protsedury orhanizatsiyi psykholohycheskoy roboty z poperedzhennya ahresyvnoyi povedinky pidlitkiv / T. O. Lomova // Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrainy. — 2009. — t. VIII, chast. 8 — S. 137 — 144.
6. Metodyka ta tekhnolohiya profilaktychnoy roboty z uchnyamy z deviantnoyu povedinkoyu [Avtors'kyu kolektyv: T. I. Vyshyns'ka, N. O. Holyshkina, I. S. Shevchenko]. — Kremenchuk: AVS, 2010. — 138 s.
7. Osnytskyy A. K. Psykholohychesky analiz ahresyvnykh proyavleniy uchashchysya/ A. K. Osnytskyy // Sem'ya y shkola. — 1997. — № 7.— S.12-17.
8. Shebanova S. H. Korektsyonnaya rabota psykholoha / S. H. Shebanova. — SPb.: Pyter, 2002. — 112 s.

В. В. Бочелюк

аспірант кафедри практичної психології
Класический приватный университет, г. Запорожье

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК НАПРАВЛЕНИЕ
КОРРЕКЦІЇ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕВУШЕК-ПОДРОСТКОВ****Резюме**

Статья посвящена анализу эффективности социально-психологического тренинга как направления работы психологов с виктимными девушками-подростками. В работе обоснована структура тренинга, выявлены механизмы проведения тренинговых занятий, определена результативность коррекции виктимного поведения девушек подросткового возраста.

Ключевые слова: виктимность, виктимное поведение, коррекция, подростковый возраст, тренинг.

V. Bochelyuk

Postgraduate Department of Applied Psychology
Classic Private University, Zaporozhye

**SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A TREND CORRECTION
PROVOCATIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENT GIRLS****Abstract**

The article analyzes the effectiveness of social and psychological training as remedial work directly psychologists victim adolescent girls. The article defined the structure of the training, the mechanisms of conducting training sessions, proved the effectiveness of the correction of victim behavior of adolescent girls. The purpose of the article — to analyze the effectiveness of social— psychological training as a direct correction of victim behavior of adolescent girls. Correction of victimization is teaching and learning through the creation of direct human experiences in a specially organized group context, with the assistance of a leading psychologist. The training goal — to help teenage girls to rethink their own experience of victim behavior through the acquisition of productive thinking skills, motivation optimization, the development of reflective skills. We have analyzed the effectiveness of social— psychological training as a direct correction of provocative behavior of adolescent girls. It is proved that for greater efficiency need regular training sessions as possible during the school year that would help teenage girls deal with the causes of the emergence and victimization to be corrected its manifestations. This study provides material for further and deeper study victimization and victim behavior in interpersonal relationships, provided further examination of individual age-appropriate subjects.

Keywords: victimization, victim behavior, correction, teens, training.

Стаття надійшла до редакції 7.09.2013

УДК 159.922.1: 37.018.1

М. С. Великодна

кандидат психологічних наук, ст. викладач кафедри практичної психології
Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»
м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54
e-mail: nevylikovna@meta.ua

**ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА
ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ХЛОПЦЯ З НЕПОВНОЇ СІМ'Ї**

У статті подано результати емпіричного дослідження становлення когнітивного компонента гендерної ідентичності хлопця з неповної сім'ї в аспекті розвитку відношення його Самості до гендеру у ході індивідуального гендерного розвитку в період з молодшого шкільного по юнацький вік. Особливості динаміки розвитку зазначеного відношення досліджені автором шляхом порівняння взаємозв'язку Я-концепту й гендерного концепту в респондентів чоловічої статі 7-8, 13-14 та 17-18 років із повних та неповних сімей.

Ключові слова: гендер, гендерна ідентичність, гендерний концепт, гендерний розвиток, неповна сім'я.

Розуміння гендеру як цілісної психічної репрезентації статі, сповненої неповторним динамічним глибинним, когнітивним та поведінковим смислом жіночого та чоловічого, здобутої індивідом у результаті набуття індивідуального досвіду [2; 3], обумовило, свого часу, визнання нами того, що гендерна ідентичність виступає як переживання неперервної самототожності, справжності себе як чоловіка або жінки на зазначених рівнях відношень Самості до гендеру [4]. Становлення цих відношень на кожному рівні — когнітивному, поведінковому, глибинному — має свою специфічну динаміку, свою «логіку». Так, на когнітивному рівні функціонування гендеру йдеться про підтримання відповідності Я-концепту гендерному концепту — тим аспектам гендеру, що є доступними свідомості та виражають індивідуальну семіотичну структуру статево-маркованих якостей, властивостей і подій реальності, яка дозволяє особистості мислити стать і породжуватись як текст певної статі [3]. В найбільш спрощеній моделі гендерний концепт складають концепти «чоловіче» та «жіноче» з різним ступенем лабільності-ригідності межі між ними. Оскільки ж сама категорія ідентичності припускає певне відношення між кількома об'єктами психіки, які, як відомо, виникають у генезі об'єктних відносин з батьківськими фігурами, цікавим для нас є те, якими є особливості становлення когнітивного компонента гендерної ідентичності в умовах неповної сім'ї в порівнянні зі становленням у повній.

Метою статті стало обговорення результатів емпіричного дослідження особливостей становлення когнітивного компонента гендерної ідентичності хлопців у неповній сім'ї.

Методика дослідження. Аналіз динаміки становлення гендерної ідентичності хлопців був забезпечений введенням трьох вікових груп до складу вибірки дослідження: 7-8, 13-14 і 17-18 років. Вибір зазначених вікових груп до вибірки дослідження був обумовлений прагненням обстежити хлопців, по-перше, у відносно стабільні, посткризові періоди психічного розвитку (після «кризи першокласни-

ка», підліткової кризи та юнацької кризи, пов'язаної із професійним вибором), а по-друге — у ті періоди, які усталено пов'язують із появою вікових новоутворень гендерного змісту: уявлення про гендерну константність (до 7 років), формування гендерної ролі (до 13 років) та гендерного самовизначення (до 17 років). З метою розв'язання питання становлення чоловічої гендерної ідентичності в умовах виховання в неповній сім'ї нами було об'єднано респондентів у дві групи: експериментальну та контрольну. Експериментальну групу склали хлопчики, що виховуються без батька. Хлопчики з повних сімей утворили контрольну групу вибірки. Загальний обсяг вибірки склав 240 осіб, з них 150 хлопчики з повних і 90 — з неповних сімей. Дослідно-експериментальною базою дослідження стали загальноосвітні заклади м. Кривого Рогу (гімназії № 91 та № 24, ЗОШ № 57, ЗОШ № 123), ДОТ «Парус» (сmt. Лазурне Херсонської обл.), ДВНЗ «Криворізький національний університет» і ДНЗ «Хмельницький центр професійно-технічної освіти торгівлі та харчових технологій».

Задля вивчення когнітивного компонента гендерної ідентичності хлопців нами були досліджені їхні індивідуальні концепти чоловічого і жіночого та концепт Я за модифікованим опитувальником BSRI, запропонованим С. Бем. Нагадаємо, що класична версія опитувальника містить 60 якостей, 40 з яких відповідають шкалам «маскулінності» і «фемінінності», а 20 — представляють «статевонейтральні» риси. Досліджуваному пропонують визначити, які із запропонованих якостей, рис, властивостей йому притаманні. Деякі версії опитувальника пропонують піддослідному визначити ще й ступінь їх притаманності у відповідних балах. Однак у будь-якому разі відповіді піддослідного зв'язуються зі стандартними шкалами «маскулінності» і «фемінінності», на основі чого робиться висновок про тип його гендерної ідентичності. Хочемо наголосити, що сама авторка опитувальника (С. Бем) у праці «Лінзи гендеру» висловлює занепокоєння з приводу застосування профілів «маскулінності» і «фемінінності» як нормативів стосовно гендерного функціонування особистості та обґрунтовує неприпустимість виділення маскулінного, фемінінного і андрогінного типів особистості на основі їх відповідності середньостатистичним профілям [1]. Окрім того, у 2001 році, внаслідок процедури переоцінки валідності опитувальника BSRI, R. M. Hoffman і L. D. Borders встановили, що нині шкали маскулінності та фемінінності в методиці містять лише по 1 рисі (замість 20), оскільки інші не проходять мінімального порогу в 75% узгодженості у вибірці [6]. Отже, з метою визначення когнітивного рівня гендерної ідентичності піддослідних ми вивчали ступінь відповідності їх Я-концепту ($n_{\text{я}}$ рис з 60-и) — їхнім індивідуальним гендерним концептам чоловічності і жіночності ($n_{\text{ч}}$ рис з 60-и і $n_{\text{ж}}$ рис з 60-и) замість середньостатистичних, вважаючи, що саме ці індивідуальні концепти виконують нормативну функцію у становленні гендерної ідентичності.

Процедура діагностування молодшої групи вибірки (7-8 років) полягала в такому: піддослідним у індивідуальній бесіді пропонували усно відповісти на запитання опитувальника, сформульовані таким чином, що відповідають віковим особливостям психічного розвитку. Відповіді піддослідних фіксувались експериментатором у індивідуальних бланках опитування. Після прочитання інструкції піддослідного просили відтворити її, щоб експериментатор переконався, що вона є зрозумілою. Перше опитування мало на меті визначити Я-концепт хлопчика, тож досліджуваній мав відзначити ті риси, які, на його погляд, йому притаманні. Ми усвідомлюємо, що вік 7-8 років є в певному сенсі «дорефлексійним», оскільки рефлексію як новоутворення пов'язують із початком підліткової кризи, тож судження молодшого школяра про себе спираються не на його досвід самоспостережень, а

на інтроектоване ставлення значимих дорослих і на фантазійне ідентифікування себе із ними. Однак, ми мусимо визнати, що саме ці інтроекції та ідентифікації і складають когнітивну складову гендерної ідентичності молодшого школяра, а, отже, є аналогом і основою того, що в подальшому сформується в гендерне самовизначення та може бути рівнозначно використаним у ході нашого дослідження гендерної ідентичності.

У другому опитуванні експериментатор пропонував піддослідним відзначити якості і риси в поданому переліку як притаманні жінкам або чоловікам. До початку опитування піддослідних було попереджено, що вони можуть визначити одні й ті ж риси як однаково притаманні і жінкам, і чоловікам, або ж як непритаманні ні першим, ні другим, якщо це відповідатиме їхньому уявленню. Відповіді піддослідних фіксувались експериментатором у відповідному індивідуальному бланку.

Процедура діагностування когнітивної складової гендерної ідентичності у середній і старшій групах вибірки виглядала таким чином: досліджуваний або невелика група досліджуваних (до 10 осіб) отримували по 2 індивідуальні бланки з інструкцією, короткою анкетною на визначення персональних даних (прізвище, ім'я, вік) і переліком із 60-и якостей, запропонованих С. Бем. У першому бланку досліджуваному пропонувалось зробити довільні позначки навпроти тієї якості, властивості або риси, яка, на його погляд, йому притаманна. У другому бланку досліджуваний визначав, котрі риси і якості із поданого переліку притаманні чоловікам, а котрі — жінкам. У другому опитуванні піддослідним дозволялось одні і ті ж риси позначати як притаманні і жінкам, і чоловікам, або не позначати як притаманні їм, якщо це відповідає позиції піддослідного.

По закінченню опитування нами були зроблені кількісні обрахунки виборів по кожному профілю піддослідного та збігів між ними. Нас цікавило, скільки якостей із обраних у Я-концепт відповідають індивідуальному концепту чоловічності, а скільки — жіночності, що дозволило нам визначити коефіцієнти відповідності репрезентації Самості репрезентаціям чоловічності ($k_{ч}$) і жіночності ($k_{ж}$) за формулами:

$$k_{ч} = n_{яч} / n_{ч} \quad k_{ж} = n_{яж} / n_{ж}$$

де $n_{яч}$ — кількість якостей, що співпали у Я-концепті із концептом «чоловіче»;

$n_{ч}$ — загальна кількість якостей у концепті «чоловіче»;

$n_{яж}$ — кількість якостей, що співпали у Я-концепті із концептом «жіноче»;

$n_{ж}$ — загальна кількість якостей у концепті «жіноче» (обґрунтування процедури підрахунків див. [5]).

Окрім того, нами було обчислено кількість статевонейтральних виборів кожного піддослідного: кількість якостей і рис, визначених як однаково непритаманні ні чоловікам, ні жінкам, а також — кількість статевонезалежних виборів піддослідного: тобто якостей і рис, визначених або як статевонейтральні, або як однаковою мірою притаманні і чоловікам, і жінкам. Введення і обрахунок зазначених характеристик дозволили встановити індивідуальний та середньогруповий рівень лабільності-ригідності гендерних меж піддослідних. Коефіцієнт лабільності-ригідності гендерних меж піддослідного був обрахований за формулою:

$$k_{сн} = n_{сн} / 60,$$

де $n_{сн}$ — кількість статевонезалежних виборів респондента, а 60 — константа, що позначає максимально можливу кількість виборів у опитувальнику.

Результати емпіричного дослідження та їх обговорення. Визначені нами змістові особливості гендерної ідентичності хлопців з *повної сім'ї* на трьох різних етапах онтогенезу дозволили нам встановити динамічні характеристики її становлення, що було забезпечене застосуванням Н-критерію Крускала-Уолліса, U-критерію Манна-Уїтні, ϕ^* -критерію кутового перетворення Фішера та χ^2 -критерію Пірсона щодо емпіричної сукупності даних.

Так, за рівнем розробленості концепту «чоловіче» між респондентами молодшого шкільного, підліткового та юнацького віку з повних сімей немає достовірних розбіжностей, що встановлено за допомогою Н-критерію Крускала-Уолліса ($H_{\text{емпЧ}}=0,48$) та підтверджено значеннями U-критерію Манна-Уїтні в кожній парі вікових груп респондентів ($U_{\text{емпЧ12}}=1176,5$, $U_{\text{емпЧ23}}=1161,5$, $U_{\text{емпЧ13}}=1204$). Разом з тим рівень розробленості концепту «жіноче» істотно зростає з віком досліджуваних ($H_{\text{емпЖ}}=13,53$ для $p<0,01$).

У зв'язку із зазначеним нами було обчислено значення Н-критерію Крускала-Уолліса щодо коефіцієнтів лабільності-ригідності гендерних меж піддослідних з повних сімей. Внаслідок порівняння емпіричного значення критерію із критичним, ми встановили, що існує достовірна, статистично значуща тенденція до зростання даного коефіцієнта від молодшого шкільного — до юнацького віку ($H_{\text{емпкН}}=63,56$ при $p<0,0001$). Тобто, з віком гендерні межі хлопців із повних сімей стають все більш гнучкими, проникними, ступінь від'єднаності жіночої компоненти їхнього гендерного концепту від чоловічої зменшується. Це відбувається за рахунок розширення індивідуального концепту «жіноче», поступового означення і прийняття подій реальності як притаманних жіночій статі.

Порівняння рівнів розробленості Я-концептів респондентів 7-8, 13-14 і 17-18 років із застосуванням Н-критерію Крускала-Уолліса показало, що між ними існують статистично значущі відмінності ($H_{\text{емпЯ}}=31,82$ при $p<0,0001$). Так, найвищим ступенем розробленості Я-концепту характеризуються хлопчики молодшого шкільного віку. У підлітковому віці спостерігається звуження Я-концепту, що може бути пов'язане із критичністю на фоні розвитку рефлексійності. Рівень розробленості Я-концепту юнака знову вищає.

Застосування Н-критерію Крускала-Уолліса до значень коефіцієнтів відповідності Я-концепту гендерному концепту хлопців різного віку дозволило встановити, що відмінність у переживанні тотожності власним уявленням про «чоловіче» між віковими групами є помірною ($H_{\text{емпкЧ}}=8,52$ при $p<0,01$). Причому найнижчі показники чоловічої гендерної ідентичності когнітивного рівня притаманні підліткам. Коефіцієнти відповідності Я-концепту концепту «чоловічого», характерні для молодших школярів та юнаків, є практично однаковими, що засвідчено емпіричним значенням U-критерію Манна-Уїтні ($U_{\text{емп13}}=1211,5$). Це можна пояснити в аспекті звуження Я-концепту підлітка, підвищенням його критичності до своєї відповідності статі. Проте, в цілому ми схильні тлумачити дані результати як свідчення тенденції до сталості переживання відповідності із своєю чоловічністю в її когнітивній репрезентації в онтогенезі. Остання, безсумнівно, є змінною за змістом і спричиняє зміни в Я, однак, психіка хлопця (ймовірно, що психіка людини взагалі) прагне до збереження відповідності між ними.

Натомість у рівні відповідності Я-концепту концепту «жіноче» виявлено істотні відмінності між респондентами 7-8, 13-14 і 17-18 років з повних сімей ($H_{\text{емпж}}=25,07$ для $p<0,0001$). Найбільшим ступенем зазначеної відповідності характеризуються хлопчики 7-8 років. У підлітковому віці рівень відповідності Я-концепту концепту «жіноче» має найнижчі значення. У юнацькому віці ступінь визнання жіночого в

собі знову дещо зростає, проте не до першочергового рівня. Якщо поєднати це з викладеними вище висновками про тенденцію до розширення концепту «жіноче» із віком, то можемо тлумачити це як поступове витіснення жіночої компоненти з когнітивної складової власної гендерної ідентичності до сфери глибинного.

Отже, становлення когнітивного компонента гендерної ідентичності хлопців із повних сімей характеризується тенденцією до сталості розробленості концепту «чоловіче» і ступеня відповідності йому, а також — до розширення «концепту жіноче» і зменшення відповідності йому, що найбільш виражене в підлітковому віці та згладжується в юнацькому.

Динамічні аспекти когнітивної складової гендерної ідентичності хлопців з *неповних сімей* також можуть бути встановлені, виходячи з вікових змін у розробленості гендерного та Я-концепту, а також у ступені відповідності між ними.

Внаслідок застосування Н-критерію Крускала-Уолліса щодо рівнів розробленості концепту «чоловіче» у різних вікових групах піддослідних нами було констатовано відсутність статистично значущих відмінностей у розташуванні ознаки ($H_{\text{емпЧ}}=5,22$). Однак, завдяки попарному зіставленню емпіричних сукупностей даних у групах хлопців 7-8, 13-14 і 17-18 років, нам вдалося встановити, що існує слабко виражена тенденція до зменшення розробленості концепту «чоловіче» від молодшого шкільного до юнацького віку. Причому на етапі переходу до підліткового віку ці зміни є незначними ($U_{\text{емпЧ12}}=450,5$), у час переходу з підліткового віку до юності — помірними ($U_{\text{емпЧ23}}=338$ при $p=0,05$), і найбільш виразно можуть бути простежені при порівнянні значень наймолодшої і найстаршої груп вибірки ($U_{\text{емпЧ13}}=296$, $p<0,05$). Ці дані відрізняються від встановлених у контрольній групі вибірки, тож можуть бути розцінені як особливість розвитку гендерних концептів хлопців з неповних сімей, що відображає згасання зафіксованої нами в них інфляції «чоловічого».

Порівняння ступенів розробленості концепту «жіноче» між групами респондентів різного віку за допомогою Н-критерію Крускала-Уолліса показало, що існують статистично значущі відмінності в розташуванні ознаки ($H_{\text{емпЖ}}=26,07$ при $p<0,0001$). У молодшому шкільному віці рівень розробленості жіночої компоненти в гендерному концепті є найнижчим. У підлітковому віці його значення істотно зростають та залишаються практично незмінними в юнацькому, що підтверджено порівнянням значень у цих двох вікових групах за U-критерієм Манна-Уїтні ($U_{\text{емпЖ23}}=406$). Зіставлення цих результатів зі встановленими у контрольній групі вибірки дозволяє нам відзначити, що між ними існує відмінність, обумовлена мінімізацією «жіночого» респондентами експериментальної групи молодшого шкільного віку. Разом з тим у юнацькому віці хлопцям з неповних сімей не характерний той розвиток концепту «жіноче», який ми виявили в юнаків з повних сімей. Зміни в концепті «жіноче», притаманні віку 17-18 років, натомість мають не кількісний, а якісний характер: стосуються зниження підліткової амбівалентності в уявленні про «жіноче».

Такі висновки спонукали нас здійснити порівняльний аналіз рівнів гнучкості гендерних меж респондентів різного віку з неповних сімей. Відповідно до отриманого значення Н-критерію Крускала-Уолліса, між ними існують значущі відмінності ($H_{\text{емпкН}}=36,33$) на рівні статистичної довіри $p<0,0001$, що виражають тенденцію до зростання коефіцієнта лабільності-ригідності гендерних меж від віку до віку. Проте, за U-критерієм Манна-Уїтні, це стосується переважно етапу між молодшим шкільним та підлітковим віком, тоді як у юнацькому віці це зростання є незначним ($U_{\text{емп23}}=420$). Як нам вдалося встановити по відношенню до контроль-

ної групи вибірки, розширення гендерних меж у гендерах хлопців відбувається за рахунок підвищення рівня розробленості концепту «жіноче». Там, де розвиток жіночої компоненти гендерного концепту хлопців з неповних сімей призупиняється, ми спостерігаємо і стагнацію гендерних меж.

Аналіз динаміки розробленості Я-концепту піддослідних із неповних сімей за допомогою Н-критерію Крускала-Уолліса дозволив нам виявити помірну тенденцію до зниження її значень ($H_{емпЯ} = 7,87$ при $p < 0,05$) від молодшого шкільного до юнацького віку, що, однак, не виражає значущих відмінностей із контрольною групою вибірки.

Порівняння значень коефіцієнтів відповідності Я-концептів піддослідних експериментальної групи різного віку їхнім концептам «чоловіче» за допомогою Н-критерію Крускала-Уолліса засвідчило відсутність статистично значущої різниці в розташуванні ознаки ($H_{емпкч} = 5,49$). Однак, внаслідок попарного порівняння сукупностей значень даного коефіцієнта між віковими групами із застосуванням U-критерію Манна-Уїтні, ми виявили, що існує помірне зростання рівня відповідності власному концепту «чоловічого» в юнацькому віці, в порівнянні з підлітковим ($U_{емпкч23} = 305,5$ при $p < 0,05$). Для найбільш об'єктивного тлумачення такого результату вважаємо за необхідне простежити становлення відповідності концепту «жіноче» хлопців з експериментальної групи.

У загальній віковій динаміці коефіцієнта відповідності Я-концепта концепту «жіноче», виявленого в респондентів з неповних сімей, за Н-критерієм Крускала-Уолліса, також немає статистично значущих змін ($H_{емпкж} = 5,69$). Попарне порівняння значень цього коефіцієнта в різних вікових групах за допомогою U-критерію Манна-Уїтні показало, що його рівень практично не змінюється з молодшого шкільного до підліткового віку, проте в юнацькому він дещо зростає ($U_{емпкж23} = 298$ при $p < 0,05$, $U_{емпкж13} = 323,5$ при $p < 0,05$). Як бачимо, за період з підліткового по юнацький вік у когнітивному компоненті гендерної ідентичності особистості хлопця відбувається зростання переживання відповідності обом складовим гендерного концепту, внаслідок чого його рівень не відрізняється від встановленого у контрольній групі. Відмінності ж у віковій динаміці даного переживання стосуються переважно молодшого шкільного віку, де нами було зафіксовано заперечення хлопчиками з неповних сімей наявності в себе рис і якостей, маркованих як «жіночі».

Узагальнюючи сказане, можемо зробити висновок, що становленню когнітивного компонента гендерної ідентичності хлопців з неповних сімей притаманні: сталість концепту «чоловіче» із тенденцією до звуження; сталість відповідності концепту «чоловіче» із тенденцією до підвищення; розвиток жіночої компоненти гендерного концепту, пов'язаний з її якісним перетворенням від десеміотизованої — через амбівалентну — до позитивної, що детермінує рівень лабільності гендерних меж; підвищення прийняття в собі рис і якостей, маркованих як «жіночі».

Висновки. Якщо становлення когнітивного компонента гендерної ідентичності хлопців із повних сімей у досліджуваній нами період характеризується тенденцією до збереження сталості розробленості концепту «чоловіче» і ступеня відповідності йому, а також — до розширення концепту «жіноче» і зменшення відповідності йому, що найбільш виражене в підлітковому віці та згладжується в юнацькому й обумовлює лабільність гендерних меж, то, на противагу цьому, становлення когнітивного компонента гендерної ідентичності хлопців з неповних сімей має якісні відмінності, пов'язані із розвитком жіночої компоненти гендерного концепту в аспекті її перетворення від десеміотизованої — через амбівалентну — до позитивної, що детермінує розвиток чи стагнацію лабільності гендерних меж та зрос-

тання прийняття в собі рис і якостей, маркованих як «жіночі». Отже, відмінності у становленні когнітивного компонента гендерної ідентичності хлопців з повних та неповних сімей обумовленні особливостями розробленості та змісту жіночої компоненти їхніх гендерних концептів.

Список використаних джерел та літератури

1. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Л. Бем. — М.: РОС-СПЭН, 2004. — 336 с.
2. Боровцова М. С. Гендер как элемент психической реальности личности / М. С. Боровцова // Гендер, права человека, историческое знание: актуальные проблемы и перспективы исследований: материалы I всероссийской научной конференции с международным участием (25 мая 2012, Липецк, Россия). — Липецк: «Гравис», 2012. — С. 4—7.
3. Боровцова М. С. Гендер як неповторна репрезентація статі / М. С. Боровцова // Вісник Одеського національного університету. Психологія. — 2012. — Т. 17, Вип. 5. — С. 6—12.
4. Боровцова М. С. Гендерна ідентичність особистості: теоретичний аналіз / М. С. Боровцова // Вісник Одеського національного університету. Психологія. — 2011. — Т. 16, Вип. 17. — С. 19—29.
5. Боровцова М. С. Статеворольовий опитувальник С. Бем (BSRI): можливості використання в умовах сучасності / М. С. Боровцова // Актуальні проблеми практичної психології: матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару (11-12 жовтня 2012, Глухів). — Глухів: РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. — С. 5-7.
6. Hoffman R. M. Twenty-five years after the Bem Sex-Role inventory: A reassessment and new issues regarding classification variability / R. M. Hoffman, L. D. Borders // Measurement and Evaluation in Counseling and Development. — 2001. — № 34. — P. 39—55.

References

1. Bem S. Linzy genera. Transformatsiya vzglyadov na problemu neravenstva polov / S. L. Bem. — M.: ROSSPEN, 2004. — 336 s.
2. Borovtsova M. S. Gender kak element psichicheskoy realnosti lichnosti / M. S. Borovtsova // Gender, prava cheloveka, istoricheskoe znanie: aktualnye problemy i perspektivy issledovaniy: materialy I vserossiyskoy nauchnoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (25 maya 2012, Lipetsk, Rossiya). — Lipetsk: «Gravis», 2012. — S. 4—7.
3. Borovtsova M. S. Gender yak nepovtorna reprezentatsiya stati / M. S. Borovtsova // Visnik Odeskogo natsionalnogo universitetu. Psihologiya. — 2012. — T. 17, Vip. 5. — S. 6—12.
4. Borovtsova M. S. Genderna identichnist osobistosti: teoretichniy analiz / M. S. Borovtsova // Visnik Odeskogo natsionalnogo universitetu. Psihologiya. — 2011. — T. 16, Vip. 17. — S. 19—29.
5. Borovtsova M. S. Statevo-roliviy opituvalnik S. Bem (BSRI): mozhlivosti vikoristannya v umovah suchasnosti / M. S. Borovtsova // Aktualni problemi praktichnoyi psihologiyi: materialy Vseukrayinskogo naukovopraktichnogo seminaru (11-12 zhovtnya 2012, Gluhiv). — Gluhiv: RVV GNPU im. O. Dovzhenka, 2012. — S. 5-7.
6. Hoffman R. M. Twenty-five years after the Bem Sex-Role inventory: A reassessment and new issues regarding classification variability / R. M. Hoffman, L. D. Borders // Measurement and Evaluation in Counseling and Development. — 2001. — № 34. — Pp. 39—55.

М. С. Великодная

кандидат психологических наук,
старший преподаватель кафедры практической психологии
Криворожского педагогического университета
ГБУЗ «Криворожский национальный университет»

**ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА
ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МАЛЬЧИКА В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ****Резюме**

В статье представлены результаты эмпирического исследования становления когнитивного компонента гендерной идентичности мальчика из неполной семьи в аспекте развития отношения его Самости к гендеру в процессе индивидуального гендерного развития в период с младшего школьного до юношеского возраста. Особенности динамики развития упомянутого отношения исследованы автором путем сравнения взаимосвязи Я-концепта и гендерного концепта у респондентов мужского пола 7-8, 13-14 и 17-18 лет из полных и неполных семей.

Ключевые слова: гендер, гендерная идентичность, гендерный концепт, гендерное развитие, неполная семья.

M. S. Velykodna

PhD, Assistant Professor of Department of practical psychology
of Kryvyi Rih pedagogical institute
of SHEI «Kryvyi Rih national university»

**THE FEATURES OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE COMPONENT
OF GENDER IDENTITY OF BOYS FROM INCOMPLETE FAMILIES****Abstract**

The results of empirical research of development of cognitive component of boy's gender identity as a development of relation between his Self and his gender during the male gender development since primary school age to adolescence are presented in the article. Features of dynamic of mentioned relation are studied by comparing of the connection between Self-concept and gender concept of male respondents 7-8, 13-14 and 17-18 years old from complete and incomplete families. The design of empirical research is based on the author's theory of gender and gender identity. According to this theory gender is a unique individual psychical representation of sex that is functioning on three suppositive levels: cognitive, behavioral and deep. As it was shown by the author the dynamics of gender development at all and development of gender identity particularly have different logics on each of these levels and vary depending on conditions of growing up. For example female-concept in gender of boys from incomplete families from age of 7 to 18 transforms from desemiotized trough ambivalent to positive in conherens of its meanings.

Keywords: gender, gender identity, gender concept, gender development, incomplete family.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2013

УДК 159.923

Т. П. Висковатова

доктор психологических наук профессор академик УАН
зав. кафедрой дифференциальной и специальной психологии
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова,
Одесса, ул. Дворянская 2,
e-mail: viskovatova@gmail.com

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ РЕГУЛЯЦИИ
ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ**

В статье проведен анализ основных теоретических подходов к проблеме регуляции психических состояний, который дал возможность определить, что регуляция — это совокупность процессов корректирующего, координирующего и интегрирующего влияния на психику, нервную систему и гуморальные факторы, перевод в требуемое условиями оптимальное, эмоциональное состояние для восстановления внутреннего потенциала и активности организма, приведения к установленным нормам и правилам, необходимым программам, обеспечивающим динамическое равновесие в конкретных условиях жизнедеятельности и поведения человека.

Ключевые слова: личность, психическое состояние, регуляция, саморегуляция.

Проблема регуляции психической деятельности относится к числу фундаментальных проблем психологии, основные положения которой раскрыты в работах Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубинштейна, П. К. Анохина, О. А. Конопкина и других.

Регулирование, являясь частным компонентом управления, осуществляет поддержание значимых показателей (параметров) процесса в каких-то пределах, соответствующих его наибольшей эффективности в данном отношении. Под управлением в науке понимается функция организованных систем, обеспечивающая: сохранение их определенной структуры; поддержание режима деятельности и реализацию программы, цели деятельности.

Регуляторные механизмы общения, поведения, деятельности, психического состояния человека, функционирования как всего организма, так и отдельных органов, сложны и многоплановы. Они изучаются многими науками, накопившими огромный теоретический и экспериментальный материал, который может быть обобщен с позиций системного подхода. Так, в философии рассматривается нормативная регуляция поведения людей, в социологии — регуляция в технологии управления конфликтом и социокультурная регуляция, связанные с обеспечением коллективных форм жизнедеятельности людей (Н. С. Данакин, Л. Я. Дятченко, В. И. Сперанский), в физиологии сформулированы представления о внутренней среде организма, единой нейро-гуморальной регуляции, гомеостазе, барьерных функциях организма (П. К. Анохин, К. М. Быков, Г. Н. Кассиль, Г. Н. Акоев), представлена регуляция активности генов при созревании клеточных РНК (В. А. Гвоздев), в психологии изучается развитие регуляции поведения в раннем онтогенезе (Г. А. Виленская, личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека (В. И. Моросанова), волевая регуляция деятельности (В. К. Калинин), в медицине — эндокринная регуляция физиологических функций в норме и патологии (М. Г. Колпаков), влияние подкорковых образований головного мозга в

нервной регуляции кровотока вследствие изменения внутричерепного давления и непосредственного раздражения центральных вегетативных аппаратов, прилежащих к стенкам третьего и четвертого желудочков мозга (Г. С. Истаманова, Э. В. Киракосян), в педагогике — волевая регуляция — самоприказы, регуляция функции внимания — отключение — переключение и двигательная (мышечная) разрядка, общение как эмпирически найденный прием групповой психотерапии (А. Я. Чебыкин, Л. А. Китаев-Смык, Е. М. Полевая, С. И. Хохлов) и т. д.

Несмотря на многообразие обозначенных нами подходов к изучению регуляторных механизмов организма, проблемное поле современной психологической науки ограничивается правильно подобранным методологическим инструментарием.

Именно системный анализ открывает реальные перспективы направленного регулирования психических функций в контексте нашего исследования. Для более тонкой дифференциации применения системного подхода к проблеме регулирования психических функций определенным интересом представляет научный подход Г. Ш. Габдреевой, которая предлагает уровневую концепцию регуляции состояний. По мнению автора, в системе регуляции жизнедеятельности, то есть активности личности и организма, можно выделить два блока.

1. Внешний блок регуляции — открытая часть функциональной системы, обеспечивающая выбор оптимальных межличностных отношений, поведения, деятельности и психического состояния.

2. Внутренний блок определяет процессы, направленные на сохранение гомеостаза в относительно закрытой части системы, отвечающей за приспособительную деятельность организма.

Для контекста нашего концептуального подхода важно, что уровневая концепция регуляции процессов жизнедеятельности Г. Ш. Габдреевой представляет собою иерархическую систему, построенную по принципу соподчинения.

Первый и самый высокий уровень системы — социально-психологический. Наибольший интерес здесь представляет регуляция межличностных отношений. Второй уровень в системе — личностный, важнейшим объектом исследования на этом уровне является регуляция поведения личности. Третий уровень — уровень психических процессов. На этом уровне изучению подлежат особенности управления и регуляции деятельности. Четвертый уровень — уровень психических состояний. Объектом исследования являются управление и регуляция психических уровней реагирования, проявляющихся в виде переживаний. Пятый уровень — уровень регуляции функциональных состояний, динамической стороной которых являются проявления периферической нервной системы (соматического отдела, иннервирующего мышцы, и вегетативного — иннервирующего внутренние органы).

Каждый из пяти уровней в целостной системе регуляции жизнедеятельности связан со всеми остальными, зависит от них и системы в целом. Чем выше уровень, тем более интегрированы его свойства, тем больший «вес» он имеет в целостной системе. Близкие уровни тесно связаны прямыми «нисходящими и восходящими» влияниями. Связи между отдаленными уровнями могут быть как прямыми, так и опосредованными промежуточными уровнями системы.

Иной подход регуляции рассматривает Б. С. Братусь, выделяя уровни регуляции личности и ее отношений с миром:

— Психофизиологическая регуляция. На этом уровне личность функционирует в логике непосредственного удовлетворения потребностей.

— Социоадаптивная регуляция — детерминация личности требованиями конкретной ситуации конкретного социума.

— Смысловая регуляция — детерминация личности ее отношением с миром как целым, развернутым во временной перспективе далеко за пределы текущего момента и конкретной ситуации.

На наш взгляд, в данном подходе не учтены такие уровни как прогнозирующий, интегративный и экспрессивный, которые соответствуют нашему пониманию регуляции личности и ее отношений с миром.

Анализ исследований позволяет утверждать, что регуляция — это совокупность процессов корректирующего, координирующего и интегрирующего влияния на психику, нервную систему и гуморальные факторы, перевод в требуемое условиями оптимальное, эмоциональное состояние для восстановления внутреннего потенциала и активности организма, приведения к установленным нормам и правилам, необходимым программам, обеспечивающим динамическое равновесие в конкретных условиях жизнедеятельности и поведения человека.

Исходя из того, что не во всех видах деятельности возможна регуляция, субъект должен без посторонней помощи, самостоятельно владеть различными техниками, приемами регуляции, то есть, психологическая готовность к деятельности проявляется и в самоорганизации, саморегуляции личности. Саморегуляция — это процесс произвольного управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, поступками, а также своим поведением, благодаря которым происходит разрешение конфликтов, овладение своим поведением, переработка негативных переживаний. Механизм саморегуляции по Д. А. Леонтьеву построен на основных чертах духовности, которые выполняют одну и ту же функцию в мотивации поведения. Во-первых, основанное на духовности действие всегда представляет собой поступок, то есть «действие, судьба которого определяется не из наличной ситуации». Во-вторых, понятие духовности относится к поведению, побуждаемому не потребностями, а ценностями.

Мы присоединяемся к данной точке зрения, так как духовность как высший уровень человеческой саморегуляции имеет ведущее место в использовании различных видов арттерапии для регуляции и саморегуляции эмоциональных состояний человека.

В этом контексте менее изученной областью является саморегуляция состояний. В работах Л. Г. Дикой, А. О. Прохорова, О. А. Конопкина, Е. П. Ильина, Н. Д. Левитова и других исследователей выявлены особенности саморегуляции психических состояний.

Так, Л. Г. Дикая в системно-деятельностной концепции психической саморегуляции функционального состояния полагает, что оно есть результат взаимодействия психологической системы и деятельности по саморегуляции психофизиологического состояния. Существенно обогатить видение смысловой обусловленности саморегуляции психических состояний в различных ситуациях жизнедеятельности и расширить понимание природы психических состояний позволяет системно-функциональная концепция саморегуляции психического состояния А. О. Прохорова. Автор объединяет состояние и личность тем, что состояния, имеющие высокую или низкую энергетическую составляющую (неравновесные состояния), обуславливают формирование новообразований личности. Состояния средней и оптимальной психической активности не обеспечивают эту функцию. А. О. Прохоров отмечает, что, наряду с регулятивной, важной функцией состояний является интеграция отдельных психических состояний и образование

функциональных единиц (процесс — состояние — свойство), состоящих из иерархически организованных в единую, целостную совокупность психических процессов и психологических свойств. Поэтому состояние выступает не только как форма саморегуляции психики, но и как один из важнейших механизмов интеграции человека как целостности — как единства его духовной, психической и телесной организации. Адаптивная функция состояния заключается в установлении соответствия между актуализированными потребностями индивида и его возможностями и ресурсами с учётом конкретных условий существования, особенностей деятельности и поведения.

Считаем, что применение интегративной и адаптивной функций психических состояний приемлемы и в нашей работе для полифункциональной регуляции психических состояний студентов в учебном процессе.

Проделанный анализ позволяет предположить, что саморегуляция — это процесс целенаправленного изменения психических состояний и психофизиологических функций, управление человеком своими эмоциями, чувствами и переживаниями, сознательный выбор характера и способа действий, «внутренняя» регуляция поведенческой активности человека, особый уровень программирования деятельности на основе антиципации.

Список использованных источников и литературы:

1. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта / К. А. Абульханова // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М., 1997. — С. 56-75.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. — Т. I. М., Педагогика, 1980. — 230 с.
3. Быков К. М. Кора головного мозга и внутренние органы / К. М. Быков. — М.-Л., 1947. — 298 с.
4. Бэн А. Психология / А. Бэн // Ассоциативная психология — М.: Издательство «Аст», 1998. — 544 с.
5. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. — СПб.: Изд-во «Питер», 1999. — 352 с.
6. Волженцева І. В. Аналіз теоретико-емпіричних досліджень структури психологічних механізмів емоційної регуляції / І. В. Волженцева // Проблеми загальної та педагогічної психології Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України/ за ред. С. Д. Максименка. Т. XII, част. 7. — К., 2010. — С.84-91.
7. Ганзен В. А. Систематика психических состояний человека / В. А. Ганзен, Юрченко В. Н. // Вестник ЛГУ.— Сер. 6. — 1991. — Вып. 1. — С.47 — 55.

References

1. Abul'hanova K. A. Mirovozrencheskij smysl i nauchnoe znachenie kategorii sub#ekta / K. A. Abul'hanova // Rossijskij mentalitet: voprosy psihologicheskoy teorii i praktiki. M., 1997. S. 56-75.
2. Anan'ev B. G. Izbrannye psihologicheskie trudy / B. G. Anan'ev. — T. I. M., Pedagogika, 1980. — 230 s.
3. Bykov K. M. Kora golovnogogo mozga i vnutrennie organy / K. M. Bykov. — M.-L., 1947. — 298 s.
4. Bjen A. Psihologija / A. Bjen // Associativnaja psihologija — M.: Izdatel'stvo «Ast», 1998. — 544 s.
5. Bjeron R. Agressija / R. Bjeron, D. Richardson. — SPb.: Izd-vo «Piter», 1999. — 352 s.
6. Volzhenceva I.V. Analiz teoretiko-empirichnih doslidzhen' strukturi psihologichnih mehanizmv emocijnoi reguljacii / I.V. Volzhenceva // Problemi zagal'noi ta pedagogichnoi psihologii Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii im. G. S. Kostjuka NAPN Ukraïni/ za red. S. D. Maksimenka. T. XII, chast. 7. — K., 2010. — S.84-91.
7. Ganzen V. A. Sistematika psihicheskikh sostojanij cheloveka / V. A. Ganzen, Jurchenko V. N. // Vestnik LGU.— Ser. 6. — 1991. — Vyp. 1. — C.47 — 55.

Т. П. Вісковатова

доктор психологічних наук, професор, академік УАН,
зав. кафедрою диференціальної і спеціальної психології
Одеський національний університет імені І.І.Мечникова

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РЕГУЛЮВАННЯ ПСИХІЧНИХ
СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ**

Резюме

У статті проведено аналіз основних теоретичних підходів до проблеми регуляції психічних станів, який дав можливість визначити, що регуляція — це сукупність процесів коригуючого, координуючого і інтегруючого впливу на психіку, нервову систему і гуморальні фактори, переведення в необхідний (що диктується умовами) емоційний стан для відновлення внутрішнього потенціалу та активності організму, приведення до встановлених норм і правил, необхідних програм, що забезпечує динамічну рівновагу в конкретних умовах життєдіяльності та поведінки людини.

Ключові слова: особистість, психічний стан, регуляція, саморегуляція.

T. P. Viskovatova

Doctor of Psychology, Professor,
Academician of UAS, Head of the Chair of differential and special psychology
Odessa I. I. Mechnikov National University

**MODERN APPROACHES TO THE REGULATION OF MENTAL STATE OF
THE INDIVIDUAL**

Abstract

Problem of regulation of mental activity is one of the fundamental problems of psychology. The article analyzes the main theoretical approaches to the regulation of mental conditions which made it possible to determine that the regulation is a set of corrective processes, coordinating and integrating effect on the psyche, nervous system and humoral factors transfer into the required conditions for optimal emotional state for the recovery of domestic capacity and activity of the organism, bringing to the setting rules and regulations necessary programs that provide a dynamic equilibrium in the specific conditions of life and human behavior. Regulation, as a particular control component performs maintenance of relevant indicators (parameters) process within limits appropriate to the most effectiveness in this respect. Under regulation in science meant functioning of the organized systems providing: preservation of their particular structure, supporting operation mode, realization of activities and content of the program's goals. We believe that the use of integrative and adaptive functions of mental states are acceptable and in our work for the multifunctional regulation of mental states of students in the learning process.

This analysis suggests that self-regulation — is the process of purposeful change of mental states and psychophysiological functions, control human emotions, feelings and experiences, the conscious choice of the nature and mode of action, the «inner» behavioral regulation of human activity, special programming level of activity on the basis of anticipation.

Keywords: personality, mental state, regulation, self-regulation.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2013

УДК 378.016:159.9 — 051

В. В. Волошина

кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології
Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій
НПУ імені М. П. Драгоманова
м. Київ, вул. Саратівська, 20,
e-mail: voloshyna-v@bigmir.net

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

У статті здійснено теоретичний аналіз методологічних засад професійної підготовки майбутнього психолога у вищому педагогічному навчальному закладі. Обґрунтовується необхідність розробки психологічної технології професійної підготовки майбутнього психолога з врахуванням положень ціннісно-особистісного підходу.

Ключові слова: методологія, технологія, ціннісно-особистісний підхід, професійна підготовка, майбутній психолог.

Наше суспільство переживає бурхливу популяризацію психологічної науки і практики. З кінця ХХ сторіччя почався активний ріст кількості психологічних факультетів і відділень. У багатьох освітньо-професійних програмах створюються подвійні спеціальності, де другою виступає психологія. Це поступово призводить до нівелювання значущості і втрати цілісності змістового наповнення професійної підготовки студентів зазначеної фахової діяльності. З'явилась надзвичайна кількість фахівців, які вульгаризовано, у кращому випадку еkleктично, підходять до трактування розробок психологічних наукових шкіл, проблем особистісного розвитку тощо, приховуючись за створенням «індивідуального підходу» у трактуванні психічних явищ. На нашу думку, такий стан є особливо загрозливим як з позиції подальшого розвитку навчально-методичного процесу, так і формування довіри у населення до фахового надання послуг психологами.

Професійна підготовка майбутніх психологів у вищих педагогічних навчальних закладах, за нашим переконанням, переживає кризу з декількох причин, а саме: 1) на певному етапі розвитку суспільства відбулася зміна змісту і значущості психології у житті кожної особистості. На початку ХХІ століття зростає загальна культура людей, а тому вони почали надавати певного змісту сигналам і подразникам, які надходять із оточуючого інформаційного простору, на які до цього часу не звертали уваги; 2) соціум наповнився технологіями, які не встигає досягнути розум особистості, а отже, потребує фахової допомоги у адаптації до сьогочасних реалій; 3) зазнала змін система цінностей особистості та її психологічна культура; 4) виник запит на соціальне обслуговування й змінилися вимоги суспільства до фаховості психолога.

Постановка проблеми. Початок розв'язання поставленої проблеми підвищення психологічної культури населення та отримання фахової допомоги, на нашу думку, криється у ефективності професійної освіти і кваліфікованості майбутніх психологів. Постанова цього питання не нова, але на кожному наступному етапі розвитку суспільства його актуальність набуває нових аспектів.

Основним нормативним документом, що визначає цільові орієнтири підготовки фахівців, є вимоги Державного освітнього стандарту, у якому враховується стан соціокультурного середовища, потреби і можливості осіб, які здобувають певний освітній рівень відповідного фахового спрямування, відповідність інтересам держави чи окремого регіону й типу навчального закладу, вимогам виховання й розвитку особистості тощо. Встановлені стандарти слугують еталоном при оцінці якості освіти й фаховості людини. Так, на нашу думку, сучасний етап розвитку вищої освіти у галузі психологічних знань потребує переосмислення системи підготовки майбутніх практичних психологів з метою удосконалення і деякої деталізованості спеціалізацій з переглядом рівнів кваліфікаційних вимог.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вищий навчальний заклад є одним зі ступенів особистісної соціалізації та професійної визначеності майбутнього фахівця, поглиблення його світогляду, обрання та закріплення професійної соціальної ролі студента. Саме у вузі повинна закладатися основа тієї системи професійних цінностей фахівця, з якою він вступатиме у професійну діяльність.

Теоретичний аналіз праць вітчизняних та зарубіжних вчених засвідчив, що питання методологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх психологів завжди посідало чільне місце серед актуальних психолого-педагогічних емпіричних досліджень. Пошуки специфіки професійної підготовки, професіоналізму, психологічної та професійної готовності майбутнього психолога здійснювались у межах діяльнісного [С. Л. Рубінштейн, П. І. Зінченко, Г. С. Костюк та ін.], динамічного [Л. І. Анциферова та ін.], системно-генетичного [В. Д. Шадріковта, Б. Ф. Ломов та ін.], особистісно-діяльнісного [О. М. Леонт'єв, Б. Г. Анан'єв, О. В. Бондаревська, А. А. Деркач, М. І. Д'яченко, Л. О. Кандибович, В. В. Серіков та ін.], особистісно-орієнтованого [І. Д. Бех, І. С. Булах, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фром, І. С. Якиманська та ін.], суб'єктного підходів [В. О. Татенко та ін.] тощо.

Разом з цим ключовими у вивченні проблеми становлення професіоналізму психолога залишаються дві основні методології: «особистісно-орієнтована», представники якої стверджують, що професійне зростання можливе через розвиток особистісних рис та «діяльнісна», у якій наголошується на підвищенні ефективності фаховості через формування професійних якостей особистості.

Ідея С. Л. Рубінштейна [10] про розвиток особистості в діяльності не втрачає своєї актуальності, але, на нашу думку, для сфери становлення особистості в межах професійного навчання більш значущими виявляються положення динамічного підходу Л. І. Анциферової [2] про те, що особистість схильна до саморозвитку і виступає ініціатором своєї діяльності. При цьому, лише та діяльність сприяє її особистісному розвитку, яка породжує задоволення від процесу виконання й отриманих результатів та стимулює бажання особистості до розвитку і прояву своїх здібностей.

У межах цих позицій знаходяться наукові погляди Э. Ф. Зеєра, який професійне становлення особистості вбачав у процесі прогресивних змін людини під впливом професійної діяльності, а також її власної активності, спрямованої на самовдосконалення й самостановлення. Вчений довів, що професійне становлення обов'язково базується на потребі в розвитку і можливості її реального задоволення, де потреба виступає рушійною силою розвитку. А особистість лише тоді включається в діяльність, коли це виступає її потребою, а, отже, з'являються мотиви, що відображають потреби, які стали актуальними для особистості в певний період часу [8].

Системно-генетичний підхід В. Д. Шадрікова розкриває професійну підготовку особистості через розвиток її індивідуальних властивостей та здібностей. Вченим доведено, що в процесі розвитку якості особистості перетворюються у якості суб'єкта діяльності та особистості, а діяльність трансформується в індивідуальну діяльність. Значущим для нашого дослідження професійної підготовки майбутнього психолога видається положення В. Д. Шадрікова про «духовні здібності» особистості. Науковець не лише ввів у сучасну психологію це поняття, а й обґрунтував його сутність, визначив місце духовних здібностей в системі інтелектуальних якостей і довів, що розвиток духовних здібностей детермінується трьома чинниками: середовищем, вимогами діяльності та індивідуальними цінностями й смислами. Духовні здібності пояснювались вченим як властивості, які характеризують функціональну індивідуальність особистості, здатність зрозуміти, оцінити і зобразити інших людей у власній творчій діяльності. Вони є інтегративними проявами інтелекту й духовності особистості й виникають в результаті взаємозв'язку вроджених здібностей індивіда, трансформованих в процесі діяльності здібностей особистості як суб'єкта діяльності та взаємостосунків, які ґрунтуються на моральних якостях особистості. Духовні здібності визначають відбір інформації, характер її опрацювання та характер спілкування, підвищують цілеспрямовану проникливість розуму особистості, сприяючи концентрації свідомості на об'єктах, які дозволяють розв'язати проблему і розкрити її істинну сутність [17].

У межах суб'єктного підходу професійна підготовка майбутнього психолога розглядалася як досягнення певного рівня розвитку системи психіки, а саме, суб'єктності особистості. Відповідно положень цього підходу особистість виступає у якості відповідального суб'єкта, від якого залежить цілісність, збереженість і досконалість формування психічних властивостей, а отже, і сформованість власних професійних якостей. При цьому, суб'єктність В. О. Татенко пояснював як рівень розвитку психіки, досягнувши якого, особистість починає ставитись до власної психіки не лише гносеологічно, а й онтологічно — усвідомлюючи істинне, смислове в собі, що має право на власне існування як цінності й цілі [16].

У особистісно-діяльнісному підході [А. А. Деркач, М. І. Д'яченко, Л. О. Кандибович та ін.] акцент професійної підготовки особистості вбачався у цілісності формування індивідуально-особистісних та суб'єктних особливостей якостей і властивостей особистості, які забезпечують майбутньому фахівцю можливість ефективного виконання функцій професійної діяльності [1, 3, 13].

З позиції особистісно-орієнтованої професійної освіти [І. Д. Бех, О. В. Бондаревська, І. С. Булах, В. В. Серіков, В. І. Слободчиков, І. С. Якиманська та ін.] усі психічні явища, діяльність, індивідуально-психологічні відмінності майбутнього фахівця зумовлюються його особистісними характеристиками. Тому кожна особистість в процесі оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками прагне віднайти свій унікальний особистісний смисл майбутньої професійної діяльності, який позначається на ставленні та рівні засвоєння тих чи інших фахових знань [3, 5, 13].

Також О. В. Бондаревська особистісно-орієнтований підхід пояснювала як певний стиль спілкування учасників навчального процесу, який має орієнтуватися на ціннісно-сміслові компоненти змісту навчання, враховувати індивідуальні здібності й особистісні відмінності студентів та цілеспрямовано формувати професійно значущі особистісні якості й властивості майбутнього фахівця [3]. При цьому, центральним положенням особистісно-орієнтованого підходу є ціннісне ставлення до студентів, оскільки будь-які психолого-педагогічні впливи опосередковуються

їхніми індивідуальними властивостями, особистісними якостями, здібностями та емоційно-ціннісним ставленням до навчання й майбутньої професійної діяльності.

Саме В. А. Семиченко у власних дослідженнях визначила ефективність діяльнісного та особистісного підходів, охарактеризувавши їх як провідні концептуальні стратегії професійної підготовки у формуванні професійних якостей психологів-практиків [14].

Досить влучною характеристикою теперішнього стану вітчизняної професійної освіти стало визначення В. А. Семиченко про те, що рівень фаховості майбутнього психолога вимірюється його рівнем засвоєння теоретичних знань. І зовсім не звертається увага на оволодіння ним прийомами і техніками психологічної діяльності та сформованості у студента-психолога необхідних умінь і навичок. Поряд з цим не визначені головні критерії професійної придатності, знівельована відповідальність майбутнього фахівця за особистісний вибір професійного шляху і, як наголошувала В. А. Семиченко, «... дипломи видаються особам, що за своїми моральними якостями не мають права виконувати функції» отриманого ними фаху [14]. На жаль, на сьогодні ситуація професійної підготовки майбутніх психологів не зазнала кардинальних змін.

Підготовку до професійної діяльності варто розглядати, як своєрідний засіб розвитку особистості [14]. І саме вищий навчальний заклад має забезпечити цей розвиток. Описуючи методологічні основи професійної підготовки психологів, В. А. Семиченко орієнтувалася на ієрархію особистісних цінностей (як пріоритетних) — пошук свого місця в професійно-рольовій структурі суспільства, професіональних — повноцінне включення в професійно-рольові відносини та кваліфікаційних (якість сформованості професійних умінь і навичок) — інтеріоризація спеціальних знань, навичок, умінь, оволодіння техніками, технологіями, прийомами спеціалізації [14].

Також варто відмітити ряд сучасних методологічних підходів у поясненні специфіки професійної підготовки майбутніх психологів, які активно впроваджуються у вищих навчальних педагогічних закладах.

Одним із таких є компетентнісний підхід, у якому компетенції розглядаються як інтегрований теоретико-практичний результат навчання, соціально задана норма професійної підготовки особистості, що передбачає зміщення акцентів з елементарного теоретичного накопичення нормативно заданих знань, умінь і навичок до формування і розвитку у студентів-психологів здатності втілювати теоретичні знання в практику, володіти фаховими компетенціями і вміти їх успішно реалізувати в обраній професійній сфері.

Важливим для нашого дослідження є описаний О. В. Сидоренко, технологічний підхід у підготовці практичних психологів. Технологічність як процесуальне явище створює філософію досягнення необхідних результатів шляхом використання технологій або переконаності у можливості досягнення позитивних результатів шляхом використання технологій [15].

Методологію технологічного підходу О. В. Сидоренко вбачала у систематичній проробці проблеми шляхом сканування пам'яті й досвіду, аналізу літератури, інформації, вивчення документів та інших джерел для створення чіткої концепції, визначення завдань і планування результатів, програми, алгоритму дій для усіх учасників процесу. Технології, на думку вченої, виступають чуттєвим продуктом діяльності особистості, чітким алгоритмом дій, інструкцій, продуманою послідовністю кроків у будь-якому процесі й покроковим описанням процедури усіх необхідних дій. При цьому, засвоєння технологій вимагає взаємодії усіх учасників

процесу, а від майбутнього психолога інтерактивності та особистісної активності. Також для майбутнього психолога необхідне усвідомлення смислового взаємодоповнення і тісного переплетення клієнтських та тренерських технологій (процедур, ігор, технік), що і створює змістове наповнення технологічної концепції професійної діяльності психолога в тренінговій діяльності [15].

Наступною інноваційною методологією у вивченні професійної підготовки майбутнього психолога є діалогічний підхід [Г. Балл, М. Бахтін, С. Братченко, М. Бубер, Г. В. Дьяконов, М. Каган та ін.], у якому середовище взаємодії викладача і студента, а саме діалог, розглядається як сфера утвердження самоцінності особистості, розгортання її суб'єктного потенціалу, реалізації її духовних прагнень. На думку вчених наявність діалогічно-фасилітативних взаємин між викладачами і студентами-психологами, створення атмосфери довіри, відвертості, підтримки, емпатійного розуміння, а також присутність у студента внутріособистісного діалогу між свідомістю і власною особистістю, спілкуванням і навчанням та саморегуляцією поведінки є запорукою успішності особистісного та професійного зростання майбутнього психолога. Разом з цим, діалогічний підхід розглядається як методологічний фундамент теорії і практики професійної діяльності психолога, оскільки, на думку Г. В. Дьяконова [7], він є основою для парадигмального розрізнення й парадигмального визначення основних форм практичної психологічної роботи — психодіагностики, психокорекції та психотерапії.

Наукові розробки в межах культурно-психологічного підходу О. Г. Асмолова, О. Є. Сапогової, О. Б. Старовойтенко, Г. К. Радчук та ін. вказують на необхідність створення у вищому навчальному закладі умов, які б сприяли вибудовуванню взаємозв'язку суб'єкта професійної освіти зі світом культури, актуалізуючи потенціал самоорганізації і саморозвитку студента, фасилітуючи його осмислене, суб'єктивно включене учіння. Вчені переконують, що для формування у студента-психолога особистісного смислу змісту освіти необхідна особлива організація освітнього процесу, яка б враховувала суб'єктивну реальність ціннісно-смислової сфери студента, вибірково персональну значущість конкретного змісту і самого процесу освіти [11, 12].

Останнім часом надзвичайної актуальності у професійній підготовці майбутніх психологів набуває аксіологічний підхід [В. В. Абраменко, І. С. Бех, Т. А. Вілюжанина, З. С. Карпенко, Н. Г. Зотова, Н. П. Максимчук, О. Б. Мартинюк, М. В. Мицько, М. С. Яницький та ін.]. В основу цієї методології покладено положення про цінності як детермінуюче ядро особистісного розвитку, а професійний аксіогенез студента-психолога розкривається через інтерналізацію останнім загальнолюдських цінностей, на основі синергетичної, інтерперсональної співпраці викладача і студента.

Вивчаючи аксіологічний простір студентів у професійній підготовці Т. М. Буякас дійшла висновку про те, що майбутні фахівці потребують спеціального опрацювання, уточнення і розвитку свого ціннісно-смислового простору, усвідомлення місця і ролі своїх професійних цінностей. Ціннісно-смисловий простір сучасних студентів-психологів Т. М. Буякас охарактеризувала через особистісне та професійне самовизначення студента, зокрема, їхнє бажання до: саморозвитку, розкриття своєї унікальності, усвідомлення власної цінності, самоповаги, досягнення внутрішньої гармонії, віднайдення відчуття своєї цілісності, внутрішньої свободи, фаховості, необхідності суспільству, втілити себе в своїй справі, здобуття професійного визнання, вміння прощати, терпіти, довіряти, вміти любити, вміти вірити, бути щасливим тощо [6].

Запропонована З. С. Карпенко динамічна модель аксіогенезу особистості дозволяє поетапно заглиблюватися у смислові пласти аксіосфери студента і насамперед реконструювати ту гілку аксіогенезу, яка пов'язана з інтерналізацією соціокультурного ціннісного досвіду у структури ціннісно-смислової свідомості у процесі смислового переживання життєво важливих ситуацій. Вчена виокремила п'ять рівнів онтогенезу ціннісно-смислової свідомості суб'єкта: відносний суб'єкт (людина як об'єкт соціального впливу, індивід), моносуб'єкт (людина як активний діяч, суб'єкт відносно індивідуальної діяльності), полісуб'єкт (суб'єкт групової взаємодії, особистість), метасуб'єкт (суб'єкт суспільно значущої творчої діяльності, індивідуальність) та абсолютний суб'єкт (суб'єкт духовної практики, універсальність) [9]. Становлення цих рівнів свідомості студента-психолога чітко простежується у особистісно-професійному зростанні майбутнього фахівця під час оволодіння ним професійними знаннями, уміннями і навичками у вищому навчальному педагогічному закладі.

Узагальнюючи ключові положення методологічних підходів професійної підготовки майбутніх психологів, можемо зауважити, що одним із провідних чинників професійної підготовки вищезазначених наукових позицій є ціннісні орієнтації та цінності майбутнього фахівця, які створюють центральне ядро смислоутворюючих позицій особистості як у особистісному, так і професійному розвитку. У відповідності до особистісно-орієнтованої методології система особистісних цінностей спрямовує професійний вибір особистість. І в той же час, як зазначав В. О. Татенко [16], в процесі професійного навчання студент-психолог має віднайти сутнісне в собі, тобто віднайти професійну самоцінність і смисл у реалізації обраної професійної діяльності.

Процес професійної підготовки майбутніх психологів проходить у взаємодії з викладачами психологічних дисциплін, які теж виступають для студента-психолога носіями професійної ментальності та певних особистісних і професійних ціннісних орієнтацій. Наявність ціннісної позиції між викладачами і студентами, усвідомлення того, що кожен учасник педагогічної взаємодії виступає найважливішою цінністю має слугувати трансформації системи особистісних цінностей студента-психолога в професійні, що в подальшому стане надійною запорукою успішності його професійного Я-образу як конкурентоспроможного психолога в сфері консультування чи тренінгової діяльності. Саме в цьому нам бачиться тісне переплетення аксіологічної та особистісно-орієнтованої методологій, які, за нашим переконанням, мають стати основою сучасної професійної підготовки майбутніх психологів.

У зв'язку із зазначеним вище вважаємо, що професійна підготовка майбутнього психолога, перш за все, має бути пов'язана з формуванням системи професійних цінностей майбутнього психолога, сприяти усвідомленню студентом цінності власної особистості та цінності себе у якості фахівця соціально-значущої професії, в межах виробничої практики забезпечувати можливість розкриття потенційних можливостей майбутнього фахівця та формувати позитивне ставлення до іншої особистості як до виключної цінності, що виступає ключовим правилом професійної діяльності психолога — бачити в особистості спроможність до розвитку, змінюваності та самовдосконалення. Такого ціннісного ставлення до особистості людини, яка потребує психологічної допомоги, майбутньому психологу можливо досягнути лише маючи власний досвід самовдосконалення, в ході якого ціннісно-особистісна взаємодія учасників навчального процесу дозволила віднайти самоцінність та віру в себе як успішного фахового психолога-практика.

Психологічна технологія професійної підготовки майбутнього психолога має враховувати ті факти, що кожен індивід, який обрав психологічний фах, має власні індивідуальні відмінності інтелектуального, емоційно-вольового та особистісного розвитку, володіє різним рівнем потенційних можливостей і своєрідним життєвим досвідом. Успіхи оволодіння ним професійними знаннями залежать від зацікавленості та наявності мети професійного розвитку, можливості її досягнення, а також відповідності системи особистісних цінностей аксіологічному полю професійної діяльності. І однією з головних умов побудови психологічної технології фахової підготовки має стати врахування особистісної та професійної змінюваності особистості майбутнього психолога, який знаходиться у ситуації поступального розвитку, що неодмінно позначається на прийнятті навчального середовища, об'єктивності особистісних цінностей та їхньої трансформації у систему професійних ціннісних орієнтацій та побудову ієрархії професійних цінностей в цілому. А також варто враховувати те, що сформовані професійні цінності майбутнього психолога мають співпадати із вимогами і запитами суспільства.

Висновки. Таким чином, необхідність перегляду методологічних основ професійної підготовки майбутніх психологів з точки зору підготовки особистості до засвоєння не лише теоретичних і практичних фахових вмінь, а оволодіння аксіологічним полем фахової діяльності зумовлюється соціально-значущою формою діяльності психолога, як професії «допомогаючого» типу. Оскільки високий рівень виконання професійних обов'язків психологом, на нашу думку, забезпечується не лише необхідною сумою знань, умінь і навичок, відповідними здібностями та професійно важливими якостями особистості, а й синергійністю особистісних та професійних цінностей студента-психолога на етапі оволодіння фахом. Такий зміст професійної підготовки, за нашим переконанням, спроможна забезпечити психологічна технологія, яка реалізує положення ціннісно-особистісного методологічного підходу, одним із пріоритетних завдань якого має стати інтегрованість особистісного та професійного аксіологічного поля студента-психолога, що поряд з особистісним та професійним зростанням сприятиме виробленню таких життєвих ціннісних компетентностей, які б забезпечували майбутніх фахівців не лише певною сумою знань, а й вміннями застосовувати знання в теоретичній, пізнавальній та практичній професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в обґрунтуванні та впровадженні ключових положень ціннісно-особистісного методологічного підходу в процес професійної підготовки майбутнього психолога у вищому навчальному педагогічному закладі.

Список використаних джерел та літератури

1. Акмеология: Учебное пособие /А. Деркач, В. Зазыкин.— Спб.: Питер, 2003.— 256 с.
2. Анцыферова Л. И. Личность с позиции динамического подхода // Психология личности в социалистическом обществе. личность и ее жизненный путь. М.: Наука, 1990.— С. 18-23.
3. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов н/Д: Феникс, 2000.— 167 с.
4. Бондаревська І. О. Ціннісні орієнтації як компонент смислового змісту гендерної ідентичності / І. О. Бондаревська // Актуальні проблеми психології / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К.: Міленіум, 2004. — Т.1. — Ч.12. — С. 8 — 11.
5. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. — К.: ІЗМН, 1998.— 204 с.
6. Буякас Т. М. Ценностно-смысловая сфера профессионала // Мир психологии. — 1997.— № 3. — С. 7-17.
7. Дьяконов Г. В. Діалогічна концепція гуманітарно-культурної освіти на психолого-педагогічному факультеті / Педагогіка вищої та середньої школи.— 2013. — вип.37. — С. 32-37.

8. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2006. — 240 с.
9. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості. — Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. — 512 с.
10. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. — М.: Изд-во АН СССР, 1957. // интернет ресурс
11. Радчук Г. К. Структурні та динамічні характеристики ціннісних орієнтацій студентів [Текст]/Г. К. Радчук // Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. — 2009. — № 5. — С.135-140.
12. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2005.— 460 с.
13. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография / В. В. Сериков. — Волгоград: Перемена, 1994.— 150 с.
14. Семиченко В. А. Приоритеты профессиональной подготовки: деятельностный или личностный подход? // Непрерывное профессиональное образование: проблемы, поиски, перспективы: Монография / Под ред. А. Зязюн /. — Киев: Випол, 2000. — 636 с.
15. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату.— СПб.: ООО «Сидоренко и Ко», 2007.— 336 с.
16. Татенко В. А. Субъект психической активности в онтогенезе [Текст]: дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Татенко В. А.; Киевский ун-т им. Тараса Шевченко. — К., 1997. — 373 с.
17. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982, 2007. — 456 с.

References

1. Akmeologiya: Uchebnoe posobie /A. Derkach, V. Zazyikin.— SPb.: Piter, 2003.— 256 s.
2. Antsyferova L. I. Lichnost s pozitsii dinamicheskogo podhoda. // Psihologiya lichnosti v sotsialisticheskom obschestve. lichnost i ee zhiznennyiy put. M.: Nauka, 1990.— S. 18-23.
3. Bondarevskaya E. V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya / E. V. Bondarevskaya. — Rostov n/D: Feniks, 2000.— 167 s.
4. Bondarevskaya I. O. Tsinnisniy orientatsiyi yak komponent smislovogo zmistu gendernoyi identichnosti / I. O. Bondarevskaya // Aktualni problemi psihologiyi / Za red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. — K.: Millenium, 2004. — T.1. — Ch.12. — S. 8 — 11.
5. Beh I. D. Osobistno zorientovane viovannya: Naukovo-metod.posibnik. — K.: IZMN,1998.— 204 s.
6. Buyakas T. M. Tsenostno-smyslovaya sfera professionala // Mir psihologii. — 1997.-№ 3.— S.7-17.
7. Dyakonov G. V. Dialogichna kontseptsiya gumanitarno-kulturnoyi osvity na psihologo-pedagogichnomu fakulteti / Pedagogika vischoyi ta serednoyi shkoli.— 2013. — vip.37. — S. 32-37.
8. Zeer E. F. Psihologiya professionalnogo razvitiya. M.: Akademiya, 2006.— 240 s.
9. Karpenko Z. S. Aksiologichna psihologiya osobistosti. — Ivano-Frankivsk: Lileya-NV, 2009.— 512 s.
10. Rubinshteyn S. L. Byitie i soznanie. O meste psicheskogo vo vseobshchey vzaimosvyazi yavleniy materialnogo mira. — M.: Izd-vo AN SSSR, 1957. // Internet resurs Oshibka! Nedopustimiy ob'ekt giperssylki.
11. Radchuk G. K. Strukturni ta dinamichni harakteristiki tsinnisnih orientatsiy studentiv [Tekst]/G. K. Radchuk // Nauka i osvita: Naukovo-praktichnyi zhurnal Pivdenного naukovogo Tsentru APN Ukraini. — 2009. — № 5. — S. 135-140.
12. Sapogova E. E. Psihologiya razvitiya cheloveka. M.: Aspekt Press, 2005.— 460 s.
13. Serikov V. V. Lichnostnyiy podhod v obrazovanii: kontseptsiya i tehnologii: monografiya / V. V. Serikov. — Volgograd: Peremena, 1994.— 150 s.
14. Semichenko V. A. Priorityeti professionalnoy podgotovki: deyatelnostnyiy ili lichnostnyiy podhod? // Nepreryivnoe professionalnoe obrazovanie: problemy, poiski, perspektivy: Monografiya / Pod red. A. Zyazyun /. — Kiev: Vjpol, 2000. — 636 s.
15. Sidorenko E. V. Tehnologii sozdaniya treninga. Ot zamyisla k rezultatu.— SPb.: ООО «Sidorenko i Ko», 2007.— 336 s.
16. Tatenko V. A. Sub'ekt psicheskoy aktivnosti v ontogeneze [Tekst]: dis... d-ra psihol. nauk: 19.00.01 / Tatenko V. A.; Kievskiy un-t im. Tarasa Shevchenko. — K., 1997. — 373 s.
17. Shadrikov V. D. Problemy sistemogenezа professionalnoy deyatelnosti. M.: Nauka, 1982, 2007. — 456 s.

В. В. Волошина

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры теоретической и консультативной психологии
Института социологии, психологии и социальных коммуникаций
НПУ имени М. П. Драгоманова, г. Киев

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА В ВЫСШЕМ
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ****Резюме**

В статье осуществлен теоретический анализ методологических основ профессиональной подготовки будущего психолога в высшем педагогическом учебном заведении. Обосновывается необходимость разработки психологической технологии профессиональной подготовки будущего психолога с учетом положений ценностно-личностного подхода.

Ключевые слова: методология, технология, ценностно-личностный подход, профессиональная подготовка, будущий психолог.

V. V. Voloshyna

Ph.D. Associate Professor Ph.D.
Department of Theoretical and counseling psychology
Institute sociology, psychology, social communications
NPU M. P. Dragomanov Kiev, Ukraine

**METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS'
TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT****Abstract**

Theoretical analysis of methodological principles of professional preparation of future psychologist is carried out in higher pedagogical educational establishment are considered in this article. Subject of study is the modern stage of development of higher education in the field of psychological knowledge, that needs rethinking of the system of preparation of future practical psychologists with the aim of improvement and some challenge into detail of specializations with the revision of levels of qualifying requirements. The basis of that system of professional values of a specialist and his professional activity must be mortgaged exactly in the institution of higher education. Summarizing key positions of methodological approaches of professional preparation of future psychologists it is noticed that one of leading factors of professional preparation of above-mentioned scientific position are valued orientations and values of future specialist, that create the central kernel of sense-creating positions of personality both in individual and professional development.

As a result we consider that professional preparation of future psychologist, foremost, are to be related to forming of the system of professional values of future psychologist, to assist in realization of value of own personality and value of a student in the quality of specialist of social-meaningful professional, within the limits of productive practice to provide possibility of opening of potential possibilities of future specialist and form positive attitude toward other personality as to the exceptional value that comes forward as a key rule of professional activity of psychologist — to see in personality possibility for development, altering and self-perfection.

Keywords: methodology, technology, values and personal approach, training, future psychologist.

Стаття надійшла до редакції 1.10.2013

УДК 159.955.4

Т. І. Доцевич

докторант кафедри практичної психології
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, вул. Артема, 29

АБНОТИВНІСТЬ У ХАРАКТЕРИСТИЦІ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті представлені теоретичні підходи до поняття абнотивності особистості викладача та результати експериментального дослідження зв'язку абнотивності з іншими компонентами метакогнітивної компетентності викладачів. Визначено рівень розвитку абнотивності викладачів вищої школи. Доведено, що рівень розвитку абнотивності не залежить від педагогічного стажу викладача ВНЗ.

Ключові слова: абнотивність викладача вищої школи, метакогнітивна компетентність, рольова компетентність, спрямованість викладача у спілкуванні, самооцінка метакогнітивних знань та активності викладача ВНЗ.

Соціальна реальність вимагає від особистості викладача формування якостей її метакогнітивної компетентності, що обумовлюють досягнення нею професійної майстерності, зокрема, абнотивності. **Актуальність дослідження** обумовлена тим, що реформування системи вищої освіти в Україні значною мірою ставить нові вимоги до особистості викладача, зокрема, його професійної компетентності та метакогнітивних здібностей. Ряд компонентів метакогнітивної компетентності особистості викладача, таких як абнотивність та метакогнітивна обізнаність, обумовлюють міру його здатності якісно здійснювати педагогічний вплив та сприяти розвитку особистості студента. Однак, проблема психологічних особливостей абнотивності викладачів у гуманітарному пізнанні є мало розробленою.

Ступінь наукової розробленості проблеми оцінюється працями науковців, які звертали увагу на проблематику абнотивності, а саме: М. М. Кашапова, В.-Д. Веблер, а також на особливості метакогнітивної компетентності — Дж. Флейвелла, А. Брауна, Д. Дорнера, В. Маттеуса.

Метою статті було дослідити взаємозв'язок між показниками абнотивності та особливостями метакогнітивної компетентності особистості викладача вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Абнотивність є важливою складовою професійної компетентності педагога, яка сприяє професійному та особистісному зростанню викладачів, а також розвитку креативності у студентів і, як наслідок, підвищує їх конкурентоспроможність на сучасному ринку праці [5]. Абнотивність визначено автором як комплексну здатність викладача до адекватного сприйняття, осмислення та розуміння креативного студента, здатність помітити обдарованого студента і надати необхідну психолого-педагогічну підтримку в процесі актуалізації та реалізації його творчого потенціалу.

За результатами дослідження М. М. Кашапова [4], абнотивність охоплює креативність викладача, мотиваційно-когнітивний компонент і рефлексивно-перцептивні здібності, які передбачають наявність здатності до вивчення особистості студента, розуміння, співпереживання йому, здатність проникнути в індивідуальну

своєрідність студента, здатність у зв'язку з цим проаналізувати, оцінити, краще зрозуміти себе в процесі педагогічної взаємодії зі студентами.

Для оцінки сформованості мотиваційно-ціннісного компонента компетентності викладача в розвитку здатності до творчості студентів критеріями виступають: усвідомлення значущості творчого розвитку студентів при реалізації професійної діяльності; мотивація на творчу самореалізацію у професійній діяльності.

Критеріями сформованості когнітивного компонента досліджуваного виду компетентності є адекватна система уявлень викладачів про творчість, творчу особистість, володіння теоретичними психолого-педагогічними основами процесу творчого розвитку студентів.

Проектно-організаційний компонент у структурі абнотивності характеризується володінням різноманітними способами проектування та організації творчо орієнтованого освітнього процесу (конструювання творчих завдань; проектування творчих занять; стиль взаємодії).

Як критерій сформованості рефлексивного компонента абнотивності (рефлексія педагогічного досвіду з творчих позицій) виступає самооцінка педагогами своєї компетентності, відповідності професійної діяльності задачам творчого розвитку студентів [5].

Ю. А. Адушева [6] у структурі абнотивності визначає наступні компоненти: рефлексивність, емпатію, соціальний інтелект, актуальну креативність та мотиваційно-когнітивний компонент.

У нашому дослідженні абнотивність розглядається як здатність педагога вищої школи сприяти розвитку особистості студента і характеризується спрямованістю особистості викладача на навчальне завдання та на суб'єкта навчальної діяльності.

Визначення та обґрунтування психологічних умов ефективної діяльності викладача вищої школи виявляється неможливим поза розглядом особливостей функціонування його метакогнітивних процесів. Поставлене завдання ускладнюється недостатньою розробленістю проблеми у сучасній науці.

Розгляд абнотивності особистості викладача дає можливість подивитись на цей феномен в аспекті компонентів метакогнітивної компетентності. У сучасних психологічних дослідженнях метакогнітивна компетентність вивчається у межах окремих досліджень, присвячених особливостям метапам'яті, металінгвістичних здібностей, метаіндивідуальності, метакогнітивного досвіду, саморегуляції особистості.

Метакогнітивна компетентність виступає системотвірним фактором рефлексивної саморегуляції особистості та є провідною у становленні професійної педагогічної компетентності особистості викладача. В. І. Моросанова [8] визначає саморегуляцію особистості як загальний рівень сформованості індивідуальної системи, усвідомленої регуляції регуляторних ланок, що передбачає самостійність, гнучкість і адекватність реагування особистості на зміну умов, постановку й досягнення мети.

Сучасний підхід до компетентності педагога вищої школи передбачає введення до специфічних компонентів компетентності викладача рольову.

Рольова компетентність ґрунтується на здатності педагога успішно проводити професійну діяльність та разом із метакогнітивною входить до загальної професійної компетентності викладача вищої школи. П. П. Горностай визначає рольову компетентність як здатність вирішувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою, з функціонуванням життєвих ролей або засобами рольової поведінки. Рольова компетентність, на думку автора, передбачає здатність оперативно оволо-

дівати власними психологічними ролями, виступати суб'єктом цих ролей, вводити рольову поведінку у процес власної життєдіяльності та життєтворчості, які мають вплив на гармонійну рольову самореалізацію особистості.

База дослідження. Дослідження проводилось на базі ХНПУ імені Г. С. Сковороди, досліджувану вибірку становили 59 викладачів (49 жінок та 10 чоловіків, середній педагогічний стаж досліджуваних — 13,8 років).

Методики дослідження. Для дослідження абнотивності та її взаємозв'язку із компонентами метакогнітивної компетентності особистості ми використовували наступні методики.

1. Діагностика абнотивності особистості М. М. Кашапова [6].
2. Методика діагностики рольової компетентності (П. П. Горностаї) [3].
3. Методика діагностики «Спрямованість особистості у спілкуванні» С. Л. Братченко [1].
4. Опитувальник «Стильова саморегуляція особистості» В. І. Моросанової [7].
5. Методика дослідження самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності Ю. В. Скворцової, М. М. Кашапова [9].

Результати дослідження. Розглянемо результати діагностики абнотивності викладачів ВНЗ, наведені на рис. 1, з яких видно, що представлена вибірка викладачів характеризується майже рівномірним розподілом за рівнем розвитку абнотивності. Встановлено, що $\chi^2_{\text{Емп}} = 7,609$, при $p > 0,05$. Такі дані пояснюються тим, що авторами методики було запропоновано десять градацій абнотивності, однак, якщо до середнього рівня абнотивності віднести показники від 4-го до 7-го рівнів, то стає очевидним нормальний розподіл показників абнотивності за групою викладачів. Так, найбільша кількість викладачів (4–7-й рівні абнотивності) характеризується середніми показниками абнотивності (близько 52 %), тобто виявляють помірну здатність до адекватного сприйняття, осмислення та розуміння креативного студента, здатність помітити обдарованого студента і надати необхідну психолого-педагогічну підтримку в процесі актуалізації та реалізації його творчого потенціалу.

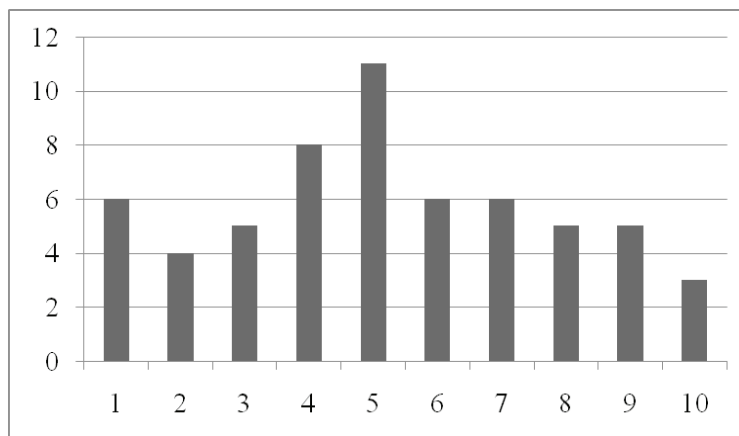


Рис. 1. Розподіл досліджуваних за рівнем розвитку абнотивності

Примітка: 1 — найвищий рівень абнотивності, 2-3 — високий рівень абнотивності, 4-7 — середній рівень абнотивності, 8-9 — низький рівень абнотивності, 10 — найнижчий рівень абнотивності.

Розглянемо результати порівняльного аналізу показників абнотивності викладачів із різним педагогічним стажем (табл. 1).

Таблиця 1

Середні значення показників абнотивності у викладачів із різним педагогічним стажем

Групи досліджуваних за педагогічним стажем		t-критерій Стьюдента	p
До 10 років	Понад 10 років		
74,00±4,76	63,50±15,80	1,27	0,25

Як видно з табл. 1, середні значення показників абнотивності за групами досліджуваних згідно з рівнем педагогічного стажу не відрізняються. Отже, педагогічний досвід не обумовлює рівень розвитку абнотивності. Зазначені показники відповідають середньо-низькому рівню досліджуваного параметру метакогнітивної компетентності. Таким чином, в цілому представлена вибірка викладачів характеризується недостатньою здатністю до визначення креативності студентів та здатності розвивати цю якість у суб'єктів навчальної діяльності. Такі викладачі схильні обирати прості завдання для самостійної та індивідуальної роботи студентів, мають труднощі у питаннях розробки методичного комплексу, спрямованого на розвиток креативності особистості студентів, їх пізнавальної активності та компетентності.

Розглянемо результати кореляційного аналізу показників абнотивності та інших компонентів метакогнітивної компетентності особистості викладачів, представлені на рис. 2.



Рис. 2. Зв'язок абнотивності та компонентів метакогнітивної компетентності особистості викладача

Із рис. 2 видно, що рівень абнотивності має позитивний зв'язок зі здатністю до отримання інформації ($p < 0,01$). Отже, викладачі, які виявляють творчий підхід до організації спільної діяльності зі студентами, спрямований на визначення креативності та здібностей студентів, характеризуються високим рівнем здатності до отримання інформації (методичної, науково-методологічної, педагогічної). Викладачі,

які з легкістю здатні виокремити із великого інформаційного масиву необхідний матеріал для розвитку власної практичної діяльності, осмислити його та запам'ятати, спроможні визначити креативність студента та можливості її розвитку.

Цікавим виявився негативний зв'язок абнотивності із показниками концентрації ($p < 0,01$). Так, викладачі, які виявляють високий рівень здібностей до концентрації у вивченні нового матеріалу характеризуються низьким рівнем абнотивності, що може бути пояснено особливостями функціонування їх уваги, спрямованої на завдання та вивчення нового матеріалу, а не на особистість студента.

Встановлено позитивний зв'язок між показниками абнотивності та програмуванням як характеристики стильової саморегуляції особистості ($p < 0,05$). Таким чином, абнотивність пов'язана із розвиненістю усвідомленого програмування людиною своїх дій. Абнотивні викладачі мають високі показники програмування, що говорить про сформованість у них потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, деталізованість і розгорнення розроблюваних програм. Програми професійної діяльності абнотивних викладачів розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. У випадку невідповідності отриманих результатів діяльності цілям проводиться коригування програми дій до отримання прийнятної для суб'єкта успішності педагогічних задач.

Дослідження взаємозв'язку абнотивності з показниками спрямованості особистості у спілкуванні показало, що чим вище рівень абнотивності особистості викладача, тим нижче рівень її авторитарної спрямованості у спілкуванні ($p < 0,05$). Отже, абнотивність як властивість особистості викладача, що передбачає спроможність діагностувати та розвивати творчі здібності студента, пов'язана з діалогічністю у спілкуванні, відмовою від авторитарного стилю у педагогічному спілкуванні.

Наявний зв'язок між показниками абнотивності та метакогнітивної обізнаності ($p < 0,05$). Таким чином, викладачі, які добре розуміються в особливостях функціонування своїх пізнавальних процесів, мають розвинені здатності до визначення навчальних потреб студента, можливостей розвитку креативності суб'єкта навчальної діяльності.

Встановлено зв'язок між показниками абнотивності та рольової гнучкості особистості викладача ($p < 0,05$). Особистість викладача, яка характеризується широким рольовим репертуаром, вміє переходити від однієї професійної ролі до іншої, виявляє високий рівень абнотивності, тобто вміння зосереджуватись на потребах навчальної аудиторії, сприяти розвитку особистості студента.

Для подальшого дослідження психологічних особливостей метакогнітивної компетентності викладачів залежно від рівня абнотивності ми здійснили порівняльний аналіз середніх показників досліджуваних параметрів, який показав статистично значущі відмінності у рівні розвитку самооцінки метакогнітивних знань та активності у викладачів з найвищим та найнижчим рівнем абнотивності. Результати дослідження представлені у табл. 2.

З табл. 2 видно, що викладачі із найвищим рівнем абнотивності відрізняються більш високими показниками здатності до отримання інформації. Отже, абнотивність, яка передбачає здатність педагога вищої школи сприяти розвитку особистості студента і характеризується спрямованістю особистості викладача на навчальне завдання та на суб'єкта навчальної діяльності, пов'язана з високою самооцінкою здатності швидко та легко отримувати інформацію (теоретико-методологічну, методичну тощо).

Таблиця 2

Середні значення показників самооцінки метакогнітивних знань та активності у викладачів з різним рівнем абнотивності

Показники самооцінки метакогнітивних знань та активності	Групи досліджуваних за рівнем абнотивності		t-критерій Стьюдента	p
	найвищий рівень	найнижчий рівень		
Метакогнітивні знання	17,66±4,50	10,66±4,93	2,14	0,07
Концентрація	2,83±0,75	2,00±1,73	1,05	0,33
Здатність до отримання інформації	6,66±1,57	3,33±0,57	3,11	0,02
Метакогнітивні цілі	3,00±1,73	1,50±0,83	-1,82	0,11
Здатність до управління часом	4,00±0,89	5,66±1,15	2,42	0,05

Було встановлено, що викладачі з найнижчими показниками абнотивності характеризуються найбільшими показниками самооцінки здатності до управління часом. Отже, викладач, який оцінює свою здатність організувати свій час високо, не схильний до пошуку творчо обдарованих та креативних студентів. І навпаки, викладачі, які приділяють особистості студента багато часу, оцінюють свою здатність до розподілу часу на важливі справи доволі низько. Можна припустити, що творчий підхід до організації спільної діяльності зі студентами є характерним для тих викладачів, які повністю «віддають» себе та свій час педагогічній діяльності та студентам, нехтуючи власними потребами (у відпочинку, інших справах). Такі викладачі вважають, що їм бракує часу на особисте життя або самовдосконалення, тому низько оцінюють свою здатність до управління часом.

За іншими досліджуваними параметрами статистично значущих відмінностей за групами з найвищим та найнижчим рівнями абнотивності встановлено не було.

Розглянемо відмінності у розвитку досліджуваних показників у викладачів із середнім рівнем абнотивності. Так, порівняння показників метакогнітивної компетентності викладачів із середнім та найнижчим рівнем абнотивності показало наступне. Викладачі із середніми показниками абнотивності мають вищі показники альтруїстичної спрямованості у спілкуванні порівняно з викладачами із найнижчим рівнем абнотивності ($t = 3,14$, $p = 0,01$). Отже, середній рівень абнотивності, сутність якого може бути розкрита через помірну спрямованість на потреби студентів, передбачає альтруїстичний стиль спілкування, тобто орієнтацію на потреби співрозмовника, схильність до уникнення конфліктних ситуацій у спілкуванні. Таким чином, помірний інтерес до особистості творчого студента взаємообумовлений із «альтруїстичністю» у спілкуванні особистості викладача.

Було встановлено, що викладачі із середніми показниками абнотивності мають вищі показники саморегуляції за параметром оцінки результатів порівняно з викладачами із найнижчим рівнем абнотивності ($t = 3,48$, $p = 0,02$). Отже, помірний рівень абнотивності передбачає найвищі показники саморегуляції за параметром оцінки результатів діяльності, що характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки випробуванням себе і результатів своєї діяльності та поведінки. Такий викладач адекватно оцінює як власне факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини отриманих результатів, гнучко адаптує до зміни умов.

Було встановлено, що викладачі із середніми показниками абнотивності мають вищі показники саморегуляції в цілому порівняно з викладачами із найнижчим рівнем абнотивності ($t = 2,61$, $p = 0,03$). Отже, помірні показники абнотивності передбачають високу саморегуляцію поведінки особистості, тобто самостійність, гнучкість і адекватність реакцій на зміну умов, усвідомленість їх цілепокладання. Таким викладачам легше опанувати нові види активності, вони впевненіше почувують себе в незнайомих ситуаціях, мають стабільні успіхи у професійній діяльності.

Розглянемо результати порівняння показників метакогнітивної компетентності викладачів із середнім та низьким рівнем абнотивності. Встановлено, що викладачі із середнім рівнем абнотивності мають вищі показники рольової гнучкості ($t = 3,53$, $p = 0,005$). Отже, помірна абнотивність передбачає володіння широким рольовим репертуаром педагога. Педагог із середнім рівнем абнотивності вільно володіє такими функціональними ролями, як дослідник, викладач, наставник, діагност, експериментатор, науковець, взірєць для студентів.

Показники самооцінки метакогнітивних знань ($t = 5,42$, $p < 0,001$), здатності до отримання інформації ($t = 2,99$, $p = 0,01$) також виявились вищими порівняно з показниками викладачів із низьким рівнем абнотивності. Вищі показники абнотивності пов'язані з усвідомленням свого високого рівня здатності опановувати нову інформацію.

Встановлено вищі показники саморегуляції за параметрами моделювання ($t = 3,21$, $p = 0,02$), оцінки результатів ($t = 3,87$, $p = 0,008$), гнучкості ($t = 4,24$, $p = 0,005$) та загального показника саморегуляції ($t = 3,98$, $p = 0,007$) у викладачів із середнім рівнем абнотивності порівняно з викладачами із низьким рівнем абнотивності. Таким чином, помірні показники абнотивності передбачають високий рівень саморегуляції поведінки викладачів, гнучкості поведінки залежно від умов ситуації, обставин, здатності виокремлювати значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, згідно з одержуваними результатами поставленими цілями.

Було встановлено, що викладачі із середніми показниками абнотивності мають нижчі показники саморегуляції за параметром планування порівняно з викладачами із найвищим рівнем абнотивності ($t = -2,38$, $p = 0,04$). Отже, викладачі із середнім рівнем абнотивності успішніше можуть впоратись із проблемами планування власної діяльності. Таким чином, помірна абнотивність вказує на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, складанні реалістичних планів, деталізованих, ієрархічних і стійких цілей діяльності, що ставляться педагогом самостійно.

Висновки

1. Абнотивність у сучасній психологічній літературі визначається як комплексна здатність викладача до адекватного сприйняття, осмислення та розуміння креативного студента, здатність помітити обдарованого суб'єкта навчальної діяльності і надати йому необхідну психолого-педагогічну підтримку в процесі актуалізації та реалізації творчого потенціалу, і може розглядатись як компонент метакогнітивної компетентності особистості викладача вищої школи.

2. Викладачі вищої школи, які виявляють творчий підхід до організації спільної навчальної діяльності зі студентами, спрямованість на визначення креативності та творчих здібностей студентів, характеризуються високим рівнем здатності до отримання інформації, тобто вмінням виокремлювати із чисельного навчально-

методичного і теоретичного матеріалу необхідний для власної педагогічної діяльності, опрацьовувати його, запам'ятовувати для подальшого використання на практиці. Викладачі, які виявляють високий рівень здібностей до концентрації у вивченні нового матеріалу, характеризуються низьким рівнем абнотивності, що може бути пояснено особливостями функціонування їх уваги, спрямованої на завдання та вивчення нового матеріалу, а не на особистість студента.

3. Абнотивність особистості викладача вищої школи пов'язана із розвиненістю усвідомленого програмування власних дій, сформованістю потреби обмірковувати способи дій і поведінки для досягнення поставлених педагогічних цілей. Програми професійної діяльності абнотивних викладачів розробляються ними самостійно, гнучко змінюються та коригуються залежно від умов протікання педагогічних ситуацій.

4. Абнотивність як властивість особистості викладача передбачає діалогічність у спілкуванні, відмову від авторитарного стилю у педагогічному спілкуванні.

5. Особистість викладача, яка характеризується широким рольовим репертуаром, вміє переключатись з однієї професійної ролі на іншу, виявляє високий рівень абнотивності, тобто вміння зосереджуватись на потребах навчальної аудиторії, сприяти розвитку особистості студента. Високий рівень абнотивності передбачає вищу самооцінку здатності швидко та легко отримувати інформацію. Викладачі, які приділяють особистості студента багато часу, оцінюють свою здатність до розподілу часу на важливі справи доволі низько.

6. Середній рівень абнотивності особистості викладача вищої школи є оптимальним з позицій оцінки його метакогнітивної компетентності, оскільки характеризується найвищими показниками саморегуляції, рольової гнучкості і показників самооцінки метакогнітивних знань та активності.

Список використаних джерел та літератури

1. Братченко С. Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / С. Л. Братченко. Л., 1987. 268 с.
2. Веблер В.-Д. Педагогическое мышление как ключевая компетентность преподавателя высшей школы / В.-Д. Веблер // Высшая школа на современном этапе: психология преподавания и обучения. Т. 1 // Международный сборник статей / под ред. М. М. Кашапова. М.; Ярославль: Российское психол. общество, 2005. — С. 12 — 17.
3. Горностаев П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностаев. — К.: Интерпресс ЛТД, 2007. — 312 с.
4. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления: [монография]. СПб.: Алетея, 2000. — 463 с.
5. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала: [монография]. М.: ПЕР СЭ, 2006. — 688 с.
6. Кашапов М. М. Абнотивность как качество педагога, значимое для работы с одаренными учащимися разного возраста / М. М. Кашапов, Ю. А. Адушева // Одаренный ребенок. № 6. 2004. — С. 48-50.
7. Морсанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. М.: Когито-Центр, 2004. — 123 с.
8. Морсанова В. И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. 2011. — № 3. — С. 132—144.
9. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под ред. М. М. Кашапова, Ю. В. Пошехоновой. Ярославль, 2012. — 384 с.

References

1. Bratchenko S. L. Razvitie u studentov napravlenosti na dialohycheskoe obshchenie v usloviyah hruppovoi formy obucheniya: dis... cand. psyhol. nauk: 19.00.07 / S. L. Bratchenko. L., 1987. 268 s.
2. Veblер V.-D. Pedagogicheskoe myshlenie kak klyuchevaya competentnost' prepodavatelya vyshei shkoly / V.-D. Veblер // Vyshaya shkola na sovremennom etape: psichologiya prepodavaniya i myshleniya. T. 1 // Mezhdunarodnyi sbornik statei / pod. red. M. M. Kashapova. M., Yaroslavl: Rossiiskoe psychol. obshchestvo, 2005. S. 12 — 17.
3. Gornostai P. P. Lichnost' i rol': Rolevoi podhod v sotsialnoi psichologii lichnosti / P. P. Gornostai. — K.: Interpress LTD, 2007. — 312s.
4. Kashapov M. M. Psichologiya pedagogicheskogo myshleniya: [monografiya]. S.P.b: Aleteya, 2000. 463 s.
5. Kashapov M. M. Psichologiya tvorcheskoho myshleniya professionala [monografiya]. M: PER SE, 2006. 688 s.
6. Kashapov M. M. Abnotivnost' kak kachestvo pedagoga, znachimoe dlya raboty s odarennymi uchashchymisya raznogo vozrasta / M. M. Kashapov, Yu. A. Adusheva // Odarenniy rebenok. № 6, 2004. — S. 48-50.
7. Morosanova V. I. Oprosnik «Stil' samorehulyatsii povedeniya » (SSPM): rukovodstvo. M.: Kohito — Tsentr, 2004. — 123 s.
8. Morosanova V. I. Razvitie teorii osoznannoi samorehulyatsii: differentsialnyi podhod // Voprosy psichologii., 2011. № 3. S. 132-144.
9. Creativaya deyatelnost professionala v kontekste cognitivnogo i metacognitivnogo podhodov / pod. red. M. M. Kashapova, Yu. V. Poshehonovoi. Yaroslavl', 2012. — 384 s.

Т. И. Доцевич

докторант кафедры практической психологии Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды

АБНОТИВНОСТЬ В ХАРАКТЕРИСТИКЕ МЕТАКОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Резюме

В статье представлены теоретические подходы к понятию абнотивности личности преподавателя и результаты экспериментального исследования связи абнотивности с другими компонентами метакогнитивной компетентности преподавателей. Определен уровень развития абнотивности преподавателей высшей школы. Доказано, что уровень развития абнотивности не зависит от педагогического стажа преподавателя вуза.

Ключевые слова: абнотивность преподавателя высшей школы, метакогнитивная компетентность, ролевая компетентность, направленность преподавателя в общении, самооценка метакогнитивных знаний и активности преподавателя вуза.

T. I. Dotsevych

Applied Psychology Doctoral student of Kharkiv G. S. Scovoroda National Pedagogical University

ABNOTIVNOST IN THE CHARACTERISTICS OF METACOGNITIVE COMPETENCE OF THE PERSONALITY OF A HIGHER SCHOOL TEACHER

Abstract

The paper presents the theoretical approaches to the term of abnotyvinst' of a teacher's personality and the results of the experimental research of the connection between abnotyvnost' and the other components of metacognitive competence of a teacher. The level of development of teachers' abnotyvnost' is defined. It is proved that the level of abnotyvnost'

development doesn't depend on the length of teaching experience. The objective of the article was to investigate the correlation between the factors of abnotyvnist' and peculiarities of metacognitive competence of a personality of a high school teacher. Abnotyvnist' in contemporary psychological literature is defined as a complex ability of a teacher to adequate perception, comprehension and understanding of the creative student, gifted ability to see the gifted personality of education process and give him necessary psychological and pedagogical support in the process of actualization and realization of creative potential, and can be considered as a component of metacognitive competence of the high school teacher's personality.

Keywords: a teacher's abnotyvnist', metacognitive competence, role competence, a teacher's direction for communication, self-esteem of metacognitive knowledge and activity of a high school teacher.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2013

УДК 159.942.5-055.2

О. Ю. Доценко

молодший науковий співробітник

кафедри психологічного консультування та психотерапії, факультет психології

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

м. Харків, майдан Свободи, 4

e-mail: konstryctora@gmail.com

**ОСОБЛИВОСТІ СТИЛІВ ВИХОВАННЯ ДІВЧАТ ІЗ СИНДРОМОМ
«ЕМОЦІЙНОГО ХОЛОДУ»**

У статті розглядається синдром «емоційного холоду», що виражається в нездатності встановлювати та зберігати стосунки психологічної інтимності. Згідно з проведеним дослідженням синдром «емоційного холоду» у дівчат формується в дитинстві внаслідок порушення розвитку прихильності до батьків і неадаптивного стилю виховання. Встановлено, що соціалізація дівчат з даними синдромом проходить під впливом гіперпротекції, ігнорування потреб дитини та нерозвиненості батьківських почуттів до дитини.

Ключові слова: сімейна соціалізація, дівчата, виховання, прихильність, симптомокомплекс «емоційного холоду», батьки, інтимність, емоції

Актуальність. Стосунки психологічної інтимності між чоловіком та жінкою уявляють собою одну з найважливіших характеристик щасливого подружжя. Однак, сучасні дівчата часто не здатні проявляти відкритість, щирість, справжні почуття до партнера, а в існуючих стосунках відсутня тривалість, емоційна близькість і теплота [15]. Причини цих труднощів різноманітні, складні і приваблюють великий інтерес вчених. Для розуміння нездатності людей бути разом в психології вивчалися феномени міжособистісної залежності [7, 13], протизалежності [14], токсичної любові [6], страху психологічної інтимності [20, 21]. Вказані психологічні явища, за думкою О. С. Кочаряна та співавторів [8], мають розглядатись системно, як синдром «емоційного холоду», який виражається в нездатності до встановлення і підтримання відносин психологічної інтимності.

Стан проблеми. Синдром «емоційного холоду» має внутрішню структуру і стадії формування, а також видові особливості прояву даного синдрому у дівчат [2, 3]. Описуючи даний синдром в міжособистісних стосунках, Н. М. Терещенко представляє його у вигляді триангулярної структури, двома протилежними полюсами, якої є «холод» і «псевдоемоційність», а третім, незалежним від них — «емоційність». Перші два полюси синдрому мають різну феноменологію. Так, полюс «холод» пов'язаний з проявами байдужості, дистанційованості в контакті, самотності, протизалежності, ізоляції, а полюс «псевдоемоційність» — з зовнішньої емоційністю, маніпуляціями, псевдопочуттями, міжособистісною залежністю, що приховують відсутність справжньої психологічної близькості. Полюс «емоційність» являє собою відкритість, щирість і справжність емоційного міжособистісного контакту [12].

Запропонований Н. М. Терещенко підхід може бути застосований у вивченні процесів формування синдрому «емоційного холоду», що відбуваються при соціалізації дівчат в сім'ї. За думкою С. Д. Максименко, одним із вихідних енергетичних начал особистості є біосоціальна за своєю природою потреба, яка спрямо-

вує онтогенез особистості значно раніше фізичного народження. Такий онтогенез втілюється у взаємних потребах двох осіб, що люблять одна одну. В якості однієї з форм існування біосоціальної потреби, що складає енергетичне підґрунтя особистості людини, є потреба у соціалізації, матеріальним носієм якої можна розглядати сім'ю [10]. Як зазначає І. С. Кон, з факторів соціалізації, розглянутих окремо, найважливішою і найвпливовішою була і залишається батьківська родина, вплив якої дитина відчуває передусім, коли вона найбільш сприйнятлива [5], тобто у дитинстві.

Сімейну соціалізацію необхідно розглядати з двох сторін: з боку дитини — як прихильність до батьків, а з боку батьків — як стиль сімейного виховання. У теорії прив'язаності життя людини розглядається в спробах знайти баланс між злиттям і сепарацією. М. Ейнсворт описує чотири види дитячої прихильності, які зв'язуються з особливостями взаємодії з батьками [19]:

- 1) надійна прихильність — емоційні батьки;
- 2) уникаючий тип — відсутність стабільних емоційних зв'язків;
- 3) амбівалентно-протилежний тип — нав'язливе виховання;
- 4) дезорганізований тип — жорстоке виховання.

Неадаптивні стилі виховання заважають нормальному проходженню процесів сімейної соціалізації, пригнічують розвиток емоційності і сприяють формуванню полюсів синдрому «емоційного холоду» — «псевдоемоційності» і «холоду». У сучасній психології запропоновано ряд характеристик стилів виховання, що відповідають «ригідній» поведінці, яка не здатна змінювати прийоми впливу на дитину і формує дитячий травматичний досвід. Так, Н. А. Коваль у багатовимірності батьківських відносин виділяє такі негативні риси, як відкидання дитини, порушення міжособистісної дистанції, надмірні форми та напрями контролю. Посилення цих рис веде до поведінкових спотворень — формуванню соціально-несхвалюваних форм поведінки, низької самооцінки та ін. [4]. Таким чином, зміст батьківського ставлення, як правило, суперечливий, амбівалентний та залежить від домінування різних його структурних компонентів. Цьому відповідає роз'єднаний (низька ступінь згуртованості членів сім'ї, стосунки відчуження), розділений (емоційна дистанційованість членів сім'ї) і заплутаний (рівень згуртованості занадто високий, низький ступінь диференційованості членів сім'ї) типам сімей, відокремлених Д. Олсоном від пов'язаного (емоційна близькість членів сім'ї, лояльність у взаєминах) типу за рівнем згуртованості [17]. Як видно, пов'язаний рівень згуртованості орієнтований на емоційність та дозволяє забезпечити найбільш оптимальне сімейне функціонування, а розділений, заплутаний і роз'єднаний рівні можуть, навпаки, сприяти формуванню синдрому «емоційного холоду» у дівчат. До неадаптивних стилів виховання можна віднести розглянуті Г. Крайгом і Д. Бокумом крайні варіанти поведінки батьків, а саме — авторитарне (холодні відносини, високий рівень контролю) та індивідуальне (холодні відносини, низький рівень контролю) [9].

За Е. Г. Ейдемільером і В. В. Юстицісом патогенні та психотравмуючі переживання в сім'ї впливають на дитину внаслідок їх багатосторонності, залежності одного від іншого та особливої відкритості, а також уразливості дитини по відношенню до різних внутрішньосімейних процесів [18]. Зазначені особливості прямо вказують на внутрішньосімейний осередок формування синдрому «емоційного холоду».

Визначаючи сім'ю як «емоційне поле», М. Керр і М. Боуен [11] використовують даний термін для пояснення труднощів емоційних взаємин, які передаються і сприймаються членами сім'ї на різних рівнях взаємодії. Емоційні процеси від-

буваються в сім'ї в залежності від того, які функціональні позиції займають члени сім'ї. Функціональні позиції суттєво впливають на переконання, цінності, відносини, почуття та поведінку члена сім'ї. Ці функціональні позиції формуються протягом багатьох поколінь та закріплюються в емоційних, чуттєвих і розумових процесах, а отже надалі передаються дитині, що у разі переважання неадаптивних стилів виховання веде до формування синдрому «емоційного холоду».

Метою роботи є виявлення особливостей сімейної соціалізації дівчат з синдромом «емоційного холоду». Операційно в цьому дослідженні під синдромом «емоційного холоду» розуміється сумарна вираженість трьох ознак, а саме рівнів міжособистісної залежності, протизалежності та страху психологічної інтимності. Дані ознаки є рівнозначними за вкладом у розвиток синдрому «емоційного холоду» у дівчат.

Методи дослідження: методика діагностики міжособистісної залежності Б. и Дж. Уайнхолд [7, 13], шкала страху інтимності (Fear-of-Intimacy Scale) [19], шкала протизалежності Дж. и Б. Уайнхолд [14], «Батьків Оцінюють Діти», модифікація опитувальника «Аналіз сімейного виховання» (АСВ) І. О. Фурманова [16].

Характеристика вибірки. Для визначення структури та механізмів формування синдрому «емоційного холоду» було опитано 156 дівчат у віці від 18 до 24 років, студенток 3 та 4 курсів вищих навчальних закладів м. Харкова.

Для стандартизації результатів методик діагностики міжособистісної залежності, шкали страху інтимності та шкали протизалежності, вони були переведені, кожна окремо, в z-шкалу [1]. Формула переведення в z-шкалу: $Z = (X_i - M_x) / S$, де X_i — сирий бал по тесту, M_x — середній бал за вибіркою стандартизації, S — стандартне відхилення за вибіркою стандартизації. За вказаними методиками, за допомогою програми SPSS Statistics 20.0 були отримані середні бали та стандартні відхилення. Далі результати z-шкали для кожної випробуваної по кожному тесту були підсумовані, тим самим вийшла стандартизована z-шкала по 3 методикам, яка була розділена методом крайніх груп на 2 групи випробуваних: група 1, дівчата з синдромом «емоційного холоду», до неї увійшло 52 дівчини з показниками по z-шкалі від 1,21 до 6,31 та група 2, дівчата без синдрому «емоційного холоду», до неї увійшло 52 дівчини з показниками по z-шкалі від -3,64 до -0,52.

Результати дослідження. Для неадаптивних стилів, що формують у дівчат синдром «емоційного холоду» були виділені наступні значущі критерії стилів виховання: гіперпротекція ($U = 888$; $p < 0,005$), ігнорування потреб дитини ($U = 1028$; $p < 0,05$), нерозвинутість батьківських почуттів ($U = 1013,5$; $p < 0,05$).

Виходячи з цих критеріїв, можна описати стиль виховання, що переважає в сім'ях дівчат із синдромом «емоційного холоду». По-перше, батьки приділяють дитині постійну, нав'язливу увагу. Для таких батьків гіперпротекція у вихованні стає основним заняттям в житті, а отже, весь час і сили витрачаються на дитину. Будь-яка дія дитини контролюється з боку батьків. По-друге, ігноруються потреби дитини, які полягають в емоційному контакті та спілкуванні з батьками. І по-третє, нерозвиненість батьківських почуттів до дитини супроводжується емоційним відкиданням і жорстоким поведінням з дитиною. Як відзначають Е. Г. Ейдемільер і В. В. Юстицькіс, емоційні стосунки симпатії відіграють важливу роль в сімейній ідентифікації [18], а в сім'ях дівчат із синдромом «емоційного холоду», як видно з високих рівнів показників виділених вище значущих критеріїв стилів сімейного виховання, симпатія та емоційне прийняття відсутні. Внаслідок того, що дитина з одного боку отримує багато уваги, а з іншого боку — не тієї уваги, яка їй потрібна, такий стиль сімейного виховання фруструє не тільки дитину, а ще й батьків. Тому,

в таких сім'ях не можуть бути задоволені дитячі потреби в любові, симпатії та прийнятті, отже дитина не може навчитися приймати і бути прийнятим у взаєминах в дорослому житті.

Висновки. Експериментально встановлено вплив трьох характеристик сімейного виховання — гіперпротекції, ігнорування потреб дитини та нерозвиненості батьківських почуттів на формування синдрому «емоційного холоду» у дівчат. Даний синдром виражається в нездатності до встановлення, збереження довірливих стосунків з партнером і проявляється системно у вигляді міжособистісної залежності, протизалежності та страху психологічної інтимності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методів психологічної корекції синдрому «емоційного холоду» у дівчат з урахуванням зазначених вище особливостей сімейного виховання.

Список використаних джерел та літератури

1. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. — СПб.: Питер, 2006. — 351 с.
2. Доценко А. Ю. Анализ структуры симптомокомплекса «эмоционального холода» у девушек. / А. Ю. Доценко // Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Серія: «Психологія». — 2012. — Том 17. — Вип. 9(21). — С. 74-83
3. Доценко О. Ю. Вплив батьків на формування симптомокомплексу «емоційного холоду» у дівчат / О. Ю. Доценко // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. пр. / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. — Луганськ, 2012. — № 3 (29). — С. 111-118.
4. Коваль Н. А. Психология семьи и семейной дезадаптивности: Учеб. Пособие. / Н. А. Коваль, Е. А. Калинина. — Федеральное агентство по образованию, Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2007. — 351 с.
5. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя / И. С. Кон. — М.: Просвещение, 1989. — 254 с.
6. Кочарян А. С. Нарушения эмоционального контакта у женщин при синдроме токсической любви. / А. С. Кочарян, Е. В. Фролова, И. В. Гуртовая // Вісник ХНУ. Серія «Психологія», № 807, 2008. — С. 173-178.
7. Кочарян А. С. Особенности полоролевой структуры личности женщины с отношениями межличностной зависимости / А. С. Кочарян, Е. В. Фролова / Наукові студії із соціальної та політичної психології. Збірник статей. — Київ, 2007. — Випуск 16 (19). — С. 221 — 229.
8. Кочарян А. С. Синдром «эмоционального холода» в межличностных отношениях: аддитивный контекст [Кочарян А. С., Терещенко Н. Н., Асланян Т. С., Гуртовая И. В.] // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія Психологія. — Х.: Вид-во ХНУ, 2007. — № 771. — С. 115-119.
9. Крайг Г. Психология развития. / Г. Крайг, Д. Бокум. — 9-е издание. — СПб.: Питер, 2006. — 940 с.
10. Максименко С. Д. Теоретичні основи психології особистості. / С.Д. Максименко [Електронний ресурс] // Офіційний сайт доктора психологічних наук, професора, академіка НАПН України С. Д. Максименка URL: http://maksymenko-psychology.org.ua/Tvory/Stattya_-_Teoretychni_osnovy_psyhologii_osobystosti.htm (Дата обращения: 15.10.2013)
11. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. Под ред. Бейкер К., Варга А. Я. — М.: «Когито-Центр», 2005.—496 с.
12. Терещенко Н. Н. Психотерапия синдрома «эмоционального холода» в клиент-центрированном подходе / Н. Н. Терещенко // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. — 2008. — № 7: Психологія. — С. 357—360.
13. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд / Перевод с английского А. Г. Чеславской — М.: Независимая фирма «Класс», 2002. — 224 с.
14. Уайнхолд Б. Противозависимость: бегство от близости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд / пер. с англ. Е. Бабенко, К. Смолин. — Каменец-Подольский: Аксиома, 2009. — 328 с.
15. УНИАН — Здоровье — В первые годы супружеской жизни разводится 60% пар [Электронный ресурс] // УНИАН — Здоровье. URL: <http://health.unian.net/rus/detail/248566> (Дата обращения: 09.10.2013)
16. Фурманов И. А. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства: Книга для психологов. / И. А. Фурманов, А. А. Аладынь, Н. В. Фурманова. — Минск: Тесей, 1999.— 224 с.
17. Черников А. В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. / А. В. Черников. — Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. — 208 с.

18. Эйдмиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. / Э. Г. Эйдмиллер, В. Юстицких. — 4-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 672 с. — (Мастера психологии).
19. Эйнсворт М. Развитие личности ребенка. / М. Эйнсворт / под ред. Н. Ньюкомб. — 8-е изд. — СПб.: Питер, 2003. — 640 с.
20. Descutner C. Development and validation of a fear-of-intimacy scale. / C. Descutner, M. Thelen. — Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1991, P. 218-225.
21. Firestone R. W. Fear of Intimacy / R. W. Firestone, J. Catlett. — Washington, DC: American Psychological Association. — 2006. — 358 p.

References

1. Burlachuk L. F. Psikhodiagnostika. SPb.: Piter, 2006. 351 s.
2. Dotsenko A. Yu. Analiz struktury simptomokompleksa «emotsional'nogo kholoda» u devushek. [Visnik Odes'kogo natsional'nogo universitetu imeni I.I. Mechnikova. Seriya: «Psikhologiya»]. 2012. Tom 17. No. 9(21). S. 74-83
3. Dotsenko O. Yu. Vpliv bat'kiv na formuvannya simptomokompleksu «emotsiinogo kholodu» u divchat [Teoretichni i prikladni problemi psikhologii: Zb. nauk. pr.] Skhidnoukr. nats. un-t im. Volodimira Dalja. Lugans'k, 2012. No. 3 (29). S. 111-118.
4. Koval' N. A. Psikhologiya sem'i i semeinoi dezadaptivnosti: Ucheb. Posobie. Federal'noe agentstvo po obrazovaniyu, Tamb. gos. un-t im. G. R. Derzhavina. Tambov: Izd-vo TGU im. G. R. Derzhavina, 2007. — 351 s.
5. Kon I. S. Psikhologiya rannei yunosti: Kn. dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 1989. — 254 s.
6. Kocharyan A. S. Narusheniya emotsional'nogo kontakta u zhenshchin pri sindrome toksicheskoi lyubvi. [Visnik KhNU. Seriya «Psikhologiya»], 2008, No. 807. — S. 173-178.
7. Kocharyan A. S. Osobennosti polorolevoi struktury lichnosti zhenshchin s otnosheniyami mezhlichnostnoi zavisimosti i [Naukovi studii iz sotsial'noi ta politichnoi psikhologii. Zbirnik statei] Kiiv, 2007. No. 16 (19). S. 221 — 229.
8. Kocharyan A. S. Sindrom «emotsional'nogo kholoda» v mezhlichnostnykh otnosheniyakh: additivnyi kontekst [Visnik Kharkivs'kogo natsional'nogo universitetu im. V. N. Karazina. Seriya Psikhologiya]. Kh.: Vid-vo KhNU, 2007. No. 771. S. 115-119.
9. Kraig G. Psikhologiya razvitiya. 9-e izdanie. SPb.: Piter, 2006. 940 s.
10. Maksimenko S. D. Teoretichni osnovi psikhologii osobistosti. / S. D. Maksimenko [Elektronnyi resurs] // Ofitsiiniy sait doktora psikhologichnikh nauk, profesora, akademika NAPN Ukraini S. D. Maksimenka URL: http://maksymenko-psychology.org.ua/Tvory/Stattya_-_Teoretychni_osnovy_psyhologii_osobystosti.htm (Data obrashcheniya: 15.10.2013)
11. Teoriya semeinykh sistem Myurreya Bouena: Osnovnye ponyatiya, metody i klinicheskaya praktika. Pod red. Beiker K., Varga A. Ya. — M.: «Kogito-Tsent», 2005. 496 s.
12. Tereshchenko N. N. Psikhoterapiya sindroma «emotsional'nogo kholoda» v klient-tsentrirovannom podkhode [Visnik Kharkivs'kogo natsional'nogo universitetu im. V. N. Karazin] 2008. No. 807: Psikhologiya. S. 357—360.
13. Uainkhold B. Osvobozhdenie ot sozavisimosti. Perevod s angliiskogo A. G. Cheslavskoi.: Nezavisimaya firma «Klass», 2002. 224 s.
14. Uainkhold B. Protivozavisimost': begstvo ot blizosti / B. Uainkhold, Dzh. Uainkhold / per. s angl. E. Babenko, K. Smolin. — Kamenets-Podol'skii: Aksioma, 2009. — 328 s.
15. UNIAN — Zdorov'e — V pervye gody supruzheskoi zhizni razvoditsya 60% par [Elektronnyi resurs] // UNIAN — Zdorov'e. URL: <http://health.unian.net/rus/detail/248566> (Data obrashcheniya: 09.10.2013)
16. Furmanov I. A. Psikhologicheskaya rabota s det'mi, lishennymi roditel'skogo popechitel'stva: Kniga dlya psikhologov. Minsk: Tesei, 1999. — 224 s.
17. Chernikov A. V. Sistemnaya semeinaya terapiya: Integrativnaya model' diagnostiki. Izd. 3-e, ispr. i dop. M.: Nezavisimaya firma «Klass», 2001. 208 s.
18. Eidemiller E. G. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i. 4-e izd. SPb.: Piter, 2009. 672 s. (Mastera psikhologii).
19. Einsvort M. Razvitie lichnosti rebenka. pod red. N. N'yukomb. 8-e izd. — SPb.: Piter, 2003. — 640 s.
20. Descutner C. Development and validation of a fear-of-intimacy scale. Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1991, S. 218-225.
21. Firestone R. W. Fear of Intimacy. Washington, DC: American Psychological Association. — 2006. — 358 s.

А. Ю. Доценко

младший научный сотрудник
кафедры психологического консультирования и психотерапии,
факультет психологии
Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина

**ОСОБЕННОСТИ СТИЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ ДЕВУШЕК С СИНДРОМОМ
«ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ХОЛОДА»****Резюме**

В статье рассматривается синдром «эмоционального холода», выражающийся в неспособности устанавливать и сохранять отношения психологической интимности. Согласно проведенному исследованию синдром «эмоционального холода» у девушек формируется в детстве вследствие нарушения развития привязанности к родителям и неадаптивного стиля воспитания. Установлено, что социализация девушек с данным синдромом проходит под влиянием гиперпротекции, игнорирования потребностей ребенка и неразвитости родительских чувств к ребенку.

Ключевые слова: семейная социализация, девушки, воспитание, привязанность, синдром «эмоционального холода», родители, интимность, эмоции.

O. Y. Dotsenko

Research assistant of
Department of Psychological Counseling and Psychotherapy,
School of Psychology,
V. N. Karazin Kharkiv National University

**PARENTING STYLE FEATURES OF GIRLS WITH SYNDROME
«EMOTIONAL COLDNESS»****Abstract**

The article deals with the syndrome of «emotional coldness», manifested in the inability to establish and maintain psychological intimate relationships. According to the study the girls' «emotional coldness» syndrome is formed in childhood as a result of violations of attachment to parents and maladaptive parenting style. It was established that the socialization of women with this syndrome is held under the influence of hyperprotection, ignoring the child needs and poor parental feelings.

Keywords: family socialization, girls, parenting, attachment, «emotional coldness» syndrome, parents, intimacy, emotions

Стаття надійшла до редакції 22.10.13

УДК: 159.942.5

А. Л. Душка

доцент кафедры дифференциальной и специальной психологии,
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова
e-mail: alla_psy@rambler.ru

ГЕНЕЗИС И ВИДЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИЙ

В статье рассматриваются эмоции, которые представляют собой особый класс психических процессов и состояний, связанных с потребностями и мотивами, отражающие в форме непосредственных субъективных переживаний значимость действующих на индивида явлений и ситуаций. В таком понимании эмоции сопровождают практически любые проявления жизненной активности человека, служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение потребностей. Эмоции влияют на эффективность когнитивных процессов, физическое самочувствие и деятельность человека в целом. Поэтому изучение эмоций имеет большое практическое и научное значение.

Ключевые слова эмоции, теории эмоций, классификация эмоций.

Проблема исследования. Эмоциональная сфера представляет собой целостный класс явлений, охватывающий и примитивные влечения, и сложные формы эмоциональной жизни, осуществляя активацию, побуждение и аффективную оценку действительности, организуя целостные формы поведения, разрешающие простые и сложные адаптационные задачи.

Ученые указывают, что, выступая в качестве регуляторов поведения, эмоции выполняют важную приспособительную функцию в плане организации взаимодействия субъекта с внешней средой, обеспечения активных форм его жизнедеятельности.

Роль эмоций в управлении поведением человека велика, практически все исследователи эмоциональной сферы отмечают их мотивирующую роль, связывают эмоции с потребностями, и их удовлетворение, особенности развития эмоциональной сферы не могут не повлиять на процесс становления и функционирования личности, организацию ее поведения. Поэтому изучение системообразующей роли эмоций в структуре личности имеет важное научное и практическое значение.

Цель исследования — изучение системообразующей роли эмоций в структуре личности.

Задачи:

1. Представить теоретический анализ исследований эмоциональной сферы личности.
2. Представить классификацию эмоций человека в зависимости от характера действия.

Основное содержание текста. В научной литературе даются различные трактовки термину «эмоция», «эмоциональность», «эмоциональные состояния». Термин «эмоция» (лат. *emovere* — возбуждать, волновать) представлен учеными психологами как форма существования и развития потребностей (С. Л. Рубинштейн [27]), как способ ориентировки (П. Я. Гальперин [8]), как субъективный носитель мотивации (В. К. Вилюнас [5]), как «первовидение» (Е. Ю. Артемьева [3]),

В. М. Смирнов[30]), как мотивационно-смысловая ориентация (А. В. Запорожец [13]), «выражают смысл отражаемого объективного содержания» (О. П. Санникова [28, С.123]), как «генетически исходные по отношению к интеллекту и воле» (А. Я. Чебыкин [31, С.36]) и т. д.

Эволюционная теория происхождения эмоций Ч. Дарвина [9], опубликована в книге «Выражение эмоций у человека и животных» в 1872 году. Ученый показал, что во внешнем выражении разных эмоциональных состояний, в экспрессивно-телесных движениях много общего у антропоидов и слепорожденных детей. Эти наблюдения легли в основу его теории. Эмоции, согласно этой теории, появились в процессе эволюции живых существ как жизненно важные приспособительные механизмы, способствующие адаптации организма к условиям и ситуациям его жизни. Телесные изменения, сопровождающие различные эмоциональные состояния, в частности, связанные с соответствующими эмоциями движения, по Дарвину, есть не что иное, как рудименты реальных приспособительных реакций организма.

Теория о механизме эмоций была выдвинута И. П. Павловым [24]. Он различал, с одной стороны, врожденные эмоции, связанные с удовлетворением или неудовлетворением врожденных инстинктов (эмоции голода, полового влечения, гнева), а с другой, — чувства, возникающие вследствие изменений условий протекания условно-рефлекторных по своей природе динамических стереотипов. «Нужно думать, — писал ученый, что нервные процессы полушарий при установке и поддержке динамического стереотипа есть то, что обыкновенно называется чувствами в их двух основных категориях — положительной и отрицательной — и в их огромной градации интенсивностей» [24, С.235].

С. Л. Рубинштейн [27] определяет эмоции как «переживания, в которых выражается отношение субъекта к миру. Мир: 1) объекты, отношения, ситуации (восприятие связано с эмоциями); 2) внутренний мир, состояние тела человека, физиологические нужды, воображение; 3) это наши действия и поведение — человек эмоционально к ним относится. Таким образом, эмоции сопровождают все, что человек совершает и испытывает» [27, С.341].

А. Н. Леонтьев отмечает «эмоции представляют собой более длительные состояния, иногда лишь слабо проявляющиеся во внешнем поведении. Они имеют отчетливо выраженный ситуационный характер, т. е. выражают оценочное личностное отношение к складывающимся или возможным ситуациям, к своей деятельности и своим проявлениям в них» [20, С.15].

К. Э. Изард [15] описывает эмоции, как «нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и деятельность. Эмоция мотивирует. Она мобилизует энергию, и эта энергия в некоторых случаях ощущается субъектом как тенденция к совершению действия. Эмоция руководит мыслительной и физической активностью индивида, направляет ее в определенное русло» [15, С.3].

Биологическая теория эмоций разработана П. К. Анохиным [2]. Его теория объясняет возникновение положительных (отрицательных) эмоций тем, что нервный субстрат эмоций активизируется в тот момент, когда обнаруживается совпадение (рассогласование) акцептора действия, как афферентной модели ожидаемых результатов, с одной стороны, и сигнализации о реально достигнутом эффекте с другой.

Ю. И. Александров [1] формулирует представление об эмоциях с точки зрения системной психофизиологии, считая, что системный подход позволяет более глубоко определить место эмоций в организации мозговых процессов. Проводится

разделение между поведением и эмоциями, причем последние определяются как феномен сенсорной сферы, эквивалент сознания. Согласно изложенному материалу: «Эмоции характеризуют реализацию систем, формирующихся на самых ранних этапах онтогенеза и обеспечивающих минимальный уровень дифференциации («хорошо-плохо»). Сознание характеризует реализацию систем, формирование которых на более поздних этапах развития обуславливает прогрессивное увеличение дифференцированности в соотношении организма и среды и усложнение поведения. Все системы направлены на достижение положительных адаптивных результатов поведения» [1, С.15].

В. К. Вилюнас [5], делит эмоции на ведущие и ситуативные. Ведущие сигнализируют о неудовлетворенности потребностей и побуждают к поиску целевого объекта. Ситуативные возникают в результате оценок этапов поведения и побуждают действовать либо в прежнем направлении, либо менять поведение. Ситуативные эмоции делятся на три группы: 1) констатируемый успех-неуспех; 2) предвосхищающий успех-неуспех; 3) обобщенный успех-неуспех [5, С.21].

Б. И. Додонов дает следующее определение понятию эмоция — «в качестве процесса есть не что иное, как деятельность оценивания поступающей в мозг информации о внешнем и внутреннем мире, которую ощущения и восприятия кодируют в форме его субъективных образов» [12, С.8].

В. Зеленский считает, что эмоция «это — непроизвольная реакция, вызванная активизацией комплекса» [14, С.46].

А. С. Никифоров рассматривает эмоцию, как «реакцию человека в виде субъективно окрашенного переживания, чувства, отражающая значимость для него возбудителя или результатов собственного действия» [23, С.91].

В. Вундт [6] выделил три измерения эмоций: удовольствие — неудовольствие, успокоение — возбуждение, напряжение — разрядка.

Теория Джемса — Ланге разработана одновременно и независимо образом У. Джемсом и К. Г. Ланге [11, 19], которая представляет собой объяснительную модель возникновения эмоций — сосудодвигательную теорию, в которой ведущая роль отводится соматовегетативному компоненту. Та или иная эмоция представляет собой ощущения, вызываемые изменениями в произвольной сфере (внешние движения) и непроизвольной (сердечная, сосудистая, секреторная деятельность). Следовательно, периферические органические изменения трактовались не как следствие эмоционального процесса, а как их причина. Особенность подхода Ланге заключалась в том, что он делал акцент лишь на сосудистой системе. В ней эмоции трактовались как субъективные образования, возникающие в ответ на нервное возбуждение, обусловленное состоянием иннервации и шириной кровеносных сосудов висцеральных органов.

W. Mc Dougall [36] отмечает, что эмоции являются смесью с изменяющейся пропорцией адаптивных и неадаптивных реакций. Чем ближе эмоция к форме шока, взрыва, тем значительнее в ней доля неадаптивности по сравнению с адаптивностью. Автор рассматривает «подлинные эмоции», которые «предшествуют успеху или неудаче и от них не зависят; они возникают вместе с актуализацией соответствующих побуждений и продолжают окрашивать в особый тон переживания каждого из устремлений, придавая свое специфическое качество всему образованию, независимо от величины успеха или неудачи, как действительного, так и предвосхищаемого. Они не оказывают прямого влияния на изменение силы устремлений» [36, С.204].

П. В. Симонов [29], исходя из характера взаимодействия живых существ с объектами, способными удовлетворить имеющуюся потребность (контактного или дистанционного), предложил классификацию эмоций, представленную в табл. 1.

Таблица 1

**Классификация эмоций человека в зависимости от характера действия
(по П. В. Симонову [29])**

Величина потребности	Оценка вероятности удовлетворения	Контактное взаимодействие с объектом	Дистанционные действия		
			Овладения, обладания объектом	Защиты, сохранения объекта	Преодоления, борьбы за объект
Нарастает	Превышает имевшийся прогноз	Наслаждение, удовольствие	Восторг, счастье, радость	Бесстрашие, смелость, уверенность	Торжество, воодушевление, бодрость
Небольшая	Высокая	Безразличие	Спокойствие	Расслабление	Невозмутимость
Нарастает	Падает	Неудовольствие, отвращение, страдание	Беспокойство, печаль, горе, отчаяние	Настороженность, тревога, страх, ужас	Нетерпение, негодование, гнев, ярость, бешенство

Г. Шлосберг [7, С.40] положил в основу своей классификации эмоций тоже 3 основных переменных: одна из них — ось удовольствия-неудовольствия — определяет полюс эмоционального переживания, вторая отражает уровень активации с полюсами: сон — напряжение. Третья (основание) — принятие — непринятие.

Д. А. Романов [26], опираясь на репертуар эмоций с опорой на шкалу мимических выражений (Р. С. Вудворта, А. Шлосберга [7]) построил систему, отраженную в таблице 2.

Таблица 2

**Влияние эмоциональных факторов
(по Д. А. Романову [26, С.43])**

Эмоциональные факторы		Активность	Пассивность
Удовольствие	Принятие	Удивление, интерес	Любовь, счастье, радость
	Отталкивание		
Неудовольствие	Принятие	Тревога	Страх, горе — страдание, стыд, застенчивость, вина
	Отталкивание	Презрение-пренебрежение, гнев-ярость	Отвращение-омерзение

Б. Д. Карвасарский [17] определял эмоции как сложный психический процесс, который включает в себя три основных компонента.

1. Физиологический — представляет изменения физиологических систем, возникающие при эмоциях (изменение частоты сердечных сокращений, частоты дыхания, сдвиги в обменных процессах, гормональные и др.).

2. Психологический — собственно переживание (радость, горе, страх и др.).

3. Поведенческий — экспрессия (мимика, жесты) и различные действия (бегство, борьба и пр.).

R. Plutchik [32] определял саму эмоцию как комплексный ответ организма, соответствующий одному из адаптивных биологических процессов, которые являются общими для всех животных организмов, выделив 8 основных прототипов эмоционального поведения и 8 соответствующих им видов первичных эмоций, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Адаптивные комплексы и соответствующие им первичные эмоции
(по R. Plutchik [32])**

Первичная эмоция	Адаптивный комплекс
Принятие	Инкорпорация — поглощение пищи и воды
Отвращение	Отвержение — реакция отторжения, экскреция, рвота
Гнев	Разрушение — устранение препятствия на пути удовлетворения
Страх	Защита — первоначально в ответ на боль или угрозу боли
Радость	Репродуктивное поведение — реакции, сопутствующие сексуальному поведению
Горе	Депривация — утрата объекта, приносящего удовольствие
Испуг	Ориентировка — реакция на контакт с новым, незнакомым объектом
Надежда или любопытство	Исследование — более или менее беспорядочная, произвольная активность, направленная на изучение окружающей среды

О. П. Санникова рассматривает эмоции, как «они выражают смысл отражаемого объективного содержания с точки зрения потребностей субъекта и побуждают его к деятельности, направленной на объект. Субъективные переживания отношения к окружающим предметам являются собственно психическим в эмоциях» [28, С.231]. «Эмоциональный облик каждого человека представляет собой специфическое сочетание пяти основных, дискретных модальностей — «радость», «гнев», «страх», «печаль», «спокойствие», точку в пространстве рассматриваемых характеристик», отмечает ученая [28, С.129].

А. Я. Чебыкин определяет эмоции как «появляющиеся вслед за актуализацией мотивов, до рациональной оценки человеком своей деятельности, выступают генетически исходными по отношению к интеллекту и воле. Образуют определенную надстройку над процессами познания, они не только сопровождают их, окрашивая и оценивая субъективное значение этих процессов, но и выступают существенными регуляторами их эффективности» [31, С.36].

Изучение научной литературы позволило представить данные в виде табл. 4, в которой отражены основные эмоции.

Таблица 4

Основные эмоции

Основные эмоции	Авторы, их выделившие
Радость	Р. Плутчик, П. В. Симонов, О. П. Санникова, Б. И. Додонова, К. Э. Изард, Р. Вудвортс, Р. Декарт, Г. Шлосберг, К. R. Scherer, В. О. Леонтьев, П. Ильин, Д. А. Романов, И. А. Прудникова, Г. А. Кураев, Е. Н. Пожарская, А. Г. Маклаков, Б. Д. Карвасарский
Гнев	Р. Плутчик, П. В. Симонов, О. П. Санникова, Б. И. Додонова, К. Э. Изард, А. Т. Бек, А. Эллис, Р. Вудвортс, Г. Шлосберг, К. R. Scherer, В. О. Леонтьев, Е. П. Ильин, М. И. Аствацатуров, Д. А. Романов, И. А. Прудникова, Г. А. Кураев, Е. Н. Пожарская, А. Г. Маклаков
Страх	Р. Плутчик, О. П. Санникова, Б. И. Додонова, К. Э. Изард, А. Т. Бек, А. Эллис, Р. Вудвортс, Г. Шлосберг, В. О. Леонтьев, С. Томкинс, Е. П. Ильин, М. И. Аствацатуров, Д. А. Романов, И. А. Прудникова, Г. А. Кураев, Е. Н. Пожарская, А. Г. Маклаков, Б. Д. Карвасарский
Горе	Р. Плутчик, П. В. Симонов, Б. И. Додонова, К. Э. Изард, В. О. Леонтьев, Е. П. Ильин, Д. А. Романов, И. А. Прудникова, Г. А. Кураев, Е. Н. Пожарская, Б. Д. Карвасарский
Испуг	Р. Плутчик, И. А. Прудникова
Отвращение	Р. Плутчик, Б. И. Додонова, К. Э. Изард, А. Т. Бек, А. Эллис, Р. Вудвортс, Г. Шлосберг, К. R. Scherer, Д. А. Романов, А. Г. Маклаков
Надежда или любопытство	Р. Плутчик, К. Э. Изард, Е. Stotland, К. Муздыбаев, В. О. Леонтьев
Счастье	П. В. Симонов, Г. Шлосберг, Д. А. Романов
Спокойствие	П. В. Симонов, О. П. Санникова, И. А. Прудникова
Печаль	П. В. Симонов, О. П. Санникова, А. Т. Бек, А. Эллис, Р. Декарт, К. R. Scherer, Е. П. Ильин, И. А. Прудникова
Тревога	П. В. Симонов, Б. И. Додонова, Е. П. Ильин, Д. А. Романов, И. А. Прудникова
Удивление	Б. И. Додонова, К. Э. Изард, Р. Вудвортс, Р. Декарт, Г. Шлосберг, Д. А. Романов, И. А. Прудникова, А. Г. Маклаков

Выводы

1. Анализ литературы, посвященной исследованию эмоциональной сферы личности, показал, что эмоциональная сфера представляет собой целостный класс явлений, охватывающий и примитивные влечения, и сложные формы эмоциональной жизни. Эмоциональная сфера осуществляет активацию, побуждение и аффективную оценку действительности, организуя целостные формы поведения, разрешающие простые и сложные адаптационные задачи. Роль эмоций в управлении поведением человека велика, практически все исследователи эмоциональной сферы отмечают ее мотивирующую роль, связывая эмоции с потребностями и их удовлетворением.

2. Изучение научной литературы позволило выделить следующие основные эмоции: радость, гнев, страх, горе, испуг, отвращение, надежда, счастье, спокойствие, печаль, тревога, удивление. Нами не выявлена единая классификация эмоций, что представляет собой перспективу для дальнейшей научной работы в этом направлении.

Список використаних джерел та літератури

1. Александров Ю. И. Единая концепция сознания и эмоций: экспериментальная и теоретическая разработка / Первая Российская конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов // Казань, 9-12 октября 2004 года. — Казань: КГУ, 2004. — С. 14-15.
2. Анохин П. К. Эмоции. Психология эмоций / П. К. Анохин; [состав.: Ю. Б. Гиппенрейтер, В. К. Виллонас]. — Москва: Изд-во МГУ, 1984. — С. 173-288.
3. Артемьева Е. Ю. Описание структур субъективного опыта: контекст и задачи / Е. Ю. Артемьева, Ю. К. Стрелков, В. П. Серкин // Мышление, общение, опыт. — Ярославль, 1983. — С. 99-107.
4. Аствацатуров М. И. Труды военно-медицинской академии Р. К.К.А. им. С. М. Кирова / М. И. Аствацатуров. — Ленинград: издательство Военно-медицинской академии им. С. М. Кирова, 1939. — 437 с.
5. Виллонас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Виллонас. — М.: Изд-во МГУ, 1976. — 142 с.
6. Вундт В. Введение в психологию / В. Вундт. — Москва, КомКнига, 2007. — 168 с.
7. Вудворте Р. Психофизика. Шкалирование: проблемы и методы психофизики / Р. Вудворте, Г. Шлосберг; [под ред. А. Г. Асмолова, М. Б. Михалевской]. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974.
8. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. — М.: Университет, 2000. — 336 с.
9. Дарвин Ч. О выражении эмоций у животных и человека / Ч. Дарвин. — СПб.: Питер, 2001. — 384 с.
10. Декарт Р. Избр. произведения / Р. Декарт. — М., 1950. — 262 с.
11. Джемс У. Психология / У. Джемс; пер. с англ.; [ред. Л. А. Петровская; отв. ред. М. Г. Ярошевский]. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с.
12. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. — М., Политиздат, 1978. — 272 с.
13. Запорожец А. В. Мышление и деятельность ребенка. // Избранные психологические труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. — С. 191-199.
14. Зеленский В. Толковый словарь по аналитической психологии / В. Зеленский. — Издательство: Когито-Центр, 2008. — 336 с.
15. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард; перев. с англ. — СПб: Издательство «Питер», 1999. — 464 с.
16. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с.
17. Клиническая психология: учебник / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб: Питер, 2002. — 960 с.
18. Кураев Г. А. Психология человека: Курс лекций / Г. А. Кураев, Е. Н. Пожарская. — Ростов-на-Дону: УНИИ валеологии РГУ, 2002. — 232 с.
19. Ланге Н. Н. Эмоции. Психологический этюд / Н. Н. Ланге. — М., 1896.
20. Леонтьев В. О. Классификация эмоций / В. О. Леонтьев. — Одесса, Изд-во инновационно-ипотечного центра, 2002.
21. Маклаков А. Г. Общая психология: [учебник для вузов] / А. Г. Маклаков. — СПб.: Питер, 2008. — 583 с.
22. Муздыбаев К. Феноменология надежды. Психологический журнал. -1999. — т. 20, №3. — С. 18-27.
23. Никифоров А. С. Неурология. Полный толковый словарь / А. С. Никифоров. — М.: ЭКСМО, 2010. — 462 с.
24. Павлов И. П. Полное собр. соч. / И. П. Павлов. — М., 1951.
25. Прудникова И. А. Типы эмоциональных сущностей и принципы их классификации / И. А. Прудникова // Русский язык за рубежом. — Москва, 2010. — №5. — С. 71-75.
26. Романов Д. А. Языковая репрезентация эмоций: уровни, функционирование и системы исследования: автореф. дис. доктора наук / Д. А. Романов. — Белгород, 2004. — 48 с.
27. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: [учебник] / С. Л. Рубинштейн. — СПб., Питер, 2000. — 712 с.
28. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности / О. П. Санникова. — Одесса: Хорс, 1995. — 364 с.
29. Симонов П. В. Эмоции и воспитание / П. В. Симонов // Вопросы философии. — 1981. — №5. — С. 39-48.
30. Смирнов В. М. О психологии, психопатологии и физиологии эмоций. Чувства, влечения, эмоции / В. М. Смирнов, А. И. Трохачев [под ред. В. С. Дерябина]. — Л., 1974.
31. Чебыкин А. Я. Управление эмоциональным состоянием учебно-познавательной деятельности. Психологическое обеспечение АСОУ / А. Я. Чебыкин. — Одесса, 1986. — 66 с.
32. Plutchik R. Psychophysiology of individual differences with special reference to emotions // Annual N. Y Acad. Science. — 1966. — V. 134. — № 2. — P. 776-781.
33. Scherer K. R Profiles of Emotion-antecedent Appraisal: Testing Theoretical Predictions across Cultures. Cognition & Emotion, V. 11, №2, 1997
34. Stotland E. (1969) The psychology of hope. San Francisco, Josey-Bass
35. Tomkins S. S. Affect as the primary motivational system. — Arnold M. B., 1970. — 105 p.
36. Mc Dougall W. Emotion and feeling distinguished. — In Revmcil M L (ed.). Feelings and emotions. Worcester. 1928, P. 200 — 204.

References

1. Aleksandrov Ju. I. Edinaja koncepcija soznanija i jemocij: jeksperimental'naja i teoreticheskaja razrabotka // Pervaja Rossijskaja konferencija po kognitivnoj nauke: Tezisy dokladov/Kazan', 9-12 oktjabrja 2004 goda.— Kazan': KGU, 2004.— S. 14-15.
2. Anohin P. K. Jemocii // Psihologija jemocij/Sostav.: Ju.B. Gippenrejtter, V. K. Viljunas.— Moskva: Izd-vo MGU, 1984. — S. 173.— 288 s.
3. Artem'eva E. Ju. Opisanie struktur sub'ektivnogo opyta: kontekst i zadachi/ E. Ju. Artem'eva, Ju.K. Strelkov, V. P. Serkin // Myshlenie, obshhenie, opyt. — Jaroslavl', 1983. — S. 99-107.
4. Astvacaturov M. I.// Trudy voenno-medicinskoj akademii R. K. K. A. im. S. M. Kirova/Astvacaturov, M. I. — Leningrad: izdatel'stvo Voенno-medicinskoj akademii im. S. M. Kirova, 1939. — 437 s.
5. Viljunas V K. Psihologija jemocional'nyh javlenij. — M.: Izd-vo MGU, 1976. — 142 s.
6. Vundt V. Vvedenie v psihologiju — Moskva, KomKniga, 2007.— 168 s.
7. Vudvorts R., Shlosberg G. Psihofizika II. Shkalirovanie.// Problemy i metody psihofiziki / Pod. red. A. G. Asmolova, M. B. Mihalevskoj. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1974.
8. Gal'perin P. Ja. Vvedenie v psihologiju.— M.:Universitet, 2000.— 336 s.
9. Darvin Ch. O vyrazhenii jemocij u zhivotnyh i cheloveka/ Ch. Darvin. — SPb.: Piter, 2001. — 384 s.
10. Dekart R. Izbr. proizvedenija. M., 1950.— 262 s. Citaty, vzjatye iz jetogo izdanija, svereny s latinskim originalom po: Renati Descartes. Opera philosophica. Editio ultima. Amsterdam, 1656.
11. Dzhems U. Psihologija /U. Dzhems; per. s angl.; red. L. A. Petrovskaja; otv. red. M. G. Jaroshevskij. — M.: Pedagogika, 1991. — 368 s.
12. Dodonov B. I. Jemocija kak cennost'. M., Politizdat, 1978.— 272 s.
13. Zaporozhec A. V. Myshlenie i dejatel'nost' rebenka.// Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t.— M.: Pedagogika, 1986.—T. 1. -S. 191-199.
14. Zelenskij V. Tolkovij slovar' po analiticheskoj psihologii. Izdatel'stvo: Kogito-Centr., 2008.— 336 s.
15. Izard K. Je. Psihologija jemocij / Perv. s angl. — SPb: Izdatel'stvo «Piter», 1999. — 464 s.
16. Il'in E. P. Jemocii i chuvstva. SPb.: Piter, 2001 — 752 s.
17. Karvasarskij B. D. Klimicheskaja psihologija. Piter, 2002.
18. Kuraev G. A., Pozharskaja E. N. Psihologija cheloveka: Kurs lekcij. Rostov-na-Donu: UNII valeologii RGU, 2002. — 232 s.
19. Lange N. N. Jemocii. Psihologicheskij jetjud. — M., 1896.
20. Leont'ev V. O. Klassifikacija jemocij.— Odessa, Izd-vo innovacionnoipotechnogo centra, 2002.
21. Maklakov A. G. Obshhaja psihologija: Uchebnik dlja vuzov. — SPb.: Piter, 2008.— 583 s.
22. Muzdybaev K. Fenomenologija nadezhdy. Psihologicheskij zhurnal, t.20, 1999, №3, S.18-27.
23. Nikiforov A. S. Nevrologija. Polnyj tolkovyj slovar', 2010
24. Pavlov I. P. Polnoe sobr. soch. — M., 1951.
25. Prudnikova I. A. Tipy jemocional'nyh sushhnostej i principy ih klassifikacii // Russkij jazyk za rubezhom. — Moskva, 2010. — № 5. — S. 71-75.
26. Romanov D. A. Jazykovaja reprezentacija jemocij: urovni, funkcionirovanie i sistemy issledovanija (na materiale russkogo jazyka) / D. A. Romanov. Avtoref. dis. doktora nauk. Belgorod, 2004. — 48 s.
27. Rubinshtejn, S. L. Osnovy obshhej psihologii.:uchebnik / S. L. Rubinshtejn. — SPb., Piter, 2000.— 712 s.
28. Sannikova O. P. Jemocional'nost' v strukture lichnosti/O. P. Sannikova. — Odessa: Hors, 1995. — 364 s.
29. Simonov P. V. Jemocii i vospitanie (voprosy vospitanija v svete informacionnoj teorii jemocij) // Voprosy filosofii. — 1981. — № 5. — S. 39-48.
30. Smirnov V. M. Trohachev A. I. O psihologii, psihopatologii i fi-zologii jemocij // Chuvstva, vlechenija, jemocii/ Pod red. V. S. Derjabina. — L., 1974.
31. Chebykin A. Ja. Upravlenie jemocional'nym sostojaniem uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti//Psihologicheskoe obespechenie ASOU. Odessa. — 1986. — 66 s.
32. Plutchik R. Psychophysiology of individual differences with special reference to emotions // Annual N. Y Acad. Science. — 1966. — V. 134. — № 2. — S. 776-781.
33. Scherer K.R Profiles of Emotion-antecedent Appraisal: Testing Theoretical Predictions across Cultures. Cognition & Emotion, V. 11, №2, 1997.
34. Stotland E. (1969) The psychology of hope. San Francisco, Josey-Bass.
35. Tomkins S. S. Affect as the primary motivational system. — Arnold M. B., 1970. — S 105.
36. Mc Dougall W. Emotion and feeling distinguished. — In Revmcil M L (ed.). Feelings and emotions. Worcester. 1928, S. 200 — 204.

А. Л. Душка

доцент кафедри диференціальної і спеціальної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ГЕНЕЗИС І ВИДИ ПРОЯВИ ЕМОЦІЙ

Резюме

У статті розглядаються емоції, що являють собою особливий клас психічних процесів і станів, пов'язаних з потребами і мотивами, що відбивають у формі безпосередніх суб'єктивних переживань значимість діючих на індивіда явищ і ситуацій. У такому розумінні емоції супроводжують практично будь-які прояви життєвої активності людини, служать одним з головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, спрямованих на задоволення потреб. Емоції впливають на ефективність когнітивних процесів, фізичне самопочуття і діяльність людини в цілому. Тому вивчення емоцій має велике практичне і наукове значення.

Ключові слова: емоції, теорії емоцій, класифікація емоцій.

A. L. Duska

Docent of differential and special psychology department
Odessa I. I. Mechnikov National University

GENESIS AND TYPES OF EMOTIONAL DISPLAY

Abstract

It is recognized by scientists that in recent years we face different points of view on nature and value of emotions. Some researchers consider emotions as short-term, passing states, while others are convinced that people constantly are under the influence of this or that emotion, that behavior and affect are inseparable unity. Other scientists believe that emotions play a positive role in organization, motivation and behavior reinforcement. Features of development of emotional sphere influence process of formation and functioning of personality, organizing its behavior. The article describes the emotions that represent a special class of mental processes and states related to the needs and motives reflected in the form of subjective experiences, direct relevance of events and situations that influence the individual. In this sense the emotions accompany almost any vital signs of human activity and are one of the main mechanisms of internal regulation of mental activity and behavior designed to meet the needs. Most researchers note the important role of emotions in the management of human behavior. They prove emotions motivating role, linking emotions with needs and their satisfaction. Scientific literature refers to a great variety of human main emotions: joy, anger, fear, grief, fright, disgust, hope, happiness, peace, sadness, anxiety, surprise. Emotions affect the efficiency of cognitive processes, physical condition and human activity in general. The study of emotion is of great practical and scientific importance. Therefore, backbone role of emotions in structure of personality became the purpose of our research.

Keywords: emotion, emotion theory, classification of emotions.

Стаття надійшла до редакції 23.10.2013

УДК.159.923:615.015.6

С. П. Егорченко

кандидат психологических наук, психолог в клинике «Вита»
г.Одесса, ул. Бригадная, 5/1
e-mail: agal65@mail.ru

**ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МАТЕРЕЙ НАРКОЗАВИСИМЫХ,
ПОТРЕБЛЯЮЩИХ КАННАБИНОИДЫ**

В данной статье сделана попытка проанализировать причины возникновения болезней химической зависимости в результате семейного микроклимата, процессов обучения и воспитания. Освещены личностные характеристики матерей наркозависимых, употребляющих в качестве ПАВ каннабиноиды.

Ключевые слова: химическая зависимость, каннабиноиды, личностные характеристики, семьи наркозависимых.

В статье предпринята попытка исследовать роль личностных характеристик матери на возможность развития болезней зависимости у ее ребенка. Актуальность данной тематики обусловлена тем фактом, что прогрессивно нарастающие требования социальной среды вызвали появление массовых состояний психоэмоционального напряжения, лавинообразное увеличение форм саморазрушающего поведения, на первое место из которых вышла наркотизация подрастающего поколения. Несмотря на то, что наркомания как заболевание достаточно хорошо изучена, большинство авторов уделяет внимание либо медицинским, либо социально — психологическим последствиям употребления наркотиков и их воздействия на потребителя. Психологические исследования, связанные с проблемой наркозависимости, чаще всего концентрируются вокруг изучения личности наркозависимого и социальных факторов, способствующих наркотизации (Алешкин Н. И., Березин С. В., Валентик Ю. В., Кулаков С. А., Ларионов А. В., Лисецкий К. С.) [1, 2, 3].

Вместе с тем, с точки зрения системного подхода в семейной психотерапии, наркозависимость одного или нескольких членов семьи является открытым, часто неосознаваемым проявлением деструктивных или конфликтных отношений, существующих в данной семье. Известно, что здоровая семья обеспечивает существование здорового общества. Именно в семье представлены все этапы жизненного пути человека. Семья формирует человека и создаёт ему предпосылки для приспособления к жизни. Каждый конкретный индивид склонен смотреть на мир именно через призму собственного опыта в той, конкретной системе культуры, в которой он рос, формировался и развивался как личность.

Семья — это первичная базовая структура общества, именно здесь формируется фундамент личности; это система, единый механизм, функционирующий по определенным правилам и законам. Основными законами функционирования семьи являются закон гомеостаза и закон развития. Семейная система стремится к сохранению равновесия, постоянству, но в тоже время постоянно находится в движении, стремясь пройти полный жизненный цикл. В связи с вышеизложенным, можно сказать, что проблемы в «зависимой» семье не заканчиваются с прекращением злоупотребления алкоголем или наркотиками кого-то из членов семьи. Трез-

вость зависимого члена семьи, независимо от ее желанности, все-таки — изменение. Семейная система, рассчитанная на сохранение равновесия, незаметно будет стремиться к тому, чтобы вернуть зависимых к их старой роли. Как правило, никто из членов семьи не осознает, что происходит [4].

С другой стороны, малоизученным и недостаточно освещенным в научной литературе остается вопрос о семейных предикторах возникновения и развития болезней зависимости, и особенно — личностных характеристик матерей, дети которых впоследствии приобретают различные болезни зависимости. Не секрет, что для формирования любого вида зависимости, кроме благоприятствующих факторов социального окружения, важное значение имеют личностные характеристики индивидуума, обусловленные процессами воспитания и обучения, в коих самое непосредственное и приоритетное значение приобретает мать или лицо, ее замещающее. Таким образом, изучение психологического профиля матерей, имеющих наркозависимых детей, имеет важное значение для вопросов психопрофилактики развития болезней зависимости, а также для индивидуальной и семейной психотерапии и психореабилитации.

С данной целью были обследованы 12 матерей наркозависимых, употребляющих каннабиноиды сроком от 2 до 7 лет, обратившихся за медицинской и психологической помощью в медицинский центр «Вита» (г. Одесса). Всем женщинам при первой встрече были разъяснены цели исследования и возможные направления дальнейшей семейной работы. После получения осознанного добровольного согласия на участие в работе, все матери были протестированы по нижеуказанным методикам. После обработки результатов тестов, все участницы в индивидуальном порядке были ознакомлены с результатами, после чего психологом намечались конкретные мишени, подлежащие психокоррекции.

Средний возраст в данной группе матерей составил 34 года. 7 матерей работают, 3 являются домохозяйками, 2 временно не работают. 4 женщины официально замужем, 2 состоят в гражданском браке, 6 женщин одиночки. Особых проблем со здоровьем не отмечают, на диспансерном учете у врачей не состоят, но периодически отмечают функциональные жалобы на повышенную утомляемость, головные боли, нарушение сна. Дети данных матерей употребляют систематически каннабиноиды, иногда сильно злоупотребляют алкоголем. Других, более тяжелых наркотиков, со слов матерей и самих зависимых, не употребляли.

В процессе обследования изучались смысложизненные ориентации, уровни тревоги, самооценки и степень эмоциональной созависимости.

Психодиагностический комплекс был представлен следующими методиками: тест — опросник уровня тревоги Дж. Тейлор [5], тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева [6], тест «Самооценка» и тест «Степень эмоциональной созависимости» Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд [7].

Важность изучения уровня тревоги обусловлена тем фактом, что тревога — эмоциональное, очень тяжелое переживание внутреннего дискомфорта от неопределенности перспективы. Тревога является одним из наиболее частых нарушений психики. Она сопровождает жизненные стрессы, а также соматические заболевания или имитирует их симптомы. Тревога является универсальным феноменом, связанным с реакцией на стресс. Ее назначение — адаптация, мобилизация всех сил организма для быстрой смены поведения и приспособления к новым условиям существования. Р. Мэй считает, что тревога является важным учебным фактором, способствующим формированию определенных психических, умственных и поведенческих паттернов, отклонение от которых, в свою очередь, способно усилить тревогу [8].

По словам К. Гольдштейна, чувство тревоги равнозначно переживанию «растворения себя», которое диаметрально противоположно самовыражению. Если человек способен к продуктивной работе, то происходит обратное: работа сводит тревогу на нет [9].

В исследуемой группе уровень тревоги находился в пределах 18 — 26 баллов, среднее значение по группе — 22 балла, что соответствует среднему уровню тревоги с тенденцией к низкому. Наименьший уровень тревоги (18 баллов) отмечался у работающих женщин, 22 балла — у домохозяек, и 26 баллов — у временно не работающих. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о сравнительно невысоком среднем уровне тревожности респонденток данной группы, достоверно не отличающемся от уровня тревожности в социуме.

Визуально полученные данные отображены на гистограмме на рис. 1.

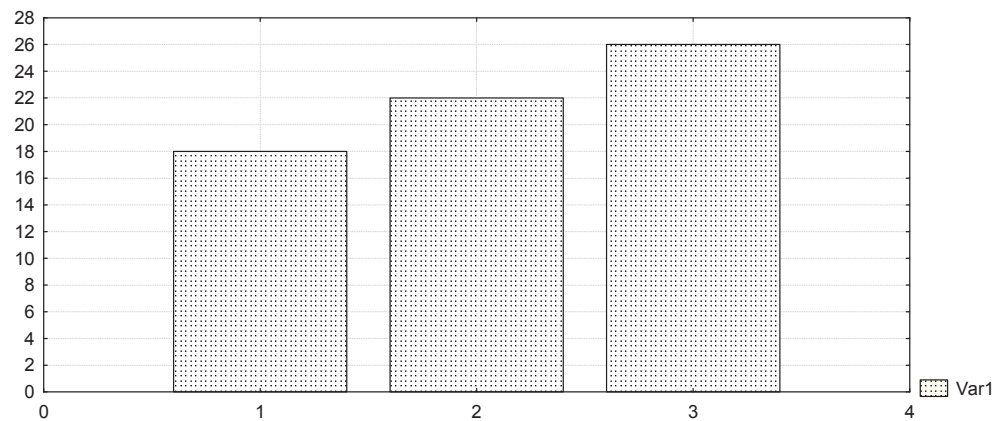


Рис. 1. Изменение показателей уровня тревоги в исследуемой группе

1 — работающие, 2 — домохозяйки, 3 — временно не работающие

Целенаправленность, целеустремленность, активная жизненная позиция имеют выраженное влияние на все процессы жизнедеятельности человека, в том числе и на формирование психосоматической и невротической патологии. При этом особо важное значение приобретает степень реальности целей, которые индивид ставит перед собой в будущем, и приобретенный жизненный опыт, на который эти цели проектируются. Поиск каждым человеком смысла является главной силой его жизни, а не, как указывал В. Франкл, «вторичной рационализацией» инстинктивных влечений. Смысл уникален и специфичен потому, что он должен быть и может быть осуществлен только именно этим человеком и только тогда, когда он достигает понимания того, что могло бы удовлетворить его собственную потребность в смысле [10].

Обследование выявило, что данные респондентки ставят перед собой значимые и достаточно высокие цели (42 балла), не совсем удовлетворены процессом собственной жизнедеятельности (22 балла), но довольны достигнутыми результатами (35 баллов), считают себя сильными личностями, хозяевами своей жизни (28 баллов), отрицают фатализм (42 балла).

Таблиця 1

Разница средних показателей теста СЖО у испытуемых (баллы)

Шкалы СЖО	Цели	Процесс	Результат	Л-Я	Л-Ж	Общий показатель
I группа	44	24	39	28	47	182
II группа	42	21	31	27	37	152
III группа	37,3	18	33	27	32	147,3

Самооценка представляет собой глубокое, ощущаемое всем организмом чувство собственной самооценности. Положительная самооценка означает полное и безусловное принятие себя при объективном осознании того, что у вас есть сильные и слабые стороны, положительные и отрицательные качества. Для формирования положительной самооценки необходимо сосредоточить внимание на собственных положительных свойствах, хороших качествах и успехах. Самооценка начинает закладываться в раннем детстве. Двумя мощнейшими средствами для создания позитивной самооценки являются: а) умение просить о том, чего вы хотите; б) готовность получать то, чего вы хотите. Если существуют преграды в каждой из этих областей, то следует преодолевать их, выдавая себе «разрешение» на позитивные переживания.

Самооценка оказывает влияние на способ общения людей с миром. Согласно Г. Клемесу и Р. Бину (1981), люди с высокой самооценкой испытывают гордость за свои достижения, решительно действуют в своих интересах, берут на себя ответственность за свою часть дела, терпеливо переносят неудачи, если что-то получается не так, как они хотели бы; встречают новые испытания с рвением и энтузиазмом; чувствуют в себе способность оказывать влияние на свое окружение; демонстрируют широкое разнообразие чувств. Люди с низкой самооценкой избегают трудных ситуаций; ими легко руководить и вводить в заблуждение; они занимают оборонительную позицию и легко разочаровываются; не знают, как они себя чувствуют; обвиняют других за свои собственные переживания [11].

Все обследованные респонденты показали высокий уровень самооценки во всех областях, а именно — в умении заводить контакты (24 балла), принимать собственную аутентичность (22 балла), влиять на окружение (19 баллов), в собственном постоянстве (19 баллов). Уровень общей самооценки — 84 балла (высокий).

Созависимость — это приобретенное дисфункциональное поведение, возникающее вследствие незавершенности решения одной или более задач развития личности в раннем детстве. С момента рождения и до трех лет ребенок завершает решение ряда задач своего развития, переживая и по — своему преодолевая три кризисных периода — кризис новорожденности (до 1 месяца), кризис 1 года, кризис 3 лет. Наиболее важной психологической задачей развития в этот период является установление доверия между матерью и ребенком. Если установление базового доверия или связи завершилось успешно, то ребенок чувствует себя в достаточной безопасности, чтобы заняться исследованием внешнего мира и в последующем, в возрасте двух — трех лет, завершить свое так называемое второе, или психологическое рождение. Психологическое рождение происходит тогда, когда ребенок научается быть психологически независимым от своей матери и ближайшего окружения.

Важным навыком, который приобретает ребенок при успешном завершении данной стадии развития, является умение полагаться на свою внутреннюю силу, то есть заявлять о себе, а не ожидать, что кто — то другой будет управлять его поведением. У ребенка развивается ощущение своего «Я», которое дает ему возможность научиться брать на себя ответственность за свои действия, делиться, взаимодействовать и сдерживать агрессию, адекватно относиться к авторитету других, выражать свои чувства словами и эффективно справляться со страхом и тревогой. Если эта стадия не завершена до конца, ребенок становится психологически зависимым от других и не имеет своего четко ощущаемого «Я», которое выделяло бы его среди других людей, рождало чувство независимости и уверенности в собственных силах при совладании с фрустрирующими ситуациями [12].

Все респондентки показали высокий уровень созависимых моделей поведения, что проявляется в их стремлении отвечать за чувства и поведение других людей, мнительности, избегании необходимых конфликтов, сглаживании ситуации, излишней конформности, преклонении перед авторитетами в ущерб собственному мнению, чрезмерной склонности к самообвинению, излишней мягкости в отношениях.

Таким образом, к положительным качествам матерей данной группы относятся выраженная целеустремленность, удовлетворенность достигнутыми результатами жизнедеятельности, вера в собственные силы, высокая самооценка в различных областях, низкий уровень тревожности. К негативным качествам следует отнести неудовлетворенность процессом жизнедеятельности, высокий уровень созависимых моделей поведения, что должно сказываться на поведении и чувствах остальных членов семьи, в том числе, и с химической зависимостью.

Список использованных источников и литературы

1. Алешкин Н. И. Семья как социально-психологический фактор подростковой наркомании // Н. И. Алешкин // Материалы VI Всероссийской Конференции «Психология в школе: практический психолог профессии нового века». — СПб: ГП «Иматон», 2001. — 221 с.
2. Берзин С. В., Лисецкий К. С., Мотынга И. А. Психология ранней наркомании. /С. В. Берзин., К. С. Лисецкий., И. А. Мотыга /Самара: ПО «СамВен», 1997. — 65 с.
3. Валентик Ю. В., Булатников А. Н. Семейная реабилитация несовершеннолетних, злоупотребляющих психоактивными веществами. Учебное пособие. [Текст] /Ю. В. Валентик, А. Н. Булатников.— М.:2004 — 220 с.
4. Делеви В. С. Программа социально-психологической реабилитации матерей наркозависимых подростков / В. С. Делеви // Вестник Психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы: издается с 1994 года / Ред. С. А. Беличева, М. В. Гордеева. — 2006. — №4 2006. — С. 54-67.
5. Личностная шкала проявлений тревоги. Диагностика эмоционально — нравственного развития / [Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчина]. — СПб., Евразия, 2002. — С. 126 — 128.
6. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций / Д. А. Леонтьев.— М.: Смысл, 2006. — 56 с.
7. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд. — Москва, «Класс», 2002. — 224 с.
8. Ролло Мэй. Смысл тревоги / Р. Мэй / Класс: Серия: Библиотека психологии и психотерапии. 2001. -384 с.
9. Goldstein Kurt. A further comparison of the Moro reflex and the startle pattern / Kurt Goldstein. 1938. 6, P. 33 — 42.
10. Франкл В. Общий экзистенциальный анализ. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М.: Прогресс, 1990. — С. 157 — 284.
11. Clemes, Harris and Bean, Reynold. Sele-esteem: the key to your child's well-being. New York, NY.: Zebra Books, 1981.
12. Шихи Г. Возрастные кризисы — ступени личностного роста / Г. Шихи. — Изд-во.: Ювента. — Санкт-Петербург, 1999. — 430 с.

References

1. Aleshkyn N. Y. Sem'ya kak sotsyal'no-psykholohichesky faktor podrostkovoy narkomany / N. Y. Aleshkyn // Materialy VI Vserossiyskoy Konferentsyy «Psykholohyya v shkole: praktichesky psykholoh professyya novoho veka». — SPb: HP «Ymaton», 2001. — s. 221.
2. Berzyn S. V., Lysetsky K. S., Motinha Y. A. Psykholohyya ranney narkomany. /S. V. Berzyn., K. S. Lysetsky., Y. A. Моты́на /Samara: PO «SamVen», 1997. — 65 s.
3. Valentyk Yu. V., Bulatnykov A. N. Semeynaya reabylytatsyya nesovershennoletnykh, zloupotrebyayushchykh psykhoaktyvnymy veshchestvamy. Uchebnoe posobyе. [Tekst] /Yu.V. Valentyk, A. N. Bulatnykov.— M.: 2004 — 220 s.
4. Delevy V. S. Programma sotsyal'no-psykholohicheskoy reabylytatsyy materey narkozavysymykh podrostkov / V. S. Delevy // Vestnyk Psykhosotsyal'noy y korrektsyonno-reabylytatsyonnoy raboti: yzdaet-sya s 1994 hoda / Red. S. A. Belycheva, M. V. Hordeeva. — 2006. — № 4. — 2006. — S. 54-67.
5. Lychnostnaya shkala proyavlenyy trevohy. Dyagnostyka emotsional'no-nravstvennoho razvytyya / [Dzh. Teylor, adaptatsyya T. A. Nemchyna]. — SPb., Evraziya, 2002. — S. 126 — 128.
6. Leont'ev D. A. Test smyslzhynennykh oryentsatsyy / D. A. Leont'ev.— M.: Smysl, 2006. — 56 s.
7. Uaynkhold B., Uaynkhold Dzh. Osvobozhdenye ot sozavysymosty / B. Uaynkhold, Dzh. Uaynkhold. — Moskva, «Klass», 2002. — 224 s.
8. Rollo May. Smisl trevohy / R. Мэй / Klass: Seryya: Byblyoteka psykholohyy y psykhoterapy. 2001. — 384 s.
9. Goldstein Kurt. A further comparison of the Moro reflex and the startle pattern / Kurt Goldstein. 1938. 6, 33 — 42.
10. Frankl V. Obshchyy ekzystentsyal'nyy analiz. Chelovek v poyskakh smysla / V. Frankl. — M.: Prohress, 1990. — S. 157 — 284.
11. Clemes, Harris and Bean, Reynold. Sele-esteem: the key to your child's well-being. New York, NY.: Zebra Books, 1981.
12. Shyky H. Vozrastnye kryzysi — stupeny lychnostnoho rosta / H. Shyky. — Yzd-vo.: Yuventa. — Sankt-Peterburh, 1999. — 430 s.

С. П. Єгорченко

кандидат психологічних наук,
психолог в клініці «Віта»
м. Одеса

ОСОБИСТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МАТЕРІВ НАРКОЗАЛЕЖНИХ, ЩО СПОЖИВАЮТЬ КАНАБІНОЇДИ

Резюме

У даній статті зроблена спроба дослідити роль особистісних характеристик матері на можливість розвитку хвороб залежності у її дитини. З точки зору системного підходу, наркозалежність одного або кількох членів сім'ї є відкритим, часто неусвідомленим проявом деструктивних або конфліктних відносин, що існують в даній сім'ї. Доведені виражена цілеспрямованість, задоволеність досягнутими результатами життєдіяльності, віра у власні сили, висока самооцінка в різних областях, низький рівень тривожності у досліджуваній групі. До негативних якостей слід віднести незадоволеність процесом життєдіяльності, високий рівень співзалежних моделей поведінки, що повинно позначатися на поведінці і почуттях інших членів сім'ї, в тому числі, і з хімічною залежністю.
Ключові слова: хімічна залежність, канабіноїди, особистісні характеристики, сім'ї наркозалежних.

S. P. Yegorchenko

Ph.D.(candidate of psychological science), a psychologist at the clinic «Vita» in Odessa

PERSONAL CHARACTERISTICS MOTHERS ADDICTS WHO USE CANNABINOIDS

Abstract

This article attempts to examine the role of personality characteristics of the mother to the possibility of a disease according to her baby. From a systems perspective, addiction of one or more family members are often unconscious manifestation of destructive conflict or relationships that exist in this family.

12 mothers of the drug addicts using cannabis from 2 to 7 years, asked for a medical and psychological assistance in the medical center of «Vita» (Odessa) were surveyed. Middle age in this group of mothers made 34 years. 7 mothers work, 3 are housewives, 2 temporarily don't work. 4 women are officially married, 2 consist in a civil marriage, 6 women are lonely. Special problems with health don't note, on the dispensary account at doctors don't consist, but periodically note functional complaints at increased fatigue, headaches, dream violation. Children of these mothers use systematically cannabis, sometimes strongly abuse alcohol. Other, heavier drugs, according to mothers and dependent, didn't use.

The psychodiagnostic complex was presented by the following techniques: the test — a questionnaire of level of alarm J. Taylor, the test «Sense orientations» of D. A. Leontyev, the Self-assessment test and the Degree of an Emotional dependence test B. Uaynhold., J. Uaynhold.

Proven expressed commitment, satisfaction with the results of life, faith in their own strength, high self-esteem in different areas, the low level of anxiety in the treatment group. The negative qualities include dissatisfaction with the process of life, high levels of codependent behaviors that should affect the behavior and feelings of other family members, including those with chemical dependence.

Keywords: chemical dependency, cannabinoids, personal characteristics, family drug.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2013

УДК 159.925: 331.548: 37. 015. 311(045)

В. В. Зарицька

доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, соціології та соціальної роботи Класичного приватного університету м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б
e-mail: kozarikk@mail.ru

**РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

В статті обґрунтовується цінність розвитку емоційного інтелекту у навчальній діяльності, показано, як його можна розвивати у процесі вивчення конкретних психологічних дисциплін.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, навчальна діяльність, навчальний процес.

Вступ

Першочерговим завданням вищої школи є підготовка спеціалістів нового типу, здатних оволодіти знаннями і перетворювати їх потім в інструмент для досягнення успіхів у практичній професійній діяльності, наукових дослідженнях. Крім цього, сучасний спеціаліст мусить володіти і широким спектром професійно-важливих якостей, таких як: високий рівень загальної культури, контактність, комунікабельність, емоційна врівноваженість, здатність до емоційно виваженого спілкування, аналізу ситуацій і прийняття конструктивних рішень.

Аналіз навчальних програм і навчальних посібників з психологічних дисциплін, які вивчаються студентами в процесі їх професійної підготовки, показує, що в них питання діагностики і управління емоціями вивчаються недостатньо. Не існує системної роботи з розвитку у студентів емоційної стійкості, врівноваженості, здатності розумно контролювати і регулювати власні емоції, розпізнавати і розуміти емоції інших у спілкуванні і взаємодії, здатності емоційно позитивно і розумно використовувати прояви емоцій для досягнення конструктивних результатів.

Частина студентів, маючи ґрунтовні знання, не може застосовувати їх у повній мірі у практичній діяльності через невміння емоційно позитивно будувати взаємовідносини з людьми в процесі професійної діяльності, які виражаються у надмірному хвилюванні, емоційній неврівноваженості, супроводжуються емоційною напругою, через які вони не можуть на повну силу проявити свої професійні здібності, можливості.

Практика показує, що більш успішними в житті є ті люди, які здатні у критичні ситуації взяти себе в руки і не піддаватися як надмірним позитивним емоціям (надмірна радість, подив та ін.), так і надмірним негативним емоціям (гнів, страх, страждання, відчай та ін.), тобто люди, які здатні керувати своїми емоціями. Якщо людина володіє такою здатністю, то вона розсудливо поводить себе у будь-якій емоційно напруженій ситуації, тобто емоційно розумно діє у кожному конкретному випадку. У зв'язку з цим в останні роки підвищується інтерес вчених до проблеми співвідношення емоцій і розуму, їх взаємодії, взаємовпливу, тобто до проблеми розвитку емоційного інтелекту, зокрема для забезпечення високого рівня емоційної готовності спеціалістів до професійної діяльності. Цим і обумовлюється особлива актуальність даної проблеми. Тим більше, що в сучасних психологіч-

них дослідженнях підкреслюється, що поряд із загальною орієнтацією у світовому просторі необхідна і емоційна орієнтація, яка полягає у здатності безпосередньо розпізнавати емоційні стани інших і будувати свої емоційні відносини з ними.

Мета статті: показати, як можна розвивати емоційний інтелект студентів у навчальному процесі при вивченні конкретних психологічних дисциплін, зокрема «Конфліктології та теорії переговорів».

Результати

Студентське життя відноситься до періоду ранньої дорослості (19-30 років). В цей період інтелектуальний розвиток особистості досягає свого максимуму, набуває індивідуального характеру, мовлення стає більш насиченим, глибоким за змістом і будовою, відрізняється гнучкістю, чітко прослідковується тісна взаємозалежність емоційного та інтелектуального розвитку.

Головними ознаками певного рівня емоційно-інтелектуальної зрілості студента виступають такі:

- 1) емоційно позитивне ставлення до вибраного фаху і усвідомлення його соціальної цінності для суспільства;
- 2) натхненне, сумлінне ставлення до навчання і усвідомлення обов'язковості виконання навчальних завдань у заданих нормах;
- 3) свідомі емоційні прояви до успіхів і невдач і пошуки шляхів самовдосконалення у навчальній діяльності;
- 4) усвідомлені позитивно емоційні стосунки студента з іншими студентами і викладачами у процесі навчальної діяльності.

Для забезпечення вище названого рівня усвідомлення цінності розвитку емоційного інтелекту у системі фахової підготовки, щоб бути емоційно готовим до продуктивної професійної діяльності, необхідна чітка технологія організації і здійснення цього процесу.

Покажемо це на прикладі вивчення психологічної дисципліни «Конфліктологія та теорія переговорів», передбаченої навчальним планом для вищих навчальних закладів.

Процес діяльності тільки тоді може назватися технологією, якщо він заздалегідь прогнозований, визначені кінцеві властивості продукту і засоби його одержання, цілеспрямовано сформовані умови для проведення цього процесу.

При розробці технологій розвитку емоційного інтелекту ми враховували головні риси, якими характеризуються технології, а саме:

- універсальність (можливість застосування на різних за специфікою об'єктах, для розв'язання подібних або часто виникаючих завдань);
- конструктивність (націленість на вирішення конкретних проблем перевіреними і обґрунтованими способами);
- результативність (орієнтація на кінцевий результат, що перевіряється);
- оперативність (можливість реалізувати технологію в оптимальний термін);
- відносна простота (наявність проміжних етапів й операцій, доступність для фахівця певної кваліфікації);
- надійність (наявність деякого запасу міцності, механізму, що дублюється);
- гнучкість (здатність до адаптації в умовах, що змінюються).

При розробці технологій розвитку емоційного інтелекту враховувалось багато факторів, зокрема, такі, як:

- особисті якості студента, що можуть забезпечити його ідентифікацію (ступінь усвідомлення соціальних норм, адекватність самовизначення, напруженість внутрішнього життя і заглибленість у себе); індивідуалізацію (емо-

- ційна замкнутість, розумність і здатність до контролю, відповідальність, сміливість, заповзятливість); персоналізацію (чуйність і відкритість, домінантність почуттів і схильностей, організаторські здібності, самодостатність, самостійність, спрямованість на справу, високий рівень мислення);
- особливість ситуації, що в одних випадках вимагає застосування конкретної технології, а в інших — комплексного використання усіх відомих способів, прийомів, методик;
- орієнтація на відносини «суб'єкт-суб'єкт», «суб'єкт-об'єкт», «суб'єкт-процес», «суб'єкт-результат», «суб'єкт-умови», «суб'єкт-засіб» та інше;
- професіоналізм спеціаліста, який впроваджуватиме дану технологію;
- практично-дієвий підхід, що враховує історично сформовані системи суспільної та соціально-педагогічної практики, різні типи і напрями соціалізації, форми регульованої та самостійної діяльності;
- внутрішній психологічний стан людини, який визначається емоційними переживаннями [2].

Для розвитку емоційного інтелекту, зокрема, зняття емоційної напруги студентам пропонувалось використовувати таку технологію дій, спираючись на технологію, яку пропонує О. Гройсман:

1) чітко уявити собі позитивне переживання, наприклад, пов'язане з навчанням (іспит) і відтворити ситуацію у свідомості (робочий стіл, викладач, кімната, в якій студенти складають іспит та ін.);

2) якнайточніше і якнайчіткіше уявити результати зробленого і очікуваний результат, не включаючи негативні моменти;

3) спеціально зосередити свою думку на тому, що результат цікавий і цінний сам по собі безвідносно того, як його оцінили інші — творча праця заради самого процесу праці;

4) сказати собі, що нагороджуєте себе саме за те, що виконали завдання (наприклад, склали іспит) саме таким чином [1].

Для саморегуляції емоцій може бути рекомендована наступна технологія дій [1].

1. Зміна орієнтації. Невдача у досягненні певної мети викликає знервованість, тому слід змінити установку, перевести мету в іншу площину, знайти позитивне в невдачі.

2. Вміння знецінити те, що не досягнуто. Зниження рівня домагань, свідоме припинення значущості втрати або зниження її цінності сприяє зниженню емоційної напруги.

3. «Програвання» в уяві можливої невдачі. Профілактичне осмислення можливої невдачі і її наслідків нейтралізує у певній мірі психотравмуючі емоційні переживання.

4. «Корекція масштабу переживань». Цей термін запозичений із методики групової психотерапії неврозів (С. Лібіх), де в процесі колективної взаємодії і групового відпрацювання ситуації із застосуванням «дзеркальної техніки», виробляється «погляд зі сторони» на дану ситуацію, який зменшує тривожність і нейтралізує перебільшену небезпеку.

5. Релакс — пауза. Навички м'язового розслаблення, які напрацьовуються шляхом тренувань, сприяють зняттю емоційної напруги за допомогою релакс — паузи.

6. Довірливе спілкування, яке виступає як стабілізатор психічного стану у випадку можливості поділитися своїми емоційними переживаннями.

7. Відтворення у пам'яті позитивних образів або приємних переживань з минулого життя, уявлення майбутнього благополуччя, які витісняють неприємні емоції, переживання.

Ці блоки характерні для роботи з людьми будь-якого віку. Зокрема, в роботі з студентською молоддю, яка має свої особистісні і професійно спрямовані особливості.

В теоретичну частину включено: ознайомлення студентів з поняттям, сутністю, змістом емоційного інтелекту та його роллю в професійній діяльності будь-якого фахівця.

В практичну частину включено: діагностування студентів з виокремлених компонентів емоційного інтелекту з метою виявлення рівня їх розвитку на даний час; розробка системи вправ, спрямованих на розвиток тих складових емоційного інтелекту, які розвинуті слабо з наступним обговоренням результатів роботи студентів для усвідомлення ними того, наскільки поліпшується їх рівень здатності розуміти, аналізувати, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших і успішно їх використовувати для досягнення успіхів у професійній діяльності.

Теоретична частина вивчення дисципліни «Конфліктологія та теорія переговорів» забезпечувалась підготовленим нами навчальним посібником, збагаченим знаннями з розвитку емоційного інтелекту у контексті до тих тем, які вивчались, переліком контрольних і проблемних запитань та відповідними темами рефератів для поглибленого вивчення теоретичного матеріалу з урахуванням інформації про певні аспекти емоційного інтелекту.

Для напрацювання досвіду розвитку емоційного інтелекту і його складових до навчального посібника поряд з теоретичним матеріалом включені практичні вправи, завдання, окремі ситуації, а також відповідні самодіагностики, за якими студенти можуть визначити рівень розвитку певного компонента емоційного інтелекту.

Розвиток емоційного інтелекту студентів в процесі вивчення «Конфліктології та теорії переговорів» за розробленим нами навчальним посібником відбувався досить інтенсивно, викликав великий інтерес у студентів до цієї складової їх професійної підготовки.

Висновки

Для розвитку у студентів емоційного інтелекту в період навчання у вищому навчальному закладі необхідна реалізація таких заходів:

а) організація ситуацій, що передбачають прояв емоцій успіху-неуспіху, розв'язання яких розвиває у студентів здатність розуміти, контролювати, регулювати емоції свої та інших;

б) якомога частіше включення студентів, починаючи з молодших курсів, в ситуації реальної професійної діяльності (у формі ділових ігор під час практики);

в) презентація студентами здатності демонструвати рівень розвитку власного емоційного інтелекту при розв'язанні професійно значущих елементів діяльності на спеціальних практичних заняттях та інших професійно спрямованих заходах.

Список використаних джерел та літератури

1. Гройсман А. Л. Самовнушение и психическая саморегуляция / А. Л. Гройсман // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — № 7. — С. 27—36.
2. Allen D. Getting things done: the art stress-free productivity / D. Allen. — New York: Viking.

References

1. Hroysman A. L. Samovnusheniye u psykhycheskaya samorehulyatsyya / A. L. Hroysman // Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota. — 2008. — # 7. — S. 27—36.
2. Allen D. Getting things done: the art stress-free productivity / D. Allen. — New York: Viking.

В. В. Зарицкая

доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии, социологии и социальной работы Классического частного университета, г. Запорожье

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Резюме

В статье обосновывается ценность развития эмоционального интеллекта в учебном процессе, показано, как его можно развивать в процессе изучения конкретных психологических дисциплин.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, учебная деятельность, учебный процесс.

V. V. Zaritskaya

Doctor of Psychology, Professor of practical psychology, sociology and social work subdepartment of Classic Private University, Zaporizhya (city).

**THE DEVELOPMENT GROWTH OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE
IN THE STUDENT'S TRAINING SYSTEM**

Abstract

An important task of High School is to train professionals, who will be able to acquire knowledge and use it to achieve success in professional work. Modern expert should possess a high level of general culture, to be contact, sociable, emotionally balanced, capable of emotionally considerate communication, analysis, management and decision-making. Detailed analysis of curricula and textbooks on psychological subjects studied by students during their training, shows that the problem of diagnosing and managing emotions is given not enough attention and time. There is no systematic work on the development of students' emotional stability, balance, ability of smart control and regulate their own emotions, recognize and understand the emotions of others in communication and interaction, the ability to use the expression of emotions emotionally positive and reasonable in order to achieve meaningful results. The purpose of this article is to show how one can develop emotional intelligence of students in the learning process while studying specific psychological disciplines, including » Conflict and negotiation theory.« Student life refers to the period of early adulthood (19-30 years). During this period, the intellectual development of the individual reaches its maximum, becomes an individual character, speech becomes more intense, deep in content and structure, flexible, close interdependence of emotional and intellectual development. The main signs of a certain level of emotional and intellectual maturity of students are such as: emotionally positive attitude to the selected specialty and awareness of its social value for society, inspired, conscientious attitude to learning and awareness of obligatory fulfillment of tasks in a given environment; conscious emotional expression to the success and failures and finding ways of self-improvement in educational activities, conscious positive emotional relations student with other students and teachers in the educational activity. To ensure the required level of awareness of the value of emotional intelligence in the system of professional training it is required clear technology and the implementation of this process.

The keywords: the emotions, the emotional intelligence, the learning activities, the learning process.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2013

УДК 159.123

Л. А. Инжиєвська

аспірант кафедри загальної та практичної психології
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, вул. Артема (Січових стрільців), 52-А
e-mail: lesiy777@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті на основі аналізу зарубіжної та вітчизняної літератури здійснено спробу розкрити наукові підходи арт-технологій в освітньому процесі їх застосування в роботі з майбутніми психологами, які здобувають другу вищу освіту.

Ключові слова: арт-терапія, професійна підготовка, арт-технології в освітньому процесі.

Постановка проблеми

Важливим аспектом, що сприятиме реалізації особистісно-орієнтованої психологічної підготовки майбутніх психологів на тернах нашого сьогодення в системі освіти, виступає напрям психотерапевтичної діяльності — арт-терапія. Актуальність галузі арт-терапії в системі освіти нині визнається багатьма вченими. Так, можливості застосування арт-технологій в освітньому процесі розглядали у своїх роботах такі автори як А. І. Копитін, В. Л. Кокоренко, Л. Д. Лебедева, Т. Г. Зінкевич-Євстигнеєва, О. Л. Вознесенська та інші автори.

Наукові уявлення про можливості арт-технологій спираються на фундаментальні педагогічні дослідження. Серед них: концепції педагогіки свободи і педагогічної підтримки (О. С. Газман); самоорганізуючої педагогічної діяльності і сенсорозвивальних засобів пробудження творчої активності (С. Кульневич); специфічної природи педагогічної діяльності (В. Загвязинський, І. Колеснікова, В. Сластенін); технологія створення особово-орієнтованих ситуацій (В. Серіков) і багато інших [2].

Зрозуміло, що введення теорії і технології арт-терапії в сферу вищої освіти спочатку як нововведення, потім як інновації в певній мірі залежить від низки умов. Серед загальновідомих: інноваційний потенціал освітнього закладу, творча атмосфера, стійкий інтерес в науковому та педагогічному співтоваристві до нового, достатні соціокультурні та матеріальні (економічні) умови, ефективність самої інновації. Згідно з наявними в науці даними, найбільш ефективним є навчання, яке відтворює реальну технологію професійної діяльності. Дослідження У. Дутчак, Л. Лебедевої, Н. Пов'якель та інших дослідників це також підтверджують.

Мета статті: проаналізувати та узагальнити діагностично-терапевтичний потенціал введення засобів та технологій арт-терапії у професійну підготовку майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту.

Результати теоретичного аналізу проблеми

Розвиток сучасних наук нерідко пов'язують з поняттям інтердисциплінарності, що відображає швидке виникнення і становлення так званих пограничних дисциплін. У процесі інтеграції далеких, на перший погляд, галузей дослідження вини-

кають нові перспективні галузі міжнаукового знання. Серед них — педагогічний напрям арт-терапії.

Для України арт-терапія як напрям психолого-педагогічної діяльності є відносно новою галуззю, яка, однак, сприяє реалізації особистісно-орієнтованої психологічної підготовки майбутніх психологів. Але у світовій психотерапевтичній практиці арт-терапія має вже досить значну історію. Як самостійна психотерапевтична практика арт-терапія сформувалася у 40-50-х роках минулого століття у Великій Британії та США. Арт-терапія як галузь теоретичних та практичних знань виникла на межі науки і творчості. Завдяки дослідженням дефініцію «арт-терапія» у середині ХХ століття ввів у вживання Адріан Хілл.

Сучасне розуміння арт-терапії зумовлює, по-перше, використання мови зображувальної та інших видів експресії; по-друге, безпосередню участь особистості в різних формах і видах творчої діяльності

До кінця ХІХ ст. більшість людей мешкали у селах, де традиційна культура була обов'язковою частиною життя — усі змалку співали, танцювали, малювали. Бурхливий науково-технічний прогрес посприяв стрімкій урбанізації і розвитку міської культури, що в свою чергу, перетворило громадян більше на споживачів мистецтва, ніж на творців. Проте, потреба у самовираженні і творчості, потреба бути творцем, активним учасником культури залишилася та присутня і в сучасній людині. Саме тут стає у пригоді арт-терапія [1].

Інтерес до арт-терапії проявляли представники фактично всіх напрямків психотерапії (гештальту, когнітивно-біхевіорального, екзистенційно-гуманістичного та ін.), а також представники різних наукових шкіл.

Так, дослідниками арт-терапії, її теоретичних і методологічних основ є: Л. Аметова, М. Андерсен-Уорен, І. Бирюкова, І. Бреусенко-Кузнецов, О. Будза, М. Бурно, І. Вачков, О. Вознесенська, Ю. Гундерттайло, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Т. Колошина, Е. Келліш, М. Кисельова, О. Копитін, Л. Лебедева А. Лоуен, Р. Мартін, В. Нікітін, Л. Мова, Є. Морозова, Л. Подкоритова, Н. Роджерс, К. Росс, О. Скнар, М. Сидоркіна, Ю. Соболев, Г. М. Ферс, Г. Хульбут і багато інших.

В основі сучасної арт-терапії лежать перш за все ідеї З. Фрейда та К. Юнга.

За З. Фрейдом, внутрішнє «Я» людини виявляється у візуальній формі кожного разу, коли особистість спонтанно щось малює чи ліпить, а образотворче мистецтво, маючи багато спільного з фантазіями та сновидіннями, виконує роль, що компенсує та знімає психічну напругу, а також проявляє проблеми автора.

К. Юнг наголошував на важливості використання персональних та універсальних символів, та вважав образотворче мистецтво надзвичайно важливим інструментом для реалізації самозцілюючих можливостей психіки.

Представники гештальт-терапії, зокрема Д. Стівенс, зауважують, що процес художньої творчості, у будь-яких своїх проявах, є засобом самовираження протягом тисячоліть [3].

На думку Т. Колошиної, головною властивістю мистецтва є те, що це унікальний спосіб передачі людського досвіду. Воно дає можливість познайомитись, а не дізнатись; дає, але не нав'язує; не претендує на правоту, об'єктивність, істинність, а забезпечує споглядачу можливість самому робити висновки, визначати своє ставлення. Крім того, як зазначає авторка, мистецтво фіксує досвід переживання, на відміну від науки, яка фіксує досвід дії, який має ознайомчий характер та допомагає унікальності кожного життєвого явища [2].

Дослідження українських вчених також показують важливість мистецтва і творчості для сучасної особистості. Так, наприклад, у дослідженні Л. Подкорито-

вої було виявлено, що творча діяльність і мистецтво є одним з основних джерел психологічної енергії та натхнення у студентів, що оволодівають професіями практичного психолога та соціального педагога: 97,0% досліджуваних відмітили споживання творів мистецтва і культури та власну творчість серед провідних засобів самовідновлення та натхнення. Зокрема з них 36,9% провідним засобом самодопомоги визначають саме власну творчість (малювання, рукоділля, танці, писання віршів та творів тощо) [2].

О. Назаренко зазначає, що людина у процесі творчої діяльності, зокрема у процесі арт-терапії, задовольняє свою найголовнішу фундаментальну потребу — потребу в самоактуалізації [5].

Творчий процес зцілює і водночас є таким, що глибоко перетворює.

Центральною фігурою в арт-терапевтичному процесі є не пацієнт як хвора людина, а особистість, яка прагне до саморозвитку й розширення діапазону своїх можливостей, спираючись на «трансцендентні» властивості символів і власний творчий потенціал, здатна досягти самоцілення, а символічні образи несуть у собі способи вирішення внутрішньоособистісних конфліктів.

На сьогоднішній день арт-терапія одночасно є:

— технологією психічної гармонізації й розвитку людини, зокрема в освітній практиці;

— засобом розв'язання внутрішніх конфліктів особистості;

— засобом активізації творчого потенціалу особистості, технологією активізації ресурсів і поширення діапазону саморегуляції [1, 2, 4;6].

Арт-терапевтичним технологіям властиві суттєві переваги перед іншими формами психотерапевтичної роботи.

Відзначимо деякі з них:

— арт-терапія є засобом вільного самовиразу, вільного самопрояву й самопізнання;

— арт-терапевтичні технології мають значною мірою «інсайт-орієнтований» характер, зумовлюють атмосферу довіри, розуміння до внутрішнього світу людини;

— арт-терапія не має меж і обмежень у застосуванні;

— арт-терапевтична робота у більшості випадків викликає у людей позитивні емоції, допомагає долати апатію, безініціативність, формувати активну життєву позицію та позитивне світосприйняття;

— арт-терапія базується на мобілізації творчого потенціалу особистості, внутрішніх механізмів саморегуляції та самооблізації;

— відзначається особливою «м'якістю» прийомів і психокорекційних впливів;

— арт-терапевтичні технології є засобом переважно невербальних комунікацій.

Представники напряму психосинтезу (Ассаджолі Р., Феруччі П., Йоуменс Т., 1994) відмічають також наступні ефекти арт-терапії.

1. *Очищення*. Сучасна цивілізація провокує масу почуттів і в той же час пригнічує їх вираження. В результаті з часом цей пригнічений емоційний матеріал визначає наші установки, блокує вільну течію енергії в психофізичній системі і викликає різні дрібні і великі відхилення. Вільний малюнок наділяє зримим зовнішнім образом психічну енергію, що сковає зсередини, і послабляє тим самим напругу.

2. *Розуміння*. Спостерігаючи прояв цих сил, опрідмечених на папері, можна отримати краще уявлення про свій внутрішній світ. Несвідомі сили, що знаходяться там, впливають на поведінку незалежно від того, знає про них людина або ні.

Розуміння зображень, які виникають в ході малювання, дозволяє усвідомити, що визначає її дії і установки.

3. *Звільнення*. Розуміння веде до звільнення від контролю несвідомих енергій, що сліпо і автоматично управляють людиною.

Головною відмінністю арт-терапії від інших психотерапевтичних напрямів є її *тріадичність*. За визначенням Т. Колошиної, лише арт-терапія дозволяє замінити звичну діаду «терапевт — пацієнт» («консультант — клієнт») на тріаду «терапевт — творчий продукт — пацієнт», де експресивний продукт несе важливі повідомлення індивіда, і відповідно, робить психотерапевтичний альянс «психотерапевтичним трикутником» [1].

Всі ці особливості роблять арт-технології особливо продуктивними у тих випадках, коли особистість має проблеми зі спілкуванням, труднощі у вербальному описі своїх переживань, вербалізації внутрішніх конфліктів.

Символічна мова дає можливість особистості більш конструктивно проявляти свої емоції, переживання, по-новому бачити проблемні і конфліктні ситуації, і завдяки цьому — шляхом включення механізмів саморегуляції самостійно знаходити конструктивні шляхи до їх вирішення й подолання [5].

Особисте зростання і вищі стани свідомості досягаються за допомогою самоусвідомлення, саморозуміння й інсайту, які у свою чергу досягаються зануренням у власні емоції.

Розвиток навичок вільного самовираження ведуть до того, що людина починає свідомо і активно сприймати себе та інших, відкриває здатність щось міняти в собі, змінювати щось у світі, а не тільки пристосовуватися до нього.

Таким чином, арт-терапія — це не стільки лікування, скільки розвиток у людини властивої їй креативності, гармонізації та розвитку особистості, що допомагає при вирішенні проблем.

Проведене нами анкетування 186 студентів Інституту менеджменту та психології показало, що уявлення респондентів про професійне самовизначення в сфері практичної психології змінюється в процесі здобуття другої освіти, що можна зафіксувати навіть впродовж першого року навчання. Так, респонденти вказали, що прийняте ними рішення щодо набуття другої професії в сфері практичної психології на початку було зумовлено наступними чинниками: бажання розібратися у собі (52%), службові обов'язки вимагають наявності психологічних знань (19%), цікава наука (9%), прагнення стати професіоналом в сфері практичної психології (11%). Біля 9% респондентів вказали, що отримані знання із психології ставлять перед ними ще більше питань та задач, ніж вони мали до початку навчання: «Коли я поступала вчитися, я думала, що зможу вирішити всі свої труднощі: а тепер бачу, що вони глибше і ширше і за ними стоять ще важливіші проблеми, які теж потребують вирішення. Думаю, щоб стати психологом, спершу самому слід отримати психологічну допомогу, для мене більш притаманною є арт — терапія» пише в есе одна із студентів.

Розглянемо деякі вдалі експерименти щодо введення засобів та технологій арт-терапії у професійну підготовку студентів.

У. Дутчак пропонує інтегрований спецкурс у змісті професійної підготовки студентів вищих мистецьких навчальних закладів. Спецкурс, крім загально педагогічних принципів і принципів гуманістичного виховання, спирається на принципи індивідуально-творчого підходу, принципи художньо-естетичного розвитку, на арт-педагогічні принципи. Він охоплює різні дисципліни: педагогіку, арт-терапію, психологію, естетику, методіку навчання, мистецтвознавство. Відповідно, велику

питому вагу в курсі займають арт-технології, зокрема: колаж, техніки, в основі яких лежить малювання, прийоми бібліотерапії; методи музикотерапії.

Арт-терапевтичні методи застосовувалися у єдності з традиційними методами і прийомами професійної підготовки студентів (лекції, доповіді, написання рефератів, диспути, конференції, написання сценаріїв та планів уроків, ігри, моделювання педагогічних ситуацій тощо).

Такий підхід, на думку автора, дає можливість:

— діагностувати їх емоційний стан та рівень спрямованості на здійснення естетико-виховної діяльності;

— створити умови для творчої самореалізації та здобуття особистісного досвіду спілкування з різними видами мистецтва;

— активізувати процес професійного самоусвідомлення.

З аналізу результатів, отриманих після завершення навчання студентів згідно з запропонованою методикою, У. Дутчак робить висновок про ефективність та доцільність використання розробленого спецкурсу в процесі підготовки студентів мистецьких вищих навчальних закладів до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії, оскільки спостерігається зростання рівнів готовності студентів до зазначеної діяльності. Зокрема, відзначаються зростання емпатійного та емоційно-чуттєвого ставлення до мистецтва, висока динаміка зростання рівня теоретичних знань. Крім того зауважене загальне поліпшення психологічного самопочуття студентів. Усе ці позитивні зміни відмічені у студентів з експериментальної групи, для яких було впроваджено описаний інтегрований спецкурс.

Як можна побачити з вище наведеного дослідження, застосування методів арт-терапії у комплексі з іншими педагогічними методами дає високий позитивний результат.

Так, Л. Подкоритова вважає, що арт-терапія поєднує у собі деякі протилежні виміри, зокрема «емоції — мислення», «аналіз — синтез», «активність — пасивність» та ін. Завдяки цьому арт-терапія навчає людину і відчувати, і думати, врівноважувати емоції та мислення, об'єднати раціональне та ірраціональне у собі, прийнявши їх не як протилежності, а як взаємодоповнюючі частини своєї особистості у її цілісності. Інтегруючи аналіз і синтез, арт-терапія спонукає людину до глибокого аналізу та самоаналізу, створює умови для синтезу нового у собі. Поєднуючи активне і пасивне, творення і споглядання, арт-терапія включає потужні терапевтичні механізми та спрямовує свій вплив на всі структури та виміри людської особистості — від тілесного через психічне до духовного [6].

Ґрунтуючись на особливостях арт-терапії, Н. Пов'якель пропонує програму рефлексивно-творчого тренінгу-практикуму (РЕТТ), який включає рефлексивні, творчі та арт-терапевтичні технології. РЕТТ спрямований на професійний розвиток творчого потенціалу і саморегуляції особистості, творчих мисленевих здібностей у майбутніх психологів-практиків у системі їх фахової підготовки. Авторка зауважує деякі особливості застосування арт-терапії у цій програмі.

Серед різних апробованих програм високий рівень підготовки студентів досягається, якщо теоретичний курс гармонійно пов'язаний з системою практичного заняття. Отриманий при цьому досвід стає опорним для розвитку професійно значимих умінь і навичок.

Сам процес навчання студентів основам арт-терапії створює унікальний прецедент єдиного арт-терапевтичного та освітнього простору, що позитивно позначається на професійному становленні та особистісному зростанні майбутніх психологів.

Узагальнюючи можливості застосування арт-технологій в освіті, Л. Лебедева зазначає, що студенти-педагоги, в освіту яких були включені педагогічні основи арт-терапії, мають можливість застосувати її як технологію таким чином:

- частково, у вигляді окремих прийомів, техніки, процедур в конкретних виховних справах (заходах) в період різних педагогічних практик;
 - як складовий компонент загальнопедагогічної технології в літніх оздоровчих таборах (дозвілля дітей, різні форми виховної роботи);
 - як систему арт-терапевтичної роботи з дітьми в процесі волонтерської практики у сфері додаткової освіти (в установах соціально-психологічної допомоги, центрах дитячої творчості, притулках, дитячих будинках, на експериментальних майданчиках);
 - спільно з викладачами з арт-терапії, психологами, соціальними педагогами у формі супервізій;
 - в роботі студентських клубів, молодіжних неформальних об'єднань та ін.
- [3].

Л. Лебедева зауважує, що істотна перевага включення арт-терапії в систему педагогічної освіти полягає ще й у тому, що на час спеціального навчання студентська група набуває статусу терапевтичної. Це дає можливість поєднувати навчальне заняття і власне терапевтичний процес. Іншими словами, студенти не лише отримують необхідні знання і освоюють інноваційну технологію роботи з дітьми, але і пізнають глибше власний внутрішній світ, вчаться розуміти, приймати себе і інших. У результаті, отриманий позитивний досвід стає джерелом для особового і професійного зростання, зразком для вибудовування гуманних стосунків з оточуючими людьми.

Процес створення в арт-терапії будь-якого творчого продукту базується на таких психологічних чинниках як активне сприйняття, продуктивна уява, фантазія й символізація.

Застосування арт-терапевтичних етюдів в процесі спеціалізованих професійних тренінгів дозволяє отримати наступні позитивні результати:

- забезпечує ефективне емоційне реагування майбутніх фахівців, надає йому соціально бажані, припустимі форми;
- полегшує процес комунікацій для замкнених, сором'язливих або погано орієнтованих на спілкування клієнтів;
- надає можливість невербального контакту (опосередкованого продукту арт — терапії);
- сприяє подоланню комунікативних бар'єрів і психологічних захистів, створює сприятливі умови для розвитку довірливості й здатності до саморегуляції;
- додатково впливає на усвідомленість студентами своїх почуттів, переживань і емоційних станів;
- створює передумови для регуляції емоційних станів і реакцій та перенесенню сформованих умінь на роботу з клієнтами психолога;
- суттєво підвищує особистісну цінність, сприяє формуванню впевненості в собі за рахунок соціального визнання цінності створюваного творчого продукту.

Таким чином, застосування арт-технологій в освітній роботі з практичними психологами сприяє розвитку низці їх професійно значущих якостей, зокрема, комунікабельності, самоусвідомленості, креативності, здатності до саморегуляції та ін.

Водночас включення основ арт-терапії в зміст психолого-педагогічної освіти студентів, систему підвищення кваліфікації вчителів, психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників та інших представників «допомагаючих профе-

сій» дає можливість у деякій мірі вирішити визначену проблему. Тим більше, що останнім часом помітно зросла популярність психологічних дисциплін, посилюється інтерес до різних напрямів психотерапії.

Застосування арт-технологій в ході професійної підготовки та супроводу професійного становлення фахівців дозволяє студентам здійснювати рефлексію свого руху в освоєнні професії, аналізувати свої особистісні особливості, діагностувати рівень розвитку професійної самосвідомості і його компонентів. У творчій атмосфері арт-терапевтичної роботи індивідуальність кожного студента виражається відкрито, спонтанно, природно, об'єктивуються професійно значимі якості і особливості майбутнього фахівця.

В цілому засоби арт-терапії допомагають майбутньому психологу:

— зрозуміти самого себе, свій внутрішній світ, власні мотиви, потреби, протиріччя;

— усвідомити зони емоційних проблем і позитивні сторони своєї особистості;

— навчитись розуміти та приймати і себе, і інших;

— розкрити та розвинути свій творчий потенціал, креативність, комунікабельність, рефлексивність, емпатійність та інші професійно важливі якості.

Позаяк, специфіка післядипломної освіти та особливості студентів-дорослих спонукають до спеціального дослідження особливостей застосування засобів арт-терапії для особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів саме в контексті післядипломної освіти.

Висновки

Таким чином, застосування арт-технологій в ході професійної підготовки та супроводу професійного становлення фахівців дозволяє студентам здійснювати рефлексію свого руху в освоєнні професії, аналізувати свої особистісні особливості, діагностувати рівень розвитку професійної самосвідомості і його компонентів. У творчій атмосфері арт-терапевтичної роботи індивідуальність кожного студента виражається відкрито, спонтанно, природно, об'єктивуються професійно значимі якості і особливості майбутнього фахівця.

Список використаних джерел та літератури

1. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті / О. Л. Вознесенська, Л. В. Мова. — К.: Шк. світ, 2007. — 120 с.
2. Колошина Т. Ю. Арт-терапия. Методические рекомендации / Т. Ю. Колошина — М.: Изд-во Института психотерапии и клинической психологии, 2002. — 84 с.
3. Лебедева Л. Д. Педагогические основы АРТ-терапии в образовании учителя: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Лебедева Людмила Дмитриевна — Ульяновск, 2001. — 383 с.
4. Лебедева Л. Д. Моделирование подготовки студентов к арт-терапевтической работе.[Электронный ресурс] / Л. Лебедева — Режим доступа: www.eurotransa.ru.
5. Назаренко Е. Арт—терапия / Е. Назаренко // URL: <http://live-and-learn.ru/Art—terapiya.html>.
6. Подкоритова Л. Багатомірність арт-терапії як професійного буття психолога / Подкоритова Лариса// Простір арт-терапії: Зб. наук. ст. / УМО, 2010, ГО «Арт-терапевтична асоціація», 2011; Редкол.: Лушин П. В., Чуприков А. П. та ін. — К.: Золоті ворота, 2011. — Вип. 2 (10). — С.15-23.

References

1. Voznesenska, O.L. (2007). *Art terapiya v roboti practichnoho psychologa: Viktoristannya art tehnologyi v osviti*. Kieyv, Sk. svit.

2. Koloshyna, T. Yu. (2002). *Art terapiya. Metodicheskie rekomendatsii*. Moscow, Publishing House of the Institute of psychotherapy and clinical psychology.
3. Lebedeva, L.D. (2001). *Pedagogicheskie osnovy art-terapii v obrazovibii uchitelia*. (Doctoral dissertation). Ulianovsk.
4. Lebedeva, L.D. (2011, May). *Modelirovanie podgotovki studentov k art-terapevticheskoi rabote*. Retrieved from <http://www.eurotransa.ru/>.
5. Nazarenko, E. (2011, July). *Art-terapiia*. Retrieved from <http://live-and-learn.ru/Art—terapiya.html>.
6. Pidkorytova, L. (2011). Bagatovymirnist art-terapii yak profesiinoho buttia psykologa. *Prostir art-terapii: Zb. nauk. St, 2 (10)*, 15.

Л. А. Инжиєвська

аспирант кафедри общей и практической психологи
Университета менеджмента образования НАПН Украины

ОСОБЕННОСТИ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Резюме

В статье на основании анализа зарубежной и отечественной литературы предпринята попытка раскрыть научные подходы арт-технологий в образовательном процессе их применения в работе с будущими психологами, которые получают второе высшее образование.

Ключевые слова: арт-терапия, профессиональная подготовка, арт-технологии в образовательном процессе.

L. Inzhyievska

postgraduate student, the department of General and Applied Psychology in the University of Educational Management NAPS, Ukraine

FEATURES OF THE ART TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Abstract

In the article were denoted the concept of art therapy, vocational training, art technologies in the educational process. Considered scientific approaches of art technology in the educational process and their application by the future psychologists, according to the researches of Ukrainian and foreign scientists. It was analyzed and summarized diagnostic and therapeutic potential of introducing tools and techniques of art therapy in the training of future psychologists who are pursuing a second degree. Among other it was stated, the significant diagnostic potential of art -technology. Analysis of the art technology as an effective method of working with the individual and the group that can be used in different areas of psychologist activity, both in therapy and diagnosis, as well as in teaching psychology support professional formation of psychology students. It is shown that the application of the art technology in the education of future psychologists work contributes to the development of a number of professionally significant qualities, including communication skills, self-awareness, creativity, the ability to self-control and others. It is noted that art therapy sessions can be regarded as one of the innovative forms of training future psychologists.

Keywords: art therapy, professional training, art technologies in educational process.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2013

УДК 159.923.2:37.015.3:378.4

Н. Л. Калайтан

к.психол.н., доцент кафедри психології

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

м. Харків, вул. Чкалова, 17

e-mail: knl85-85@mail.ru

**ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОЖИТТЄВИХ І ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
У ЮНАКІВ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ ЕКСТРЕМАЛЬНИМИ ВИДАМИ
ДІЯЛЬНОСТІ**

Стаття присвячена вивченню особливостей ціннісних і сенсожиттєвих орієнтацій у юнаків, які займаються екстремальними видами діяльності. Наведено особливості мотивації заняття екстремальними видами діяльності у курсантів МНС і юнаків, які займаються велосипедним мотоекстримом. Визначено рівень самоактуалізації у курсантів МНС і юнаків, які займаються велосипедним мотоекстримом. Виявлено особливості сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій у курсантів МНС і юнаків, які займаються велосипедним мотоекстримом.

Ключові слова: сенсожиттєві орієнтації, ціннісні орієнтації, рівень самоактуалізації, екстремальні види діяльності.

Актуальність проблеми. Останнім часом усе більше число наукових праць присвячено вивченню психологічних особливостей осіб, які займаються екстремальними видами професійної та спортивної діяльності. Зокрема, вивчалися: сенсожиттєві та ціннісні орієнтації рятувальників МНС Росії (Н. В. Потехіна); психологічні особливості поведінкових стратегій подолання стресу в професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України (А. І. Склень); психологічні чинники успішності професійної діяльності пожежних-рятувальників МНС України (Ю. А. Приходько); психологічні особливості ефективності професійної діяльності командирів відділень військових пожежних підрозділів (В. Р. Цокота); гендерні особливості та структура мотивації вибору екстремальних видів спорту (А. С. Ганоль); фізіологічна характеристика оздоровчих і екстремальних видів спортивної діяльності (А. П. Квашин) та ін.

Екстремальні види діяльності тісно пов'язані з надмірною нервово-психічною напругою, ризиком для життя, великими фізичними навантаженнями, стресами, а також високим рівнем травматизму. Однак, це не зупиняє людину вибирати, перебуваючи зі смертю, професійні та спортивні види діяльності, що може бути обумовлено, на наш погляд, специфікою ціннісної-мотиваційної сфери особистості, пошуком сенсу свого життя та прагненням до самореалізації. У зв'язку із цим становить інтерес вивчення особливостей сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій юнаків, які займаються екстремальними видами діяльності (на прикладі курсантів МНС і спортсменів-екстремалів з велосипедного мотоекстриму (Bicycle Moto eXtreme, далі — ВМХ)).

Мета дослідження: виявити особливості ціннісних і сенсожиттєвих орієнтацій у юнаків, які займаються екстремальними видами діяльності (на прикладі курсантів МНС і спортсменів-екстремалів ВМХ).

Завдання дослідження: 1) виявити особливості мотивації заняття екстремальними видами діяльності у курсантів МНС і юнаків, які займаються екстремальним

видом спорту Bicycle Moto extreme-ВМХ; 2) визначити рівень самоактуалізації у курсантів МНС і юнаків, які займаються екстремальним видом спорту ВМХ; 3) виявити особливості сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій у курсантів МНС; 4) виявити особливості сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій у юнаків, які займаються екстремальним видом спорту ВМХ.

Методи дослідження: тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. А. Леонтьєва, модифікований опитувальник «Діагностика самоактуалізації особистості» А. В. Лазукіна в адаптації Л. Ф. Каліної, методика «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» у різних життєвих сферах» Є. Б. Фанталової, методика «Вільний вибір цінностей» Є. Б. Фанталової, опитувальник «мотиви заняття спортом» Є. П. Ільїна, методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана.

Дослідження здійснювалося спільно із студенткою кафедри психології Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «ХАІ» Давидович В. В. В дослідженні брали участь 50 юнаків у віці від 17 до 20 років, які займаються екстремальними видами діяльності. Відповідно до мети і завдань дослідження було сформовано дві групи. Першу групу склали 25 юнаків, які є курсантами 1-3 курсів факультету пожежної безпеки та оперативно-рятувальних сил Національного університету державного захисту України. Другу групу склали 25 юнаків, які протягом 3-5 років, займаються велосипедним мотоекстримом (трюки або крос на велосипедах).

Результати дослідження та їх обговорення. З метою вивчення й діагностики мотиваційної сфери юнаків був використаний наступний психодіагностичний інструментарій: в групі курсантів МНС — методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана; в групі спортсменів — опитувальник «Мотиви заняття спортом» Є. П. Ільїна.

На основі отриманих даних виявлено наступні закономірності. Курсанти МНС в цілому задоволені обраною спеціалізацією. В основі вибору професії знаходиться мотиваційний комплекс $ВМ=ВПМ>ЗНМ$, де ВМ — внутрішня мотивація; ВПМ — зовнішня позитивна мотивація; ЗНМ — зовнішня негативна мотивація. Даний мотиваційний комплекс свідчить про переважання внутрішньої позитивної мотивації в основі вибору професійної діяльності, а також значущість внутрішніх й зовнішніх соціальних мотивів. До них відносяться мотив задоволення від самого процесу й результатів роботи, можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності, грошовий заробіток, прагнення до просування по роботі, мотив потреби у досягненні соціального престижу й поваги з боку інших. Це може свідчити про те, що для курсантів МНС професія пожежного сприймається у якості можливості для самореалізації й самоактуалізації, задоволення потреб і бажань, досягнення соціального статусу й престижу.

Для юнаків, що займаються велосипедним мотоекстримом, значущими є мотив емоційного задоволення й раціонально-вольовий мотив. Екстремальний спорт сприймається ними як засіб фізичного розвитку, зміцнення здоров'я та становлення характеру, отримання позитивних емоцій. Заняття велосипедним мотоекстримом, на думку юнаків, сприяє компенсації дефіциту рухової активності. Екстремальний спорт для них — хобі та стиль життя. При цьому спортивні досягнення не є головною метою. Значущим мотивом є прагнення до спортивного самовдосконалення з метою самоствердження, підтримки престижу своєї команди та участі у спортивних подіях екстремального характеру внаслідок їхньої високої емоційної насиченості, гостроти відчуттів, неформального характеру спілкування.

Для визначення рівня та особливостей самоактуалізації юнаків, які займаються екстремальними видами діяльності, був використаний модифікований опитувальник «Діагностика самоактуалізації особистості» А. В. Лазукіна в адаптації Л. Ф. Каліної.

У групі курсантів МНС виявлені найбільш високі значення за такими показниками самоактуалізації, як «орієнтація у часі», «креативність», «автономність», «саморозуміння» і «аутосимпатія». Отримані результати можуть свідчити про такі риси курсантів МНС, як творче відношення до життя і автономність, позитивна самооцінка, здатність насолоджуватися актуальними моментами життя, прагнення до гармонійного буття й здорових відносин із оточуючими.

У групі спортсменів-екстремалів найбільш високі значення виявлено за шкалами «автономність», «спонтанність» і «аутосимпатія», що свідчить про психологічне здоров'я, цілісність, автономність й незалежність особистості, позитивну Я-концепцію, стійку адекватну самооцінку, довіру навколишньому світу, самоактуалізацію як спосіб життя.

Порівняльний аналіз виявив, що для групи курсантів МНС характерні більш високі показники за шкалою «потреба у пізнанні» ($U=186,5$; $p \leq 0,01$), ніж для групи спортсменів-екстремалів. Отже, у курсантів більш виражені потреба у пізнанні та жага до нового. У групі спортсменів-екстремалів, навпаки, виявлені більш високі значення за показниками «спонтанність» ($U=195$; $p \leq 0,05$), «контактність» ($U=220,5$; $p \leq 0,05$) і «гнучкість у спілкуванні» ($U=201,5$; $p \leq 0,05$), що виявляється у більш вираженій відкритості, комунікативності, спонтанності у поведінці, впевненості у собі, здатності до адекватного самовираження у спілкуванні, відсутності соціальних стереотипів, прагненні до самореалізації та самоактуалізації.

Діагностика особливостей сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій у досліджуваних групах здійснювалося за допомогою тесту сенсожиттєвих орієнтацій Д. А. Леонтьєва, методики «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» у різних життєвих сферах» Є. Б. Фанталової та методики «Вільний вибір цінностей» Є. Б. Фанталової.

Для курсантів МНС суб'єктивно більш доступними, ніж для спортсменів-екстремалів, є такі цінності, як «краса природи й мистецтва», «наявність гарних і вірних друзів», «впевненість у собі», «пізнання», «воля», «творчість» і «щасливе сімейне життя». Для юнаків, які займаються велосипедним мотоекстримом, більш доступними є такі цінності, як «активне діяльне життя» та «воля».

Виявлено більш високі значення за загальним показником «усвідомленість власного життя» у курсантів МНС, ніж у спортсменів-екстремалів ($U=68$; $p \leq 0,01$), що виявляється в усвідомленні сенсу свого життя, впевненості у власній здатності ставити перед собою цілі, співвідносити їх із часовою перспективою, робити свідомі вибори.

З метою визначення внутрішніх взаємозв'язків між вивчаємими параметрами у досліджуваних групах була здійснена факторізація змінних, представлених шкалами методик. У результаті виявлено трьохфакторну структуру особливостей сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій у групі курсантів МНС (табл. 1).

1) Фактор «Результативність життя» біполярний і поєднує у собі усвідомленість, керованість та задоволеність процесом свого життя, прагнення до продуктивного та цілеспрямованого життя, що зменшує здатність до спонтанної поведінки.

2) Фактор «Цінності у житті» також біполярний і поєднує у собі такі цінності як свобода й незалежність у вчинках і діях, краса природи й мистецтва, фізичне й психічне здоров'я, цікава робота, наявність гарних і вірних друзів, духовна й

фізична близькість із коханою людиною, творче відношення до життя й прагнення до творчості, що зменшую значущість щасливого сімейного життя, можливості розширення власної освіти, кругозору, загальної культури.

3) Фактор «Автономність» поєднує у собі прагнення до свободи й самоактуалізації, цілісності особистості, потребу у пізнанні, що забезпечується через професійну самореалізацію.

Таблиця 1

Факторна структура особливостей сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій в групі курсантів МНС

№ п/п	Назва й вага фактора (%)	Елементи фактора	Факторне навантаження
1	«Результативність життя» (17,4%)	усвідомленість життя	0,896
		локус контролю — життя	0,856
		результативність життя	0,837
		мета у житті	0,769
		цінності	— 0,625
		локус контролю — я	0,536
		спонтанність	— 0,427
		гнучкість у спілкуванні	0,541
2	«Цінності у житті» (14,3%)	воля як незалежність	0,867
		краса природи й мистецтва	0,793
		здоров'я	0,756
		пізнання	— 0,642
		цікава робота	0,638
		наявність гарних і вірних друзів	0,563
		щасливе сімейне життя	-0,539
		любов	0,477
		креативність	0,407
3	«Автономність» (13,2%)	автономність	0,836
		аутосимпатія	0,738
		потреба в пізнанні	0,674
		зовнішня позитивна мотивація	0,625

У групі юнаків, які займаються велосипедним мотоекстримом, також виявлено трьохфакторну структуру особливостей сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій (табл. 2).

Таблиця 2

Факторна структура особливостей сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій в групі юнаків, які займаються велосипедним мотоекстримом

№	Назва й вага фактора (%)	Елементи фактора	Факторне навантаження
1	«Мотиви заняття спортом» (16,4%)	раціонально-вольовий мотив	— 0,882
		соціально-моральний мотив	0,835
		мотив досягнення успіху в спорті	0,793
		соціально-емоційний мотив	0,749
		цивільно-патріотичний мотив	0,734
		мотив соціального самоствердження	0,721
		погляд на природу людини	0,624
		автономність	0,551
		контактність	— 0,514
		аутосимпатія	0,488
		мотив підготовки до професійної діяльності	— 0,486
2	«Процес життя» (13,2%)	краса природи й мистецтва	— 0,737
		щасливе сімейне життя	0,702
		спортивно — пізнавальний мотив	0,644
		любов	0,642
		процес життя	0,615
		цікава робота	— 0,597
		усвідомленість життя	0,588
		творчість	— 0,576
		результативність життя	0,514
		мета у житті	0,497
		орієнтація у часі	— 0,454
		3	«Свобода як незалежність» (12,9%)
саморозуміння	0,643		
активне, діяльне життя	0,642		
наявність гарних і вірних друзів	0,542		
спонтанність	0,525		
пізнання	0,484		
креативність	— 0,495		
локус контролю — життя	— 0,416		

1) Фактор «Мотиви заняття спортом» біполярний і поєднує у собі бажання займатися спортом для досягнення успіху та престижу своєї команди, прагнення до самовдосконалення, особистих досягнень в спорті та до спортивних подій через їхню високу емоційність. При цьому екстремальний спорт не розглядається у якості майбутньої професійної діяльності та з метою встановлення міжособистісних відносин.

2) Фактор «Процес життя» також біполярний і поєднує в собі любов до краси природи й мистецтва, прагнення до щасливого сімейного життя, вивчення питань технічної й тактичної підготовки до тренування, духовну й фізичну близькість із коханою людиною, задоволеність своїм життям, прагнення до творчості та цікавої роботи, повноти та емоційної насиченості життя.

3) Фактор «Свобода як незалежність» біполярний і поєднує в собі прагнення до свободи у вчинках і діях, активного та діяльного життя, наявність гарних і вірних друзів, можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, що включає керування і контроль над своїм життям.

Висновки:

1. Основними мотивами вибору професії пожежного у курсантів МНС є задоволення від самого процесу й результатів роботи, можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності, грошовий заробіток, прагнення до просування по роботі, мотив потреби у досягненні соціального престижу й поваги з боку інших. На відміну від курсантів МНС у юнаків, які займаються велосипедним мотоекстримом, серед основних мотивів заняття екстремальними видами спорту є прагнення до одержання задоволення й гострих відчуттів від заняття спортом, можливість фізичному розвитку, зміцнення здоров'я та становлення характеру, прагнення до спортивного самовдосконалення з метою самоствердження, підтримки престижу своєї команди, відчуття свободи й незалежності. Екстремальний спорт для них — хобі та стиль життя.

2. У курсантів МНС виявлений більш високий рівень розвитку такого показника самоактуалізації, як «потреба в пізнанні», на відміну від юнаків, які займаються велосипедним мотоекстримом. Це відображає більш виражену у курсантів МНС потребу в пізнанні, відкритість новим враженням, прагнення особистості до постійного розширення кругозору й саморозвитку. Тоді як у юнаків, які займаються велосипедним мотоекстримом, виявлені більш високі показники за шкалами «спонтанність» і «гнучкість у спілкуванні», що свідчить про природність у поведінці, відсутність соціальних стереотипів, впевненість у собі, гнучкість й здатність до адекватного самовираження і у спілкуванні.

3. Для курсантів МНС найбільш значущими цінностями є «краса природи й мистецтва», «наявність гарних і вірних друзів», «впевненість у собі», «пізнання», «свобода», «творчість» і «щасливе сімейне життя». Виявлено більш високі значення за показником «усвідомленість власного життя», ніж у групі спортсменів-екстремалів. Це свідчить про наявність та усвідомленість життєвих цілей, відчуття задоволення при їх досягненні, впевненість у власній здатності планувати своє життя та досягати бажаних результатів. Факторна структура ціннісних і сенсожиттєвих орієнтацій у курсантів МНС представлена факторами «результативність життя», «цінності у житті» і «автономність».

4. Для юнаків, які займаються велосипедним мотоекстримом, найбільш значущими цінностями є «активне діяльне життя» й «воля»: екстремальний спорт дає можливість вести активний спосіб життя, відволікатися від повсякденних справ, бути вільними та незалежними у вчинках і діях. Факторна структура ціннісних

і сенсожиттєвих орієнтацій у юнаків, які займаються велосипедним мотоекстримом, представлена факторами «мотиви заняття спортом», «процес життя» й «свобода як незалежність».

Список використаних джерел та літератури

1. Потехина Н. В. Смысложизненные и ценностные ориентации спасателей МЧС России: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Н. В. Потехина. — СПб., 2005. — 20 с.
2. Приходько Ю. О. Психологічні чинники успішності професійної діяльності пожежних-рятувальників МНС України: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / Ю. О. Приходько. — Х., 2008. — 20 с.
3. Цокота В. Р. Психологічні особливості ефективності професійної діяльності командирів відділень військових пожежних підрозділів автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / В. Р. Цокота. — Х., 2013. — 22 с.
4. Ганоль А. С. Гендерні особливості структури мотивації вибору екстремальних видів спорту / А. С. Ганоль // Вчені записки університету імені П. Ф. Лесгафта: Науково-теоретичний журнал НГУ ім. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, 2011. — 72 с.

REFERENCES

1. Potehina N. V. *Smyslozhiznennyye i cennostnyye orientacii spasatelej MChS Rossii. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk* [Meaning of life value orientations the Russian Emergencies Ministry rescuers. Extended abstract of candidate's thesis]. St. Petersburg, 2005. 20 p.
2. Prihod'ko Ju. O. *Psihologichni chinniki uspishnosti profesijnoi dijial'nosti pozhezhnih-rjatuval'nikiv MNS Ukraini. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk* [Psychological factors of success of professional work of firefighters and rescuers Ministry of Emergency Situations of Ukraine. Extended abstract of candidate's thesis]. Kharkov, 2008. 20 p.
3. Cokota, V. R. *Psihologichni osoblivosti efektnosti profesijnoi dijial'nosti komandiriv viddilen' vijs'kovih pozhezhnih pidrozdiliv. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk* [Psychological characteristics of effectiveness of the activities of branches of military commanders fire departments. Extended abstract of candidate's thesis]. Kharkov, 2013. 22 p.
4. Ganol' A. S. *Vcheni zapiski universitetu imeni P. F. Lesgafta: Naukovo-teoretichnij zhurnal NGU im. P. F. Lesgafta, St. Petersburg*, 2011, No. 2 (72), pp. 26-30 (72 p.).

Н. Л. Калайтан

к.психол.н., доцент кафедри психології

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

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЮНОШЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫМИ ВИДАМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Резюме

Статья посвящена изучению особенностей ценностных и смысложизненных ориентаций у юношей, занимающихся экстремальными видами деятельности. Представлены особенности мотивации занятия экстремальными видами деятельности у курсантов МЧС и юношей, занимающихся велосипедным мотоекстримом. Определен уровень самоактуализации у курсантов МЧС и юношей, занимающихся велосипедным мотоекстримом. Выявлены особенности смысложизненных и ценностных ориентаций у курсантов МЧС и юношей, занимающихся велосипедным мотоекстримом.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, ценностные ориентации, уровень самоактуализации, экстремальные виды деятельности.

N. L. Kalaytan

candidate of psychological science,
the assistant professor of the department of psychology
of the National N. E. Zhukovsky Aerospace University «KhAI»

FEATURES OF LIFE MEANING AND VALUE ORIENTATIONS IN YOUNG MEN ENGAGED IN EXTREME ACTIVITIES

Abstract

The article is devoted to studies of life-meaningful and value orientations features in young men engaged in extreme activities. The main motivation for choosing the firemen profession in NUSPU students is the pleasure of the work process, full self-improvement particularly in this area of activity, money earning, striving for promotion at work, need of social prestige and getting respect from others. The main motives of choice extreme sports in BMX athletes are desire to receive pleasure from sport activities, physical development, health straightening, character development, the feeling of freedom and independence. For NUSPU students, unlike the BMX athletes, a higher level of self-actualization parameter named «need for cognition» has been revealed. While self-actualization has found the higher rates on the scales of «spontaneity» and «flexibility in communication». For NUSPU students, the most essential values were «beauty of nature and art», «presence of good and loyal friends in life», «self-confidence», «cognition», «freedom», «creativity» and «happy family life». Factor structure of life-meaningful and value orientations of NUSPU students is presented by factors «life efficiency», «values in life» and «autonomy». For BMX athletes, the most essential values were «active life» and «will». Factor structure of life-meaningful and value orientations in extreme athletes is presented by factors «sports motivation», «process of life» and «freedom as an independence».

Keywords: life meaning orientation, value orientation, the level of self-actualization, extreme activities.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2013

УДК 159.9:61.316.6

Д. В. Кириллов

аспирант Одесского национального университета имени И. И. Мечникова
г. Одесса, ул. Дворянская, 2
e-mail: bertcerk@gmail.com

ВИДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФОРМ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ И ПУТИ ИХ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой развития подростков, имеющих врожденные или приобретенные дефекты. Эта проблема является непреходящей для психологической науки и практики. На современном этапе развития общества в Украине происходят существенные изменения по отношению к лицам с отклонениями в развитии, отражающие новое понимание мировым сообществом вопросов — уважение к людям с проблемами в развитии и равенство их прав с другими гражданами. Отражением новых тенденций является и становление психологической службы в образовании, так как совершенствование интегративных процессов может осуществляться только на основе расширения содержания диагностической и коррекционной работы, направленных на решение психологических проблем детей и подростков с отклонениями в развитии и их социального окружения.

Ключевые слова: подростки с врожденными или приобретенными дефектами, психологическая служба в образовании, равенство прав, диагностическая и коррекционная работа.

Проблема исследования. Социальная адаптация подростков с психофизическими нарушениями развития — сложная проблема, включающая клинические, социальные, социально-гигиенические, правовые и психологические аспекты.

В последнее десятилетие в Украине происходят существенные изменения в отношении к лицам с отклонениями в развитии, отражающие новое понимание мировым сообществом их прав — уважение к людям с проблемами в развитии и признание за ними прав, равных с другими гражданами [1]. Отражением новых тенденций является и становление психологической службы в образовании, так как совершенствование интегративных процессов может осуществляться только на основе расширения содержания диагностической и коррекционной работы, направленных на решение психологических проблем подростков с отклонениями в развитии и их социального окружения. Следствием этих изменений является рост потребности в научных разработках, позволяющих наметить пути интеграции в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с этим исследование обращено к подросткам с последствиями детского церебрального паралича (ДЦП), испытывающим существенные трудности в социальной адаптации из-за множественности и тяжести нарушений в двигательной и психической сферах.

Цель исследования. Изучить факторы, влияющие на формирование личности и социальную адаптацию лиц с последствиями ДЦП и наметить пути совершенствования их интеграции.

Задачи:

1. Изучить научную литературу по проблеме исследования.

2. Разработать основные направления психологической помощи подросткам с двигательными нарушениями вследствие ДЦП.

Основное содержание текста. В Украине частота ДЦП составляет 2,4-2,5 случаев, а в разных регионах страны колеблется от 2,3 до 4,5 на 1000 детского населения [2]. В настоящее время в Украине более 30 тысяч больных нуждаются в длительной реабилитации. В большинстве случаев патология нервной системы (НС) является перинатально обусловленной. Вредные воздействия на развивающийся мозг в период беременности, родов и в первые годы жизни ребенка приводят к разнообразным двигательным расстройствам. Дети с повреждениями в перинатальном периоде являются «группой риска» по развитию патологии нервной системы.

Медицинская статистика Украины показывает, что внутриутробные и родовые поражения НС новорожденных возросли с 177,9 до 209,2 на 1000 детского населения в период 1992-2009 гг. Именно эта патология формирует большую прослойку социально и биологически дезадаптированных детей-инвалидов. Поэтому проблема профилактики, ранней диагностики и лечения перинатальных поражений НС имеет в Украине не только медицинский, но и большой социальный аспект [2].

Изучение этиологии и патогенеза ДЦП позволило создать в Украине эффективную систему поэтапной медицинской помощи детям с данным заболеванием, но значительная часть лиц с ДЦП пожизненно остаются инвалидами. Этиологии, патогенезу, клинике и лечению детского церебрального паралича посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных специалистов. Значительное число исследований касается вопросов развития психики в условиях двигательной депривации, а также обучения и воспитания детей с этим заболеванием. Они показали важность изучения нарушений познавательной деятельности и также особенностей личности, формирующихся у детей с ДЦП, вследствие раннего поражения мозга и двигательной депривации [3].

К сожалению, вопросы, касающиеся личностных особенностей подростков при нарушениях двигательной сферы, важные для разработки проблем адаптации и интеграции, исследовались мало, к тому же, в основном, изучались дети дошкольного и младшего школьного возраста [4]. Для них разрабатывались программы медицинской реабилитации и отчасти социальной адаптации.

Работ, посвященных подростковому и юношескому возрасту, значительно меньше. Именно в подростковом и юношеском возрасте лица с проблемами в развитии нуждаются в специальной помощи для того, чтобы достичь полноценного развития личности. На этих возрастных этапах закладываются основные социальные связи, отношения с обществом, происходит социальное становление человека, профессиональное самоопределение. От успешности психолого-педагогических и социальных мероприятий в этот период зависит дальнейшая судьба подростков. Ошибки в этой работе могут привести к нежелательным последствиям — уходу в болезнь, социальной изоляции.

Таким образом, изучение психологических особенностей подростков и юношей с ограничениями жизнедеятельности вследствие ДЦП дополнит наши представления о роли двигательной патологии в формировании психики, позволит оценить динамику личностных изменений с возрастом и под действием различных социальных факторов, а также наметить пути психологической помощи лицам с двигательными нарушениями на разных возрастных этапах.

Подростки с ДЦП вследствие сочетания недостатков двигательной сферы и познавательной деятельности нуждаются в специальных условиях обучения и

воспитания. У детей с другими двигательными нарушениями недостатки познавательной деятельности выражены в меньшей степени, однако, и они нуждаются в специальных организационных формах и условиях обучения.

В некоторых случаях дети с ДЦП учатся в массовых школах, в классах коррекционно-развивающего обучения, в специальных школах других видов (например, ребенок с легкими двигательными нарушениями и речевыми расстройствами может учиться в речевой школе), если по месту жительства отсутствует школьное учреждение для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Выбор учреждения часто определяется желанием родителей, наличием учреждений по месту жительства и другими условиями. Но если ребенок или подросток с ДЦП учится не в школе-интернате для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, то необходимо, чтобы учителя знали о психофизических особенностях такого ученика, учитывали их при определении интеллектуальных и физических нагрузок, при оценке уровня достижений, использовали специальные приемы обучения, особенно на его начальных этапах. Желательно, чтобы в учреждении были созданы хотя бы минимальные специальные условия, облегчающие ребенку передвижение и самообслуживание.

Среди учащихся школ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата принято выделять следующие категории учащихся с учетом психофизических особенностей и возможностей овладения ими учебным материалом.

1. Подростки с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата различного этиопатогенеза, передвигающиеся самостоятельно или с помощью вспомогательных ортопедических средств и имеющие психическое развитие, близкое к нормальному. Это та группа, которая выделяется в настоящее время для обучения в специальных школах-интернатах по адаптированной массовой программе.

2. Подростки, лишенные возможности самостоятельного передвижения и самообслуживания, с задержкой психического развития и разборчивой речью. Эта группа подростков в настоящее время обучается на дому по программе массовой школы, что недостаточно, поскольку эти ученики нуждаются в коррекционных занятиях по развитию моторики, пространственной ориентировки и специальном оборудовании учебного процесса.

3. Подростки с задержкой психического развития при ДЦП, осложненном тяжелыми дизартрическими нарушениями, недоразвитием речи. Для подростков этой группы необходимы корректировка программ ряда общеобразовательных предметов, специальные методы развития речи и коррекции нарушений звукопроизношения. В настоящее время многие из них снимаются даже с надомного обучения из-за трудности установления с ними речевого контакта. Для работы с ними нужны подготовленные специалисты.

4. Подростки с ДЦП, имеющие умственную отсталость различной степени тяжести. Эта категория подростков в наибольшей степени нуждается в разработке разноуровневых программ и различных организационных форм обучения. Особое внимание должно быть уделено предметам коррекционного цикла. Подростки с ДЦП, имеющие умственную отсталость легкой степени, обучаются в специальных школах-интернатах для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

5. Подростки с ДЦП, имеющие нарушения слуха и зрения разной степени выраженности. Эта группа нуждается в разработке различных организационных форм обучения (специальные отделения, классы, группы при школах, интернатах), в создании особых учебных планов и программ обучения. В настоящее время

подростки с двигательными нарушениями и незначительными нарушениями зрения и слуха (слабовидящие, слабослышащие) обучаются в специальных школах-интернатах по адаптированной массовой программе [5].

Трудности восстановительного лечения подростков с детским церебральным параличом обусловлены не столько тяжестью двигательного дефекта, а главным образом своеобразными особенностями их умственного и эмоционально-волевого развития. Поэтому своевременно оказанная психолого-педагогическая помощь является одним из важнейших звеньев системы их реабилитации [6].

В настоящее время вопросы психологической помощи детям с ДЦП освещены недостаточно. Практическое применение различных психотехнических приемов, направленных на больных с ДЦП, часто используется психологами и педагогами без учета формы заболевания, уровня развития интеллектуальных процессов и особенностей эмоционально-волевой сферы [7]. Отсутствие четко разработанных дифференцированных методов психокоррекции подростков с ДЦП, неадекватный подбор психотехнических средств могут отрицательно сказываться на качестве психического развития больного, а также создают существенные трудности в работе педагогов и родителей [8].

В нашей работе мы установили, что правильно подобранные методы психологической помощи с учетом индивидуально-психологических особенностей больных оказывает положительное влияние на динамику их умственного и личностного развития. Мы рассматриваем психологическую помощь детям и подросткам с церебральным параличом как сложную систему реабилитационных воздействий, направленных на повышение социальной активности, развитие самостоятельности, укрепление социальной позиции личности больного с ДЦП, формирование системы ценностных установок и ориентации, развитие интеллектуальных процессов, которые соответствуют психическим и физическим возможностям подростка. Эффективность психологической помощи детям с церебральным параличом в значительной степени зависит от качественной психологической диагностики.

Психофизические нарушения у подростков с различными формами детского церебрального паралича проявляются по-разному. Это могут быть тяжелые неврозоподобные нарушения и психопатоподобные нарушения на фоне органического поражения ЦНС, которые нередко встречаются при спастической диплегии и гемипаретической форме ДЦП [9].

Психологическая коррекция психофизических нарушений у подростков — это целесообразно организованная система психологических воздействий. Основное ее направление — смягчение физиологического дискомфорта у подростков, повышение их активности и самостоятельности, устранение вторичных личностных реакций, таких, как агрессивность, повышенная возбудимость, обусловленных психофизическими нарушениями. Важным этапом работы с этими детьми является коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции. Психологическая диагностика психофизических расстройств у подростков с ДЦП требует тщательного дифференцированного подхода к этой проблеме. Подростки, у которых эмоциональные проблемы вместе с психофизическими проявляются в рамках межличностных отношений, отличаются повышенной возбудимостью, что выражается в бурных аффективных вспышках в процессе общения, особенно со сверстниками. Негативные эмоциональные реакции у этих подростков могут возникнуть по любому незначительному поводу. По нашим данным, межличностные конфликты наблюдаются у детей с различными формами ДЦП и в значительной степени обусловлены не столько тяжестью

церебрально-органического дефекта, сколько особенностями воспитания подростка [10].

Наибольшую информацию психолог может получить из совместной, беседы родителей с подростками, разыгрывания семейных ситуаций с обменом ролями. Опыт, полученный в нашей работе показывает огромное преимущество игровых методов в системе диагностики стилей и методов семейного воспитания подростков с ДЦП.

Выводы

1. Анализ литературы по проблеме психофизического развития подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата вследствие ДЦП позволил установить факт, что психофизические нарушения у подростков в значительной мере затрудняют процесс социальной реабилитации и могут усугубить течение болезни подростка.

2. Как показал личный опыт работы с подростками, имеющими психофизические нарушения, они копируют модели поведения их ближайшего окружения и это, на наш взгляд, затрудняет процесс социальной реабилитации.

3. Направленность психологической помощи вытекает из тех проблем, которые выявлены в ходе исследования, и в первую очередь должна осуществляться через формирование социально-ориентированных установок в условиях специализированных центров и образовательных учреждений.

4. Подростки с психофизическими отклонениями в развитии нуждаются в постоянной и эффективной психологической помощи. Конкретные рекомендации по диагностике и социально-психологической реабилитации подростков с двигательными нарушениями возможны только при условии постоянного взаимодействия специалистов, участвующих в этом процессе, и ближайшего окружения лиц данной категории.

Список использованных источников и литературы

1. Андрієнко В. І., Бондар В. І., Гроза Е. П., Синьов В. М. Спеціальна педагогіка. / В. І. Бондар // — Луганськ: Альма матер, 2003. — 436 с.
2. Ганзина Н. В. Система рекреативно-восстановительных мероприятий в социальной адаптации инвалидов с последствиями детского церебрального паралича. / Н. В. Ганзина // Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1997. с. 63.
3. Гойда Н. Г., Коренев Н. М., Богмат Л. Ф., Сидоренко Т. П., Толмачова С. Р. Медико-социальные проблемы детской инвалидности в Украине. / Н. Г. Гойда // — К., 1999. — 250 с.
4. Левченко И. Ю. Психолого-педагогическая реабилитация больных детским церебральным параличом в условиях стационара. / И. Ю. Левченко // Коррекционная педагогика. — 2006. — № 2. — С. 5-12.
5. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. / И. И. Мамайчук // — СПб.: Речь, 2001. — 220 с.
6. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. / И. И. Мамайчук // — СПб.: Речь, 2006. — 400 с.
7. Мисюк Н. С., Гурленя А. М. Нервные болезни. Ч.2. Клиника, диагностика, лечение. / Н. С. Мисюк // — Мн.: Выш. шк., 1995. — 318 с.
8. Семенова К. А., Мастюкова Е. М., Смуглин М. Я. Клиника и реабилитационная терапия детей с церебральным параличом. / К. А. Семенова // — М.: Просвещение, 2005. — 320 с.
9. Синьов В. М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. / В. М. Синьов // — К.: 2009, — 112 с.
10. Шипицина Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный паралич. / Л. М. Шипицина // — СПб.: Дидактика Плюс, 2004. — 272 с.

References

1. Andrienko B. I., Bondar V. I., Groza E. P., V. M. Special'na pedagogica / Bondar V. I.// Lugansk., 2003. — 436 s.
2. Ganzina N. V. Systema recreatyvno-vosstanovitel'nix meropriyatiy v sochial'noy adaptaciy invalidov / N.V Ganzina // Avtoreferat cand. Psychol. Nauk. M., 1997 — 63 c.
3. Goyda N. G., Kotenev N. M., Bogmat L. F., Sidorenko T. P., Tolmzcheva S. R. Medico-social'nie problemi detskoy invalidnosti v Ukraine / N.G Goyda // — K., 1999.— 250 s.
3. Gy'l'box Yu. Z. Adaptacy'y' testa WISC pod rukovodstvom Yu. Z. Gy'l'boxa y' sotrudny'kov otdela psy'xody'agnosty'ky' NY'Y' psy'xology'y' Ukray'ni. (g. Ky'ev). 1992.
4. Zotova, E. «...Vsya zemlya — dlya vsekh»: I Mezhdunarodnyj kongress «Problemy kompleksnoj reaby'ly'tacy'y' detej, stradayushhy'x cerebral'nim paraly'chom». E. Zotova. — 2006. — # 4. — S. 13.
5. Levchenko Y'. Yu. Texnologiy'y' obucheny'ya y' vospy'tany'ya detej s narusheny'yamy' oporno-dvy'gatel'nogo apparata. Yu. Y'. Levchenko, O. G. Pry'xod'ko. — M.: Y'zdatel'sky'j centr «Akademy'ya», 2001. — 192 s
6. Lubovskiy' V.Y'. Zaderzhka psy'xy'cheskogo razvy'ty'ya. Specy'al'naya psy'xology'ya. Pod red. V.Y'. Lubovskogo. — M., 2003.
7. Mary'cheva G. S., Gavry'lov V.Y'. Umstvennaya otstalost' pry' nasledstvennix boleznyax. G. S. Mary'cheva, V. Y'. Gavry'lov. — M., 1988.
8. Semenova K. A. Vosstanovy'tel'noe lecheny'e detej s pery'natal'ny'm porazheny'em nervnoj sy'stemy y' s detsky'm cerebral'nim paraly'chom. K. A. Semenova. — M.: Y'D «Zakon y' poryadok», 2007.
9. Semenova K. A., Mastjukova E. M., Smugly'n M. Ya. Kly'ny'ka y' reaby'ly'tacy'onnaya terapiya detej s cerebral'nim paraly'chom. K. A. Semenova, E. M. Mastjukova, M. Ya. Smugly'n. — M.: Prosveshheny'e, 2005. — 320 s.

Д. В. Кириллов

аспірант Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ВИДИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФОРМ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ ТА ШЛЯХИ ЇХ УДОСКОНАЛЕННЯ

Резюме

У статті розглядаються питання, пов'язані з проблемою розвитку дітей, що мають вроджені або набуті дефекти. Ця проблема є неминущою для психологічної науки і практики. На сучасному етапі розвитку суспільства в Україні відбуваються істотні зміни по відношенню до осіб з відхиленнями у розвитку, що відображають нове розуміння світовим співтовариством питань поваги до людей з проблемами в розвитку і рівності їх прав з іншими громадянами. Відображенням нових тенденцій є як становлення психологічної служби в освіті, так як вдосконалення інтеграційних процесів, яке може здійснюватися тільки на основі розширення змісту діагностичної та корекційної роботи, спрямованих на вирішення психологічних проблем дітей та підлітків з відхиленнями у розвитку та їх соціального оточення.

Ключові слова: підлітки з вродженими чи набутими дефектами, психологічна служба в освіті, рівність прав, діагностична та корекційна робота.

D. Kirillov

postgraduate student, Odessa I. I. Mechnikov national university

TYPES OF PSYCHOLOGICAL FORMS OF SOCIAL REHABILITATION OF TEENS WITH CEREBRAL PALSY AND WAYS TO IMPROVE THEM

Abstract

In the article there are considered the questions concerned with the problem of development of adolescents with congenital and acquired abnormalities. This problem is imperishable for psychological science and practice. At the present stage of social evolution in Ukraine occur significant changes in relation to persons with developmental disabilities, which reflect a new world community's comprehension of such question as a respect for people with abnormalities in development and parity of their rights with other members of society.

Problems of studying, learning and psychosocial rehabilitation of adolescents with locomotor system disorders for a long time are actual sufficiently what is proved by numerous studies of domestic and foreign authors. For the successful personality's realization in life and its activity it is important to have the ability to interact effectively with the world. And also to identify correctly the personality's characteristics and emotional states of other people, to choose appropriate communicating ways with them and implement all this in the process of interaction. Formation of psychological services in education is a reflection of new trends because the improvement of integrative processes can be implemented only on the base of the diagnostic and correctional work content expansion that are aimed at solving the psychological problems of children and adolescents with developmental disabilities and their social environment.

Keywords: adolescents with congenital and acquired defects, psychological service in education, parity of rights, diagnostic and correctional work

Стаття надійшла до редакції 1.10.2013

УДК 159.923.38

Л. В. Кіян

аспірант кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету
(м. Слов'янськ)
вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область

**ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ
ЯК СКЛАДОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ОСОБИСТОСТІ**

Стаття присвячена теоретичному аналізу основних підходів до вивчення когнітивних здібностей особистості, висвітленню загальних характеристик, що формують структуру комунікативної компетентності особистості, яка розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Розглянуті питання теоретичної основи змістовного аналізу комунікативної компетентності як процесу забезпечення багатофункціональності спілкування, володіння системою знань з обміну інформацією і пізнанням людьми один одного у процесі взаємодії, вміння формувати міжперсональні взаємини, вміння управління та коригування власної поведінки і поведінки інших людей. В статті здійснений аналіз стану розробленості проблеми когнітивних здібностей як складової комунікативної компетентності особистості, вивчені когнітивні складові та компоненти комунікативної компетентності особистості.

Ключові слова: здібності, когнітивні здібності, комунікативні здібності, комунікативна компетентність.

Постановка проблеми. Особливістю сучасного суспільства є ускладнення виробничих процесів, розширення особистих контактів, розвиток комп'ютерних мереж розповсюдження інформації, розширення сфери комунікативного впливу. У даний час спостерігається протиріччя між необхідністю володіння сучасною особистістю високим рівнем розвитку інтелекту та психологічної культури і труднощами, які часто зустрічаються в розумінні відносин між людьми, соціальної ситуації, в адаптації до суспільства. Вирішення цієї суперечності полягає у збільшенні компетентності особистості, у спілкуванні і, в цілому, компетентності при пізнанні суспільства. Адекватність розуміння процесу спілкування і поведінки людей, адаптацію до різних систем взаємин визначають розвитком розумових здібностей. Ефективність поведінки, взаємин і спілкування вбачається у взаємопов'язаному розвитку комунікативних та інтелектуальних здібностей.

Здібності як індивідуально-психологічні особливості особистості являють собою умови продуктивного виконання діяльності (навчальної, трудової, комунікативної). Здатна людина швидше оволодіває знаннями й уміннями. Вона успішніше виконує різні комунікативні операції і прийоми, досягає в них високих результатів. При цьому має значення усвідомлення важливості знань і умінь, застосування їх на практиці.

Сучасна психологічна наука орієнтується на людину, безмежний розвиток її інтелекту, творчих здібностей і на її культурне мислення. Від природи кожна людина наділена своїми власними інтелектуальними можливостями і когнітивними здібностями. Здібності — це особистісні утворення, що включають знання та вміння,

які сформовані на базі вроджених задатків людини і визначають її можливість в успішному освоєнні тих чи інших видів діяльності.

Сучасна людина живе в складному соціальному і науково-технічному світі. Для того, щоб домогтися в ньому успіху, необхідний досить високий рівень інтелекту та, що до нього, когнітивних здібностей. Когнітивні здібності (cognitive abilities) або пізнавальні здібності є частиною інтелекту. Інтелект — узагальнене поняття, що характеризує сукупність розумових здібностей людини.

Інтелект виступає сукупним розумовим потенціалом людини. Він включає в себе інструменти реалізації когнітивних здібностей, які мають бути доцільно використані для адаптації людини до життя. Інтелект формується в процесі становлення особистості в конкретному суспільстві і залежить від її соціалізації. Інтелект є когнітивною засадою в життєдіяльності людини, є його розумовим потенціалом, а вміння мислити — це здатність реалізовувати цей потенціал [7].

Але, незважаючи на великі експериментальні дані, в сучасній науці тема взаємозв'язку інтелекту і особливостей особистості, в тому числі і комунікативних здібностей, мало розроблена; дані, отримані різними дослідниками, часто протилежні. Реалізація особистістю своєї суб'єктивності у спілкуванні пов'язана з наявністю у неї необхідного рівня комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність складається з трьох здібностей.

1. Надавати соціально-психологічний прогноз комунікативній ситуації, в якій належить спілкуватися.

2. Соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації.

3. Здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації [2].

В якості теоретичної основи змістовного аналізу комунікативної компетентності приймаються уявлення про структуру предметної діяльності. Особливо важливим є виділення орієнтовної і виконавчої частини дії, а також поняття про внутрішні засоби діяльності.

Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Як і будь-яка дія, комунікативний акт містить у собі аналіз і оцінку ситуації, формування мети і складу дії, реалізацію плану або його корекцію, оцінку ефективності. Особливо важливе значення для вивчення комунікативної компетентності має аналіз складу тих внутрішніх засобів діяльності, які використовуються при орієнтуванні в комунікативних ситуаціях.

Однак, комунікативна компетентність не визначається тільки знаннями, вміннями, навичками і здібностями. Комунікативна компетентність особистості можлива у випадку розвиненої здатності до розуміння того, що відбувається в процесі взаємодії, при цьому необхідно, щоб пізнання будувалося як суб'єкт-суб'єктне. Вирішальною комунікативної компетентності буде система сформованих відносин людини до процесу спілкування, тобто його комунікативна позиція, демонстрована у відповідній поведінці та вчинках. У ситуації спілкування позиція означає прагнення і вміння спиратися на психологічний аналіз поведінки, що включає аналіз мотивів, думок, почуттів та інших психологічних характеристик учасників ситуації. Компетентне спілкування передбачає суб'єкт-суб'єктну позицію, тоді цінністю для кожного учасника комунікації є можливість розуміння і здійснення спільної дії.

Таким чином, загальнопсихологічний аналіз проблеми комунікативної компетентності дозволяє визнати компетентним таке спілкування, в рамках якого використовується компетентна позиція (позиція «на рівних») [6].

Розглядаючи комунікативну компетентність як процес забезпечення багатофункціональності спілкування, в її змісті виділяють три провідних компоненти: когнітивний, афективний і поведінковий.

Когнітивний компонент — володіння системою знань з обміну інформацією і пізнанням людьми один одного у процесі спілкування. Афективний компонент — вміння з формування міжперсональних взаємин. Регулятивний компонент — вміння управління та коригування власної поведінки і поведінки інших людей, організація спільної діяльності.

Потрібно відмітити, що у вітчизняній і зарубіжній літературі проблема вивчення когнітивних складових і компонентів комунікативної компетентності вивчена не повністю. Тому подальша експериментальна розробка цих аспектів буде новим напрямком у дослідженні ролі когнітивних здібностей у формуванні комунікативної компетентності особистості.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу стану розробленості проблеми дослідження когнітивних здібностей як складової комунікативної компетентності особистості, вивчення когнітивних складових та компонентів комунікативної компетентності особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. У повсякденному житті всім, у тій чи в іншій мірі, доводиться розмірковувати через зростаючі потреби і можливості сучасного світу, що потребують все більш досконалих розумових здібностей. У даний час, завдяки працям Б. Г. Анохіна, Т. А. Голубової, Н. А. Леонтєва, К. К. Платонова, С. Л. Рубінштейна, В. Д. Шадрикова, В. М. Дружиніна та ін, проблему здібностей можна віднести до числа найбільш докладно досліджених в психології. Але, з іншого боку, проблема здібностей є однією з найбільш суперечливих у диференційній психології.

Проблеми розвитку когнітивних здібностей людини присвячено багато досліджень. Так, Є. І. Регіпер у роботі «Розвиток здібностей дослідника» детально обґрунтовує, що природні інтелектуальні можливості, такі як пам'ять, спостережливість, уява, необхідні в повсякденному житті і їх потрібно розвивати [4]. Рух, діяльність, творчість — етапи розвитку самого розвитку — спосіб буття самого буття — ось, про що йдеться в роботі Б. В. Новікова «Творчість як спосіб здійснення гуманізму» [4]. З позицій принципово нового когнітивного підходу розглядається ряд фундаментальних епістемологічних проблем у роботі І. П. Меркулова «Еволюція. Мислення. Свідомість (когнітивний підхід і епістемологія)» [3]. Проблеми розвитку і саморозвитку особистостей і підходи до розв'язання цих проблем висвітлюються у статтях Н. Шахіревої та Ф. Росса «Як виховати генія?» Крім того, розвиток пізнавальної діяльності людини розглянено в роботах Є. Н. Князевої, О. К. Тихомирова, В. П. Філатова тощо [2].

З розвитком методів факторного аналізу намітився явний прогрес у вирішенні питань, що стосуються розуміння когнітивних здібностей. Лідерами цього руху стали С. Барт, Г. Томсон, К. Холзінгер, Т. Л. Келлі і Л. Л. Терстоун.

Головна мета у вивченні когнітивних здібностей полягала у визначенні того, які види здібностей можна ідентифікувати. Зокрема, Л. Л. Терстоун опублікував роботу під назвою «Первинні розумові здібності» (Primary mental abilities). Він вважав, що його результати підтримають висновок про наявність багатьох видів інтелекту і спростують припущення про існування одного виду інтелекту — спіль-

ного. У більш пізніх дослідженнях Л. Л. Терстоуна і інших вчених цей висновок був зведений до припущення про «ієрархічність» організації когнітивних здібностей. Це припущення містилося в тім, що деякі когнітивні здібності є вкрай загальними та входять до складу різнорівневої розумової діяльності, тоді як інші є більш спеціалізованими. (Ф. Вернона «Структура людських здібностей» (The structure of human abilities), Дж. П. Гілфорд «Природа людського інтелекту» (The nature of human intelligence). У 70-х рр. деякі психологи когнітивного напрямку з фактичного забуття відновили дослідження тих найпростіших когнітивних функцій, котрі вивчалися Дж. Кеттеллом та іншими в кінці XIX ст. в якості можливих заходів інтелекту. Сучасний рівень розвитку технологій і використання мікрокомп'ютерів надають для цього нові можливості [5].

У теоретичному аналізі проблеми вивчення когнітивних здібностей слід відмітити думку Ж. Піаже — провідного дослідника когнітивних здібностей особистості, що використав переважно клінічний підхід. Його більшою мірою цікавило вивчення здібностей як універсальних характеристик Homo sapiens і їх розвиток протягом усього життя людини, особливо в період дитинства.

Крім того, «когнітивна еволюція Homo sapiens — це передусім еволюція його когнітивних здібностей, які забезпечують інформаційний контроль навколишнього середовища і внутрішніх когнітивних станів людини, а завдяки цьому виживання самої популяції людини. Хоча пізнання потребує чималих зусиль і напруженої праці, завдяки когнітивній еволюції всі наші знання розвиваються частково без нашої свідомої участі в силу природної зміни поколінь і появи популяцій — носіїв нових адаптивних і ціннісних засобів переробки когнітивної інформації, нових когнітивних здібностей, нового інтелекту» [5].

Переважає більшість досліджень когнітивних здібностей присвячена їх вивченню з точки зору індивідуальних відмінностей, оскільки між людьми спостерігаються відмінності навіть у тих здібностях, які характерні для них як виду.

Спеціальні здібності були предметом вивчення багатьох психологів. Навчальні та математичні здібності вивчали А. А. Бодальов, В. А. Крутецький, педагогічні — Н. Ф. Гоноболін, Н. В. Кузьміна, організаторські — А. Г. Ковальов, Л. П. Уманський, музичні — Б. М. Теплов, В. І. Кауфман, професійні — К. К. Платонов.

Багато вітчизняних авторів, які досліджували питання комунікативних особливостей особистості, відзначали той факт, що комплекс комунікативних можливостей людини є складною системою (В. М. Жуков, В. І. Кашницький, Р. А. Максимова, В. В. Рижов та ін.).

Поняття «комунікативна компетентність» вперше було використано А. А. Бодальовим [6] і трактувалося, як здатність встановлювати і підтримувати ефективні контакти з іншими людьми за наявності внутрішніх ресурсів (знань і умінь). Комунікативна компетентність людини переважно складається на основі досвіду спілкування між людьми, формується безпосередньо в умовах взаємодії.

За визначенням В. І. Жукова комунікативна компетентність — це психологічна характеристика людини, як особистості, яка проявляється в його спілкуванні з людьми або «здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми». До складу комунікативної компетентності входить сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують успішне протікання комунікативних процесів особистості [1, С. 18].

Комунікативна компетентність — це інтегральна особистісна якість, що забезпечує ситуаційну адаптивність і свободу володіння вербальними і невербальними засобами спілкування, можливість адекватного відображення психічних станів і

особистісного складу іншої людини, вірної оцінки її вчинків, прогнозування на їх основі особливостей поведінки особи, яку сприймає людина. Комунікативна компетентність являє собою комплексне утворення, що складається з трьох компонентів: емоційно-мотиваційного, когнітивного і поведінкового. Емоційно—мотиваційний компонент утворюють потреби в позитивних контактах, мотиви розвитку компетентності, смислові установки «бути успішним» партнером взаємодії, а також цінності спілкування і цілі.

У когнітивний компонент входять знання з області взаємин людей і спеціальні психологічні знання, отримані в процесі навчання, а також смисли, образ іншого як партнера взаємодії, соціально-перцептивні здібності, особистісні характеристики, що утворюють комунікативний потенціал особистості. На поведінковому рівні це індивідуальна система оптимальних моделей міжособистісної взаємодії, а також суб'єктивного контролю комунікативної поведінки.

Основним чинником комунікативної компетентності є комунікативні здібності. До складу комунікативної компетентності входять три види здібностей: гностичні, експресивні та інтерактивні.

У вітчизняній психології розробка проблеми комунікативної компетентності проводилась у рамках досліджень успішності спільної діяльності та ефективності соціально-психологічного тренінгу. Л. А. Петровська розглядала компетентність як атрибут спілкування суб'єкт-суб'єктної парадигми, що включає певний рівень розвитку комунікативних, соціально-перцептивних і інтегративних умінь. У формуванні комунікативної компетентності беруть участь насамперед смисли, особистісні цінності, глибинні спонукання, соціогенні потреби і резерви знань, умінь і навичок.

Комунікативна компетентність визначається: а) як складна особистісна характеристика, як сукупність здібностей, умінь, психологічних знань і комунікативних особистісних якостей, б) як система внутрішніх ресурсів особистості, що забезпечує побудову ефективної комунікативної дії в ситуаціях міжособистісної взаємодії, що припускає ситуативну адаптивність і вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки (Ю. М. Ємельянов, В. І. Жуков, В. А. Лабунська, Л. А. Петровська) [1].

Комунікативна компетентність пов'язана з семантизацією своєї поведінки для інших у інтерперсональному досвіді життя, забезпечує суб'єкту відчуття задоволеності собою як суб'єктом комунікативного партнерства. У кінцевому рахунку, високий рівень комунікативної компетентності забезпечує успішність у соціумі і відповідно підвищує самоповагу людини; навпаки, низька комунікативна компетентність корелює з підвищеною стресоуязвимістю, фрустрованістю і тривожністю (М. Ю. Кондратьєв, Г. А. Ковальов). Змістовність комунікативної компетентності може бути представлена як інтегративна характеристика людини, що визначає її потенціал як успішного суб'єкта взаємодії.

Висновки. Проведений аналіз, систематизація та узагальнення теоретичних підходів до розгляду проблеми дослідження когнітивних здібностей як складової комунікативної компетентності особистості дає нам можливість говорити про те, що розумовий розвиток, ініціатива і активність, пов'язані з загальними здібностями та складають основу розвитку спеціальних здібностей. Так, спеціальні здібності можуть виявлятися на високому рівні лише в тому випадку, якщо людина володіє знаннями в конкретній галузі і має схильність до даного виду діяльності. При досягненні достатнього рівня знань та вмінь в певній окремій діяльності лю-

дина починає прагнути до нових знань, розширенню розумового кругозору. Тоді спеціальні здібності стають джерелом розвитку загальних здібностей.

Під когнітивними здібностями розуміються здібності накопичувати і систематизувати інформацію, аналітично відокремлювати закономірності мовних явищ. У структуру когнітивних здібностей входять: гностичні вміння, пізнавальні вміння, пов'язані з особливостями уваги, мислення і пам'яті, сприйняття і адекватне розуміння різного роду знакових систем: вербальної (переважно) і невербальної; вміння формувати і формулювати думки; вміння виявляти і розуміти лексико-граматичні аспекти мови.

Комунікативна компетентність являє собою інтегральне, відносно стабільне, цілісне психологічне утворення, яке проявляється в індивідуально-психологічних, особистісних особливостях у поведінці та спілкуванні конкретного індивіда. Не дивлячись на відмінність у розумінні складових комунікативної компетентності, всі автори сходяться на думці, що по суті комунікативна компетентність являє собою здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.

Зауважимо, що проблема вивчення когнітивних складових і компонентів комунікативної компетентності вивчена не повністю. Тому подальша експериментальна розробка цих аспектів буде новим напрямком у дослідженні ролі когнітивних здібностей у формуванні комунікативної компетентності особистості.

Список використаних джерел та літератури

1. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянный П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков. — М., 1990. — 146 с.
2. Князева Е. Н. Концепция инактивированного познания: исторические предпосылки и перспективы развития / Е. Н. Князева. — М.: Канон+, 2004. — С. 308-349.
3. Меркулов И. П. Эволюционируют ли когнитивные способности / И. П. Меркулов // Вопросы философии. — 2005. — № 3. — С. 92-102.
4. Новіков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму / Б. В. Новіков. — К.: Парапан, 2005. — 332 с.
5. Регирер Е. И. Развитие способностей ученого / Е. И. Регирер. — М.: Наука, 2003. — 223 с.
6. Равен Д. Компетентность в современном общении: выявление, развитие и реализация / Д. Равен [пер. с англ.] — М.: Когито — Центр, 2002. — 396 с.
7. Шахирева Н. Саморазвитие личности как мета мотив современного образования / Н. Шахирева // Сентябрь. — 2005. — №1-2 (32-32). — С. 47-54.

References

1. Zhukov Yu.M., Petrovskaya L. A., Rastyannikov P. V. Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obschenii / Yu.M. Zhukov.— M., 1990.— 146 s.;
2. Knyazeva E. N. Kontseptsiya inaktivirovannogo poznaniya: istoricheskie predposylki i perspektivy razvitiya / E. N. Knyazeva. — M.: Kanon, 2004. — S. 308-349.
3. Merkulov I. P. Evolyutsioniruyut li kognitivnyie sposobnosti / I. P. Merkulov // Voprosy filosofii. — 2005. — # 3. — S. 92-102.
4. Novikov B. V. Tvorchist yak sposlb zdlysnennya gumanizmu / B. V. Novikov. — K.: Parapan, 2005. — 332 s.
5. Regirer E. I. Razvitie sposobnostey uchenogo / E. I. Regirer. — M.: Nauka, 2003. — 223 s.
6. Raven D. Kompetentnost v sovremennom. obschenii: vyiyavlenie, razvitie i realizatsiya / D. Raven [per. s angl.] — M.: Kogito — Tsent, 2002. — 396s.
7. Shahireva N. Samorazvitie lichnosti kak meta motiv sovremennogo obrazovaniya / N. Shahireva // Sentyabr. — 2005. — #1-2 (32-32). — S. 47-54.

Л. В. Киян

аспирант кафедри психології
Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск)

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ЛИЧНОСТИ**

Резюме

Статья посвящена теоретическому анализу основных подходов к изучению когнитивных способностей личности, рассмотрению общих характеристик, формирующих структуру коммуникативной компетентности личности, которая рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном кругу межличностного взаимодействия. Рассмотрены вопросы теоретической основы содержательного анализа коммуникативной компетентности как процесса обеспечения многофункциональности общения, владение системой знаний по обмену информацией и познанием людьми друг друга в процессе взаимодействия, умение формировать межперсональные взаимоотношения, умение управления и корректирования собственного поведения и поведения других людей. В статье осуществлен анализ состояния разработанности проблемы когнитивных способностей как составляющей коммуникативной компетентности личности, изучены когнитивные составляющие и компоненты коммуникативной компетентности личности.

Ключевые слова: способности, когнитивные способности, коммуникативные способности, коммуникативная компетентность.

L. V. Kiian

postgraduate of the Chair of psychology
Donbas State Pedagogical University (Slavyansk)

**RESEARCH OF THE PROBLEM OF THE COGNITIVE ABILITIES AS A
PART OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PERSONALITY**

Abstract

The article deals with the theoretical analyses of the basic approaches to the studying of the cognitive abilities of a personality, the defining of the common characteristics which form the structure of the communicative competence of a person that is considered as a system of the inner resources that are necessary for building of the effective communicative actions in the certain circle of situations of the interpersonal interaction. The questions of substantive analysis of the theoretical framework of communicative competence as a process of providing multi communication possession of the knowledge system of exchange of information and knowledge of other people in the process of interaction, the ability to form interpersonal relationships, management skills and adjusting their own behavior and the behavior of others. The paper analyzed the status of the problem of cognitive abilities as part of the communicative competence of the individual, studied cognitive components and components of communicative competence of the individual.

Keywords: abilities, cognitive abilities, communicative abilities, communicative competence.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2013

УДК 159.922.62, 159.923.2

Т. Є. Ковалева

викладач кафедри психології та моніторингових досліджень Кримського республіканського інституту післядипломної освіти (м. Сімферополь), здобувачка РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»(м. Ялта)
Кримський республіканський інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Сімферополь, вул. Леніна, 15
e-mail: chudokovaleva@mail.ru

УНІВЕРСУМНИЙ ЧИННИК САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ДОРОСЛОГО

Аргументується універсумний чинник самоактуалізації людини у період дорослості, котрий є складним інтегральним та диференційним конструктом. Виокремленні й обгрунтовані основні його складові з дотриманням вимог юнгіанського принципу кватерності, такі як самоздійснення, позитивна Я-концепція, самотворення та самореалізація. Самоздійснення являє собою першопричину зазначеного психологічного явища, котре спричинює відкриття нових вимірів буття особистості, позитивна Я-концепція вибудовує внутрішні умови самоактуалізування, самотворення становить процес самовдосконалення, вміння акумулювати резерви власного психодуховного розвитку. Самореалізація розкрита як перманентний стан-результат єднання всіх власних внутрішніх сил і потенцій людини (універсума).

Ключові слова: універсумний чинник самоактуалізації, самоздійснення, позитивна Я-концепція, самотворення та самореалізація.

Постановка проблеми. Самоактуалізація дорослого є важливою міждисциплінарною, багатоаспектною, комплексною проблемою в системі наук про людину, котра дозволяє значно розширити його потенційні можливості за рахунок власних зусиль, переконань, ціннісних орієнтацій та мотивів. У психологічній науці існує складність і неоднозначність трактування і виділення основних компонентів структури самоактуалізації особистості та специфіки її прояву на різних вікових етапах і в різних сферах життєдіяльності. Ця суперечність зумовлює необхідність теоретичного й методологічного обгрунтування самоактуалізації в контексті самосвідомості і свідомості людини та упредметненого розгляду психологічних чинників, від яких залежить процес і результат її руху-розвитку. Тому особливій уваги потребує виокремлення й обгрунтування основних чинників самоактуалізації зрілої особи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні психологічні дослідження зазвичай вивчають окремі аспекти самоактуалізації, будуючи тезаурус особистісної динаміки. У працях, присвячених розгляду взаємозв'язку самоактуалізації і творчості, дослідники доходять висновку, що здійснення самореалізації більшою мірою можливе для людей творчих професій, або для тих, хто сприймає своє життя і професію як акт творчості. Це підтверджується численними психологічними дослідженнями творчості (В. А. Роменець, В. О. Моляко, П. Вайнцвайг, Б. Кедров, А. Матейко, Я. О. Пономарьов, Н. Ф. Вішнякова) [3]. Багато уваги приділяється гендерним особливостям самоактуалізації (Т. М. Говорун, О. М. Кікінежді, В. П. Кравець), зокрема, Л. М. Кобильник виявила вищий рівень самоактуалізації у жіночій частини студентства [3]. Водночас дослідження професійної самоактуалізації жінки здійснювали В. А. Гупаловська, О. М. Мірошніченко, Т. П. Вівчарик [3]. Але спеціальні дослідження, присвячені визначенню й обгрунтуванню психо-

логічних чинників самоактуалізації особистості у вітчизняній культурі, нам не відомі, хоча саме ця проблема є надзвичайно важливою для розуміння цього процесу в онтогенезі в умовах сучасної української реальності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Раніше здійснений автором теоретико-методологічний аналіз [3, 9] виявив основні системоутворювальні психологічні чинники самоактуалізації особистості дорослого віку у взаємозв'язку з образами суб'єктивної реальності, такі як: індивідний, суб'єктивний, особистісний, індивідуальнісний та універсумний. Також, була новостворена категорійна матриця процесу самоактуалізації, що відображає взаємозв'язки та взаєморозташування її складових у єдиній системі й дозволяє досягнути змістовно-наповнення кожної задіяної категорії [9]. Це закономірно ставить проблему належного обґрунтування кожного із вище зазначених чинників, передусім чіткості у виробленні цілісної системи взаємоузгоджених явищ та процесів.

Постановка завдання. Звідси постає мета даної роботи — обґрунтування універсумного чинника самоактуалізації особистості та його основних складових у період дорослості.

Виклад основного матеріалу дослідження

Розвиток різноманіття індивідуальних здібностей і талантів, здатність до самоактуалізації уможливило спроможність людини досягати вищий рівень буття, переживати повноту власної екзистенції, тобто виявляється як універсум, у котрому вперше конститується її справжнє Я та підсумовуються здобутки самоактуалізаційної активності. Цей «вищий рівень духовного розвитку людини проявляється у цілковитому усвідомленні нею сенсу свого життя, у пізнанні своєї причетності до світу, у відчутті духовної єдності з Універсумом» [8, С. 372]. Сукупність модусів людської суб'єктивності відображає логіку їх ускладнення в контексті становлення цілісності життєвого саморуху-поступу на шляху самоекзистенції як новоутворення дорослої людини в низці актів самоздійснення: самоактуалізація — позитивна Я-концепція — самотворення — самореалізація. Усі названі акти-діяння являють собою осмислення особою різних сторін її загального саморозвитку в результативному та процесному вимірах не тільки як індивідуальності, а й як всезагальності. Саме така здушевлена особа обирає і вчинково здійснює власну, незалежну від зовнішніх впливів, позицію. У цьому розумінні мовиться про тенденцію самоздійснення людини як індивіда, суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума.

Причому очевидно, що універсумний чинник самоактуалізації розкривається через вищу психодуховну форму самотворення власного індивідуального світу Я особи та її центральну ланку — позитивно-гармонійну Я-концепцію [див. 2]. В. А. Романець обґрунтовує поле вчинкового ускладнення цілеспрямованої активності кожного, поєднує спосіб його буття із творчістю, що допомагає творити себе та здійснювати повноцінний процес Его-інтеграції, дає змогу вибирати оптимальну лінію у процесі самоздійснення шляхом самоактуалізації і плекання власного Я [5; 6]. Відповідно до категорійної матриці [9] методологічно обґрунтовано, що людина набуває рис універсуму через самоздійснення, позитивну Я-концепцію, самотворення та самореалізацію (рис. 1).

Самоздійснення у самоактуалізаційному наповненні — це форма психодуховної активності людини, що є компонентом структури її самосвідомості, котра сукупно виявляється у процесах, які забезпечують наступність учинкових дій: отримання знань про себе, формування ставлення до себе, його співвідношення з ідеалами, спроби самовираження, самоствердження та самореалізування. Водночас самоздійснення — це універсальна властивість індивідуальності, «самобуття»,

1 — самоздійснення (самосотвірна причина психологічного явища, процесу): відкриття нових вимірів буття, що дозволяють універсумно зорієнтованій особистості виявляти у світі нові горизонти ковтальної екзистенційності

2 — позитивна Я-концепція (внутрішня умова самоактуалізації): стійке внутрішньо узгоджене, позитивне ставлення особистості до себе, через її самоповагу, самоприйняття, відчуття власної цінності в усіх аспектах життєдіяльності (фізичному, соціальному, розумовому, емоційному, духовному)



4 — самореалізація є перманентним станом-результатом високорозвинутої людини (універсума), якій властиві певний рівень самосвідомості, самопізнання, самовизначення, саморефлексії, та високий рівень самотворення як пикове переживання моментів єднання всіх власних внутрішніх сил і потенцій

3 — самотворення: натхненний процес самовдосконалення, вміння акумулювати резерви власного психодуховного розвитку, актуалізувати потенційний зміст своєї самосвідомості, створювати нові смислоформи на матеріалі світу у самому собі

Рис. 1. Основні складові універсумного чинника самоактуалізації дорослого

наявність якої і визначає цілісність людського Я, його самоідентичність. Водночас це також універсальна форма діяльності й учинення, що спричинена духовними потребами. Тому самоздійснення уможливує самореалізацію людини як духовної субстанції, передбачає акти сакрального вираження себе у світі. Але світ — це не тільки простір для реалізації потенцій, можливостей. Сама особистість активно обирає ті вектори життєдіяння, котрі справді варті реалізації, бере на себе відповідальність за власний вибір, причому як перед собою, так і перед іншими людьми, котрих цей вибір може якимось чином торкнутися. Однак, постає не стільки проблема вибору потенцій, скільки проблема ефективного їх здійснення (тим самим здійснення себе). Її розв'язання отримує адекватний спосіб тоді, коли самоздійснення стає творчістю із реалізації себе майбутнього з урахуванням досвіду минулого, яка забезпечує оновлення та збагачення простру тих ціннісних і смислових складових образу світу людини, від яких залежить актуалізація її психодуховних горизонтів самоздійснення. Останнє постає як духовне опанування себе (власними здібностями, потенціалом розвитку, спонтанністю), яке відбувається в актах взаємодії «психічного» і «духовного», народжуючи універсальні новоутворення людини як особистості та індивідуальності (вірування, мрії, креативність, любов та ін.).

Із процесного боку самоздійснення доречно розглядати як пріоритетну зміну глибини цілісного особистісно-діяльнісного стану людини, під час якого саморозкривається, поновлюється і вдосконалюється її духовна сутність: розширюється сфера екзистенційного проникнення у різні аспекти та виміри буття, досягаються його вищі плани та обрії. Це можливо лише у результаті глибинно-вершинної сутнісної роботи людини над своєю універсумністю, тобто над прийняттям та осмисленням істинних, справжніх цінностей життя, а потім їх означення й повсякденне обстоювання через розвиток своїх духовних джерел самісного розвитку. Тому нужда-потреба самоздійснення є першопричиною самоактуалізаційного процесу на універсумному рівні функціонування психоструктури людини.

Отже, процесно самоздійснення організується людською індивідуальністю як творчість і форма його екзистенційного розкриття як універсума. Закономірно, що

його формовияв знаходиться в особливій духовній цілісності людини, котру у філософських дослідженнях пов'язують передусім з її унікальністю і неповторністю, а відтак й автономністю. Загалом названої цілісності визначає міра інтеграції якостей і рис людини як індивіда, суб'єкта, особистості та індивідуальності із її самістю як інтегральним психодуховним центром.

Самість, актуалізуючи певні смислові горизонти самосвідомості, прагне до акмекульмінації способу самореалізації особистістю власного життєвого шляху. Тому акме виступає як ступінь, а психодуховна цілісність — як вираження самоздійснення людини. Досягнути стану акме і в кінцевому підсумку самоздійснитися можливо лише на шляху безупинного саморозвитку, коли вона жадає змін, вчинково домагається цілей, виконує своє призначення у житті, усвідомлювати себе з універсумних позицій. І чим глибше особа усвідомлює себе внутрішньо вільною, самостійно мислячою, творчою, відповідальною за свої вчинки у внутрішньо благодатних актах самоактуалізації, тим наполегливіше прагне самоздійснення у різних сферах суспільного повсякдення. Ось чому самоздійснення являє собою першопричину самоактуалізування на універсумном рівні функціонування психічної структури людини.

Для розкриття своїх найкращих потенційних можливостей людина покликана сповідувати той стиль життя, котрий зорієнтований на самоздійснення, постійне усвідомлення свого величного життєвого призначення, яке виходить за рамки буденності. Актуалізація самоздійснення у форматі свідомості досягається лише з допомогою глибинної сутнісної роботи над собою. Якість вказаного самоздійснення усе ж вирішальним чинном залежить від самої людини, де його центральну ланку становить її позитивно-гармонійна Я-концепція (О. Є. Гуменюк). З позицій вітакультурної парадигматики поняття «самоздійснення» змістовно вказує на постійний рух-поступ у бік ускладнення, відкриття нових вимірів буття, що дозволяють універсумно зорієнтованій особистості виявляти у світі нові горизонти ковальної екзистенційності. За цих внутрішніх умов актуалізоване життя самої — це і процес самоздійснення, причому, щохвилинного іманентно суцього. Тоді власними ресурсами організації самопоступу людини, його системного самоспричинення є здатність задіяти саме універсумний чинник як першопричину реалізації себе в іпостасях творця, виконавця, цінителя та експерта своєї життєдіяльності у цілому, де позитивна Я-концепція відіграє центральну інтегративну роль.

Я-концепція, як відомо, — глибинне утворення внутрішнього світу людини (самосвідомості) і зовнішнього соціального всесвіту (свідомості), що висвітлює уявлення особистості про себе та її здатність до позитивної взаємодії з довкіллям. Це не тільки особливості самобачення, а й учинкового проживання і творення найближчого соціуму і власного Я, тому становить важливий згусток чинникових детермінант самоактуалізації дорослого. Оскільки вона накладає відповідний (позитивний, нейтральний чи негативний) відбиток на всі поведінкові дії особи, то завдяки їй розширюється, або обмежується вчинкове поле її самоактуалізації. У своєму розвитковому підсумку Я-концепція знаменує вчинок самопізнання, який свідчить про здійснення акту утвердження і становлення власного Я, набування нових властивостей та духовне самоплекання своєї універсумної сутності [2, С. 225].

Зважаючи на цілісність Я-концепції, усі компоненти якої, хоча й володіють відносною самостійною логікою розвитку, тісно взаємозв'язані та взаємоспричинені. Її структура складається із сукупності таких складових: когнітивної або Я-образ, котрий характеризує зміст уявлень людини про себе; емоційно-

оцінкової або Я-ставлення, що виявляється у самооцінці; поведінкової (Я-поведінка), які є проявами перших двох компонентів у реальній поведінці; та спонтанно-духовної (Я-духовне) — розширює внутрішні горизонти її духовного самовдосконалення. Відповідно три перших елементи розглядаються в інтеракціоністичному підході Р. Бернса [1], останній обґрунтовано у вітакультурній парадигмі О. Є. Гуменюк [2], а у сукупності вони утворюють позитивно-гармонійну Я-концепцію, та сприяють наповненню людини універсумним потенціалом. Крім того, ці самісні утворення оптимізують адаптаційний процес, підвищують самоефективність, систематизують попередній досвід, забезпечують розгортання творчої активності особи й утворюють психологічний самозахист, що закономірно посилює тенденцію її самоактуалізації. Саме тому позитивна Я-концепція є засадничою внутрішньою умовою розвитку досконалої особистості, вона створює психодуховний клімат самоактуалізації.

Вдамося до реінтерпретації змісту теоретичної моделі позитивно-гармонійної Я-концепції, запропонованої О. Є. Гуменюк [див. 2]. Передусім когнітивна складова (Я-образ) охоплює переконання, які характеризують неповторність кожного. Вони можуть бути як обґрунтованими, так і необґрунтованими. У зв'язку з цим набуває актуальності одвічне питання про те, чи може людина пізнати саму себе, наскільки об'єктивна її самооцінка. Водночас треба враховувати, що всяка установка — не віддзеркалення об'єкту самого по собі, а систематизація минулого досвіду взаємодії суб'єкта з об'єктом. Тому знання людиною самої себе не може бути ні вичерпним, ні вільним від оцінних характеристик і суперечностей. Все це свідчить про динамічність сукупності самоустановок, котрі іноді коливаються під впливом життєвих обставин і соціокультурних умов. Але позитивно-гармонійна Я-концепція передбачає відносну стійкість позитивного Я-ставлення, позитивне ставлення до життя загалом, наявність високої самоповаги та прийнятний Я-образ.

Варто зауважити, що зміст образу Я складається на основі співвідношення власних властивостей особи з мотивом її діяльності. Існування внутрішніх перешкод, їх протидія в реальному або уявному вчинку стає основою саморефлексії — головною складовою сенсу Я, відображає міру розвитку в людини почуття самоповаги, високий рівень домагань, емоційну стійкість, відчуття власної цінності і позитивного ставлення до усього того, що входить у сферу її Я. Прояв та усвідомлення позитивного ставлення до себе природно розширює вчинкове поле самоактуалізації дорослої людини.

Важливе значення відіграє зіставлення змісту образу Я-реального з Я-ідеальним, адже останній відіграє роль внутрішнього критерію відчуття власної гідності кожного. Але адекватна самооцінка є першопричиною для здійснення ефективної життєдіяльності. Інтеріоризація очікувань та оцінки зовні (коло значущих інших або референтна група), виявляється у здатність до самозвітування і до винесення відносно самостійної, довшеної самооцінки. Значущість має й механізм самоототожнення, за яким людина оцінює успішність своїх дій та отримує задоволення від власного вибору. Переживання, що гармонують з Я-концепцією та ціннісними орієнтаціями особи, усвідомлюються і сприймаються Я, але переживання, які конфліктують із Я, не допускаються до усвідомлення й до їх адекватного відображення. Тому людина, котра самоактуалізується, прагне до реалістичного сприйняття себе і своїх взаємин з іншими, внутрішньо відкрита до співпереживань, завдяки цьому відносно незалежна від

численних механізмів психологічного захисту, бере відповідальність за власну поведінку, моральні вчинки і справу життя.

Поведінкова складова Я-концепції полягає у потенційній поведінковій реакції, котрі, активізуючись, спричиняють конкретні вчинкові дії, які можуть бути викликані образом Я і самооцінкою. Всяка установка — це емоційно забарвлене переконання, пов'язане з певним об'єктом. Особливість Я-концепції полягає в тому, що, як і в комплексі установок, об'єктом в даному випадку є сам її носій. Завдяки цій самоспрямованості всі емоції й оцінки, пов'язані з образом Я, є дуже сильними і стійкими, що чинить дуже сильний вплив на діяльність людини, її поведінку, вчинки, взаємини з оточенням. Але, лише здійснюючи вчинкові дії, особа спроможна наблизити Я-реальне до Я-ідеального, досягти бажаної мети, вищого рівня буття, у якому констатується справжнє Я та здійснюється психодуховно узумовлена самоактуалізація.

Спонтанно-духовна складова Я-концепції (Я-духовне) — це складне інтегральне утворення духовного світу людини, яке є джерелом діянь та реальних змін, шляхом здійснення духовного зростання-розвитку, духовного самовдосконалення, котре закономірно сприяє реалізації всього кращого, що закладено в людській природі. Вона дає відчуття повноти, краси й насиченості життя за принципом «тут — тепер — повно — назавжди» [2]. Така людина любить себе, закохана у життя й відверто поділяє з іншими, те ким вона є. Водночас духовність — це не зовнішній продукт культури, а істинне осердя людини, котре бере початок у глибинах несвідомого. Безперечно, пробудження духовності у глибинах несвідомого Я задовольняє основоположні принципи самоорганізації духовної сфери універсума і становить надійний фундамент його душевного світу. Здійснюється актуалізація спонтанно-духовної складової Я-концепції через такі психодуховні форми, як віра, честь, краса, істина, справедливість, любов тощо [2, С. 262].

Відтак самореалізація Я-духовного передбачає екзистенційну акмедрілість, наближає людину до універсального ідеалу, спонукаючи до творення добра, пізнання себе і самовдосконалення. Це той момент у психодуховному розвитку, коли внутрішнє, вічне переважає над зовнішнім, минулим, коли виникає бажання і спроможність здійснити прекрасне — помислити, відчутти, пройти життєвий шлях, себто коли особа переживає миттєвості щастя. О. Є. Гуменюк підкреслює, що природне переважання спонтанно-духовної складової цілісної структури Я-концепції гармонійно взаємодоповнює когнітивну (Я-образ), емоційно-оцінкову (Я-ставлення), вчинково-креативну (Я-вчинок) складові та ієрархічно надбудовується над ними у вигляді духовного Я, виявляючи собою гармонійність і самодостатність особи [2, С. 263]. Саме тому у самосвідомості особистості вибудовуються необхідні внутрішні умови задля повноти самоактуалізування.

Цікавий є процес персоніфікації, який обґрунтовано А. Б. Орловим [7]. Персоніфікація — це прагнення бути самим собою, безупинне усвідомлення і досягнення власного Я, прийняття людиною себе як унікальної сутності, автентичність. Персоніфікована особистість або «лик» є гармонійними «внутрішніми» мотиваціями і буттєвими цінностями, справжнє самоототожнення означає постійний пошук відповіді на питання «Хто Я?», внутрішню роботу по самодослідженню, «прагнення розібратися в різноголосі субособистостей і розчутти кризь нього найбільш чисті неспотворені послання сутності, внутрішнього Я, утілюючись в «лик»» [7, С. 523]. Як відмічає В. А. Петровський «у вирішенні завдань самоактуалізації людина ви-

ходить з уже досягнутого уявлення, яке склалося, про себе і про свої можливості. Проте, реалізуючись у діяльності, котра активізує надмірні потенційні можливості, вона постійно виходить за рамки початкових уявлень про себе, здійснюючи розширене відтворення образів власного Я» [4, С.147]. Відтак у процесі самоактуалізації людина постійно прагне трансформувати Я-реальне в Я-ідеальне, розширює свої спроможності та збільшує досягнення на шляху самовдосконалення.

Всі психологічні явища не просто перебувають у взаємодоповненні між собою, а й у взаємопроникненні одне в одне у внутрішньому світі людини. Саме позитивно-гармонійна Я-концепція надає максимальну спроможність самотворення власного індивідуального світу універсума у злагоді із Всесвітом, набуваючи ресурс для саморозвитку через розкриття багатогранності свого Я. Тому позитивні зміни Я-концепції особистості сприяють легкому розв'язанню особистих проблем і задач. Відтак, пізнаючи себе і навколишній світ, вона більш повно розвиває свої природні нахили й здібності, обирає ціннісні орієнтації життєвого шляху, тобто систематично ситуаційно самоактуалізується.

Позитивно-гармонійна Я-концепція є активним джерелом самотворення власного індивідуального світу Я людини, виступаючим в чотирьох функціонально-рольових аспектах, а саме як: а) засіб забезпечення внутрішньої узгодженості, б) чинник інтерпретації досвіду, в) сукупність очікувань, г) самоорганізація духовної сфери людини як універсума. До основних її функцій належать регуляція, адаптація, захист, домагання, репрезентація, вдосконалення. При цьому актуалізація позитивного потенціалу Я-концепції відбувається через формат стійкого внутрішньо узгодженого, позитивного ставлення особистості до себе, через її самоповагу, прийняття себе, відчуття власної цінності в усіх аспектах життєдіяльності (фізичному, соціальному, розумовому, емоційному, духовному). Тому Я-концепція зрілої людини, на думку Г. Олпорта, відрізняється широтою охоплення різноманітних інтересів, її задіяння до мережива соціальних стосунків, а відтак стає підґрунтям дієвого самотворення універсумної суті, коли особа живе за для того, щоб відкрито виявляти й примножувати все найкраще та найглибиніше у собі (помисли, відчуття, екзистенції, взаємини, творчий екстаз).

Спроможність до самотворення є іманентною характеристикою особистості, становить її родову потребу, «буттєве коріння» якої знаходиться у власній неповторності, непересічності, у самій екзистенційності «тут і тепер» існуванні як відповіді на дарунок життя. Отож самотворення — це також онтологічна категорія, з допомогою якої усвідомлюються альтернативи та перспективи збереження і розвитку буття людини як вищої цінності. Екзистенція творчості завжди спрямована на зовнішній світ і має відношення до природних вимірів універсумного повсякдення індивідуальності. Зміна світу свого Я перебуває не в ланцюжку причинно-наслідкових зв'язків, не у предметному світі, а у відповідно до пізнавальних здібностей і сили духу людини. Коли йдеться про самотворення як вершину самоактуалізації, то розмежування на геніальність і талант є доречним, оскільки розвиток себе до рівня універсума потребує творчого натхнення, піднесення, особливої зібраності, діяння всупереч обставинам, задуму, активізації психічних сил, що є споконвічною пізнавальною здатністю людини, її абсолютним обов'язком. У цьому разі взаємодія та спілкування з нею — яскраве переживання, за яким наявна індивідуальна, неповторна, могутня сила розуму і духу. Звідси самотворення — це своєрідний закон людства, в цілому та всеохватне зусилля масової думки безпосередньо стверджувати одиничне, особливе і загальне у багатопроblemному мінливому світі.

Самотворення відбувається й усвідомлюється особою як натхненний процес самовдосконалення, як вміння акумулювати резерви власного психодуховного розвитку, актуалізувати потенційний зміст своєї самосвідомості, створювати нові смислоформи на матеріалі світу у самому собі, розширюючи сферу екзистенційного. Його результатом є різноманіття векторів самореалізування особистості не тільки як професіонала, виконавця соціальних ролей, а й як універсума в усій його смисложиттєвій безмежності. З позицій вчинкової парадигми, самотворення розгортається як циклічне творення себе у напрямку вдосконалення та гармонізації власного буття і стосунків з навколишнім довкіллям, причому без «своєцентризму» (Г. Батищев), а також у конструюванні навколишнього світу. В результаті такого довершеного акту творіння оновлена змінена людина взаємодіє із змістовно збагаченим світом, що становить передумову для наступного акту творіння. У такий спосіб самотворення та творення світу взаємозв'язані й взаємопричинені. Водночас самотворення — це внутрішня робота особистості з окультурення себе, котра визнається основним життєвим орієнтиром її дійсної самореалізації, що забезпечує підтримку повної ідентичності та є підґрунтям духовного змужніння, доручення її як індивідуальності до системи соціокультурних практик в ситуаційних діяннях співтворчості.

Самовираження людини як універсума зосереджується у внутрішніх досягненнях, в певних індивідуальнісних трансформаціях, які неочевидні оточуючим, але для неї вони надважливі, тому що становлять центральний зміст самотворення свого життя в цілому, вказують на канали вчинкового самореалізування у відважній позиції творця. Зріла особистість — це перше за все практичне втілення своїх життєвих програм, причому в тому стилі, який вона вважає своїм, і в освоєнні цього стилю, що відбувається в актах взаємопроникнення особи і світу. Коли зовнішній світ сприймається як розгорнутий та зручний для неї, так що відбуваються події й процеси, які вимагають саме тих рис характеру, якими вона наділена, то в кінцевому підсумку виявляється, що все, що було в минулому житті, важливо. Звідси головна характеристика самотворення: це передусім самопродукування і саморозвиток людини як особистості, індивідуальності та універсума на шляху до самореалізації, до належного, головне через суще та бажане, що охоплює зміну горизонтів її дійсності і вчинення під час створення матеріальних і духовних цінностей, нових прогресивних форм управління, технік виховання та інших продуктів самозреалізування.

Конструкт самореалізація інтегрує у собі психічний стан, процес та властивість, котрі важко відокремити один від одного. А це означає, що самореалізація є перманентним станом високорозвиненої людини — універсума, якій властиві певний рівень самосвідомості, самопізнання, самовизначення, саморефлексії, а головне, що вона досягнула високого рівня самотворення як пикове переживання моментів єднання всіх власних внутрішніх сил і потенцій. Якщо людина вийшла на рівень духовного універсумного розвитку, то, якою б вона діяльністю не займалась, усе ж має місце синтез всіх її сутнісних спроможностей, прояв усіх унікальних особливостей у справах життя, професійному та особистому повсякденні. Зasadничою внутрішньою передумовою тут є самоактивність, яка задає психодуховну енергетику самоактуалізації, сприяє волевиявленню і наполегливості у досягненні поставлених цілей, розширює самісні горизонти здатності до рефлексії та саморефлексії, уможливує ефективну саморегуляцію діянь та емоцій, актуалізує психодуховні форми самоствердження — свободу, відповідальність, самостійність, вірність тощо.

До психологічних умов, які сприяють успішності самореалізації, відносяться високорозвинені психічні пізнавальні процеси, згарманізовані властивості особистості, благодатно спрямовані психоемоційні стани. З іншого боку, активізують екзистенційні ресурси й соціальні детермінанти, тобто різноманітні інститути соціалізації, що забезпечують соціально-рольові позиції учасникам, які пришвидшують чи сповільнюють самореалізаційні процеси-акції. Очевидно, що соціальні умови здатні змінити лише способи задоволення потреб дорослої людини, а власне свій самоактуалізаційний потенціал вона може виявити лише у творчості, любові, віруванні, свободі вчинення.

Серед форм самореалізації науковці виокремлюють зовнішню і внутрішню. Зовнішня спрямована на самовираження людини у різних сферах життєдіяльності — в коханні, родині, професії, творчості, спорті, мистецтві, навчанні, політичній та громадській діяльності та ін. Внутрішня самореалізація сприяє духовному зростанню особистості, забезпечуючи розвиток її універсального потенціалу. Її психологічна особливість як інтегрального стану-процесу полягає в тому, що, задовольняючи її в одиничних актах діяння та вчинення (наприклад, здійснення проекту, створення художнього твору, перемога у спорті), особа ніколи не може задовольнити потребу в самореалізації та самореалізуватися повністю. Вона, досягаючи своїх життєвих цілів, знаходить своє місце не тільки у системі суспільних зв'язків і відносин, й у самісному вимірі свого психічного життя, а відтак конструює певну модель самореалізації, її конкретні форми, способи, види, техніки, засоби та інструменти. Саме за цих обставин у процесному перебігу внутрішньо вмотивованої самореалізації виявляється й отримує розвиток багатогранна людська універсальність. А це дає як теоретичні, так і методологічні підстави виокремлювати та вивчати універсальний чинник самоактуалізації, що формовується у складному структурно-функціональному наповненні позитивно-гармонійної Я-концепції.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У внутрішньому психодуховному поступі від самоактуалізації до самореалізації людина свідомо впорядковує свою, переважно пізнану, архітектоніку — суб'єкту, особистісну, індивідуальнісну. Тому актуалізовані процеси самовдосконалення, спрямовані на підвищення якості впорядкованої структури її сутнісних сил, сприяють послідовному зближенню їх для задоволення найзагальнішої у певний момент потоку повсякдення потреби. Водночас дієвість універсального чинника самоактуалізації визначається повнотою наявності параметрів розвітового самоспричинення, а саме життєвої енергії, ситуаційної самореалізації, позитивного самоставлення, смисложиттєвої орієнтованості та позитивно-гармонійного функціонування Я-концепції. Максимальне впорядкування психодуховної самоорганізації Я досягається під час такої самоактуалізації, котра на кожному рівні самісної екзистенції здійснюється як сила чи потреба життя, психічний стан, процес, риса характеру, та як відповідний їм результат — як самореалізація власної універсальної величі серед достойників людства в усій його багатогранності. Отже, всі вищезазначені складові універсального чинника самоактуалізації взаємозв'язані і взаємоспричинені між собою, більш того, наявна їх інтегрованість, узгодженість, внутрішня впорядкованість. Причому формуються вони поступово — шляхом структурно-змістового ускладнення внутрішнього світу людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума. Останній творить і змінює себе сам, свій життєвий світ у напрямку вищого рівня буття — здійснення самоактуалізації як повновагомого самореалізування. Саме емпірична перевірка достовірності одержаних результатів теоретико-методологічного дослідження визначає перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Список використаних джерел та літератури

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс; [пер. с англ.]. — М.: Прогресс, 1986. — 421 с.
2. Гуменюк О. Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. — Тернопіль: Економічна думка, 2007. — 385 с.
3. Ковальова Т. Є. Теоретико-методологічне обґрунтування інтегральної концепції самоактуалізації в сучасній психології / Тетяна Євгенівна Ковальова // Психологія і суспільство. — 2010. — № 2. — С. 140—163.
4. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / Вадим Артурович Петровский. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 512 с.
5. Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 85-ій річниці з Дня народження Володимира Андрійовича Роменця. — 2011. — № 2. — С. 190.
6. Психологія вчинку: Шляхами творчості В. А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П. А. М'ясоїд; відп. ред. А. В. Фурман. — К.: Либідь, 2012. — 296 с.
7. Райгородский Д. Я. Психология личности: в 2 т. Т. 2: Отечественная психология. В 2-х тт Т:2 Учебное пособие для ВУЗов Психология личности. Т.2. Хрестоматия /Д. Я. Райгородский. — Самара: Бахрах — М, 2008. — 544 с.
8. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: [уч. пос. для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
9. Фурман А., Ковальова Т. Категорійна матриця взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого / А. В. Фурман, Т. Ковальова // Психологія і суспільство. — Тернопіль, 2011. — № 4. — С. 42—51.

References

1. Berns R. Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie / Robert Berns; [per. s angl.]. — M.: Progress, 1986. — 421 s.
2. Gumenyuk O. E. Psihologiya innovatsiyanoi osviti: teoretiko-metodologichnyi aspekt: [monografiya] / Oksana Evstahievna Gumenyuk. — Ternopil: Ekonomichna dumka, 2007. — 385 s.
3. Kovalova T. E. Teoretiko-metodologichne obgruntuvannya integralnoi kontseptsiyi samoaktualizatsiyi v suchasnyi psihologii / Tetyana Evgenivna Kovalova // Psihologiya i suspilstvo. — 2010. — № 2. — S. 140—163.
4. Petrovskiy V. A. Lichnost v psihologii: paradigma sub'ektivnosti / Vadim Arturovich Petrovskiy. — Rostov-na-Donu: Feniks, 1996. — 512 s.
5. Psihologiyaii suspilstvo: Spetsvipusk, prisvyacheniy 85-iy richnitsI z dnya narodzhennya Volodimira Andriyovicha Romentsya. — 2011. — № 2. — S.190.
6. Psihologiya vchinku: Shlyahami tvorchosti V. A. Romentsya: zb. st. / uporyad. P. A. M'yasoyid; vidp. red. A. V. Furman. — K.: Libid, 2012.— 296 s.
7. Raygorodskiy D. Ya. Psihologiya lichnosti: v 2 t. T. 2: Otechestvennaya psihologiya. V 2-h tt T:2 Uchebnoe posobie dlya VUZov Psihologiya lichnosti. T.2. Hrestomatiya /D. Ya. Raygorodskiy. — Samara: Bahrah — M, 2008. — s. 544.
8. Slobodchikov V. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti: [uch. pos. dlya vuzov] / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. — M.: Shkola-Press, 1995. — 384 s.
9. Furman A., Kovalova T. Kategoriynna matritsya vzaemovz'yazku obraziv sub'ektivnoyi realnosti i psihologichnih chinnikov samoaktualizatsiyi doroslogo / Anatoliy V. Furman, Tetyana Kovalova // Psihologiya i suspilstvo. — Ternopil, 2011. — № 4. — S. 42—51.

Т. Е. Ковалева

преподаватель кафедры психологии и мониторинговых исследований, Крымский республиканский институт последиplomного образования (г. Симферополь), соискатель РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

УНИВЕРСУМНИЙ ФАКТОР САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ВЗРОСЛОГО**Резюме**

Аргументируется универсумный фактор самоактуализации личности в период взрослости, который является сложным интегральным и дифференциальным конструктом. Выделены и обоснованы основные его составляющие с соблюдением требований юнгианского принципа кватерности, такие как самоосуществление, позитивная Я-концепция, самосозидание и самореализация. Самоосуществление является первопричиной указанного психологического явления, которое вызывает открытие новых измерений бытия человека, позитивная Я-концепция формирует основополагающие внутренние условия самоактуализации, самосозидание есть процесс самосовершенствования, умения аккумулировать резервы собственного психодуховного развития, самореализация раскрыта как перманентное состояние-результат единения всех внутренних сил и потенций человека (универсума).

Ключевые слова: универсумный фактор самоактуализации, самореализации, позитивная Я — концепция, самосозидание и самореализация.

T. Kovaleva

lecturer in psychology and monitoring studies
Crimean Institute of Postgraduate Education (Simferopol)
Competitor RVUZ «Crimean University of Humanities» (Yalta)

SELF-ACTUALIZATION UNIVERSUMNY FACTOR ADULT**Abstract**

Argued universumny factor of self-actualization in adulthood, which is a complex integral and differential construct. Identified and justified by its main components in compliance with the Jungian principle of quaternions, such as self-fulfillment, positive self-concept, self-creation and self-realization. Self-realization is the root cause of this psychological phenomenon that causes the opening of the new dimensions of human existence, a positive self-concept forms a fundamental condition for the internal self-actualization, self-creation is a process of self-improvement, the ability to accumulate reserves of its own psycho-spiritual development, self-realization is revealed as a permanent condition is the result of the unification of all the internal forces and potentials rights (the universe).

Keywords: universumny factor of self-actualization, self-realization, positive self-concept, self-creation and self-realization.

Стаття надійшла до редакції 9.09.2013

УДК 159.923

А. О. Кононенко

кандидат психологічних наук, доцент

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

г. Одеса, ул. Дворянская, 2

e-mail: anatol_kononenko@mail.ru

**ПСИХОМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ ОПИТУВАЛЬНИКА
САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА СОЦІОГУМАНІТАРНОГО
ПРОФІЛЮ**

Стаття присвячена проблемі психометричного аналізу опитувальника самопрезентації викладачів соціогуманітарного профілю. У даній статті надається сам опитувальник з описом і роз'ясненням тверджень, що становлять його шкалу, з результатами психометричного аналізу та стандартизації.

Ключові слова: самопрезентація, структурно-функціональна модель, опитувальник, викладач соціогуманітарного профілю.

Самопрезентація педагога завжди здійснюється в межах соціального контексту, який містить 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, незалежно від ступеня усвідомленості своїх дій.

Аналіз сучасних досліджень довів, що специфічних психодіагностичних методик для вивчення самопрезентації викладача ВНЗ у вітчизняній психології ще не використовувалось. Врахування контексту професійної діяльності є дуже важливим, адже у процесі своєї трудової діяльності людина об'єктивно перебуває в певних умовах, у яких ця діяльність здійснюється.

Для найкращого виявлення своїх особистісних якостей, і зокрема самопрезентації, суб'єкт діяльності повинен знайти співвідношення зовнішньої та внутрішньої детермінацій, необхідності та волі, регламентації, нормативності, стандартизації й індивідуалізації [1]. З метою осмислення та усвідомлення викладачами соціогуманітарного профілю, яким чином відбувається їхня самопрезентація в професійному середовищі, серед студентів і в колективі співробітників було створено опитувальник самопрезентації викладача. У даній статті надається сам опитувальник з описом і роз'ясненням тверджень, що становлять його шкалу, з результатами психометричного аналізу та стандартизації.

Опитувальник являє собою десять тверджень, під якими розташовані шкали від «1» до «10». Таким чином, самооцінка самопрезентації проводилася за десятибальною шкалою. В інструкції респондентам пропонується оцінити їхній звичайний стан та самовідчуття на робочому місці, у службової обстановці, обвівши відповідний бал на шкалі. Спосіб заповнення опитувальника може бути як індивідуальним, так і груповим, що надає широкі можливості для його використання.

Формулюючи зміст пунктів опитувальника самопрезентації викладача, ми орієнтувалися на теоретичні положення про сутність феномену самопрезентації. Самопрезентація педагога включає в собі умілу демонстрацію власних ділових і професійних якостей — компетентності, грамотності, професійної успішності.

Демонстрація психологічних навичок якісного викладача — уміння переконувати, привертати й утримувати увагу студентської аудиторії, адекватно моделювати ситуацію та оцінювати психічний стан за зовнішніми ознаками. Але до складу ефективної самопрезентації входить не тільки цілеспрямований процес формування потрібного враження про себе як педагога — професіонала, особистості, але й уміння отримувати в процесі педагогічного спілкування потрібну інформацію, декодувати її і своєчасно приймати рішення. Розглянемо детальніше пункти опитувальника самопрезентації викладача.

Пункт 1 — *«Я добре вмію аналізувати ситуацію спілкування»* — та пункт 6 — *«Я вірно інтерпретую поведінку партнера по спілкуванню»* описують когнітивний аспект сприйняття ситуації міжособистісних стосунків, іншими словами — соціальне знання. Особи з високим рівнем соціального знання здатні розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці. Вони вміють аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміють логіку їхнього розвитку, почувають зміну змісту ситуації при залученні до комунікації різних учасників. Шляхом логічних умовиводів вони можуть добудовувати невідомі, відсутні ланки в ланцюзі цих взаємодій, передбачати, як людина поведеться надалі, відшукувати причини певної поведінки. Здатні адекватно відбивати цілі, наміри, потреби учасників комунікації, прогнозувати наслідки їхньої поведінки, вміють орієнтуватися в невербальних реакціях людини, а також нормах і правилах, що регулюють поведінку в суспільстві. Люди з низьким рівнем соціального знання зазнають труднощів в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії, як наслідок, погано адаптуються до різного роду взаємин між людьми (сімейних, ділових, дружніх тощо). Ми розглядаємо це соціальне знання, як передумову успішної самопрезентації.

Контактність особистості репрезентує пункт 2 — *«Я здатний (-а) встановлювати психологічний контакт зі співрозмовником»*. Контактність розглядається як компонент структури мовного акту, який спонукає до внутрішньої організації вербального спілкування та безперерйного протікання комунікації [2]. Вміння успішно встановлювати психологічний контакт зі співрозмовником є одним із показників високої здатності до самопрезентації особистості.

Створення необхідного психологічного клімату в студентському колективі, як фактор, що забезпечує ефективну самопрезентацію, відображає пункт 3. Цей пункт був сформульований наступним чином: *«Я можу створити необхідний психологічний клімат»*.

Пункт 4 — *«Я вмію коригувати процес спілкування і керувати ним»* — описував, як завойовується ініціатива в спілкуванні і як здобувається цілісна комунікативна перевага, що дає можливість надалі керувати спілкуванням зі студентами та ефективніше здійснювати самопрезентацію. Керування спілкуванням являє собою той аспект педагогічної взаємодії, що надає останньому професійний характер. Керування спілкуванням містить у собі наступні елементи: конкретизація спланованої раніше моделі спілкування; уточнення умов і структури майбутнього спілкування; здійснення початкової стадії безпосереднього спілкування; керування ініціативою в системі спілкування, що почалося [5].

Розглядаючи пункт 5 — *«Я здатний (-а) налагодити зворотній зв'язок зі співрозмовником»*, — варто зауважити, що під міжособистісним зворотним зв'язком мається на увазі отримання особою від оточення інформації, суджень про себе та свою поведінку, про те, як її сприймають у діяльності та спілкуванні [4]. Ефект прийняття зворотного зв'язку визначається такими рисами комунікатора, як статус, привабливість, компетентність [15]. Міжособистісний зворотний зв'язок ви-

ступає у ролі феномену комунікативної сторони спілкування, оскільки включає інформацію про іншу людину, яка безпосередньо їй спрямовується і, зокрема, регулює процес самопрезентації [4].

Пункт 7 — «Я здатний (-а) долати стереотипи сприйняття, що виникають у процесі бесіди» — є також важливим для оцінки самопрезентації. Вперше зустрічаючись з новою людиною, кожен співрозмовник має певні очікування щодо взаємовідносин, побоюється впливу (морального, психологічного, особистісного), тож вибудовує свого роду перепони — бар'єри, які роблять його більш скутим, обережним тощо. Таким чином людина заздалегідь страхує себе цими психологічними бар'єрами (перешкодами). Ефективна самопрезентація багато залежить від того, наскільки викладачу ВНЗ вдається подолати ці бар'єри [6].

Твердження пункту 8 — «Я маю комунікативні навички для ефективноі самопрезентації» — характеризує відчуття компетентності викладача ВНЗ у тому, що він здатний до успішної самопрезентації. Високі бали за цим твердженням свідчать про високу самоефективність у цій сфері. Концепція самоефективності була сформульована в межах соціально-когнітивного підходу А. Бандурою. Самоефективність — не те ж саме, що наші очікування щодо результатів або наслідків власних дій [8], самоефективність відрізняється від припущень про результат. Самоефективність — це впевненість людини в тому, що вона може здійснити деякі конкретні дії, тоді як припущення про результат стосуються того, що вона думає про можливі наслідки своєї діяльності. Самоефективність — це не глобальне поняття. Вона змінюється від ситуації до ситуації залежно від умінь, необхідних для різної діяльності, від присутності або відсутності інших людей, а також від фізичного стану, особливо у випадку втоми, тривоги, апатії або пригніченості.

Пункт 9 — «Я дуже уважно сліdkую за співрозмовником в процесі спілкування» — було включено у склад шкали для того, щоб представити внесок соціальної перцепції реципієнта комунікатором у ефективну самопрезентацію. Відомо, що сприйняття викладача студентом дуже важливе для реципієнта, оскільки знання того, як тебе сприймають студенти, є джерелом саморозвитку і розуміння багатьох помилок, допущених у роботі [7].

Пункт 10 — «Я вмію створювати необхідне враження при спілкуванні» — спрямований на самооцінку Я-образу викладача ВНЗ при самопрезентації. Можна припустити, що на сприймання студентом викладача найбільше впливають зовнішність викладача, його манери та якість проведення занять, тобто те, що студент може безпосередньо сприймати. Також важливу роль відіграє думка інших студентів. Щодо експлікації викладачем своїх внутрішніх станів, навряд чи студент має можливість це сприймати [7]. Дуже важливим є саме перше враження, яке створює педагог вишу. В. М. Карман та С. В. Карман [3] відзначають, що ефективна самопрезентація, ініціативність, фіксація на перших враженнях у процесі професійного та неформального спілкування зі студентами і колегами повинні стати невід'ємною частиною професійної діяльності фахівця освітньої галузі.

У вивченні психометричних характеристик опитувальника використовувався як експлораторний (розвідувальний), так і конфірматорний (той, що підтверджує) факторний аналіз. Розвідувальний факторний аналіз здійснюється при дослідженні схованої факторної структури без припущення про число факторів та їхніх навантажень. Конфірматорний признається для перевірки гіпотез про число факторів і їхніх навантажень. Психометричний аналіз опитувальника було розпочато з експлораторного факторного аналізу, метою якого було встановити, скільки вимірів має факторна модель відповідей на опитувальник і, відповідно, скільки шкал пови-

нен містити у собі створений опитувальник. Придатність кореляційної матриці до експлораторного факторного аналізу оцінювалась за допомогою міри вибіркової адекватності — індексу Кайзера-Мейера-Олкіна та критерію сферичності Бартлета [17]. Експлораторний факторний аналіз здійснювався методом максимальної правдоподібності, кількість факторів визначалась за допомогою двох критеріїв: критерію Кайзера [12] та критерію каменистого осипу [10].

Як свідчить індекс Кайзера-Мейера-Олкіна та критерій сферичності Бартлета факторна матриця була придатною для подальшого експлораторного факторного аналізу (КМО = 0,780; $\chi^2 = 986,337$, $df = 6$, $p < 0,001$).

За критерієм каменистого осипу адекватним вважалось виділення одного фактору у даному опитувальнику, тоді як за критерієм Кайзера — трьох факторів.

За допомогою процедури ротації виявлені фактори трифакторної моделі були піддані обертанню. Накопичена частка дисперсії при розрахунку початкових власних значень складає 65,262%, при розрахунку навантажень після факторного аналізу й обертання — 55,162%.

В процесі конфірмаційного факторного аналізу оцінювалась відповідність моделей емпіричним даним (далі просто відповідність) за допомогою абсолютних індексів χ^2/df , RMSEA (англ. Root Mean Square Error of Approximation — середньоквадратична похибка оцінки) та RMR (англ. Root Mean Square Residual — корінь середньоквадратичного залишка). Значення цього показника < 2 [9], або < 3 [13] вважається ознакою доброї відповідності. Значення RMSEA менше 0,08 розглядаються, як показник посередньої відповідності, менше 0,05 — доброї, і менше 0,01 — відмінної [14]. Для RMR значення чим менше, тим краще, якщо RMR = 0, то модель вважається такою, що характеризується ідеальною відповідністю емпіричним даним [16].

Додатково використовувались відносні індекси відповідності GFI (англ. Goodness-of-fit index — індекс відповідності), IFI (англ. Incremental fit index — інкрементний індекс відповідності) і CFI (англ. Comparative Fit Index — порівняльний індекс відповідності), величина яких менш залежить від розміру вибірки і кількості ступенів свободи. Критичні значення цих індексів для прийняття моделей становлять в усіх випадках $\geq 0,95$ [16].

Уявлення про експлораторне факторне відображення одномірної структури конструкту самопрезентації викладача соціогуманітарного профілю наочно дає матриця факторних навантажень, відсортованих за абсолютними значеннями. Всі факторні навантаження були позитивними за знаком, тобто вони напряду відбивали різні сторони єдиного конструкту. Найбільші навантаження на єдиний фактор (і відповідно свої внески у нього) мали наступні пункти опитувальника, а саме: пункт 4 — «Я вмю коригувати процес спілкування і керувати ним» — та пункт 3 — «Я можу створити необхідний психологічний клімат». Найменше факторне навантаження на перший з усіх пунктів опитувальника мав пункт 9 — «Я дуже уважно сліdkую за співрозмовником в процесі спілкування». Але внесок цього пункту у єдиний фактор також можна вважати значущим, адже згідно Дж. Хейру зі співавторами [11] навантаження більш ніж $\pm 0,30$ вважаються такими, що відповідають мінімальному рівню придатності.

Отже, для оцінки за допомогою конфірмаційного факторного аналізу того, наскільки однофакторна модель відповідає емпіричним даним, варто використовувати всі без виключення десять пунктів опитувальника. Для конфірмаційного факторного аналізу використовувався метод найбільшої правдоподібності. Індекси відповідності, розраховані для однофакторної початкової моделі, свідчать про

її слабку відповідність емпіричним даним. На це вказують дані із таблиці 1, де наведені індекси відповідності для моделей з різною кількістю факторів. Таким чином, однофакторна модель опитувальника самопрезентації потребує подальшої модифікації. На шлях такої модифікації вказують модифікаційні індекси, які свідчать про необхідність зазначити на структурній моделі кореляції між залишковими дисперсіями деяких пунктів опитувальника самопрезентації викладача.

Таблиця 1
Індекси відповідності для факторних моделей опитувальника самопрезентації викладача

№	1	2	3	4
Модель	1-факторна початкова	1-факторна модифікована	3-факторна початкова	3-факторна модифікована
χ^2/df	8,706	2,931	7,818	5,424
RMSEA	0,176	0,080	0,165	0,133
RMR	0,191	0,101	0,173	0,127
GFI	0,814	0,946	0,845	0,905
IFI	0,721	0,945	0,775	0,878
CFI	0,718	0,945	0,772	0,875

Розглядаючи структурну факторну модель для конфірматорного аналізу викладача, яка побудована з урахуванням кореляцій між залишковими дисперсіями деяких пунктів опитувальника, можна відзначити наступні тенденції (рис. 1). По-перше, змінились факторні навантаження деяких пунктів — як підвищилися (наприклад, пункти 1 — «Я добре вмю аналізувати ситуацію спілкування» — та 4 — «Я вмю коригувати процес спілкування і керувати ним»), так і знизилися (наприклад, пункти 2 — «Я здатний (-а) встановлювати психологічний контакт при спілкуванні») — та 10 — «Я вмю створювати необхідне враження при спілкуванні»). По-друге, остаточні дисперсії деяких пунктів виявилися тісно пов'язаними одне з одним (наприклад, пунктів 2 — «Я здатний (-а) встановлювати психологічний контакт зі співрозмовником» — та 3 — «Я можу створити необхідний психологічний клімат» — позитивно, а пунктів 1 — «Я добре вмю аналізувати ситуацію спілкування» — та 4 — «Я вмю коригувати процес спілкування і керувати ним» — негативно). По-третє, і це є головним, індекси відповідності для цієї факторної моделі опитувальника вказували на відповідність даної моделі емпіричним даним.

Отже, використовуючи наведену матрицю і враховуючи приналежність кожного пункту опитувальника самопрезентації викладача, можливо побудувати шляхову діаграму для трифакторної моделі та проаналізувати її засобами факторного аналізу.

Варто зауважити, що латентні фактори між собою зв'язані позитивними та сильними кореляційними зв'язками. Тобто конструкти, які вони виявляють, є дуже тісно пов'язаними. Не виключено, що вони відбивають лише певні аспекти загального конструкту — самопрезентації. Це ставить під сумнів необхідність саме

трифакторної моделі, адже тісний зв'язок трьох латентних факторів може бути запропонований у вигляді єдиного фактору. Слід також зазначити, що початкова трифакторна модель характеризувалась низьким рівнем відповідності емпіричним даним. Таким чином, для початкової трифакторної моделі також була потрібна модифікація, метою якої було б підвищення її рівня відповідності емпіричним даним.

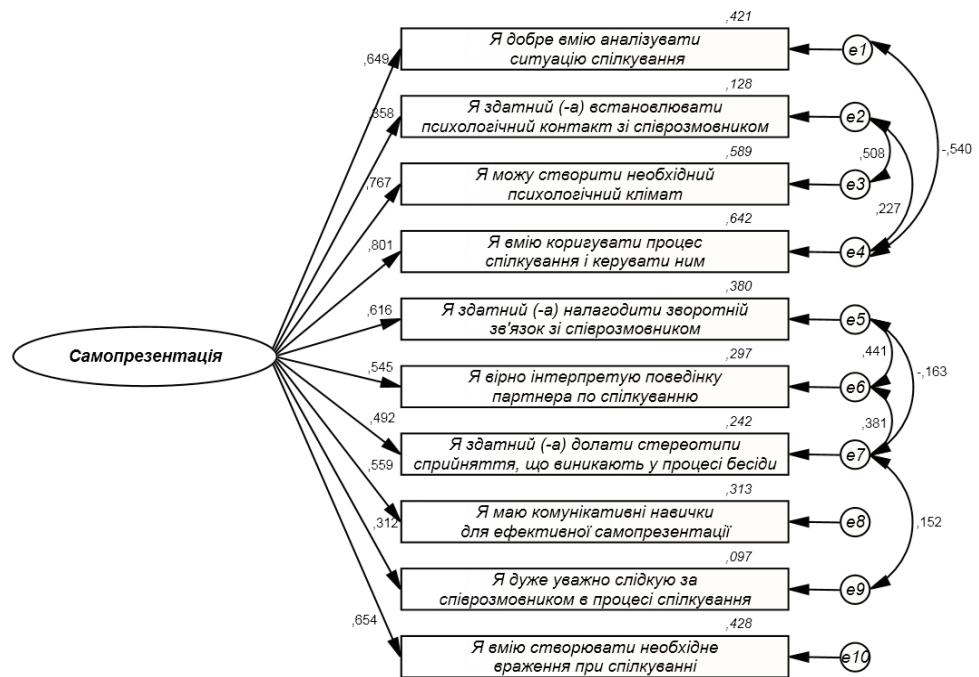


Рис. 1. Конфірматорний факторний аналіз для опитувальника самопрезентації викладача. Однофакторна модифікована модель

Примітка: нулі перед комами не наводяться; цифри над прямокутниками вказують на коефіцієнт детермінації; змінні з індексом *e* описують залишкову дисперсію

Модифікація проводилась наступним шляхом — за допомогою модифікаційних індексів до моделі вводились кореляції між залишковими дисперсіями окремих пунктів, які сприяли поліпшенню індексів відповідності. Причому за правилами конфірматорного факторного аналізу кореляції можливо вводити лише між залишковими дисперсіями пунктів, які об'єднує загальний фактор, і заборонено вводити між залишковими дисперсіями пунктами, які входять до різних факторів. Трифакторна модифікована модель конфірматорного факторного аналізу для опитувальника самопрезентації викладача наведена на рисунку 2.

Таблиця 1 вказує, що й модифікована трифакторна модель конфірматорного факторного аналізу опитувальника самопрезентації викладача не відповідає емпіричним даним. Таким чином, з усіх моделей найбільш адекватною емпіричним даним є модифікована однофакторна модель. Відповідно на основі цієї моделі опитувальник розглядався як суцільна одновимірна шкала, що складалася з усіх десяти пунктів.

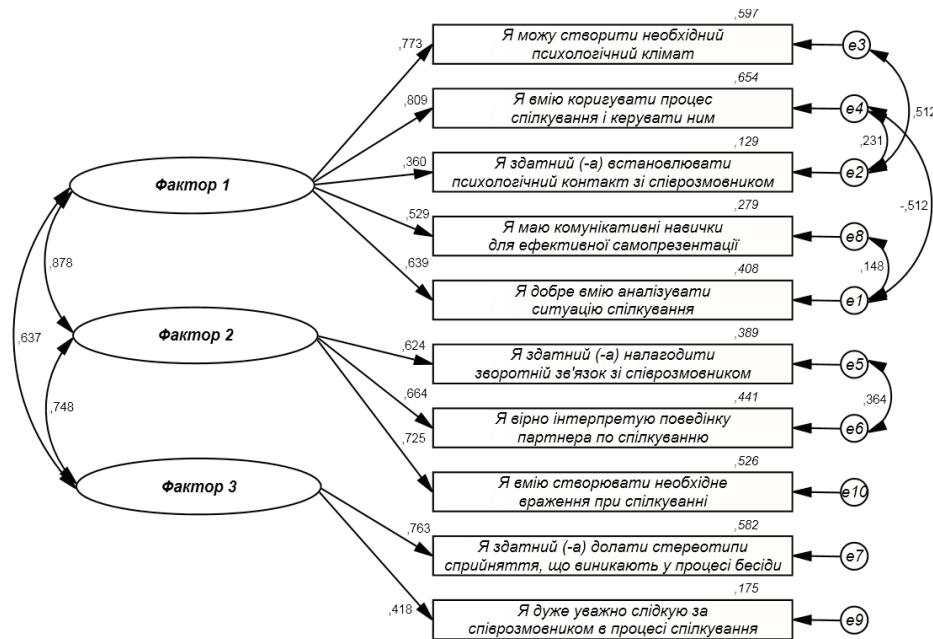


Рис. 2. Конфірматорний факторний аналіз для опитувальника самопрезентації викладача. Трифакторна модифікована модель

Примітка: нулі перед комами не наводяться; цифри над прямокутниками вказують на коефіцієнт детермінації; змінні з індексом ϵ описують залишкову дисперсію

Таким чином, оптимальний склад опитувальника становить 10 пунктів, які були сформульовані при його створенні. Проведення експлораторного та конфірматорного факторного аналізів показало високу конструктну валідність нашого опитувальника, як інструменту для дослідження самопрезентації викладачів соціогуманітарного профілю.

Список використаних джерел та літератури

1. Акмеология: Учебник /Под общ. ред. А. А. Деркача.— М.: Изд-во РАГС, 2002. — 650 с.
2. Воробьева Е. А. Профессионально-психологические особенности контактности следователей в условиях допроса: дис. На соискание ученой степени канд. Психол. Наук: спец. 19.00.03 / Елена Анатольевна Воробьева. — М., 2003. — 266 с.
3. Карман В. М, Карман С. В. Проблема самопрезентації викладача вищого навчального закладу // Удосконалення навчально-виховного процесу в вищому навчальному закладі, вип. 11 / Збірник науково-методичних праць / Таврійський державний агротехнологічний університет — Мелітополь, 2009. — С. 13-17.
4. Копець Л. В., Гордієнко В. І. Зворотний зв'язок у процесах спілкування: оновлення концептуальних підходів та методів дослідження // Наукові записки. Т. 84, Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота / Національний університет «Києво-Могилянська академія». 2008. — С. 49-54.
5. Кулиш О. И. Структура и специфика обучения профессиональному общению будущих менеджеров в условиях вуза / О. И. Кулиш // Проблемы современной педагогической освіти. Серия: Педагогика і психологія. — Зб. Статей. Ч. 2: Вип. 14. — Ялта: РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2007. — С. 247—252.
6. Ціцей Р. Особливості встановлення психологічного контакту «психолог-клієнт» / Р. Ціцей, Н. Оніщенко. // Вісник КНТЕУ. — 2012. — № 3. — С. 131 — 140.

7. Шамлян К. Особливості соціальної перцепції у педагогічному спілкуванні // Вісник Львів. ун-ту Сер. Пед. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 191—198.
8. Bandura A. On rectifying conceptual ecumenism / A. Bandura // Self-efficacy, adaptation, and adjustment / J. E. Maddux. — NY: Plenum Press, 1995. — P. 347-375.
9. Byrne B. M., 1989. A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models. Springer-Verlag, New York, ISBN: 9780387969725, P. 184.
10. Cattell R. B.: The scree test for the number of factors. Multivar Behav Res 1966, 1(2):245—276. Kaiser H. F.: The application of electronic computers to factor analysis. Educpsychol Meas 1960, 20 (1):141—151.
11. Joseph F. Hair Jr. (Author), William C. Black (Author), Barry J. Babin (Author), Rolph E. Anderson (Author) Multivariate Data Analysis (7th Edition) [Hardcover]816 pages Publisher: Prentice Hall; 7 edition (Feb 13 2009) Upper Saddle River, New Jersey
12. Kaiser H. F.: The application of electronic computers to factor analysis. EducPsychol Meas 1960, 20 (1): P. 141—151.
13. Kline R. B. (2005), Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2nd Edition ed.). New York: The Guilford Press. — 427p.
14. Maccallum R. C., Browne M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. Psychological Methods, 1,P. 130-149.
15. Oberhoff B. Akzeptanz von interpersonalem Feedback: Eine empirische Untersuchung zu verschiedenen Feedback — Formen.— Inag. Munster, 1978.— 88 s.
16. Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. Jackson, Dennis L.; Gillaspay Jr., J. Arthur; Purc-Stephenson, rebeccapsychological Methods, Vol 14(1), Mar 2009,P 6-23.
17. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. D. (2007). Principal Components and Factor Analysis. In Using multivariate statistics (5 ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon — 980 p.

References

1. Akmeolohyya: Uchebnyk /Pod obshch. red. A. A. Derkacha. M.: Yzd-vo RAHS, 2002. 650 s.
2. Vorob'eva E. A. Professonal'no-psykholohycheskye osobennosti kontaktnosti sledovatelye v uslovnyakh doprosa: dys. Na soyskanye uchenoy stepeny kand. Psykhol. Nauk: spets. 19.00.03 / Elena Anatol'evna Vorob'eva. M., 2003. 266 s.
3. Karman V.M, Karman S. V. Problema samoprezentatsiyi vykladacha vyshchoho navchal'noho zakladu // Udoskonalennya navchal'no-vykhovnoho protsesu v vyshchomu navchal'nomu zakladi, vyp. 11 / Zbirnyk naukovometodychnykh prats' / Tavriys'ky derzhavnyy ahrotekhnolohichnyy universytet — Melitopol', 2009. S. 13-17
4. Kopets' L. V., Hordiyenko V. I. Zvrotnyy zvyazok u protsesakh spilkuvannya: onovlennya kontseptual'nykh pidkhodiv ta metodiv doslidzhennya // Naukovi zapysky. T. 84, Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsial'na robota / Natsional'nyy universytet «Kyievo-Mohylyans'ka akademiya». 2008 S. 49-54.
5. Kulysh O. Y. Struktura y spetsyfyka obuchenyya professonal'nomu obshchenyyu budushchykh menedzherov v uslovnyakh vuza. Problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity. Seriya: Pedahohika i psykholohiya. — Zb. Statey. Ch. 2: Vyp. 14. — Yalta: RVNZ «Kryms'kyy humanitarnyy universytet», 2007. — S. 247—252.
6. Tsitsey R. Osoblyvosti vstanovlennya psykholohichnoho kontaktu «psykholoh-kliiyent». Visnyk KNTEU. — 2012. — # 3. — S. 131 — 140.
7. Shamlyan K. Osoblyvosti sotsial'noyi pertseptsiyi u pedahohichnomu spilkuvanni // Visnyk L'viv. un-tu Ser. Ped. 2005. Vyp. 19. Ch. 2. S. 191—198.
8. Bandura A. On rectifying conceptual ecumenism / A. Bandura // Self-efficacy, adaptation, and adjustment / J. E. Maddux. — NY: Plenum Press, 1995. — P. 347-375.
9. Byrne, B.M., 1989. A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models. Springer-Verlag, New York, ISBN: 9780387969725, P. 184.
10. Cattell RB: The scree test for the number of factors. Multivar Behav Res 1966, 1(2):245—276. Kaiser HF: The application of electronic computers to factor analysis. Educpsychol Meas 1960, 20 (1): P. 141—151.
11. Joseph F. Hair Jr (Author), William C. Black (Author), Barry J. Babin (Author), Rolph E. Anderson (Author) Multivariate Data Analysis (7th Edition) [Hardcover]816 pages Publisher: Prentice Hall; 7 edition (Feb 13 2009) Upper Saddle River, New Jersey
12. Kaiser HF: The application of electronic computers to factor analysis. EducPsychol Meas 1960, 20 (1): — P. 141—151.
13. Kline, R.B. (2005), Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2nd Edition ed.). New York: The Guilford Press. — 427p.

14. MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
15. Oberhoff B. Akzeptanz von interpersonalem Feedback: Eine empirische Untersuchung zu verschiedenen Feedback — Formen.— Inag. Munster, 1978.— 88.
16. Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. Jackson, Dennis L.; Gillaspay Jr., J. Arthur; Purc-Stephenson, rebeccapsychological *Methods*, Vol 14(1), Mar 2009, 6-23.
17. Tabachnick, B.G., & Fidell, L.D. (2007). *Principal Components and Factor Analysis*. In *Using multivariate statistics* (5 ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon — 980 p.

А. А. Кононенко

кандидат психологических наук, доцент
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

**ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОПРОСНИКА
САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО
ПРОФИЛЯ**

Резюме

Статья посвящена проблеме психометрического анализа опросника самопрезентации преподавателей социогуманитарного профиля. В данной статье приводится сам опросник с описанием и разъяснением утверждений, составляющих его шкалу, результатов психометрического анализа и стандартизации.

Ключевые слова: самопрезентация, структурно — функциональная модель, опросник, преподаватель социогуманитарного профиля.

A. A. Kononenko

PhD in Psychology, Associate
Odessa I. I. Mechnikov National University

**PSYCHOMETRIC ANALYSIS QUESTIONNAIRE SELF TEACHER SOCIO
PROFILE**

Abstract

The article deals with analysis of psychometric questionnaire self-presentation of modern social profile teachers. This article provides itself questionnaire describing and explaining the statements that constitute its scale, the results of psychometric analysis and standardization. We consider in detail the items of the questionnaire of teacher self-presentation. In the study of psychometric characteristics of the questionnaire was used as explanatory and confirmation factor analysis. For confirmation factor analysis method is used for plausibility. Considering the structural factor model for the analysis of confirmation factor teacher that is built on the basis of correlation between residual variances of some items of the questionnaire were identified key trends. For the initial triple factors model also needed updating, the purpose of which was to improve its level of compliance with the empirical data. The modification was done in the following way — using modification indices introduced to model the correlation between the residual variances of individual items that improved the indexes match. The optimum composition of the questionnaire is 10 items that were formulated during its creation. Holding explanatory and confirmation factor analysis showed high constructive validity of our questionnaire as a tool for study of self-presentation teachers of modern social profile.

Keywords: self-presentation, structural-functional model, a questionnaire, a teacher of Modern Social Profile.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2013

УДК 159.923

Кононенко О. И.

кандидат психологических наук, доцент

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

г. Одесса, ул. Дворянская, 2

e-mail: oksana.kroshka@gmail.com

КАТЕГОРИЯ АДАПТИВНОСТИ В ПОНИМАНИИ ФЕНОМЕНА ПЕРФЕКЦИОНИЗМА ЛИЧНОСТИ

В статье проводится анализ исследования адаптивности личности. Перфекционизм личности как явление современной жизни может быть связан не только с дезадаптацией, но и с нормальным адаптивным существованием. Именно адаптивность является, согласно автору, определяющей категорией в изучении феномена перфекционизма личности.

Ключевые слова: личность, перфекционизм, адаптивность, адаптация, дезадаптация.

Постановка проблемы

В современном мире растет значимость перфекционизма (от лат. *perfectio* — совершенство) в контексте разработки представлений об изменяющейся личности в изменяющемся обществе и привлекает интерес психологической науки как амбивалентный феномен. Дискуссионным остается психологическое понимание данного конструкта, поскольку до сих пор идут споры относительно амбивалентной природы перфекционизма, допускающей не только патологические, но и нормальные тенденции личности. Амбивалентность данного феномена, по мнению многих авторов, определяет адаптивность личности.

Анализ последних исследований и публикаций

Адаптивность в большинстве научных концепций рассматривается как свойство органических и неорганических систем, определяющее успешность их приспособления к окружающей среде. Разработке данного вопроса посвящено достаточное количество научных работ, однако проблема формирования адаптивности личности является до конца неразрешенной.

Анализ научной литературы демонстрирует разные подходы к изучению феномена адаптивности. Отчасти это связано с тем, что данное понятие является производным от родственных ему категорий «адаптация» и «социальная адаптация», интерес к которым прослеживается не только со стороны представителей гуманитарных наук: социологов, культурологов, философов, психологов, педагогов, принадлежащих к самым разным школам и направлениям, но и ученых естественно-научных и технических направлений. Проблема адаптивности как свойства органических систем раскрывается в рамках трех основных направлений: естественно-научного (П. К. Анохин, Р. М. Баевский, К. Бернар, В. Ю. Верещагин, И. П. Павлов, В. П. Казначеев, С. В. Казначеев, Ф. З. Меерсон, В. И. Медведев, А. Ж. Юрковец и др.), психологического (Б. Г. Ананьев, В. Н. Кругликов, Р. С. Немов, А. В. Петровский, А. М. Столяренко, С. Л. Рубинштейн, К. О. Сантросян, М. Г. Ярошевский и др.), философского (Н. А. Агаджанян, Р. Акофф, С. Н. Гринченко, И. В. Крайнюченко, О. С. Разумовский, В. П. Скулачев, Ю. А. Урманцев, Ф. Эмерли и др.).

В указанных подходах выделяются две тенденции изучения адаптивности: эволюционная и индивидуально-личностная. Имеющиеся научные разработки в рамках эволюционного подхода можно отнести к трем основным группам. Первая связана с рассмотрением адаптивности как условия, обеспечивающего адаптацию и способность системы к адаптации; при этом адаптация понимается как процесс приспособления системы к определенным условиям окружающей среды (Р. Акофф, Н. В. Андреевкова, В. Грант, Л. В. Корель, В. П. Кузьмин, В. А. Марков, Т. Парсонс и др.). Ко второй группе относятся исследования, посвященные анализу адаптивности как внутреннего потенциала системы, обуславливающей ее развитие (Н. А. Агаджанян, А. В. Жирмунский, В. И. Кузьмин, О. С. Разумовский, В. П. Скулачев и др.). В третьей группе обсуждаются вопросы, связанные с интерпретацией адаптивности как принципа построения объектов-систем: культуры, политики, экономики, организаций, образования и т. д. (И. П. Богомолов, М. Л. Зуева, Н. П. Капустин, А. А. Реан, М. В. Сорокина, И. П. Третьяков, Е. В. Хохлов, Е. Я. Ямбург и др.).

Целью данной статьи является анализ исследований адаптивности личности и теоретическое обоснование использования данной категории в исследовании феномена перфекционизма личности.

Изложение основного материала исследования. Все большее внимание специалистов различного профиля привлекает проблематика, связанная с адаптационными ресурсами человека как субъекта деятельности, общения и познания. Зародившись в лоне естественнонаучного знания — биологии, в рамках которой достаточно давно предпринимались попытки изучения процессов взаимодействия организма и окружающей среды, проблема адаптации расширилась до области гуманитарных и социальных наук, обогатившись при этом их идеями, приобрела новое содержание и значение.

Адаптивность — в самом широком смысле — характеризуется соответствием результата деятельности индивида принятой им цели. Неадаптивность — расхождением, а точнее — противоположностью результата деятельности индивида её цели. Следовательно, речь идет не только об избыточном действовании (надситуативность в широком смысле), но и о существовании конфронтационных отношений между запланированным и достигнутым. Основной вопрос касается возможности намеренных предпочтений неадаптивной стратегии действия адаптивной.

В первом случае (адаптивная стратегия) имеются в виду такие действия, которые базируются на прогнозе соответствия между целью и ожидаемым результатом осуществления этого действия. Во втором случае (неадаптивная стратегия) в качестве условия предпочтения будущего действия выступает прогноз возможного несоответствия, вплоть до противоположности, между исходной целью и будущим результатом данного действия [2].

За последние 15—20 лет слово «неадаптивность» приобрело особое значение и звучание. Если прежде оно воспринималось под углом зрения болезненных отклонений от некоей нормы, то теперь оно, как заключающее в себе и позитивный смысл, ассоциируется с активной позицией человека в жизни. Постановка такого смыслового акцента все же недостаточна для понимания «неадаптивности», а пояснить её значение (и значение противоположного термина — «адаптивность»), как выясняется, непросто. Понятию «адаптация», например, посвящена обширная литература (опыт обобщения ее содержания в коллективной монографии «Философские проблемы теории адаптации» под ред. Г. И. Царегородцева, М., 1975), но обобщенного представления об адаптивности-неадаптивности мы там не находим.

Наиболее четкая разработка этого вопроса встречается у Г. Акоффа и Ф. Эммери, но трактовка «адаптивности» индивида сводится к компенсаторному повышению эффективности системы, что сужает значение этого термина.

С позиции индивидуально-личностного подхода адаптивность интерпретируется и как личностное свойство, определяющее способность человека к адаптации, и как уровень его приспособленности к данной среде (в результате этого, понятием адаптивности нередко заменяют понятие адаптированности, которое отражает результативность процесса адаптации). Сторонниками данного направления являются Г. Н. Александров, Б. Г. Ананьев, И. А. Аршавский, И. В. Давыдовский, В. Н. Кругликов, А. В. Петровский, А. М. Столяренко, М. Г. Ярошевский и др.

На категориальном уровне анализа «адаптивность-неадаптивность», как нам представляется, могут быть раскрыты как тенденции функционирования целеустремленной системы, определяющиеся соответствием-несоответствием между ее целями и достигаемыми результатами. Адаптивность выражается в согласовании целей и результатов ее функционирования. Идея адаптивности (или иначе «сообразности», «сообразуемости» целей и результатов активности) составляет, как показывает анализ, фундаментальную предпосылку разработки основных направлений эмпирической психологии личности.

Индивиду приписывается изначальное стремление к «внутренней цели», в соответствии с которой приводятся все без исключения проявления его активности. По существу речь идет об изначальной адаптивной направленности любых психических процессов и поведенческих актов. Понятия «адаптивность», «адаптивная направленность» и т. п. трактуются здесь в предельно широком смысле. Имеются в виду не только процессы приспособления индивида к природной среде (решающие задачу сохранения телесной целостности, выживания, нормального функционирования и т. д.), но и процессы адаптации к социальной среде в виде выполнения предъявляемых со стороны общества требований, ожиданий, норм, соблюдение которых гарантирует «полноценность» субъекта как члена общества. Говоря об адаптации, А. В. Петровский имеет в виду также и процессы «самоприспособления»: саморегуляцию, подчинение высших интересов низшим и т. п. Наконец, что особенно важно подчеркнуть, речь идет не только о процессах, которые ведут к подчинению среды исходным интересам субъекта. В последнем случае адаптация есть реализация его фиксированных предметных ориентаций: удовлетворение потребности, инициировавшей поведение, достижение поставленной цели, решение исходной задачи и т. д. [2].

Приспосабливает ли индивид себя к миру или подчиняет мир исходным своим интересам — в любом случае он отстаивает себя перед миром в тех своих проявлениях, которые в нем уже были и есть и которые постепенно обнаруживаются, образуя базис многообразных явлений активности человека. Таким образом, под адаптацией понимается тенденция субъекта к реализации и воспроизведению в деятельности уже имеющихся у него стремлений, направленность на осуществление таких действий, целесообразность которых была подтверждена предшествующим опытом (индивидуальным или родовым) [2].

А значит, что «неадаптивность» превращается в нормативную черту деятельности «подвижников духа». Тем самым утверждается иной уровень адаптивности: «быть неадаптивным» выступает как условие *адаптированности* человека к данным видам деятельности, в частности, его признания соответствующей социальной группой. Кроме того, созидание в этих областях человеческой жизни — подлинный источник наслаждения. Поэтому вовлеченность человека в творчество не

может быть однозначно описана или оценена как «неадаптивная». По сравнению с задачей поддержания биологической нормы функционирования (выживания), человек, творя, действует «неадаптивно», однако часто это вполне адаптивная активность, если иметь в виду равенство на нормы, задаваемые сообществом, к которому он принадлежит [2].

А. А. Реан понимает адаптивность как готовность смело и открыто встречать жизненные проблемы, справляться с ними, не упрощая их, а проявляя творческую адаптацию к новизне сложившейся ситуации. А следовательно, личностный рост основывается на интерперсональной динамичности и межличностной творческой адаптивности, что может выступить личностной основой и побудительной силой успешного профессионального развития [3].

В свою очередь А. А. Налчаджян считает, что под адаптивностью поведения следует понимать не что иное, как адаптивность личности, а последняя обеспечивается защитными и незащитными адаптивными механизмами и их комплексами. Если это так, то вряд ли правильно утверждение, будто «свойства и способности» личности, обеспечивающие адаптивность ее поведения социальным ситуациям, в психологии еще не стали предметом изучения. Многие из этих свойств и механизмов изучены с различной степенью глубины. Однако, они до сих пор еще не были объединены с помощью теоретических принципов, в рамках целостной теории социально-психологической адаптации личности и групп [1].

М. В. Остовцевой было введено понятие «социальная адаптация», которая понимается автором как специфически человеческая форма приспособления к окружающей действительности, обусловленная способностью людей к сознательной, творческой преобразующей деятельности. Благодаря этой способности происходит развитие человека не только на основе усвоения им уже имеющегося социального опыта, но и активного его преобразования. Данное обстоятельство порождает противоречие в отношениях индивидуума с социумом, возникающее между особенностями, потребностями, интересами конкретной личности и особенностями, нормами, правилами данной социальной среды. В деятельностном разрешении этого противоречия осуществляется самореализация, самостановление человека как уникальной личности. В связи с этим появляется необходимость в выделении особого вида адаптивности - социальной адаптивности, рассмотрении ее как деятельностного отношения личности и общества, разрешающего противоречия в процессе их бытия. Понимание социальной адаптивности именно как специфически -деятельностного отношения обусловлено тем, что формирование и развитие ресурсов личности (психологических, физиологических, социальных и т.д., которые, по мнению многих исследователей, и есть адаптивность), определяющих ее возможности не только в освоении окружающей действительности, но и способности к самореализации, самостановлению в данной социальной среде, возможно только в процессе различных видов взаимодействия человека с миром, в том числе, в процессе социализации. В результате социальной адаптивности, формирование которой будет основано на способностях человека к предметно-преобразовательной, творческой деятельности, его направленности на активное разрешение противоречий, возникающих в процессе социализации, будут формироваться и развиваться наиболее значимые и ценные качества личности как субъекта и объекта общественных отношений.

Адаптивность можно рассматривать как отношение между различными объектами и субъектами социальной и природной реальности: «личность-природная среда», «общество-природная среда» и т.д. Данное положение требует отдельной

разработки и представляет собой проблему, определяющую перспективы развития настоящего исследования.

Формирование социальной адаптивности способствует согласованию ценностной картины мира личности с культурным содержанием жизни самого общества, что делает возможным его обогащение, конкретизацию, совершенствование. Следует отметить, что процесс социокультурной адаптации включает множество других аспектов, требующих дальнейшего социально-философского осмысления в других исследованиях.

На основании того, что отношения между личностью и обществом, как и между любыми другими самоуправляемыми системами, основаны на активном отображении значимых для них внутренних и внешних информационных параметров, постоянной переработке поступающей информации, был выделен информационный подход к социальной деятельности и социальной адаптации личности. Получение информации о социальной действительности, ее оценка, передача и хранение, приводят к созданию определенной картины социально-информационного мира как формы, в которой функционирует общественное и индивидуальное сознание, реорганизуя действительность, и обеспечивая практическое приспособление человека к обществу. Формирование социальной адаптивности в данном контексте обеспечивает регуляцию активности субъекта в познании, детерминированную его потребностями, интересами, целью решаемых задач, уже выработанными общественными информационными каналами и другими средствами воздействия. Социальная адаптивность разрешает противоречие между потребностями личности в получении адаптивно-ценной информации, позволяющей вырабатывать адекватные данной ситуации адаптивные стратегии ее усвоения, и недостаточно развитыми формами и средствами ее представления в обществе [4].

Выводы. Таким образом, перфекционизм личности как явление современной жизни может быть связан не только с дезадаптацией, но и с нормальным адаптивным существованием, когда человек получает позитивный настрой от усердной работы и её блестящих результатов, стремится к самосовершенствованию и в результате достигает заслуженного успеха. Сегодня ценятся профессионализм, интеллект, прагматизм, благосостояние. Современный мир делает ставку на успешных, целеустремленных людей, знающих, что им нужно от этой жизни, и умеющих достигать высот. Таким людям присущи нормальные, здоровые перфекционистские черты, но они вовсе не страдают патологическим перфекционизмом. Люди редко пытаются избавиться от перфекционизма, если он работает в их пользу. Сложности начинаются именно тогда, когда это качество начинает создавать им проблемы.

Список использованных источников и литературы:

1. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян // 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Эксмо, 2010. — 368 с.
2. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский // Российский открытый университет. — М.: ТОО «Горбунок», 1992. — 224 с.
3. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика // А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. /СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. — 479 с.
4. Ростовцева М. В. Адаптивность как отношение личности и общества: Автореф. дисс. ... к. философии. н. Сибирский федеральный университет / М. В. Ростовцева — Красноярск, 2010 — 26 с.

References

1. Nalchadzhjan A. A. Psihologicheskaja adaptacija: mehanizmy i strategii / A. A. Nalchadzhjan//2-e izd., pererab. i dop. — M.: Jeksmo, 2010. — 368 s.
2. Petrovskij V. A. Psihologija neadaptivnoj aktivnosti /V. A. Petrovskij// Rossijskij otkrytyj universitet. — M.: TOO «Gorbunok», 1992. — 224 s.
3. Rean A. A. Psihologija adaptacii lichnosti. Analiz. Teorija. Praktika // A. A. Rean, A. R. Kudashev, A. A. Baranov. / SPb.: PRAJM-EVROZNAK, 2006. — 479 s.
4. Rostovceva M. V. Adaptivnost' kak otnoshenie lichnosti i obshhestva: Avtoref. diss. ... k.filosof. n. Sibirskij federal'nyj universitet/ M. V. Rostovceva — Krasnojarsk, 2010 — 26s.

О. І. Кононенко

кандидат психологічних наук, доцент

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

КАТЕГОРИЯ АДАПТИВНОСТИ У РОЗУМІННІ ФЕНОМЕНА ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ОСОБИСТОСТІ

Резюме

У статті проводиться аналіз дослідження адаптивності особистості. Перфекціонізм особистості як явище сучасного життя може бути пов'язаний не тільки з дезадаптацією, але і з нормальним адаптивним існуванням. Саме адаптивність є, згідно з автором, визначальною категорією у вивченні феномену перфекціонізму особистості.

Ключові слова: особистість, перфекціонізм, адаптивність, адаптація, дезадаптація.

О. І. Kononenko

PhD, Associate Professor Odessa I. I. Mechnikov National University

THE CATEGORY OF ADAPTABILITY IN UNDERSTANDING THE PHENOMENON OF PERFECTIONISM PERSONALITY

Abstract

The article analyzes the adaptability of individual studies. Perfectionism of personality as a phenomenon of modern life which can be associated not only with maladjustment, but also with normal adaptive existence. It is adaptable according to the author defines the determinative categories in the study of the phenomenon of personality. Adaptability in most scientific concepts is considered as property of organic and inorganic systems, determines the success of their adaptation to the environment. The development of this issue is devoted to a sufficient number of scientific works, but the problem is the formation of adaptability of the person until the end unresolved yet. The purpose of this article is to analyze the adaptability of the person's research and theoretical justification for the use of this category in the study of the phenomenon of personality. Perfectionism of personality as a phenomenon of modern life can be associated not only with maladjustment, but also with normal adaptive existence. When a person receives a positive attitude from the hard work and excellent results, tends to self-improvement and as a result achieves well-deserved success. Today appreciated the professionalism, intelligence, pragmatism, welfare. The modern world relies on the successful, self-motivated people who know what they want from this life, and able to reach the heights.

Keywords: personality, perfectionism, adaptability, adaptation, maladjustment.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2013

УДК 159.93 + 159.94

В. В. Кордонць

асистент кафедри логопедії та спеціальної психології, ДВНЗ Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ)
вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область

**ЩОДО РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ
СЕНСОМОТОРНОЇ СФЕРИ ПСИХІКИ**

Стаття присвячена виділенню та аналізу провідних теоретико-методологічних основ щодо проблеми розвитку психологічних особливостей сенсомоторної сфери психіки в цілісному процесі становлення особистості на різних етапах її онтогенезу.

Ключові слова: психомоторна діяльність, сенсомоторна сфера психіки, сенсомоторний та моторний компоненти, сенсомоторні дії.

Постановка проблеми. Розвиток вищих психічних функцій, складна організація всього психічного життя людини, яка має у своїй основі базові психічні функції, пов'язані з безпосереднім відображенням сигналів, що надходять із зовнішнього світу.

Дослідження І. М. Сеченова, І. П. Павлова, Н. А. Бернштейна, П. К. Анохіна, А. Р. Лурія, Е. Н. Соколова довели, що будь-яка довільна дія людини здійснюється складною функціональною системою, представленою у вигляді «багатоетапного» нервового зв'язку центрів кори головного мозку [1].

Одним з найбільш істотних утворень, що забезпечують базову інтегративну психічну діяльність, є сенсомоторна сфера психіки [3].

Сенсомоторіка (від лат. Sensus — почуття, відчуття + motor — двигун) представляє собою систему взаємодії сенсорних і моторних компонентів рухових дій [7]. На підставі сенсорної інформації, що надходить від аналізаторів, здійснюються запуск, регулювання, контроль і корекція рухів. Разом з тим, сам процес виконання рухів пов'язаний з уточненням, зміною та виникненням нової сенсорної інформації. Загальною структурною схемою організації сенсомоторних процесів є рефлекторне кільце.

Метою статті було дослідити провідні теоретичні основи психологічних особливостей сенсомоторної сфери психіки в цілісному процесі становлення особистості на різних етапах її онтогенезу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На інтегративний характер цієї системи вказував у своїх роботах І. М. Сеченов, кажучи про те, що до всіх відчуттів додається і м'язове почуття. Вивчаючи біоелектричну активність мозку, вчений з'ясував, що будь-який вплив — зоровий, звуковий, дотиковий обов'язково викликає підвищення збудливості рухової області кори головного мозку. І. М. Сеченов пропонував реєструвати стан психіки, досліджуючи моторику. На його думку, будь-яке відчуття, будь-яка тенденція, пов'язана з цим відчуттям, що відповідає групам м'язів підсумовує певне напруження енергії для необхідного здійснення відповідного руху.

Дослідження І. А. Бренштейна з фізіології рухів показали складну ієрархічну систему організації рухових функцій. Формування «рухового акта, є на кожному етапі психомоторної діяльності... Для кожного рухового акта, потенційно доступ-

ного людині, в його центральній нервовій системі є адекватний рівень побудови, здатний реалізувати сенсорні корекції цього акта, відповідні його смисловій сутності. Чим складніше рух, тим більше і різноманітніше необхідно для його виконання сенсомоторної корекції» [3].

Таким чином, інтегративний зв'язок сенсомоторного та моторного компонентів у різних сенсомоторних процесах можна умовно представити у вигляді взаємодії основних психічних актів:

- сенсорний етап реакції (процес сприйняття сенсорної інформації базовими рецепторами);
- центральний етап реакції (складні процеси центральної нервової системи, пов'язані з переробкою прийнятої інформації, її диференціації та оцінки);
- моторний етап реакції (процеси, які визначають початок та хід рухів);
- сенсорна корекція рухів (на рівні зворотнього зв'язку).

Як відмічають дослідники (Л. П. Гримак, Н. Н. Данілова, А. Л. Крилова), у взаємозв'язку від складності центрального етапу сенсомоторної дії розрізняють так звані прості та складні сенсомоторні реакції. Проста сенсомоторна реакція є найбільш швидкою відповіддю простим поодиноким рухам на раптово з'являючийся, раніше відомий сигнал. Ця реакція оцінюється за часом, у якому розрізняють латентний (скритий) час реакції (тобто, час від моменту прояву подразника, до якого притягнута увага, до початку відповідного руху) і час рухової реакції (Н. Н. Данілова, А. Л. Крилова) [5]. Усі інші сенсомоторні реакції називаються складними. У психологічній структурі складної реакції завжди можна виділити наступні елементи: увага — якщо вона у реагуючого буде чимось відволікатись, реакція взагалі може залишитися незакінченою; пам'ять — для вибору правильної дії необхідно пам'ятати, між чим треба вибирати; мислення — хоча б в його простіших формах, а іноді, й у складніших; емоції — більш або менш сильно прикрашаючи реакцію; волевє зусилля — відсутність якого гальмує реакцію.

Складні реакції протікають значно повільніше, ніж прості, через переробку сприйнятого. Тому, якщо відняти час простої реакції у того, хто навчається, час його складної реакції, то можна приблизно уявити собі час, який затрачено їм на переробку інформації. Час не тільки складної, але й простої реакції зменшується під впливом роботи та зростає при втомленні. Б. М. Теплов, розглядаючи індивідуально-типологічні особливості протікання сенсомоторних реакцій, встановив, що частіше реакція демонструє високу індивідуальну стабільність і індивідуальну мінливість, яка характеризується як стійкий показник індивідуальних відмінностей. Він вважав, що час і темп сенсомоторних реакцій є чутливим індикатором нейродинамічних і типологічних особливостей вищої нервової діяльності людини. «Переробка» рухових умовних реакцій, про легкість яких можна судити при зміні, в ході переробки часу реакції і ряду інших параметрів, що є, на думку автора, одним з найбільш поширених прийомів діагностики рухливості нервових процесів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Є. І. Бойко намагався відповісти на одне з центральних питань, пов'язаних з вивченням часу сенсомоторних реакцій, як оцінки діяльності людини, — на те, що саме вимірюється в дослідженні часу реакції, чим воно заповнено, або ще конкретніше, які психічні процеси розгортаються в часі між початком сигналу до реакції і відповідним рухом досліджуваної особистості. На думку В. І. Бондаря, час реакції характеризує рівень збудливості відповідної сенсомоторної ланки, швидкість і якість обробки інформації. Латентний період часу реагування, заповнений активним сприйняттям інформації, що по-

ступає в мозок, доцільною переробкою її та побудову відповідних рухів. При цьому відбувається взаємодія висхідного потоку збуджень з зустрічними керуючими імпульсами словесних відділів кори, які можуть вибірково підсилювати або придушувати роботу всіх включених у справу нервових структур. Дана характеристика є одним з найзручніших показників при вивченні динаміки нервових процесів. Автори спираючись на зарубіжні та вітчизняні дослідження відзначають підпорядкованість (схильність контролю) швидкості реакції другої сигнальної системи, що дозволило говорити про два основні компоненти, які беруть участь у підготовці до реакції. Перший компонент — першосигнальний, полягає у виробленні умовного рефлексу на час, інший компонент — другосигнальний, проявляється звиті про його вироблення [2].

Таким чином, ще однією ланкою, інтегрованою у роботу сенсомоторної сфери, є друга сигнальна система і, перш за все, — мова, як найважливіший стимул, що спонукає дію.

Психологічні дослідження сенсомоторики, спрямовані на вивчення характеру сенсорних і моторних процесів при виконанні суб'єктом будь-якої діяльності, надають цікаві дані про особливості розвитку цієї сфери на різних етапах онтогенезу.

Так, Л. С. Виготський, аналізуючи експериментальні дослідження, присвячені питанням співвідношення сенсорних і моторних процесів, підкреслював складність і неоднорідність зв'язків між ними: в різні періоди розвитку взаємозв'язок між сенсорикою і моторикою має різний рівень цілісності структури. Посилаючись на досвід А. Р. Лурія, Л. С. Виготський підкреслює роль афективних процесів в синтезі або відокремленні сенсорних і моторних актів: «коли процес повертається до афективної форми, відновлюється безпосередній зв'язок моторних і сенсорних імпульсів». Особливо яскраво ця тенденція проявляється у дітей раннього віку [1].

Участі моторних ланок в сенсорному сприйнятті була присвячена «гіпотеза моторного уподобання», висунута А. Н. Леонтьєвим. Вона полягає в тому, що ядром механізму чуттєвого відображення є уподобання динаміки процесів в рецептуальній системі властивостями зовнішнього впливу на неї. Для дотуку це означає, що механізм сприйняття полягає в тому, що рух руки відтворює контур «обводиться» поглядом і т.п. Чим точніше рух рецептора (або відповідних йому «моторних ланок»), що відтворює форму зовнішнього об'єкта, тим точніше цей об'єкт сприймається [6].

Взаємодія сенсомоторних відчуттів стосується процесів їх виникнення. Відчуття як психічне явище при відсутності відповідної реакції або при її неадекватності неможливо. Це вказує на необхідність зв'язку між нервами зорового, слухового та інших аналізаторів з рухами. М'язово-рухова, тобто кінестетична (від грец. *kinēo* — рухаюся і *aesthesia* — відчуття) чутливість є складним компонентом також і просторового орієнтування; вона дає можливість «виміряти» предмет, використовуючи частини свого тіла і служить механізмом зв'язку між аналізаторами зовнішнього і внутрішнього середовища при орієнтуванні в просторі. Кінестетична чутливість є базовою для формування міжсенсорних зв'язків: зорово-рухових в процесі просторового зору, слухо-моторних і зорово-моторних при письмі, мовно-рухових при вимові, тактильно-рухових в процесі взаємодії з навколишнім світом.

Дрібна моторика є важливою складовою загальних моторних здібностей людини. Її розвиток включено в процес формування кінестетики тіла, рухових стереотипів, локомоції, ритміки. Під терміном «дрібна моторика» розуміються високодиференційовані точні рухи, як правило, невеликої амплітуди і сили. У соціалізованих рухах — це рухи пальців рук та органів артикуляційного апарату. Саме у руховій

області кори головного мозку об'єднуються нервові імпульси з усіх органів чуття. Отже, м'язові відчуття, що виникають при дії з предметами, посилюють всі інші відчуття і допомагають пов'язати їх в єдине ціле.

Будь-яке відчуття є змішаним за своєю природою, тобто до нього завжди додається м'язове відчуття, яке сильніше порівняно з іншими. Тому, коли дитина сприймає предмет, отримує відповідні відчуття, в його мозку утворюється «мозаїка порушених вогнищ», головними з яких будуть ті, які виникають у рухових проєкціях м'язів рук, очей, шиї [4].

Однак, точність сенсомоторної дії в значній мірі залежить від правильного (адекватного) сенсорного орієнтування. Сенсорна реакція генетично обумовлена. Суть її полягає в рефлекторному сприйнятті та реагуванні на подразник відділів головного і спинного мозку. Вона має природний характер і важко тренована, коливання меж сенсорного реагування на подразник у людей незначні. Тому порушення в розвитку біологічних (фізіологічних) механізмів сенсорної сфери призводить до неповноцінності функціонування всіх сенсомоторних дій.

Найбільш складний і разом з тим, найбільш психологічно важливий процес і результат інтеграції сенсомоторних актів — це сенсомоторна координація. Сенсомоторна координація — взаємодія рецепторних і ефекторних механізмів, яка обумовлює узгодження в часі та просторі дії сенсомоторних і моторних систем, спрямованих на досягнення певного рухового ефекту.

Найпростіший вид сенсомоторної координації, що виявляється у дитини в перші місяці життя — реакція стеження, націлена на утримання рухомого об'єкту в полі зору. На перших етапах освоєння рухового завдання, що вимагає сенсомоторної координації, відзначається дикретність рухових відповідей, які надалі змінюються злиттям окремих рухових актів у координовану єдину рухову дію [5]. Сенсомоторна координація формується поступово на основі досвіду і вправ, представляючи собою все більш складний сенсомоторний акт. Її якість (як і якість дії, в основі якої вона лежить) визначається кількома показниками: часом реакції на пусковий сигнал — від появи рухової задачі; точністю реагування — визначається як за кінцевим результатом, так і за кількістю і характером скоригованих рухів, що забезпечують координацію реагування (Н. А. Бернштейн) [3].

Провідним параметром сенсомоторної координації є зорово-моторна і слухомоторна координації. Їх формування найбільш активно здійснюються теж на ранніх етапах онтогенезу. Досить стійкими ці види сенсомоторної координації стають лише близько 7 років, однак, регулююча функція самої системи в цьому віці спрямована, переважно, не на процес дії, а на результат. У дошкільний період відбувається істотне вдосконалення здібностей на диференціацію м'язових відчуттів, завдяки чому дитина опановує скоординованими симетричними рухами (наприклад, рук), а перехресні рухи у неї ще продовжують викликати значні ускладнення. Цим багато в чому пояснюються труднощі першокласників при оволодінні письмом у ході навчальної діяльності. У процесі навчання у дитини створюється концептуальна модель руху, в якій інтегрується знання про виконання рухової задачі, засоби і способи її вирішення, і образ конкретної ситуації реалізації її руху. На основі цих елементів руху відбувається актуалізація вже відібраних рухових навичок, що мають відношення до даного рухового завдання. Крім того відбувається налаштування системи сприйняття, і формується комплекс очікуваних аферентцій, за рахунок чого підвищується чутливість до певних елементів зовнішнього і внутрішнього середовища. [3, С. 145]. При засвоєнні «моторного поля» (Н. А. Бернштейн) в кон-

кретних умовах рішення рухової задачі відбувається співвіднесення цього рішення з ознаками ситуації.

Для початку відпрацювання руху характерна підвищена чутливість руху до нюансів відчуттів, при поступовому поповненні моторної пам'яті. Сприйняття руху на стадії автоматизації, стає більш узагальненим і згорнутим. На стадії тренування, яке слідує за стадією автоматизації, відбувається пов'язування елементів руху між собою і будується система їх актуальної координації. Цей процес формування рухового навичку завершується його стандартизацією, коли виконувана дія приймає постійну форму і стабілізацію, при якій рух набуває стійкість по відношенню до зовнішніх і внутрішніх перешкод [3, С. 145].

Висновки. Таким чином, характеризуючи віковий діапазон становлення ланок сенсомоторної координації можна констатувати, що особливо швидко динамічні стереотипи рухів виробляються і закріплюються між 7 і 10 роками, а до 12 років в нормі закінчується дозрівання рухового аналізатора. Відсутність зв'язку між зоровим аналізатором і рухом руки від народження, визначає види діяльності, що сприяють поступовому формуванню і «налагодженню» цього зв'язку: змальовування і списування. Майже завжди затримка в розвитку координації зорового аналізатора і рух руки супроводжуються мінімальними мозковими дисфункціями. Уповільнення темпу розвитку центральної нервової системи, в першу чергу вищих відділів кори головного мозку може бути викликане багатьма чинниками: інтоксикацією, порушенням або дефіцитом харчування, травмами центральної нервової системи в пренатальний, натальний і постнатальний період, генетичними чинниками і т.п. Будь-який з цих факторів, сповільнюючи індивідуальний розвиток, може бути причиною виникнення клінічних, психологічних і нейрофізичних змін функціонування мозку, обумовлюючи порушення в роботі базових складових сенсомоторної та інших сфер психіки. Складний характер міжаналізаторної взаємодії сенсомоторної сфери при різних варіантах дизонтогенеза може мати різні патологічні прояви.

Список використаних джерел та літератури:

1. Анохин П. К. Особенности афферентного аппарата условного рефлекса и их значение для психологии / П. К. Анохин // Вопросы психологии, 1955. — № 6, — С. 20-25.
2. Бондар В. І., Рейда К. В. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник. — К: «МП Леся», 2010. — 168 с.
3. Бренштейн Н. А. Природа навыка и тренировки / Н. А. Бернштейн // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. — М., 1979. — С. 92.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования. — М.: Лабиринт, 1996 — 461с.
5. Данилова Н. Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н. Н. Данилова, А. Л. Крылова / Учебное пособие для вузов. — Ростов н: Феникс, 2005. — 478 с.
6. Леонтьев А. Н. Биологическое и социальное в психике человека / А. Н. Леонтьев // В кн.: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики.-М., 1981, С. 193-218.
7. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко. Б. Г. Мещерякова. — М., 1996. — 440 с.

References

1. Anohin P. K. Osobennosty afferentnogo apparata uslovnogo refleksa I ihznachenie dlya psychology. Voprosi Psychology, 1955. № 6 — R.20 -25.
2. Bondar V.I., Reid KV Osoblivosti formuvannya trudovoї kompetentnosti rozumovo vidstalih uchniv: Navchalnyi posibnik. K: » MP Lesya », 2010. 168 p
3. Brenshteyn N.A, Priroda navika and trenirovki. Hrestomatiya po obshey psychologyi: Psychologiya Pamjati. M., 1979. S. 92.
4. Vigotskiy L. C. Mishlenie rechy: Psihologicheskie issledovaniya. M.: Labyrinth, 1996 — 461 s.

5. Danilov N. N. *Physiologiya vishey nervnoy deyatelnosti. Uchebnoe posobiye dlya universitetov.* Mr. Rostov: Phoeni, 2005. — 478 s.
6. Leontyev A. N. *Biologicheskoe and sotsialnoye v psichike cheloveka.* In vol.: *Problemy rozvitiya psihiki.* М., 1981, S.193-218.
7. *Psihologicheskii slovary / Red. V.P. Zinchenko. B. G. Meshteryakova.* — М., 1996. — 440 s.

В. В. Кордонец

ассистент кафедры логопедии и специальной психологии, ГБУЗ Донбасского государственного педагогического университета
(г. Славянск)

**ПРО РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ
СЕНСОМОТОРНОЙ СФЕРЫ ПСИХИКИ**

Резюме

Статья посвящена анализу ведущих теоретико-методологических основ по проблеме развития психологических особенностей сенсомоторной сферы психики в целостном процессе становления личности на разных этапах онтогенеза.

Ключевые слова: психомоторная деятельность, сенсомоторная сфера психики, сенсомоторный и моторный компоненты, сенсомоторные действия.

V. Kordonets

assistant lecturer speech therapy and special psychology, Donbass State Pedagogical University
(Slavyansk)

**FOR THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF
SENSORIMOTOR AREAS OF MIND**

Abstract

The article describes and analyzes the theoretical and methodological foundations of psychological problems of sensory-motor features of mind in a holistic process of identity formation at different stages of its ontogenesis. It was determined that one of the most important entities that provide basic integrative mental activity is the formation of sensory-motor sphere of the psyche. The lack of connection between the visual analyzer and movement of the hand from birth, defines activities that contribute to the gradual formation and » adjustment» of this connection: repainting and rewriting. The delay in the development of coordination of the visual analyzer and hand movement is accompanied by minimal brain dysfunction. Slowing of the central nervous system development, especially the higher parts of the cerebral cortex can be caused by many factors. The complex nature of interanalizative interaction of sensory-motor spheres in different variants disontogenesis may have different pathological manifestations.

Keywords: psychomotor activity, sensomotor sphere of psychics, sensory-motor and motor components sensory-motor actions.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2013

УДК 159.922.8

І. О. Корнієнко

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26
e-mail: innoksha@gmail.com

**ТІЛЕСНА САМОРЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА
СТАНОВЛЕННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТОСТІ**

В статті обговорюються результати дослідження тілесності і механізмів її впливу на розвиток опанувальної поведінки особистості, а саме: суб'єктивної значущості для індивіда його тілесної структури, поведінкових стратегій та механізмів подолання стресу, а також, діагностика захисних механізмів, які на рівні підсвідомості впливають на формування копінг-поведінки особистості та відношення особистості до свого внутрішнього «Я». Кореляційний аналіз отриманих даних та порівняння результатів дослідження різних вікових груп респондентів на основі критерію U-Манна Уїтні.

Ключові слова: копінг, опанування, конституційна репрезентація, тілесність, копінг-стратегії, копінг-ресурси, копінг-механізми, самовідношення.

Тілесність як феномен давно привертає увагу вчених, але, на жаль, до теперішнього часу її вивчення велося в рамках природничо-наукових дисциплін. У даній сфері наукова психологія значно відстає від практики, особливо помітний цей розрив в вітчизняній психології. Тілесність, як така, не була предметом вивчення наукової психології, вчені, в основному це О. М. Леонтьєв, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, зазвичай, займались вивченням ролі тілесного компонента в розвитку особистості [2, С. 352; 5, С. 25]. Дослідження в галузі тілесного компоненту Я не численні і більшою мірою носять теоретико-описовий характер (О. Е. Газарова, С. О. Клімов, О. Ш. Тхостов) [5, С. 287].

Психологічне оволодіння важкими життєвими ситуаціями раніше не розглядалось як залежне від тілесної структури та її репрезентації в свідомості людини і як фактор психологічного зростання особистості, включаючи деякі практичні дослідження (М. М. Бахтін, Б. С. Братусь, Р. Кочюнас, А. Маслоу, І. Ялом) [1, С. 166; 3 С. 106-116; 4 С. 292]. Саме це і зумовлює актуальність даного дослідження, яке ґрунтується на пошуках нових напрямів психологічного дослідження тілесності і механізмів її впливу на розвиток опанувальної поведінки особистості. Адже, основним механізмом адаптації особистості до соціальних умов, які постійно змінюються, являється її вміння долати нові важкі ситуації, які потребують від людини особливих зусиль і змушують її виявляти і проявляти непомітні в звичайних умовах якості. Можливість впоратись на психологічному рівні з важкими життєвими ситуаціями, багато в чому визначає ефективність соціально-психологічної адаптації до мінливих умов життя.

Таким чином, у дослідженні, були протестовані перший та четвертий курси Мукачівського державного університету, а саме студенти гуманітарного факультету, спеціальності «Практична психологія» в кількості 30 осіб.

Опираючись на теоретичні положення дослідження конституційної репрезентації як детермінанти формування копінг-стратегій особистості, в першу чергу, було

проаналізовано результати, отримані за методикою «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхана. Метою застосування даної методики було вивчення поведінкових стратегій подолання стресу. Аналізуючи результати за даною методикою, з'ясували, що для досліджуваних груп найбільш притаманними стратегіями подолання стресу є стратегія «Вирішення проблем» ($X_{сер1к} = 8,5$ ($\sigma = 1,35$); $X_{сер4к} = 8,8$ ($\sigma = 1,74$)) та стратегія «Пошуку соціальної підтримки» ($X_{сер1к} = 7,6$ ($\sigma = 2,97$); $X_{сер4к} = 8,3$ ($\sigma = 2,03$)). Для більш наочного представлення результатів дані були зображені графічно на рис. 1.

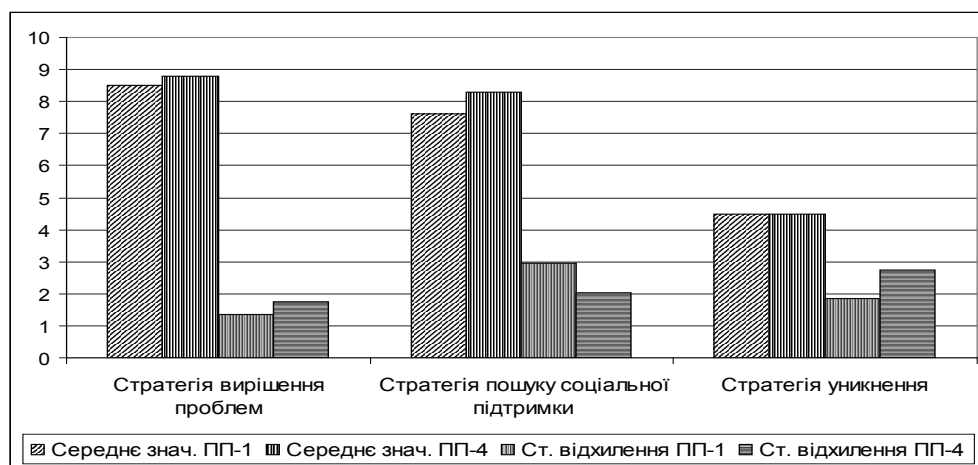


Рис. 1. Первинні статистики шкал методики «Індикатор копінг-стратегій»

За допомогою графічного зображення отриманих результатів можна побачити, що як для першого, так і для четвертого курсів шляхи подолання стресу, головним чином, направлені на вирішення проблеми та пошук соціальної підтримки. Це свідчить про те, що студенти намагаються використати всі свої ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення існуючої проблеми, опираючись не тільки на власні сили, а й залучаючи до цього інших осіб, які в змозі допомогти у її вирішенні. Що стосується результатів, отриманих за шкалою «Стратегія уникнення» ($X_{сер1к} = 4,5$ ($\sigma = 1,85$); $X_{сер4к} = 4,5$ ($\sigma = 2,75$)), то вони свідчать про те, що досліджувані не намагаються уникнути стресових ситуацій і, як наслідок, їх вирішення. Таким чином, можна сказати, що досліджуваним притаманні адекватні поведінкові стратегії вирішення проблем, в основі формування яких найчастіше лежить життєвий досвід, насичений різного роду стресовими ситуаціями, що в свою чергу, впливає на формування адекватних реакцій на дані чинники.

Для дослідження копінг-механізмів, висновок про які дав би змогу проаналізувати, яким чином студенти реагують на ситуацію стресу та як з нею справляються на поведінковому, когнітивному та емоційному рівнях, була застосована методика «Діагностика копінг-механізмів» Є. Хейма. Результати за даною методикою представлені графічно на рис. 2.

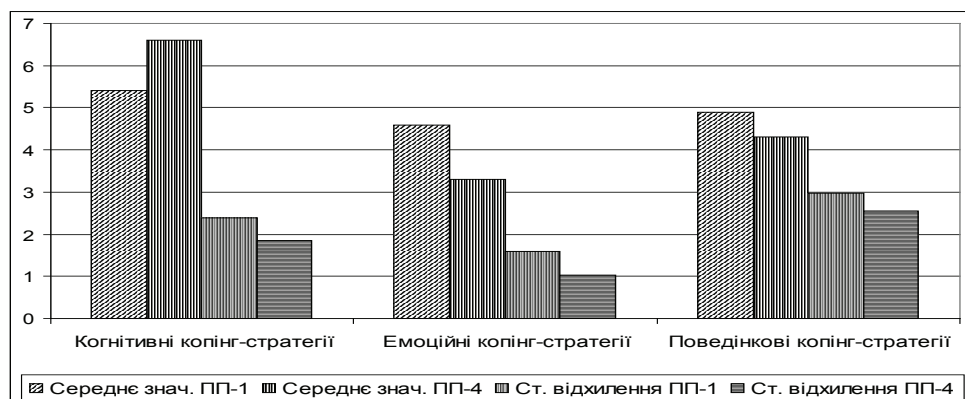


Рис. 2. Первинні статистики шкал методики «Дослідження копінг-механізмів»

Отже, аналізуючи отримані результати, можна зробити висновок, що як для першого курсу, так і для четвертого курсу серед когнітивних копінг-механізмів ($X_{сер1к} = 5,4$ ($\sigma = 2,39$), $X_{сер4к} = 6,6$ ($\sigma = 1,85$) — найбільш притаманними є такі, як: проблемний аналіз та відносність стосовно стресових ситуацій. Такі результати є свідченням того, що студенти намагаються не тільки розібратись та проаналізувати ситуації високого емоційного напруження, а й реагувати на них, відносно їх значущості стосовно себе.

Щодо емоційних копінг-механізмів ($X_{сер} = 4,6$; $\sigma = 1,59$), то для першого курсу найбільш характерними є прояви оптимізму та пригнічення емоцій. Така реакція на стресові ситуації, в першу чергу, підвищує впевненість у власних силах, а також збільшує імовірність того, що реакція на стресові ситуації буде адекватною та не залежатиме від емоційного стану. Для четвертого курсу серед емоційних копінг-механізмів ($X_{сер} = 3,3$; $\sigma = 1,04$) найбільш характерними також виявились прояви оптимізму та емоційної розрядки, що в свою чергу, допомагає людям звільнитись від зайвих емоцій і конструктивно підійти до вирішення проблем.

Щодо поведінкових копінг-механізмів, то як для першого ($X_{сер} = 4,9$ ($\sigma = 2,98$), так для четвертого курсів ($X_{сер} = 4,3$; $\sigma = 2,55$), найбільш вживаними є такі, як конструктивна активність та пошук соціальної підтримки. Наявність таких поведінкових копінг-механізмів є свідченням того, що досліджувані намагаються конструктивно і адекватно реагувати на стресові ситуації та залучити до їх вирішення інших осіб, які в змозі в цьому допомогти.

Для дослідження конституційної репрезентації та її впливу на формування копінг-поведінки особистості був застосований тест «Дослідження образу тіла». Метою застосування даного тесту було діагностування суб'єктивної значущості для індивіда його тілесної структури, а також виявлення емоцій та почуттів, які продукуються негативним відношенням до власного тіла. Отримані результати ($X_{сер1к} = 56,8$ ($\sigma = 19,49$), $X_{сер4к} = 53,6$ ($\sigma = 19,84$)) зображені графічно на рис. 3.

Таким чином, можна говорити про те, що досліджувані досить адекватно сприймають тілесний компонент своєї особистості, але все ж таки існують моменти і ситуації, в яких невдоволення власним тілом зростає, продукуючи виникнення негативних емоцій та переживань. На основі цього, можна припустити, що сформованість адекватної конституційної репрезентації не тільки впливає на рівень стресу

состійкості особистості, а й визначає те, яким чином особистість буде реагувати на стресові чинники, адже спостерігається тенденція: чим адекватнішою є конституційна репрезентація, тим конструктивніші способи подолання стресу обираються.

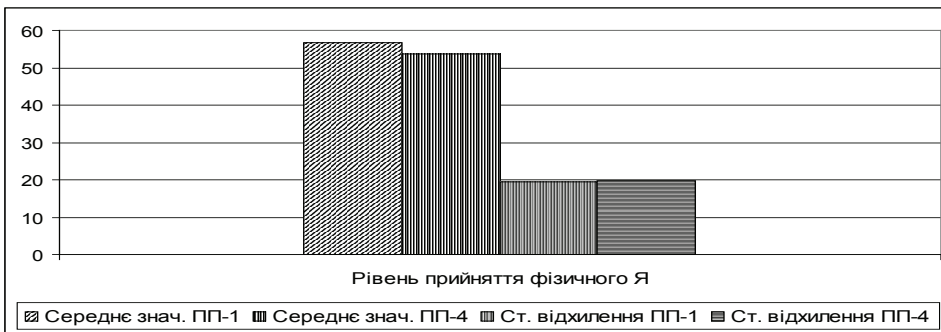


Рис. 3. Первинні статистики методики «Дослідження образу тіла»

Про це свідчить порівняльний аналіз отриманих результатів за методиками «Індикатор копінг-стратегій», «Дослідження копінг-механізмів» та «Дослідження образу тіла», в основі якого студенти з низьким рівнем задоволеності власним тілом обирають менш конструктивні способи подолання стресу, ніж досліджувані з високим рівнем задоволеності.

Для визначення характеру відношення людини до свого внутрішнього «Я» було застосовано тест-опитувальник «Дослідження самовідношення» С. Р. Пантелеєва. Для більш наочного представлення, узагальнимо первинні результати для даної методики за допомогою графічного зображення (рис. 4).

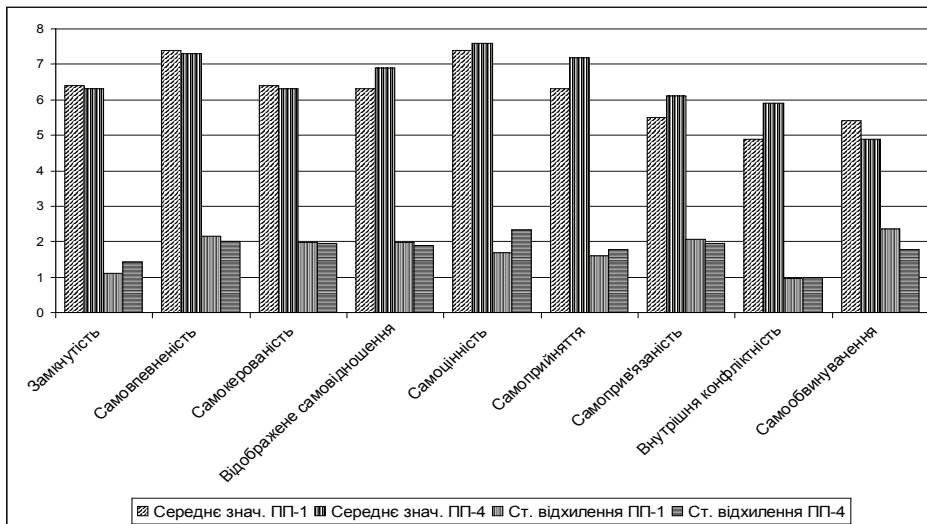


Рис. 4. Первинні статистики шкал методики «Дослідження самовідношення»

Аналізуючи результати, представлені на рис. 4, можна зазначити, що у досліджуваних груп існують незначні відмінності в структурі самовідношення.

Так, для першого курсу найвищі результати спостерігаються за такими шкалами, як: «Самовпевненість» (Хсер. = 7,4; Б = 2,15), що проявляється в уявленнях людини про саму себе, як самостійну, вольову, енергійну, надійну особистість та «Самоцінність» (Хсер. = 7,4; Б = 1,68), яка відображає емоційну оцінку власного «Я» за внутрішніми критеріями любові, духовності, багатства внутрішнього світу, відчуття цінності власної особистості.

Для четвертого курсу найвищі результати спостерігаються за шкалами: «Самоцінність» (Хсер. = 7,6; Б = 2,32), «Самовпевненість» (Хсер. = 7,3; Б = 2,02) та «Самоприйняття» (Хсер. = 7,2; Б = 1,78), що характеризується дружнім ставленням до себе, досягненням згоди з самим собою, схваленням своїх планів і бажань, емоційного безумовного прийняття себе таким, яким є насправді.

Такі результати дають можливість судити про те, що студенти, як першого, так і четвертого курсу приймають себе такими, якими вони є: зі всіма недоліками та перевагами, цінують власну неповторність та індивідуальність, є впевненими в власних силах.

Для дослідження захисних механізмів, які на рівні підсвідомості безпосередньо впливають на вибір стратегій подолання стресу була застосована методика «Індекс життєвого стилю» Плутчика-Келлермана-Конте. Результати за даною методикою зображені графічно на рис. 5.

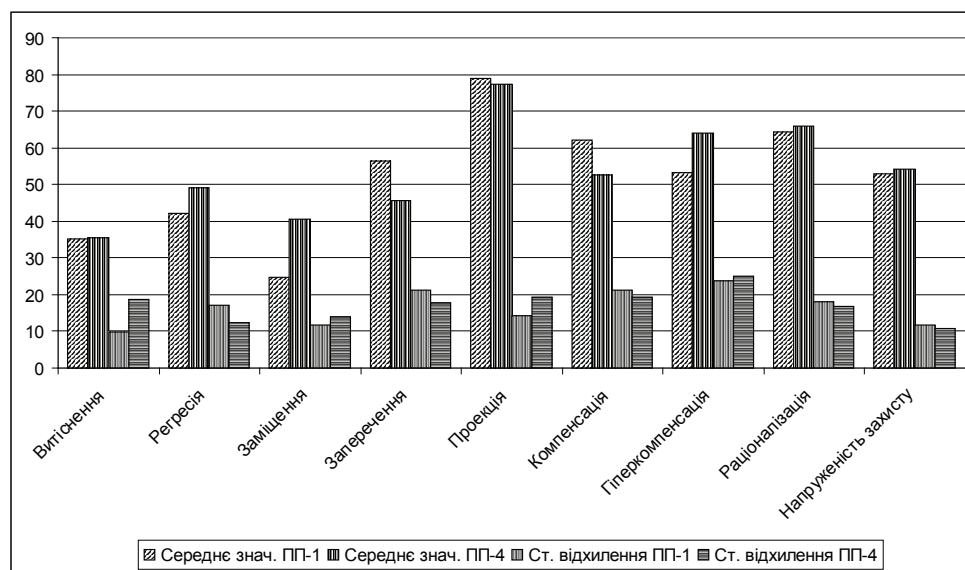


Рис. 5. Первинні статистики шкал методики «Індекс життєвого стилю»

Аналізуючи отримані дані, можна зробити висновок, що для першого курсу найбільш вираженими є такі захисні механізми, як проекція (Хсер. = 79; Б = 14,3), за допомогою якої неусвідомлювані і неприйнятні для особистості почуття і думки локалізуються зовні, а саме приписуються іншим людям і таким чином стають вторинними; рационалізація (Хсер. = 64,3; Б = 18,02), яка полягає в спробі знизити

ти цінність недоступного для особистості досвіду, шляхом зниження значущості для себе причин, що викликали психотравмуючу ситуацію, а також уникненням переживань, які були викликані фруструючою ситуацією за допомогою логічних настанов і маніпуляцій, навіть при наявності переконливих доказів на користь протилежного, та компенсація (Хсер. = 62; Б = 21,11), яка проявляється у спробах компенсувати існуючі недоліки особистості, найчастіше за допомогою привласнення властивостей, переваг, цінностей, поведінкових характеристик іншої людини. Найчастіше цей захист використовується для уникнення конфлікту та підвищення почуття самодостатності, при цьому запозичені цінності, настанови і думки приймаються без аналізу і реструктурування і тому не стають частиною самої особистості. Також, для даної групи характерним є досить високий рівень загальної напруги використання захисту (Хсер. = 53; Б = 11,82).

Для четвертого курсу найбільш вираженими є такі захисні механізми, як: проєкція (Хсер. = 77,2; Б = 19,18), раціоналізація (Хсер. = 66; Б = 16,72) та гіперкомпенсація (Хсер. = 64; Б = 24,9), яка полягає в тому, що особистість намагається запобігти вираженню неприємних або неприйнятних для неї думок, почуттів або вчинків шляхом надання більшого значення протилежним прагненням. Таким чином відбувається трансформація внутрішніх імпульсів в суб'єктивно розуміючу протилежність. Для четвертого курсу, також, характерним є досить високий рівень загальної напруги використання захисту (Хсер. = 54,3; Б = 10,70).

Наступним етапом роботи було здійснення кореляційного аналізу отриманих даних за методикою «Індикатор копінг-стратегій» (Д. Амірхан), тестом Є. Хейма «Дослідження копінг-механізмів», тестом-опитувальником «Дослідження самовідношення» (С. Р. Пантелеєв) та методикою «Індекс життєвого стилю» (Плутчик-Келлерман-Конте). Метою застосування даного аналізу, в першу чергу, було виявлення взаємозалежностей між формуванням копінг-стратегій та характером самовідношення, а також аналіз ролі захисних механізмів у формуванні опанувальної поведінки та їх вплив на сприйняття особистістю власного Я. Для досягнення даної мети було застосовано програмне забезпечення SPSS, в результаті якого була отримана матриця кореляцій, на основі якої було з'ясовано, які з шкал вище перерахованих методик корелюють на статистично значимому рівні (0,05 та 0,01). Узагальнені дані кореляційного аналізу наведені у таблиці 1.

Найвищий кореляційний зв'язок, 1) на рівні значимості 0,05 спостерігається між такими шкалами як: «Стратегія вирішення проблем» та «Самовпевненість» ($R = 0,413$). Взаємозалежність цих шкал виражається в тому, що вибір стратегії вирішення проблем безпосередньо залежить від того, наскільки студенти відчувають впевненість у власних силах.

«Стратегія вирішення проблем» та «Відображене самовідношення» ($R = 0,431$). Кореляційний зв'язок виражається в виборі стратегії направленої на вирішення проблем, яка залежить від очікуваного позитивного відношення до себе з боку значимих людей.

«Стратегія пошуку соціальної підтримки» та «Емоційні копінг-стратегії» ($R = 0,459$). Взаємозалежність цих шкал, можна пояснити тим, що результативність пошуку соціальної підтримки для вирішення проблем залежить від характеру емоцій та почуттів, які переоповнюють людину в стресовій ситуації.

«Стратегія уникнення» та «Проєкція» ($R = 0,454$). Взаємозалежність цих шкал виражається в тому, що використання стратегії уникнення, головним чином залежить від того, наскільки часто використовується проєкція, тобто перенесення

своїх неусвідомлюваних і неприйнятних почуттів, емоцій та думок на інших осіб, таким чином локалізуючи їх зовні.

«Стратегія уникнення» та «Гіперкомпенсація» ($R = 0,421$). Даний кореляційний зв'язок пояснюється тим, що в основі гіперкомпенсації лежить процес заміни емоцій та почуттів викликаних стресовими подіями, почуттями більш прийнятними, що в свою чергу призводить до вибору стратегії уникнення вирішення проблем.

«Стратегія уникнення» та «Когнітивні копінг-стратегії» ($R = 0,401$). Взаємозалежність між цими шкалами полягає в тому, що вибір стратегії уникнення залежить безпосередньо від мисленевого аналізу в основі якого лежать думки пов'язані з небажанням вирішувати існуючі проблеми.

Таблиця 1

Узагальнені дані кореляційного аналізу

Шкала 1	Шкала 2	R	P
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія вирішення проблем	Методика дослідження самовідношення Самовпевненість	0,413	< 0,05
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія вирішення проблем	Методика дослідження самовідношення Відображене само відношення	0,431	< 0,05
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія пошуку соціальної підтримки	Методика діагностики копінг- механізмів Емоційні копінг-стратегії	0,459	< 0,05
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія уникнення	«Індекс життєвого стилю» Проекція	0,454	< 0,05
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія уникнення	«Індекс життєвого стилю» Гіперкомпенсація	0,421	< 0,05
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія уникнення	Методика діагностики копінг- механізмів Когнітивні копінг-стратегії	0,401	< 0,05
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія вирішення проблем	Методика дослідження самовідношення Самокерування	0,485	< 0,01
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія вирішення проблем	Методика дослідження самовідношення Самоцінність	0,555	< 0,01
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія пошуку соціальної підтримки	«Індекс життєвого стилю» Раціоналізація	0,552	< 0,01
«Індекс життєвого стилю» Регресія	Методика дослідження самовідношення Внутрішня конфліктність	0,573	< 0,01
«Індекс життєвого стилю» Заміщення	Методика дослідження самовідношення Внутрішня конфліктність	0,659	< 0,01
«Індекс життєвого стилю» Компенсація	Методика дослідження самовідношення Самокерування	0,468	< 0,01

2) На рівні значимості 0,01 спостерігається зв'язок, між такими шкалами, як:

«Стратегія вирішення проблем» та «Самокерування» ($R = 0,485$). Взаємозалежність цих шкал визначається тим, що вибір стратегії вирішення проблем залежить від того, наскільки сильно особистість переживає своє внутрішнє «Я» як внутрішній стрижень, який організовує та активізує її особистість.

«Стратегія вирішення проблем» та «Самоцінність» ($R = 0,555$). Даний взаємозв'язок можна пояснити тим, що самоцінність характеризується відчуттям цінності власної особистості і одночасно демонструванням її іншим, тим самим, чим більше особистість переживає власну цінність, тим частіше вона обирає стратегію, направлену на вирішення проблем.

«Стратегія пошуку соціальної підтримки» та «Раціоналізація» ($R = 0,552$). Раціоналізація характеризується зниженням значущості причин, що викликали конфліктну ситуацію та припиненням за допомогою логічних настанов і маніпуляцій неприємних переживань, що призводить до активізації стратегії пошуку соціальної підтримки.

«Регресія» з шкалою «Внутрішня конфліктність» ($R = 0,573$). Наявність внутрішніх конфліктів і, як наслідок, негативних емоційних переживань призводить до виникнення регресії — повернення особистості до більш ранніх стадій розвитку.

«Заміщення» зі шкалою «Внутрішня конфліктність» ($R = 0,659$). Використання заміщення полягає в спробі знаходження відповідної заміни існуючим нестерпним почуттям більш терпимими, що тим самим заміщує чинники, які насправді викликали конфліктну ситуацію. Використання цих захистів призводить до виникнення внутрішніх конфліктів.

«Компенсація» та «Самокерування» ($R = 0,468$). Взаємозалежність обумовлена тим, що чим більше внутрішнє «Я» інтегрується як внутрішній стрижень, тим більше зростають компенсаторні властивості особистості для збереження самокерування.

Отже, проаналізувавши результати кореляційного аналізу слід зазначити, що існування прямих взаємозалежностей між копінг-стратегіями, копінг-механізмами та самовідношенням дає можливість судити про те, що на формування опанувальної поведінки впливає характер відношення та сприйняття особистістю власного Я. Також, наявність кореляційних зв'язків між психологічними захистами та самовідношенням дає підставу говорити про те, що використання тих, чи інших психологічних захистів визначається тим, як людина сприймає власну особистість та на основі чого формується її власне уявлення про себе.

З метою оцінки відмінностей між досліджуваними групами було використано непараметричний метод порівняння вибірок, а саме критерій U-Манна Уїтні. Висновок про відмінність або подібність досліджуваних груп робиться на основі емпіричного значення критерію, який відображає наскільки співпадають ряди значень за кожною з шкал використаних методик для першого і четвертого курсів (таблиця 2).

Таким чином, аналізуючи отримані результати, статистично-значимі відмінності були виявлені за такими шкалами, як «Заміщення», «Внутрішня конфліктність» та «Емоційні копінг-стратегії».

Приймаючи відмінність результатів за шкалою «Заміщення» слід зазначити, що результати за даною шкалою у першого курсу — $X_{сер} = 24,7$ ($\sigma = 11,75$), тоді як у четвертого $X_{сер} = 40,6$ ($\sigma = 14$). Такі дані свідчать про те, що студенти четвертого курсу на значно вищому рівні використовують такий захисний механізм, як заміщення. В основі даного захисту лежить процес розрядки пригнічених емоцій,

які були викликані стресовими подіями. Даний процес реалізується завдяки спрямуванню негативних емоцій на об'єкти, що представляють меншу небезпеку або є більш доступними ніж ті, що викликали негативні емоції та почуття.

Таблиця 2

Значення критерію U

Назва методики / Шкала	U — Ман-на Уїтні	W — Вілкоксон	Z	Апроксимація (2-х стороння ймовірність)	Подвосна точна одно-стороння відмінність
«Індикатор копінг-стратегій» Вирішення проблем	94,000	214,000	-0,785	0,432	0,461
«Індикатор копінг-стратегій» Пошук соціальної підтримки	102,500	222,500	-0,420	0,674	0,783
«Індикатор копінг-стратегій» Уникнення проблем	102,500	222,500	-0,420	0,675	0,683
«Індекс життєвого стилю» Витіснення	95,000	215,000	-0,748	0,455	0,486
«Індекс життєвого стилю» Регресія	83,500	203,500	-1,213	0,225	0,233
«Індекс життєвого стилю» Заміщення	43,500	163,500	-2,927	0,003	0,003
«Індекс життєвого стилю» Заперечення	79,000	199,000	-1,403	0,161	0,174
«Індекс життєвого стилю» Проекція	107,000	227,000	-0,231	0,817	0,838
«Індекс життєвого стилю» Компенсація	84,500	204,500	-1,180	0,238	0,250
«Індекс життєвого стилю» Гіперкомпенсація	95,000	215,000	-0,733	0,464	0,486
«Індекс життєвого стилю» Раціоналізація	106,500	226,500	-0,253	0,800	0,806
«Індекс життєвого стилю» Загальний рівень напруги за- хиту	103,000	223,000	-0,395	0,693	0,902
Методика діагностування самовідношення Замкнутість	109,500	229,500	-0,129	0,897	0,902
Методика діагностування самовідношення Самовпевненість	108,500	228,500	-0,168	0,866	0,870
Методика діагностування самовідношення Саморуководство	111,000	231,000	-0,065	0,948	0,967
Методика діагностування самовідношення Відображене самовідношення	95,000	215,000	-0,744	0,457	0,486
Методика діагностування самовідношення Самоцінність	96,500	216,500	-0,681	0,496	0,512
Методика діагностування самовідношення Самоприйняття	76,500	196,500	-1,523	0,128	0,137

Методика діагностування самовідношення Самоприв'язаність	91,000	211,000	-0,910	0,363	0,389
Методика діагностування самовідношення Внутрішня конфліктність	59,500	179,500	-2,282	0,022	0,026
Методика діагностування самовідношення Самообвинувачення	102,500	222,500	-0,422	0,673	0,683
Методика діагностики копінг-механізмів Когнітивні копінг-стратегії	84,500	204,500	-1,176	0,240	0,250
Методика діагностики копінг-механізмів Емоційні копінг-стратегії	68,500	188,500	-2,023	0,043	0,067
Методика діагностики копінг-механізмів Поведінкові копінг-стратегії	97,500	217,500	-0,633	0,527	0,539

Результати за шкалою «Емоційні копінг-стратегії» відрізняються через різні реакції на стресові ситуації. Таким чином, студенти першого курсу на емоційному рівні реагують на стресові ситуації, зазвичай, пригніченням емоцій, тоді як четвертий курс — емоційною розрядкою. Результати за даною шкалою для першого курсу $X_{сер} = 4,6$ ($\sigma = 1,59$), тоді як для четвертого $X_{сер} = 3,3$ ($\sigma = 1,04$). Такі результати свідчать про те, що для першого курсу притаманним є пригнічення емоцій, які були викликані стресовими ситуаціями. Це свідчить про те, що на емоційному рівні студенти реагують на ситуації високого емоційного напруження без емоційного забарвлення, що в свою чергу підвищує рівень прийняття правильного рішення виходу з стресових ситуацій. Тоді як для четвертого курсу реакція на стресові ситуації відповідає емоційній розрядці, що дозволяє перед прийняттям найкращої з альтернатив вирішення проблемних ситуацій звільнитись від емоційно-насичених почуттів для того, щоб вони не вплинули на прийняття правильного рішення.

Результати за шкалою «Внутрішня конфліктність» для першого курсу $X_{сер} = 4,9$ ($\sigma = 0,96$), тоді як для четвертого $X_{сер} = 5,9$ ($\sigma = 1$). Отримані результати свідчать про те, що для першого курсу прояви внутрішньої конфліктності є дещо нижчими, ніж у четвертого курсу, що свідчить про більшу наявність внутрішніх конфліктів у студентів четвертого курсу, хоча дані результати є середньо вираженими, як для першого, так і для четвертого курсів.

Так, аналіз отриманих результатів показав наявність незначних відмінностей між студентами першого та четвертого курсів гуманітарного факультету спеціальності «Практична психологія» при реагуванні на стресові ситуації, використанні захисних механізмів та у характері самовідношення. Такі результати є досить неочікуваними, адже студенти четвертого курсу повинні характеризуватись вищим розвитком реагування на ситуації високого емоційного напруження та мати в репертуарах копінг-поведінки більш досконаліші стратегії подолання стресових ситуацій. Також, це стосується використання захисних механізмів, показники яких є досить високими як для першого, так і для четвертого курсів.

Список використаних джерел та літератури

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабков, М. А. Перре. — СПб.: Речь, 2004. — 166 с.
2. Бернхард В. Все о человеке, его характере и языке тела: Наука понимать людей / В. Бернхард. — М.: ФАИР — ПРЕСС, 2005. — 352 с.
3. Бодров В. О. Проблема преодоления стресса. Стратегии и стили преодоления стресса / В. О. Бодров // Психологический журнал, 2006. — Т. 27. — №3. — С. 106—116.
4. Леви Т. С. Психологическая граница как телесный феномен / Т. С. Леви // Бюллетень ассоциации телесно-ориентированных психотерапевтов. — 2007. — № 9. — 25 с.
5. Тхостов А. Ш. Психология телесности. / А. Ш. Тхостов. — М.: Смысл, 2002. — 287 с.

References

1. Ababkov V. A., & Perre, M.A. (2004). Adaptacija k stressu. Osnovy teorii, diagnostiki, terapii. Saint Petersburg: Rech'.
2. Bernhard V. (2005). Vse o cheloveke, ego haraktere i jazyke tela: Nauka ponimat' ljudej. Moscow: Fair Press.
3. Bodrov V. O., Problema preodolenija stressa. Strategii i stili preodolenija stressa (*Problem of coping with stress. Strategies and styles of coping with stress*), Psihologicheskij zhurnal, 2006, Vol.27, No.3, pp.106—116.
4. Levi T. S., Psihologicheskaja granica kak telesnyj fenomen (*Psychological boundary as corporal phenomenon*) Bjulleten' asociacii telesno-orientirovannyh psihoterapevtov, 2007, No.9, pp.1-25.
5. Thostov A. Sh. (2002). Psihologija telesnosti. Moscow: Smysl.— 287 s.

И. О. Корниенко

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии
Мукачевского государственного университета

ТЕЛЕСНАЯ САМОРЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СТАНОВЛЕНИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ЛИЧНОСТИ

Резюме

В статье обсуждаются результаты исследования телесности и механизмов ее влияния на развитие совладающего поведения личности, а именно: субъективной значимости для индивида его телесной структуры, поведенческих стратегий и механизмов, преодоления стресса, а также диагностика защитных механизмов, которые на уровне подсознания влияют на формирование копинг-поведения личности и отношение личности к своему внутреннему «Я». Проведено корреляционный анализ полученных данных и сравнение результатов исследования различных возрастных групп респондентов на основе критерия U-Манна Уитни.

Ключевые слова: копинг, совладание, конституционная репрезентация, телесность, копинг-стратегии, копинг-ресурсы, копинг-механизмы, самоотношение.

I. O. Korniyenko

PhD, associate professor,
Mukachevo State University

CORPOREAL SELF-REPRESENTATION AS THE FACTOR OF COPING-STRATEGIES FORMATION.

Abstract

The goal of the research is to determine the influence of embodiment on the development of coping behaviour, namely, the subjective importance of the self body-image, behavioural strategies and mechanisms to cope with stress.

The following questionnaires had been used to achieve the goals of the article: coping strategies indicator (D. Amirkham), coping mechanisms test (E. Heim), body image test, self-relation questionnaire (S. Panteleev), life style index test (Plutchik-Kelerman-Konte).

The study allowed to explore the components of the personality's structure, mechanisms and strategies of students' coping-behaviour in stressful situations, defence mechanisms and type of self-attitude and lifestyle preferences. Based on the received correlations it was possible to prove the existence of connection between coping strategies, coping mechanisms and self-attitude and the perception of corporeity. This made it possible to conclude that the formation of coping influences the perception by the personality of it's inner «I».

The comparison study based on the U-Mann Whitney criteria showed the presence of minor differences between the students of the first and fourth courses of «Applied Psychology» specialty in their response to stress, use of defense and coping mechanisms. These results reveal the problem that during study in high school and without special influence students' coping and defense repertoire is not growing more functional and sophisticated. This puts up the necessity to build a training program that would allow improving of coping skills through the perception of student's corporeity.

Keywords: coping, overcoming, constitutional representation, physicality, coping strategies, coping resources, coping mechanisms, self-attitude.

Стаття надійшла до редакції 2.10.2013

УДК 378.015.311:34

В. А. Кратинів

викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки
Донецького юридичного інституту МВС України
м. Донецьк, просп. Засядька, 13

РОЛЬ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ПРАВОВОЇ РЕГЛАМЕНТАЦІЇ В ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ОВС

У статті здійснено аналіз отримання правової інформації курсантами університету внутрішніх справ. Встановлена суттєва різниця в сприйнятті та усвідомленні згаданої інформації між курсантами першого і п'ятого курсів. Показано, що правова компетентність курсантів перебуває не на високому рівні.

Дослідження впливу правової регламентації їх навчально-службової діяльності у вигляді наказів, статутів, інструкцій і т.д. дало можливість переконатись у тому, що, по-перше, їх велика кількість, а по-друге, вони викликають постійне нервово-психічне напруження, особливо у першокурсників, і негативні зміни у психіці.

Встановлена відмінність сприйняття курсантами навчальних дисциплін (цивільне, карне і т.д. право) і нормативними документами, які вимагають персонально від кожного з них беззаперечного щоденного виконання.

У зв'язку з цим рекомендується змінити спосіб подачі юридичної інформації: статутні вимоги та накази повинні асимілюватися кожним курсантом, стати «своїми», природними. Тобто, курсантам необхідно побороти психологічний бар'єр відношення до правової регламентації їх діяльності: вони повинні сприйматись як частина їх життя, стати їх звичкою.

Ключові слова: правова компетентність, правова регламентація, курсанти, особистісне становлення.

Постановка проблеми. Навчально-службові умови, в які потрапляють курсанти після вступу до вищих навчальних закладів системи МВС, різко відрізняються від тих умов, що були до цього періоду. В університетах закритого типу вони втрачають звичні для них домашні умови, зв'язки з товаришами, сім'єю, близькими. Тепер у них з'являється велика кількість вимог до одягу, способу життя, регламентації поведінки, розпорядку дня, необхідність підпорядковуватися начальникам і командирам.

Водночас, як керівництво ВНЗ, так і міністерство МВС вимагають від курсантів, як майбутніх офіцерів, всебічної професійної, фізичної і психологічної підготовленості. Їх спеціальності у майбутньому потребують високого рівня правової компетентності, а навчально-службова діяльність вимагає беззаперечного виконання всіх нормативних актів.

Особливості усвідомлення всієї юридичної бази даних та її сприйняття у вигляді персональних інструкцій до служби є проблемою, в рамках якої значна кількість нерозв'язаних питань. Наприклад, як розуміють майбутні правоохоронці Закони України, як вони до них ставляться, що, на їх погляд, спонукає громадян до протиправних дій та ін.

Не менш важливим аспектом цієї проблеми є пошук шляхів оптимізації навчально-службової діяльності курсантів з метою досягнення ними дійсно висо-

кого рівня професійної підготовленості, що слід розглядати як одну з актуальних задач державного значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури свідчить про наявність значної кількості досліджень, в яких вирішувались питання удосконалення навчальної або службової діяльності курсантів ВНЗ закритого типу [1,2]. У вказаних та інших роботах приведені дані, в яких автори наполягають на посиленні вимог до життєдіяльності курсантів в процесі їх навчання і служби, аргументуючи це однією з найважливіших умов становлення як фахівців [3].

Водночас існують дослідження, в яких доведено, що різка зміна умов життя колишніх школярів на ті, в яких вони вимушені бути, викликає значну кількість негативних наслідків. Перш за все, це постійні нервово-психічні напруження, підняття рівня дратівливості, агресивності, конфліктності, тривожності [5]. Негативні зміни в психіці курсантів тягнуть за собою появу передпатологічних та істинно хворобливих змін у соматичці: захворюваність курсантів на перших курсах висока [4, 5].

У деякої частини курсантів виникає негативне відношення до всієї системи органів внутрішніх справ, з'являються думки про помилковість вибору ними майбутньої професії, або (що є ще гіршим) думка типу: «Я відіграюсь потім, коли отримаю погони офіцера». Тобто, це один з серйозних важелів у ранньому формуванні професійної деформації, відсторонення майбутніх працівників влади від громадян, формування «правового нігілізму».

Пошук шляхів корекції цих соціально негативних явищ, оптимізація навчально-службової діяльності курсантів, обґрунтування прискорення їх адаптації, з одного боку, та психологічно забезпечена корекція їх життя в університеті, є невідкладним завданням фахівців з юридичної психології.

У зв'язку з вищезазначеним, в даному дослідженні поставлена наступна мета: виявити значення в особистісно-професійному становленні майбутніх правоохоронців правової компетентності та правової регламентації.

Організація та методи дослідження. Методами дослідження були анкетування, спостереження, інтерв'ювання. Кількісні дані оброблялись статистично.

У даній роботі ми ставили завдання, з однієї сторони, з'ясувати чи достатньо курсанти одержують правової інформації і чи навчають їх нею користуватися, а, з іншого боку, важливо знати, яким чином і наскільки інтенсивно діє на їхню психіку саме правова регламентація. При цьому необхідно підкреслити, що курсанти, особливо першого курсу, в минулому (будучи школярами) мали тільки два види вимог: виконання шкільного розпорядку і загальногромадянські юридичні вимоги, продиктовані законами України.

Після того, як вони стали курсантами, тобто влились у ряди системи ОВС, вони піддаються цілій низці вимог: це насамперед закон України «Про міліцію», що складається з шести розділів і вміщує 27 статей; Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Положення про проходження служби рядовим і начальницьким складом органів внутрішніх справ Української РСР» (від 29 липня 1991 р., №114); дисциплінарний статут органів внутрішніх справ України (затверджений Законом України від 24 березня, 1991р., №548-XIV; №551-XIV); статут слухачів і курсантів вищих навчальних закладів Міністерства Внутрішніх Справ України, затверджений наказом МВС України від 13 березня 1994р., №505 і, крім того, велика кількість інструкцій, положень та інше.

Результати дослідження та їх обговорення. У першій серії досліджень вивчався рівень правової компетентності курсантів. Приводимо приклади відповідей на деякі питання. На питання: «Як Ви оцінюєте рівень свого знання українських

законів?» — тільки 17,3% курсантів 1-го курсу відповіли — достатнім; 26,7% відповіли — частковим, 10,2% — інтуїтивним, а 32,8% — явно недостатнім. На це питання курсанти 5-го курсу дали наступні відповіді: достатнім — 22,3%, частковим — 23,1%, інтуїтивним — 14,1% і явно недостатнім — 23,1%. На питання: «Що на Ваш погляд, спонукає людей робити протиправні дії?» — відповіді першокурсників були такими: нестаток — 11,5%, нервозність — 25,4%, бездумність — 13,2%, звички — 7,0%, незнання законів — 42,9%. Курсанти п'ятого курсу відповіли інакше: нестаток — 16,7%, нервозність — 37,3%, бездумність — 18,2%, звички — 2,1%, незнання законів — 25,7%.

На наступне питання: «Чи можна в нашому суспільстві бути законослухняним громадянином?» — відповіді першокурсників були такими: можна — 57,8%, не можна — 29,4%, не знаю — 19,8%. П'ятикурсники відповіли наступне: можна — 38,6%, не можна — 47,0% і не знаю — 14,4%.

На питання: «Як на Вашу думку, громадяни України ставляться до законів?» — першокурсники відповіли: майже завжди їх дотримують — 35,3%, обходяться без них — 10,1%, живуть «на грані дозволеного» — 12,2%, звертаються до них у критичних ситуаціях — 32,2%, демонстративно їх ігнорують — 11,2%. Відповіді курсантів — випускників наступні: майже завжди їх дотримують — 11,2%, обходяться без них — 10,3%, живуть «на грані дозволеного» — 38,7%, звертаються до них у критичних ситуаціях — 25,7%, демонстративно їх ігнорують — 11,2%.

Наступне питання: «Як Ви вважаєте, той обсяг правових дисциплін, що читається для Вас в університеті є яким?» — першокурсники дали наступні відповіді: достатнім — 18,8%, недостатнім — 47,5%, необхідним — 25,7%, зайвим — 8,0%. Курсанти п'ятого курсу на це питання відповіли так: достатнім — 36,1%, недостатнім — 32,3%, необхідним — 29,4%, зайвим — 2,2%.

Питання: «Як Ви вважаєте, за час навчання в академії Ви придбали необхідні навички користування знаннями законів?» — курсанти першого курсу відповіли наступне: так — 3,1%, не в достатньому ступені — 17,2% і не придбали — 79,7%. П'ятикурсники дали наступні відповіді: так — 30,2%, не в достатньому ступені — 33,6% і не придбали — 36,2%.

Аналізуючи отримані дані можна відзначити кілька положень:

1. Переважна кількість курсантів, навіть п'ятого курсу, вважають, що їх рівень знання українських законів недостатній (тільки 22,3% оцінили його як достатній). При цьому відсоток першокурсників, що вважають свій правовий рівень достатнім, як не дивно, дорівнював 17,3%. Хоча, потрібно підкреслити, що це переважно курсанти з підгрупи з низьким рівнем навчально-службової успішності, тобто для них, на їх думку, і такий рівень цілком достатній;

2. Лише третина курсантів п'ятого курсу відповіли, що обсяг правових дисциплін, що читають їм, достатній, а інші (більше 60%) вважають, що він недостатній;

3. Звички користування законами в курсантів також придбані не повною мірою (тільки 30,2% відповіли ствердно).

Безумовно, спостерігається істотне розходження у відповідях курсантів першого курсу і випускників. Наприклад, на питання про те, що спонукає людей робити протиправні дії, 42,9% першокурсників відповіли — «незнання законів», у той же час тільки 25,7% курсантів п'ятого курсу згідні з цією думкою. Також бачимо суттєве розходження в уявленнях курсантів щодо дотримання законів громадянина України: так, 35,3% першокурсників вважають, що вони їх дотримують, курсанти ж п'ятого курсу, маючи якийсь життєвий досвід, на це питання твердо відповіда-

ють тільки 19,1%. У той же час 38,7% п'ятикурсників вважають, що більшість людей живуть «на грані дозволеного».

Таким чином, можна зробити висновок про те, що правова компетентність курсантів перебуває не на високому рівні.

У другій стадії досліджень вивчався вплив на психічний стан курсантів правової регламентації.

Аналіз отриманих даних дозволяє підкреслити, що курсанти як першого, так і п'ятого курсів відзначають велику кількість негативних психічних реакцій, викликаних дією на них правової регламентації. Загальним є також те, що всі курсанти (90,3% першого і 77,8% п'ятого курсів) вважають кількість нормативних документів, що регламентують їх навчально-службову діяльність, надмірно завищеною.

Думки про невиконання юридичних вимог викликають у них страх, тривогу, роздратування, обурення, що, діючи довгостроково, в часі погіршує самопочуття і призводить до стійких нервово-психічних напруг. Так, наприклад, дуже великий відсоток першокурсників відзначили появу почуття страху (84,0%) при невиконанні нормативних вимог. 79,4% першокурсників негативно оцінюють свій психічний стан у зв'язку з необхідністю виконувати правові вимоги. Вони відзначають, що необхідність дотримуватись букви закону негативно впливає на їх сон і відпочинок.

Якщо 73,7% першокурсників вважають, що виконання статутних вимог викликають у них роздратування, то й на п'ятому курсі, де адаптація до навчально-службової діяльності висока, 38,8% курсантів дають ту ж відповідь.

Варто підкреслити досить важливу деталь: курсанти у великій кількості (78,4% першого і 84,6% п'ятого курсів) відчувають нерозуміння або небажання зрозуміти складність їх навчально-службової діяльності оточуючими. А це, у свою чергу, є одним з потужних факторів, негативно діючих на їх психіку.

Природно такі впливи не минають безвісти: вони можуть викликати нервово-психічні перенапруги, які цілком здатні провокувати соматичне захворювання і, безумовно, відбиваються на успішності в навчанні.

Потрібно спеціально акцентувати увагу на тому, що особливо гостро переживається вплив правової регламентації курсантами першого курсу. Їх стан у значній мірі піддано впливу факторів, що ніколи раніше не зустрічались: відрив від звичних домашніх умов, від близького оточення і спілкування; вплив незнайомого колективу, зміни умов сну і відпочинку, поява цілого ряду начальників, невідомість майбутніх взаємин у групі і з командирами. Природно все це підвищує тривожність. Фрустрація великої кількості потреб, що були звичними для них, також створює додаткову психічну напругу.

Ретельний аналіз отриманих кількісних даних дозволяє відзначити, що негативний вплив правової регламентації згодом, до п'ятого курсу, властиво слабшає, однак повинен насторожити факт жалю курсантами вибору для себе служби в органах внутрішніх справ. Причому, якщо кількість першокурсників, що позитивно відповіли на свій вибір дорівнювала 28,5%, то в курсантів п'ятого курсу цей відсоток виріс і становить 32,6%.

Тому, якщо третина курсантів шкодує про те, що вони присвятили себе служінню в ОВС, то, очевидно, це досить тривожний сигнал, що змушує здійснити аналіз причин такої думки і пошук шляхів зміни її на протилежну. Особливо важливо здійснювати в роботі з першокурсниками. Тим більш велике значення оптимізації діяльності працівників ОВС надається в багатьох документах, що розробляються у МВС. Одним з таких є «Концепція психопрофілактичної роботи в органах вну-

трішніх справ України», яка затверджена як додаток до наказу МВС України від 5 квітня 2002 року №334.

Таким чином, стає зрозумілим, що, якщо ми хочемо мати здорове, переконане в правоті вибору майбутньої професії покоління працівників ОВС, ми повинні істинно діалектично підійти до вивчення феномена правової регламентації курсантів (виявивши як позитивні, так і негативні сторони) і знайти шляхи психічної корекції і навіть профілактики цього явища.

Узагальнюючи дані, отримані після обробки двох анкет, можна відповісти, що ми одержали, на перший погляд, суперечливі один одному факти. Мається на увазі те, що визначення правової компетентності показало недостатній рівень її в курсантів і бажання підвищити кількість юридичної інформації.

Однак, з іншого боку, при з'ясуванні впливу правової регламентації на психіку курсантів, встановлено, що велика кількість нормативних вимог викликає негативні зміни в їхній психіці. У цьому зв'язку необхідно підкреслити, як мінімум, два моменти. Перший — це істотна, з психологічної точки зору, відмінність між курсами різних юридичних дисциплін, що читають курсантам (цивільне, карне і т.д. право) і нормативними документами, які вимагають від них беззаперечного щоденного виконання (що сприймається особливо гостро тому, що раніше в них такого не було).

І другий — це спосіб подачі, піднесення юридичної інформації, який має надзвичайно важливе значення. А саме: якщо лекційні курси за юридичними дисциплінами читаються і курсанти знають, що їх потрібно просто здати у вигляді заліку або іспиту, то статутні вимоги і всілякий рід інструкцій вони повинні кожного дня беззаперечно виконувати. А в ідеальному варіанті вони (вимоги) повинні стати частиною їхнього способу життя, навіть потребою. Нормативи про те, як поводитися, як жити працівникові ОВС, необхідно асимілювати кожним курсантом, вони повинні стати «своїми», природними. Тобто, курсантам треба перейти (перебороти) бар'єр, де, з одного боку, вони зусиллям волі змушують себе робити так, тому що так потрібно, а з іншого боку, — це дії, поводження, що стануть частиною їхнього життя і будуть виконуватись як звички, без напруги.

Наступний момент, який би хотілося відзначити, це те, що від способу повідомлення юридичної інформації або нормативних вимог багато в чому буде залежати їх засвоєння і відношення до них. Тому що закономірність така: усе, що пропонується нам з позиції сили, зустрічає опір, тому що включаються інтропсихічні захисні механізми. Так, наприклад, статті кримінального кодексу, повідомлені курсантам у вигляді лекцій, прямо їх не стосуються: вони повинні їх тільки запам'ятати, а от стаття статуту, що вимагає дві години в день віддати стройовій підготовці, викликає в них як мінімум, роздратування. Тому що вона прямо впливає на особистість курсантів.

Таким чином, стає зрозумілим, що для того, щоб знизити, послабити негативний вплив правової регламентації на психіку курсантів, щоб домогтися більш спокійного відношення їх до нормативних документів, необхідно розробити психологічно продуману систему їхньої подачі.

Реалізація зазначеного вище завдання повинна базуватись на розумінні ще однієї умови: ступінь засвоєння будь-якої інформації завжди індивідуальна і, якщо проектувати це на навчально-службову діяльність, то цілком логічно припустити, що саме на ній (як основі для них) відобразиться засвоєння правових норм курсантами.

Висновки. Вивчення рівня правової компетентності курсантів показало, що тільки п'ята частка з них (від 17,3% до 22,3%) вважають рівень знання українських законів достатнім. Отже, для формування повноцінної різностороннє розвинутої особистості в процесі професійної підготовки рівень правової компетентності курсантів необхідно підвищувати.

Встановлено негативний вплив на психіку курсантів правової регламентації. Такі показники як тривожність, ворожість, депресія та емоціональна напруга збільшуються через вплив на курсантів вимог, які пред'являються нормативними документами: уставами, наказами, розпорядженнями, законами.

Перспективою подальших досліджень може бути розробка методів та засобів оптимізації навчально-службової діяльності курсантів.

Список використаних джерел та літератури

1. Ануфрієв М. І., Соболев В. О., Мартиненко О. А., Кобзін Д. О. Соціально-психологічний аналіз дисципліни в адміністративній службі міліції.: Науково-практичний посібник / За заг. ред. проф. Бандурки О. М. — Харків: УніВС, 1998. — 92 с.
2. Барко В. І., Шаповалов О. В. Стан психологічної готовності молоді до навчання в закладах МВС // Практична психологія в органах внутрішніх справ: Матеріали респуб. наук.-практ. конф. — К.: РВВ КІВС при УАВС, 1995. — С. 19-20.
3. Горлинский И. В. Педагогическая система гибкого обучения специалистов в ВУЗах МВД России. — М.: Академия управления МВД России, 1997 — 217 с.
4. Горпинич О. О. Позитивний вплив занять спортом на учбову та службову діяльність курсантів військового навчального закладу // О. О. Горпинич // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — 2007. — №5. — С. 5-8.
5. Сергієнко Н. П. Психолого-правові засади формування особистості майбутніх працівників ОВС у процесі професійної підготовки: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня к. психол. наук: спец. 19.00.06 «Юридична психологія»/ Сергієнко Надія Павлівна — Харків, 2005. — 19 с.

References

1. Anufriev M. I., Sobolev V. O., Martynenko O. A., Kobzin D. A. Socialno—psihologicheskii analiz discipliny v administrativnoi sluzhbe militsii.: Naukovo-practychnyi posibnyk / Za zag. red. prof. Bandurky O. M. — Kharkov: UniVS, 1998 — 92 s.
2. Barco V. I., Shapovalov O. V. Stan psichologicheskoi gotovnosti molodyh lyudei do navchannya v zakladah MVS/ / Practychna Psychologiya v organax vnutrishnih sprav: Materialy respublic. nauk.-praktik. conf. — K.: RVV KIVS at UAVS, 1995 — S. 19-20.
3. Horlynskyj I. V. Pedahohycheskaya systema gibkogo obucheniya spetsialistov v vuzah MVD Rossii. — M.: Academia upravleniya MVD Rossii, 1997 — 217 s.
4. Gorpnich O. O. Positivnyi vplyv zannyat' sportom na uchbovu ta sluzhbovu diyalnist' kursantiv vijskovogo uchbovogo navchalnogo zakladu // O. O. Gorpnich // Pedagogika, psichologiya ta medyko — biologichni problemy physychnogo vyhovannya i sportu. — 2007. — № 5. — S.5 -8.
5. Sergienko N. P. Psychologo-pravovi zasady formuvannya osobystosti maibutnih pratsivnykiv OVC u protsesi profesijnoi podgotovky: Avt. dis. Na zdobuttya naukovogo stupenya k. psyhol. nauk: spec. 19.00.06 «Yurydychna Psychologiya» / Sergienko Nadia Pavlivna. — Kharkov, 2005. — 19 s.

В. А. Кратинев

преподаватель кафедры специальной физической подготовки Донецкого юридического института МВД Украины

РОЛЬ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПРАВОВОЙ РЕГЛАМЕНТАЦИИ В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ ОВСУ**Резюме**

В статье осуществлен анализ получения правовой информации курсантами университета внутренних дел. Установлена существенная разница в восприятии и осознании упомянутой информации между курсантами первого и пятого курсов. Показано, что правовая компетентность курсантов находится не на высоком уровне. Исследование влияния правовой регламентации их учебно-служебной деятельности в виде приказов, уставов, инструкций дало возможность убедиться в том, что, во-первых, их большое количество, а во-вторых, они вызывают постоянное нервно-психическое напряжение, особенно у первокурсников, и негативные изменения в психике. Установлено различие восприятия курсантами учебных дисциплин (гражданское, уголовное и т.д. право) и нормативных документов, которые требуют персонально от каждого из них беспрекословного ежедневного выполнения. В связи с этим рекомендуется изменить способ подачи юридической информации: уставные требования и приказы должны ассимилироваться каждым курсантом, стать «своими», естественными. То есть, курсантам необходимо побороть психологический барьер отношения к правовой регламентации их деятельности: они должны восприниматься как часть их жизни, стать их привычкой.

Ключевые слова: правовая компетентность, правовая регламентация, курсанты, личностное становление.

V. A. Kratynov

lecturer in special physical training
Donetsk Law Institute of Internal Affairs of Ukraine

ROLE OF LEGAL COMPETENCE AND LEGAL REGULATION IN PERSONALITY-PROFESSIONAL BECOMING OF FUTURE WORKERS TO OAT**Abstract**

The analysis of receipt of legal information the students of university of internal affairs is carried out in the article. A substantial difference is set in perception and realization of the mentioned information between the students of first and fifth courses. It is shown that a legal competence of students is not at high level. Research of influence of legal regulation of their educational-official activity as orders, charters, instructions gave an opportunity to make sure in that, firstly, their generous amount, and secondly, they cause permanent neuropsychic tension, especially for freshmen, and negative changes in a psyche. Set difference of perception by the students of educational disciplines(civil, criminal etc. right) and normative documents that require personally from each of them implicit daily implementation.

In this connection it is recommended to change the method of serve of legal information: regulation requirements and orders must assimilate every student, to become » it», natural. That is, students must overcome the psychological barrier of attitude toward legal regulation of their activity: they must be perceived as part of their life, to become their habit.

Keywords: legal competence, legal regulation, students, personality becoming.

Стаття надійшла до редакції 14.10.2013

УДК 378.091.12:159.9 — 051:159.9.07

О. А. Ляшенко

аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
м. Київ, вул. Пирогова, 9
e-mail: alexei-lya@bigmir.net

**ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ РІВНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОЗИЦІЙ
У МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА**

У статті розглядаються основні чинники становлення рівності психологічних позицій у міжособистісній взаємодії викладача та студента. Особлива увага приділяється формуванню рефлексивних, емпатійних та діалогічних навичок у майбутніх викладачів як провідних чинників розвитку рівності психологічних позицій.

Ключові слова: рівність психологічних позицій, діалогічність, емпатійність, рефлексивність, міжособистісна взаємодія.

Актуальність дослідження. У сучасній Україні відбувається стрімкий процес демократизації усіх сфер життя людини. Не стає виключенням і освіта, особливо професійно-педагогічна. Науковці-педагоги, як філософи, так і психологи, спрямовують чимало зусиль на створення умов не тільки для виховання у майбутніх фахівців професійних якостей, а й для особистісного зростання студентів. Проте процес гуманізації освіти істотно затягнувся. Не всім педагогам легко відійти від стереотипного стилю викладання та відкоригувати власну систему цінностей, в основу якої буде поставлена особистість студента. Тому важливо починати процес засвоєння гуманістичних цінностей майбутніми викладачами під час їхнього професійного навчання. У цьому зв'язку актуальним є розвиток рівності психологічних позицій у міжособистісній взаємодії викладачів та студентів, що сприятиме одночасно як покращенню взаємодії викладача зі студентами, так і зменшенню психологічних бар'єрів між ними. Так, для обох партнерів по взаємодії цінністю будуть не тільки нові знання та їхня користь для життєдіяльності, але й особистість іншого, його почуття, думки, ставлення.

Питання рівності психологічних позицій суб'єктів міжособистісної взаємодії було предметом дослідження філософів (Арістотель, Т. Мор, Й. Г. Фіхте, Ж.-Ж. Руссо, В. П. Андрющенко), педагогів (Й. Г. Пестолаці, Я. Корчак, С. Ф. Русова, Я. А. Коменський, В. О. Сухомлинський, А. С. Макаренко) та психологів (Г. О. Балл, Е. Берн, С. Д. Максименко, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл). Більшість вчених аргументували необхідність становлення рівності психологічних позицій викладача та студента під час педагогічної взаємодії, аналізували чинники та умови розвитку і формування цього феномена. Так, серед основних чинників його розвитку психологи виділяли комунікативні навички (Г. О. Балл, В. Л. Зливков, О. М. Корніяка), фасилітативні уміння (О. Г. Врублевська, О. О. Кондрашихіна, П. В. Лушин, Д. Майерс, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Хорні), конгруентність (К. Роджерс), рефлексивність (В. М. Козієв, О. В. Кравців), професійну ідентичність (А. М. Лукіянчук, Д. Майерс), самооцінку (Р. Бернс, М. Й. Боришевський), емпатійність (О. Д. Кайріс, К. Роджерс), ціннісні орієнтації (Л. В. Долинська, Н. П. Максимчук), толерантність (О. Г. Асмолов, Г. І. Солдатова, А. Г. Скок, Л. А. Шайгеро-

ва, О. Д. Шарова) викладача тощо. У роботах вчених можна прослідкувати, що ці чинники співіснують не окремо, а перебувають у постійному взаємозв'язку та взаємозалежності один з одним, що сприяє кращому розумінню особистісної позиції партнерів по взаємодії.

Виклад основного матеріалу. На важливість особистісної позиції викладача, яку він проявляє у взаємодії зі студентами, вказувала Г. Ю. Микитюк. Вчена зауважувала, що особистість педагога виступає для студента в ролі моделі, шаблону соціальної поведінки. І хоча навряд чи можна стверджувати про повне копіювання такої поведінки студентом, проте, вона впливає на формування у нього цінностей. Тому так важливо скерувати цей процес наслідування у конструктивне русло, демонструючи приклади гуманістичної та особистісно-орієнтованої поведінки під час спільної діяльності та співтворчості викладача та студента.

Співтворчість, як одна з форм гуманістичної педагогічної взаємодії, надає можливості кожному учаснику виявляти власну позицію та змінювати її у відповідності до ситуації. Серед основних психолого-педагогічних факторів успішної організації співтворчості, що пропонує вчена, вважаємо необхідним виділити наступні:

- оптимальне використання діалогічних форм навчання;
- створення психологічної атмосфери взаємної поваги та моральної рівності учасників спільної творчості;
- трансформація психологічної позиції викладача як носія інформації на викладача як консультанта й організатора процесу навчання;
- зміна позиції студента з «учнівства» на «партнерство».

Враховуючи ці фактори, можна зазначити, що співтворчість викладача та студента можлива при умові рівності їхніх психологічних позицій. Зокрема, Г. Ю. Микитюк вказувала на зміну позиції «учня» на позицію «партнера», що відбувається лише за умови зміни позиції «викладача» також на позицію «партнера». У такому випадку міжособистісна взаємодія викладача та студента у психологічній площині буде рівною (партнерською), проте, в основі соціального та професійного контексту такої взаємодії залишиться діада «викладач-студент» з усіма соціальними та адміністративними обмеженнями та правилами [8].

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу досліджень вчених (Г. О. Балл, Л. В. Долинська, Г. Ю. Микитюк, К. Роджерс та ін.) з проблеми міжособистісних взаємин викладачів та студентів, можна визначити основні чинники становлення рівності психологічних позицій суб'єктів у цих взаєминах та об'єднати їх у наступні групи: а) конативно-комунікативна (діалогічність, фасилітативність, конгруентність викладача); б) чуттєво-ціннісна (емпатійність, ціннісні орієнтації, толерантність); в) гностично-рефлексивна (рефлексивність, самооцінка, професійна ідентичність).

У вітчизняній психології найбільш дослідженою можна назвати першу групу чинників. Зокрема, поширені погляди вчених, які головною умовою гуманізації міжособистісних взаємин суб'єктів педагогічного процесу розглядають розвинені комунікативні навички викладача та його здатність до діалогічного спілкування. Так, Г. О. Балл, орієнтуючись на характеристику психологічних впливів, здійснену Г. О. Ковальовим, виділяв два основні типи стратегій впливу на студента: монологічний та діалогічний. Під час реалізації першого педагог визнає тільки себе повноправним суб'єктом та носієм істини. А під час діалогічної стратегії впливу педагог завжди визнає повноцінність та принципову рівноправність усіх суб'єктів, задіяних у педагогічний процес, незалежно від їхнього віку, соціального статусу, рівня знань та досвіду.

У процесі реалізації діалогічної стратегії викладач має зважати на суспільні норми й цінності, програмні вимоги до викладання дисципліни, проте, за ним залишається право проявляти та змінювати власну психологічну позицію. Таке саме право на прояв своєї психологічної позиції визнається і за студентами, що сприятиме виникненню умов для співтворчості [2].

У взаємодіях учня з вчителем лідерство, на думку В. В. Андрієвської, завжди закріплене за вчителем. Позиції (соціальні) партнерів жорстко фіксовані та залежать від функцій, що їм надаються у цій взаємодії. Однак домінуюча позиція викладача може бути як явною, так і прихованою. Явна домінуюча позиція проявляється у прямих вказівках, вимогах, зауваженнях, а прихована у спрямуванні та керуванні діяльністю студента, наданні йому можливостей самостійно братися за завдання. Так, вчена одним зі шляхів усунення явної домінуючої позиції викладача вважає підвищення симетричності діалогу, в якому обидва партнери можуть відігравати активну лідерську роль, впливати на хід педагогічного процесу та регулювати його. У такому діалозі студент, не переживаючи за санкції з боку викладача, може відстоювати свою особистісну позицію, пропонувати теми для розмови, приклади до теми заняття тощо [2].

Отже, можна зробити висновок, що діалогічне спілкування є тим психологічним феноменом, в межах якого і відбувається становлення рівності психологічних позицій викладача та студента. При цьому акцент робиться не стільки на формі спілкування, скільки на змісті цього діалогу. Тобто студент не просто відповідає на питання викладача, а й обмінюється з ним своїми поглядами, думками, почуттями на рівних. Проте, вітчизняні вчені (В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, С. О. Мусатов та ін.) зауважують, що саме психологічній позиції педагога порівняно з позицією студента приділяється більше уваги.

На відміну від вітчизняної освіти, де викладач завжди займає провідне місце, у гуманістичному підході К. Роджерса та поглядах його представників на освіту центральне місце займає особистість студента, а викладач виступає лише у ролі фасилітатора — людини, що сприяє розвитку студента, спрямовуючи його та допомагаючи у складних ситуаціях. Фасилітація — це процес не директивного способу керування навчанням, де викладач виступає у ролі людини, що прискорює та робить більш ефективною діяльність іншої людини. Цей процес одночасно включає у себе безліч компонентів, таких як: конгруентність викладача, прийняття студентів, емпатійне розуміння та визнання їх інтересів, організація навчального процесу, виходячи з уподобань студентів тощо [10].

Згадаймо, що ще в радянській психології схожі погляди на систему виховання висловлювали Л. С. Виготський та Л. І. Божович. Зокрема, вчений ввів поняття «зона найближчого розвитку», що передбачало отримання дитиною нового досвіду шляхом включення її у міжособистісну взаємодію з дорослим. Л. І. Божович акцентувала увагу на тому, що розвиток особистості дитини та її внутрішньої позиції залежить не тільки від характеру провідної діяльності, а й від системи взаємин з оточенням, у яку включена дитина. Тому в роботах вищеназваних вчених та учнів С. Л. Рубінштейна (Л. І. Анциферова, А. В. Брушлинський, К. О. Альбуханова-Славська та ін.) прослідковуються ідеї гуманістичного виховання, в основі яких лежить неупереджене ставлення до особистості дитини та прагнення сприяти її особистісному розвитку.

Провівши глибинний теоретичний аналіз філософських та психолого-педагогічних джерел з проблем діалогічного та фасилітативного спілкування, російська вчена О. Г. Врублевська акцентувала увагу на необхідності розвитку

в педагогів здатності до фасилітації, як однієї з головних умов гуманізації їхніх взаємин зі студентами. На думку вченої, фасилітативне спілкування сприяє подоланню психологічних та комунікативних бар'єрів між педагогами та учнями, що сприяє становленню рівності їхніх психологічних позицій. Водночас серед основних критеріїв формування фасилітаційних здібностей у педагогів виділяються креативність, висока міра саморозвитку, позитивна «Я-концепція», розвиненість рефлексивних умінь, володіння мовною та візуальною культурами [1].

Українська вчена О. О. Кондрашихіна визначала фасилітаційний вплив як основний вид впливу в гуманістичній парадигмі. Змістовний конструкт цього виду пов'язаний з діалогічністю взаємин, емпатією, конгруентністю, самоприйняттям та прийняттям інших фасилітатором, толерантністю та ін. Результатом такого впливу будуть істотні внутрішні зміни двох особистостей, як фасилітатора, так і студента. Загалом процес фасилітації, особливо у педагогічній сфері, створює умови для партнерських взаємин, в основі яких більш досвідчений (викладач-фасилітатор) партнер стимулює особистісне та професійне зростання іншого (студента). Цей процес характеризується постійним діалогом, що може бути не тільки професійним та регламентованим, а емоційним, спонтанним та особистісно-значущим [4].

Порівнявши названі вище критерії фасилітативного типу виховання з тими, що пропонував К. Роджерс, та проаналізувавши погляди різних вчених, варто відмітити основну відмінність у вітчизняній та зарубіжній гуманістичній психології. Коли українські та російські психологи розглядають проблему становлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, то їх зусилля сконцентровані на перебудові спрямованості викладача на особистість студента. Хоча при цьому нерідко ігнорується особистість самого викладача, його почуття та думки. Рівність психологічних позицій можлива лише за умови одночасного прийняття викладачем особистості студента та прийняття самого себе. При цьому поведінка викладача має бути конгруентною, щоб його почуття, думки могли також впливати на перебіг міжособистісної взаємодії зі студентами [10].

Конгруентність викладача, за визначенням самого К. Роджерса, полягає у тому, що він має бути у взаємодії таким, яким він є насправді. Педагог має визначати своє ставлення до себе, своїх емоцій, почуттів та має усвідомлювати своє ставлення до партнерів по взаємодії. Головне завдання по формуванню конгруентності викладача полягає у тому, щоб він був здатний змінити рольову поведінку на особистісну [10].

Проаналізувавши наукові праці вищеназваних вчених, можемо зробити висновок, що рівність психологічних позицій у міжособистісній взаємодії викладача та студента залежить від таких психологічних чинників, як діалогічність, конгруентність та фасилітаційна спрямованість викладача. Діалогічність взаємин викладача та студента виступає основою для становлення рівності психологічних позицій, проте, ця діалогічність має бути не формальною (зовнішньою), а має надавати можливість усім учасникам вільно висловлювати власну психологічну позицію. У той же час конгруентність викладача сприяє прояву власної особистісної позиції, що чітко відмежовується від його професійного статусу.

Однак, реалізації діалогічного спілкування та фасилітативного впливу на студента для становлення рівності психологічних позицій замало. Важливими, як ми вважаємо, виступають чинники, які можна об'єднати у чуттєво-ціннісну групу. Так, більшість зазначених вчених включали емпатію у структуру фасилітації, показуючи її важливе значення для цього процесу. Безумовним експертом з питання розвитку емпатійності у психологічній науці є К. Роджерс. Це поняття стало фун-

даментальним для розвитку його клієнто-центрованого підходу. Саме емпатія, як здатність відчувати внутрішній світ партнера по спілкуванню, надає можливість людині «відчутти іншого». Цей феномен вже у своїй основі несе принцип рівності та екологічності спілкування [10].

Для того, щоб відчувати внутрішній світ іншої людини, у викладача мають бути сформовані ціннісні орієнтації, в основі яких і буде особистість студента. Л. В. Долинська та Н. П. Максимчук визначали ціннісну орієнтацію як таку, що характеризує зміст поглядів, актуалізує спрямованість інтересів особистості. Вчені довели, що найбільш значущі ціннісні орієнтації структурують її життєву позицію, зокрема, й життєву позицію студента, та відіграють вирішальну роль у його професійному становленні. Зазвичай студентам притаманні шість груп ціннісних орієнтацій, які спрямовані на різні сторони їхньої професійної освіти. Серед них виділяють такі: орієнтовані на статус, на особистісне самовираження в діяльності, на споживання, на індивідуальне самовдосконалення, на альтруїстичні прояви, на мету професійної діяльності. На перших курсах у студентів переважають професійні орієнтації, а на випускних курсах — споживацькі, що орієнтовані на підвищення матеріального забезпечення. Підсумовуючи результати власного дослідження, Л. В. Долинська та Н. П. Максимчук визначили ціннісні орієнтації, що обумовлюють педагогічну спрямованість особистості вчителя. Серед таких ціннісних орієнтацій основними є: а) орієнтація на себе; б) на учня; в) на засоби педагогічного впливу; г) на цілі педагогічної діяльності [9].

Під час міжособистісної взаємодії між викладачем та студентом відбувається зустріч двох систем цінностей, тому для уникнення конфліктних ситуацій у викладача має бути сформована толерантність, в основі якої лежить терпиме ставлення до установок, поглядів та цінностей студентів як партнерів по взаємодії. На думку А. Г. Скок, толерантність визначається як таке ставлення особистості до оточуючих, що визначає рівноцінність іншої особистості, котрій можуть належати несхожі погляди та цінності. Толерантність зумовлює відмову від домінування у взаємодії, визнання різноманіття культури, норм та установок інших суб'єктів взаємодії, навіть у разі не прийняття їх для себе [11].

Одночасно з цим толерантність не зводиться до нехтування своїми інтересами та поглядами, а тільки надає психологічну рівність у спілкуванні. Г. І. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова визначали толерантність як важливий компонент життєвої позиції кожної зрілої особистості, яка готова відстоювати власні цінності, але з повагою ставиться до позиції та цінностей інших особистостей. Також толерантність дозволяє людині порівняти різні погляди, цінності та визначити для себе такі, які необхідно прийняти, а які відхилити [3].

Аналізуючи наукові роботи вчених з цієї проблематики, простежується взаємодоповнюваність та взаємозв'язок чуттєво-ціннісних чинників, важливість емпатії для становлення ціннісних орієнтацій та толерантності, і навпаки, роль ціннісних орієнтацій для розвитку емпатії та толерантності викладача. Загалом, враховуючи погляди ряду вчених (Л. В. Долинська, К. Роджерс, А. Г. Скок), можна прослідкувати значущість цих чинників для становлення рівності психологічних позицій. Адже вони і визначають внутрішню готовність викладача до гуманістичної взаємодії та зумовлюють його поведінку, орієнтовану на особистість студента [4; 9; 10; 11].

Водночас формування емпатійних якостей та толерантності викладача обумовлюється рівнем розвитку його рефлексивних якостей, які виступають тим фундаментом, на який і надбудовуються чуттєві якості та моральна поведінка

викладача. Так, представники гуманістичного напрямку (А. Маслоу, К. Роджерс) підкреслювали значущість рефлексії для процесів самовдосконалення та самоактуалізації особистості. При цьому В. М. Козієв, визначаючи зміст поняття «рефлексії», акцентував увагу на необхідності особистості відійти від своєї позиції та зайняти позицію іншого, або нейтральну позицію, щоб побачити себе об'єктивно. Виходить, що здатність особистості у взаємодії займати позицію іншого та враховувати його думки сприяє становленню психологічної рівності обох партнерів у такій взаємодії [5].

О. Кравців зауважувала, що рефлексивність особистості — це не тільки усвідомлення нею своєї поведінки, самосвідомості, особистісних якостей тощо, але й цілеспрямоване усвідомлення та виявлення причинно-наслідкового характеру їх виникнення. Особливість рефлексивних процесів у викладачів ВНЗ, за твердженням вченої, полягає у тому, що вони реалізуються на трьох основних рівнях: а) когнітивному; б) афективному; в) поведінковому.

У межах когнітивного конструкта рефлексивність надає педагогу можливості опосередковано зрозуміти та пізнати себе, на основі власних уявлень про те, як його розуміють інші. Афективний конструкт пов'язаний з емоційною оцінкою викладачем своєї поведінки та прогнозуванням оцінювання її іншими. У поведінковому конструкті рефлексивність педагога характеризується відображенням і переосмисленням зовнішніх проявів психіки та сприйняттям цих проявів та дій самим собою та іншими партнерами по взаємодії [5].

Отже, рефлексивність, будучи конструктом когнітивного компонента самосвідомості викладача, одночасно виступає головним аналізатором її емоційного та поведінкового компонента. Таким чином, рефлексивність дає можливість викладачеві побачити свою діяльність загалом, у всіх її проявах, що сприяє вчасному коригуванню власної поведінки.

Сформовані рефлексивні якості викладача сприяють розвитку іншого конструкту його самосвідомості, а саме — самооцінки. Досліджуючи процес професійного становлення педагогів, вчені (Р. Бернс, О. В. Мамон, І. В. Молочкова, О. С. Погребная, А. О. Реан) ставили акцент на важливості розвитку адекватної самооцінки та позитивного самосприйняття педагога, як головних елементів у структурі професійної Я-концепції.

Самооцінка, за визначенням А. О. Реана, є вираженням самоставлення людини до самого себе, що зумовлює соціальну поведінку особистості у міжособистісній взаємодії. О. В. Мамон визначав адекватну самооцінку викладача як головну умову становлення моделі «рівний-рівному» у взаєминах з вихованцями. Особливе значення цей феномен набуває у професійному становленні молодого спеціаліста. Педагог, що володіє названими якостями, демонструє готовність до контакту з учнями та безумовного їх сприйняття [7].

Водночас, під час становлення рівності психологічних позицій викладача та студента, перший має залишатись на своїй професійній позиції — з її статусними та рольовими вимогами. Поєднати педагогічну та психологічну позицію, не зменшивши ролі кожної з них допомагає сформована професійна ідентичність. На думку А. М. Лукіяничук, професійна ідентичність педагога формується засобами номінації та взаємодії зі «значущим іншим». У цій взаємодії студент має можливість побачити позицію викладача та її основні відмінності від своєї, що у подальшому призводить до намагання студентом змінити свою позицію, ототожнити її з позицією викладача. Безумовно, що таке ототожнення може відбуватися лише за умови прийняття та визнання поведінки викладача. Якщо ж студент характеризує

поведінку викладача як «відповідну», «еталону», то він буде намагатися її відтворити [6].

Отже, розвиток рефлексивності, самооцінки та професійної ідентичності викладача сприяє становленню рівності психологічних позицій у його взаємодії зі студентами. Названі психологічні чинники відіграють важливу роль у прийнятті педагогом себе як особистості та як професіонала.

Висновки. Проаналізувавши окремі чинники та систематизувавши їх, можна відмітити, що всі вони взаємопов'язані між собою. У кожній групі є провідний чинник, який визначає розвиток певного аспекту рівності психологічних позицій викладача та студента. Найбільш дослідженим чинником становлення гуманістичних взаємин між студентом та викладачем є розвиненні діалогічні якості останнього, які сприяють встановленню двостороннього процесу його взаємодії з студентами. Проте поняття «рівності психологічних позицій» не зводиться лише до діалогічності, а потребує ціннісного ставлення до себе та до іншого у кожного з партнерів по міжособистісній взаємодії.

Провідну роль у становленні такої рівності у педагогічному процесі відведено педагогу, тому потрібно сконцентруватися саме на розвитку його ціннісного ставлення та ставлення до інших. В основі розвитку позитивного ставлення викладача до себе лежать його рефлексивні якості. Саме вміння прослідкувати власні дії, поведінку та їх результат надають можливість педагогу сформувати власний образ «Я-професіонал» та визначати своє ставлення до нього. Водночас рефлексивність викладача допомагає проаналізувати свої вчинки та їх вплив на інших, зокрема й на студентів. При цьому сформовані емпатійні якості викладача дозволяють йому зрозуміти внутрішні почуття студентів та особливості впливу на них власних дій.

У сучасному просторі педагогічної психології досить актуальною є проблема становлення рівності психологічних позицій викладача та студентів у міжособистісній взаємодії, тому вона потребує детального емпіричного дослідження, що і стане предметом подальшої роботи.

Список використаних джерел та літератури

1. Врублевская Е. Г. Развитие способности педагогов к фасилитирующему общению: Учебное пособие. / Е. Г. Врублевская — Хабаровск, Изд-во «Колорит», 2001. — 182 с.
2. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. — К.:ІЗМН, 1997. — 136 с.
3. Солдагова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. Жить в мире с собой и другими. Тренинг толерантности для подростков / — М.: Генезис, 2000. — 212 с.
4. Кондрашихина О. А. Формирование способности к фасилитационным влияниям у будущих практических психологов: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. А. Кондрашихина — К., 2004. — 239 с.
5. Кравців О. Особливості формування професійної рефлексії / О. Кравців // Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал. — Львів, 2008. — №1. — С. 116—127.
6. Лукіяничук А. Професійна ідентифікація студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації / А. Лукіяничук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика — Київ, 2003 — В. 3-4 — С. 123-128.
7. Мамон О. В. Самооцінка в професійному розвитку вчителя: аналіз поняття, структури і процесу формування / О. В. Мамон // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць — Полтава, 2011. — Вип. 8. — Ч.2. — С. 172-176.
8. Микитюк Г. Ю. Вплив взаємин викладача і студентів на формування професійної ідентичності майбутнього вчителя / Г. Ю. Микитюк // Психологія — Київ, 2003. — Вип. 20. — С. 255-260.
9. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів ВНЗ. / — Кам'янець-подільський: ФОП Сисин О. В., 2008. — 124 с.
10. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека /К. Р. Роджерс. — М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. — 480 с.

11. Скок А. Г. Модель навчання толерантності / А. Г. Скок // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка: Психологічні науки — Чернігів, 2011. — Вип 94. — Т. II. — С. 162-164.

References

1. Vrublevskaia E. G. Razvitie sposobnosti pedagogov k fasilitirujushhemu obshheniju: Uchebnoe posobie. / E. G. Vrublevskaia — Habarovsk, Izd-vo «Kolorit», 2001. — 182 s.
2. Dialogichna vzajemodija u navchal'no-vihovnomu procesi zagal'noosvitn'oi shkoli: Kniga dlja vchitelja / Za red. G. O. Balla, O. V. Kirichuka, R. M. Shamelashvili. — K.: IZMN, 1997. — 136 s.
3. Zhit' v mire s soboj i drugimi. Trening tolerantnosti dlja podrostkov / Soldatova G. U., Shajgerova L. A., Sharova O. D. — M.: Genezis, 2000. — 212s.
4. Kondrashihina O. A. Formirovanie sposobnosti k fasilitacionnym vlijanijam u budushhikh prakticheskikh psihologov: Dis... kand. psihol. nauk: 19.00.07 / O. A. Kondrashihina — K., 2004. — 239 s.
5. Kravciv O. Osoblivosti formuvannja profesijnoi refleksii / O. Kravciv // Pedagogika i psihologija profesijnoi osviti: nauk.-metod. zhurnal. — L'viv, 2008. — №1. — S. 116—127.
6. Lukijanchuk A. Profesijna identifikacija studentiv vishih navchal'nih zakladiv I-II rivniv akreditacii / A. Lukijanchuk // Neperervna profesijna osvita: teorija i praktika — Kiiv, 2003 — V. 3-4 — S. 123-128.
7. Mamon O. V. Samoocinka v profesijnomu rozvitku vchitelja: analiz ponjattja, strukturi i procesu formuvannja / O. V. Mamon // Vitoki pedagogichnoi majsternosti. Zbirnik naukovih prac' — Poltava, 2011. — Vip. 8. — Ch. 2. — S. 172-176.
8. Mikitjuk G. Ju. Vpliv vzamin vikladacha i studentiv na formuvannja profesijnoi identichnosti majbutn'ogo vchitelja / G. Ju. Mikitjuk // Psihologija — Kiiv, 2003. — Vip. 20. — S. 255-260.
9. Psihologija cinnisnih orientacij majbutn'ogo vchitelja: Navchal'nij posibnik dlja studentiv VNZ. / L. V. Dolins'ka, N. P. Maksimchuk — Kam'janec'-podil's'kij: FOP Sisin O. V., 2008. — 124 s.
10. Rodzhers K. R. Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka /K. R. Rodzhers. — M.: Izdatel'skaja gruppa «Progress», 1994. — 480 s.
11. Skok A. G. Model' navchannja tolerantnosti / A. G. Skok // Visnik Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni T. G. Shevchenka: Psihologichni nauki — Chernigiv, 2011. — Vip 94. — Т. II. — С. 162-164.

А. А. Ляшенко

аспирант кафедры теоретической и консультативной психологии
НПУ имени М. П. Драгоманова

ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ РАВЕНСТВА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

Резюме

В статье рассматриваются основные факторы становления равенства психологических позиций в межличностном взаимодействии преподавателя и студента. Особенное внимание уделяется формированию рефлексивных, эмпатийных и диалогических навыков у будущих преподавателей как основных факторов развития равенства психологических позиций.

Ключевые слова: равенство психологических позиций, диалогичность, эмпатийность, рефлексивность, межличностное взаимодействие.

O. A. Liashenko

postgraduate student, Department of Theoretical and counseling psychology
NPU M. P. Dragomanov

FACTORS OF PSYCHOLOGICAL POSITIONS' EQUALITY IN INTERPERSONAL INTERACTION OF TEACHERS AND STUDENTS

Abstract

The article is conducted a theoretical analysis of scientific views regarding the studying the equality of psychological positions formation between teacher and students in the process of interpersonal interaction. Important works of famous contemporary scholars concerning the following question are substantiated, three groups of factors of subjects' equality of educational interaction are allocated out, and follows are allocated among these groups: behavioral and communicative (dialogicality, facilitation, congruence of the teacher), sensory— valuable (empathy, value orientations, tolerance), the cognitive and reflective (reflexivity, self-esteem, professional identity). Particular attention is paid to three basic factors such as dialogical communication, empathy and reflexivity. It is shown that dialogicality is the psychological phenomenon within which the establishment of the equality of psychological positions between teacher and student in the communication process is happened. Thus the emphasis is maid not only on the form of communication, but rather on its content. Empathy is defined as a key factor in understanding and acceptance of the student's position by the teacher, and the development of teacher's reflective qualities gives him a chance to see himself and his own actions in interpersonal interaction. It is noted that in modern Ukrainian Psychology the equity of psychological position between teacher and students is not paid enough attention, although among the factors given above the most studied factors are dialogicality and reflexivity of the teacher. The article is concluded that the development of the equity of psychological positions between teacher and students in their interpersonal interactions depends on the specifics of these factors' formation and the development of the effective means of the teacher's self-development is proposed.

Keywords: equity of psychological positions, dialogicality, empathy, reflexivity, interpersonal interaction.

Стаття надійшла до редакції 7.10.2013

УДК 159.922+ 157

Г. С. Малигіна

аспірант кафедри диференціальної і спеціальної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
м.Одеса, вул. Дворянська, 2
e-mail: mail100100@mail.ru

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЗАГАЛЬНОПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена дослідженню відповідальності як інтегральної якості зрілої особистості. З позиції психологічної науки відповідальність розглядається як окрема психологічна категорія, а точніше — категорія, основою якої є особистісна риса, або як різні категорії — почуття відповідальності, властивість особистості, здібності відповідати, готовності (установки) до відповідальності, риси характеру та ін. Але, не дивлячись на широку представленість в науці даної проблематики, внутрішня структура даної категорії відсутня.

Ключові слова: відповідальність, атрибуція відповідальності, тривожність, локус контролю, детермінація відповідальності.

Відповідальність є найважливішою характеристикою особистості, це те, що відрізняє соціально незрілу особистість від особистості соціально зрілої. Для зрілої особистості відповідальність виступає специфічною формою саморегуляції і самодетермінації, що виражається в усвідомленні себе як причини здійснюваних вчинків та їх наслідків і в усвідомленні й контролі своєї здатності виступати причиною змін (або протидії змінам) в навколишньому світі і у власному житті. В психології, переважно західній, відповідальність вивчалася не як цілісне явище, а в окремих її формах прояву або аспектах, що операціоналізуються у тестах або експериментальних схемах. Зокрема, однією з таких форм відповідальності є соціальна відповідальність — схильність людини поводитися відповідно до інтересів інших людей і соціального цілого, а не у вузькоegoїстичних інтересах, дотримуватися прийнятих норм і виконувати рольові обов'язки.

Основна мета нашої статті полягає у аналізі основних підходів до проблеми відповідальності у зарубіжній та вітчизняній психології.

Проблема відповідальності вивчається у світовій психології у двох основних аспектах: моральному і в аспекті причинності. У загальноприйнятих визначеннях відповідальності акцентуються моральний та когнітивний аспекти. Перший указує на регуляцію поведінки на основі етичного вибору, другий — на основі передбачення. Відповідальність приписується як зовнішнім, так і внутрішнім інстанціям і пов'язана, таким чином, із зовнішніми або внутрішніми детермінантами. Ж. Піаже [4], вивчаючи стадії морального розвитку дитини, визначав відповідальність як один з часних аспектів загальних процесів морального розвитку, а Л. Кольберг, розвиваючи ідеї Ж. Піаже, стверджувала, що моральна свідомість розвивається в ході активної творчої взаємодії індивіда з соціальним середовищем.

Згідно концепції локусу контролю, запропонованої Дж. Роттером, існують два види контролю: внутрішній (інтернальний) та зовнішній (екстернальний). Проявом першого є відповідальність за свої власні події життя, пояснення їх з погляду

своїх можливостей, здібностей, особливостей характеру. Якщо ж відповідальність приписується зовнішнім чинникам: іншим людям, випадковим обставинам, соціальному оточенню — це прояв екстернального контролю. На думку Дж. Роттера, інтернальність та екстернальність локусу контролю є стійкими властивостями особистості.

Д. Маклеланд, Дж. Аткинсон, Х. Віткін та інші психологи, що досліджують відповідальність в контексті теорії Дж. Роттера, роблять акцент на якомусь одному з параметрів відповідальності: когнітивному, емоційному і т.д. С. Шварц досліджує особливого роду відповідальність — як мотив надання допомоги або підтримки іншій людині [цит. за 3]. Ним було введено поняття «Діфузія відповідальності», тобто зменшення особистісної відповідальності за наявності інших людей в ситуації, яка вимагає надання допомоги.

У відомих теоріях психоконсультації і психотерапії відповідальності приділяється значне місце. Е. Берн вважав, що на людині лежить відповідальність за ухвалення рішень про те, що вона хоче в житті, оскільки кожен, за винятком людей, що мають важкі травми головного мозку, володіє здатністю мислити, вирішувати проблеми, ухвалювати рішення. Все життя людини зрештою залежить від ухвалення нею рішення про те, якою вона може бути і якою її інша людина хоче бачити.

Ф. Перлз розглядав відповідальність як здатність індивіда відповідати за свої очікування, бажання, фантазії та дії [цит. за 2]. При цьому відповідальність включає й іншу сторону — здатність відповідати на очікування інших людей, відповідати їх бажанням і фантазіям, відповідати за їх дії. Ці дві сторони відповідальності тісно переплетено між собою. Коли людина несе відповідальність за саму себе, вона знає, що ніхто інший не може замість неї відповідати за її власну поведінку, не здатний відреагувати на будь-який стимул навколишнього середовища так, як вона це може і хоче зробити сама. При цьому вона може відмовитися від відповідальності за поведінку іншої людини, не побажає відповідати її бажанням, не відповідальність на її відчуття. Проте це не означає, що вона неухважна до почуттів і потреб інших людей. Вона просто відповідає, в першу чергу, за себе саму, надаючи можливість іншому нести відповідальність за себе. Відповідальність такого роду виникає з ухвалення себе самої та інших такими, які вони є. Вона заснована на особистісній зрілості, що дозволяє побачити і прийняти свою власну суть такою, яка вона є, і суть іншого — без засудження і бажання щось змінити, виправити, підігнати під власні мірки.

Ф. Перлз розрізняв відповідальність здорову від хворої, заснованої на неусвідомленому відчутті, що примушує, зобов'язує людину робити щось для інших людей, поступаючись своїми потребами і бажаннями. Ця відповідальність другого, хворого типу поширена серед людей: багато хто переконаний, що відповідальність тільки в тому і полягає, щоб виконати зобов'язання перед іншими людьми, відповідати на їх бажання і потреби. Проте, спроба жити відповідно до бажань і потреб інших людей припускає відмову від своїх власних бажань, заперечення своїх власних потреб на угоду іншим. Зрештою це заперечення приводить до того, що людина уникає усвідомлення своїх внутрішніх процесів, зокрема того, наскільки тиснуть на неї її власні потреби. Відмовляючись від усвідомлення і задоволення своїх власних потреб, людина уникає відповідальності за саму себе — за свої думки, відчуття, установки, дії. Процес саморозвитку поступає місце процесу саморуйнування. Закриваючись в своєму неусвідомленні важливих для зростання організму процесів, людина, по суті справи, відмовляється від уваги, турботи, тобто того самого підживлення, без якого не прожити жодній живій істоті.

Кожна частина живого організму вимагає уваги. Потреби, що залишилися без задоволення, утворюють незавершені гештальти, які, накопичуючись, руйнують здорове функціонування організму. Тому, на думку Ф. Перлза, відповідальна людина повинна бути уважною до своїх потреб і бажань, оскільки, якщо вона не здатна відповідати на свої власні психологічні і фізіологічні потреби, вона врешті-решт втратить здатність виконувати свої зобов'язання перед іншими.

В сучасній українській психології нечисленні дослідження коректувальних аспектів дослідження відповідальності представлені роботами І. О. Кочарян, в яких автор наголошує, що корекція відповідальності є формою психологічної роботи, орієнтованою на формування або посилення відповідальної поведінки особистості. усвідомлення міри особистої відповідальності за те, що відбувається в житті людини, а також на створення позитивного ставлення особистості до можливості узяти на себе відповідальність у всіх сферах життєдіяльності. Не дивлячись на повноту та вичерпаність даного підходу, на наш погляд, ця дефініція корекції відповідальності як психологічної категорії є спірною, оскільки у ній відсутня диференціація делегування відповідальності — не коректно стверджувати про відповідальність у всіх сферах життєдіяльності.

Загальнопсихологічний підхід розглядає відповідальність як окрему психологічну категорію, основою якої виступає дана особистісна риса, або як різні категорії — почуття відповідальності, властивість особистості, здібності відповідати, готовності (установки) до відповіді, риси вдачі та ін. Більшість дослідників співвідносять відповідальність з межею особи. Розгляд основних значень відповідальності дозволяє стверджувати, що даний феномен має позитивні кореляції з багатьма соціальними якостями особистості: самостійністю, чесністю, справедливістю, принциповістю, відчуттям обов'язку, відповідність нормам свого соціуму та ін. [3]. Відповідальність завжди пов'язана з ухваленням рішення, з вибором людини, з її діяльністю, конкретним вчинком або відмовою від такого. Виділяти відповідальність як самостійний і незалежний чинник не представляється можливим.

Крім цього, важливо відзначити, що які б не були багатомірні психологічні трактування поняття відповідальності, основним смисловим навантаженням є внутрішня готовність людини відповісти, дати відповідь. Тому в емпіричному контексті доцільним є діагностування установки, диспозиції, ставлення людини до відповідальності. Головним же її ядром може бути релевантний відповідальності чинник. Даним чинником є інтернальність або локус контролю, що має в своїй основі внутрішній тип атрибуції.

У вітчизняній психології проблему відповідальності розробляв С. Л. Рубінштейн в рамках загальнопсихологічної проблеми людського існування — свободи і необхідності [5]. С. Л. Рубінштейн стверджував, що поведінка людини обумовлена не тільки зовнішньою, але і внутрішньою детермінацією, яка полягає в підкресленні внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, неодностороннього підпорядкування зовнішньому. Тільки зовнішня детермінація, за С. Л. Рубінштейном, спричиняє за собою внутрішню порожнечу, відсутність опірності, вибірковості по відношенню до зовнішніх дій або просто пристосування до них [5].

Описані способи існування людини виявляються в її позиціях «як усі» і «я сам». Поступаючи «як усі», людина відмовляється від власної відповідальності за свої вчинки. Позиція «я сам» виражає небезразличчє людини по відношенню до світу, стимулює особисту відповідальність. Справжнє людське буття, за С. Л. Рубінштейном, полягає у «зміні обставин» і «самозміні». При цьому особистість несе відповідальність за все скоєне і все упущене нею.

С. Л. Рубінштейн, характеризує поняття відповідальності, указує, що людина повинна реалізувати не тільки те, що вимагає ситуація або суспільна необхідність, але і те, що вона могла би зробити. Тут мова йде про потенційний аспекти відповідальності, можливості людини передбачати результати своїх дій.

К. О. Абульханова-Славська розробляє теорію відповідальності як привласнення особистістю необхідності, в якій акцент ставиться на суб'єкті, на його добровільності [1]. Людина сама розглядає себе як відповідальну особистість і сама визначає міру відповідальності. К. О. Абульханова-Славська вважає, що критерієм повноти привласнення особистістю відповідальності може служити узгодження необхідності з бажаннями і потребами особистості, тобто виникнення ініціативи. Якщо відповідальність з'єднується з ініціативою, то необхідність стає внутрішньою спонукою самого суб'єкта.

В. Є. Купченко, Л. С. Славіна та ін. розглядають відповідальність інтегрально, у єднанні чотирьох основних структурних компонентів — поведінкового, когнітивного, емоційного та регулятивного. І. С. Мазоха розглядає локалізацію відповідальності у осіб з різними рівнями агресивності. Автор обґрунтовує свій науковий вибір тим, що у координаційних відносинах з агресивністю виступають такі особистісні характеристики, як: мотивація, ціннісні орієнтації, емпатія, локалізація відповідальності. Емпіричне дослідження, проведене І. С. Мазохою, показало, що у осіб, які схильні до ворожості, відзначається наявність таких якостей, як низький рівень суб'єктивного контролю, екстернальність в області досягнень, невдач, у сімейних та міжособистісних відносинах; взагалі, на думку автора, люди з більш високим рівнем агресивності, на відміну від осіб з низьким рівнем агресивності, характеризуються екстернальним локусом контролю.

Якнайповніше уявлення про психологічне розуміння відповідальності міститься в праці К. Муздибаєва [3]. Він дав психологічний аналіз поняття і виділив його провідні характеристики. К. Муздибаєв підкреслював, що відповідальність пов'язана з суб'єктом, який несе відповідальність, об'єктом — те, за що несе даний суб'єкт відповідальність, та іншим суб'єктом — перед ким людина несе відповідальність. Відомо, що в процесі виховання зовнішні моральні норми засвоюються індивідом і стають його внутрішнім законом, але процес адекватного усвідомлення особистістю своєї відповідальності визначається багатьма чинниками: пізнавальними, мотиваційними, характерологічними, екологічними та іншими, внаслідок чого суб'єктивна відповідальність іноді має відмінності від об'єктивності.

К. Муздибаєв, аналізуючи зарубіжні концепції відповідальності, виділяє наступні значні ознаки соціальної відповідальності: точність, пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків та її готовність відповідати за наслідки своїх дій [3]. Відповідальність тісно корелює з усвідомленням особистістю смислу свого життя. Відчуженість від соціальних норм і смислу свого буття ослабляє соціальну відповідальність і активність особистості.

Особливо повно представлений у вітчизняній науці онтогенетичний аспект дослідження відповідальності, оскільки вона має якісні відмінності на різних етапах індивідуального розвитку особистості. Уявлення про відповідальність формуються ще у ранньому віці (Р. Армсбі, З. М. Борисова, А. В. Запорожець, Ж. Піаже, Д. Хоффман); особливого характеру набувають на межі молодшого шкільного віку (Г. Маджаров, В. С. Мухіна), а потім і підліткового періоду, де відповідальність стає інтегруючою якістю (З. Г. Кулієв, Л. М. Макарова, Д. Й. Фельдштейн).

О. В. Водолазська розглядає відповідальність через розвиток у дітей молодшого шкільного віку творчої самостійності. Автор наголошує, що ця робота здійсню-

ється з урахуванням власних інтересів дітей, які зосереджені у предметному світі. Орієнтація дитини на дорослого, як на авторитет та зразок для наслідування, дозволяє сформувати у молодшого школяра відчуття творчої самостійності як основи подальшого становлення власної відповідальності.

Професійний аспект розвитку відповідальності представлений в дослідженнях О. В. Зозулі, С. В. Маковецької та інших. Так, ці автори досліджували гендерні відмінності в прояві відповідальності у студентів-психологів. Автори підкреслюють, що у професійному кодексі психолога однозначно затверджується повна відповідальність психолога за наслідки того впливу, який він здійснює на іншу людину, тому несформованість відповідальності у студента за час навчання у ВНЗ є однією з можливих причин його невдач у професійній діяльності. Нам імпонує сучасний погляд вчених на природу та роль відповідальності в процесі формування загальної якості життя особистості: високий рівень розвитку відповідальності створює потенційну можливість самореалізації студента, досягнення успіху у всіх видах діяльності, а також впливає на розвиток інших якостей особистості, необхідних для повноцінного життя людини. Але, на наш погляд, дефініція відповідальності, надана О. В. Зозулею та С. В. Маковецькою, занадто узагальнена та позбавлена внутрішньопсихологічної диференціації: вони визначають її як одну з головних рис характеру та властивість особистості, що висувається на перший план при визначенні якості підготовки випускника ВНЗ. Єдиний критерій диференціації відповідальності, наведений авторами — гендерний (дівчата більш відповідальні ніж хлопці). Автори пояснюють це тим, що дівчата більшою мірою усвідомлюють свій борг перед суспільством, уміють оцінювати свої вчинки і погоджувати їх з обов'язком перед людьми, колективом, суспільством в цілому. Але переконливих підтверджень цього припущення авторами не наводиться.

І. О. Цілінко досліджувала морально-етичні та екзистенціальні аспекти відповідальності студентів соціономічних професій (майбутніх психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів). Автором встановлено, що у гуманно-відповідальному значенні відношень досліджуваних переважає емоційна складова.

Таким чином, дослідження відповідальності особистості як її провідної інтегральної властивості проводилося у моральному, причинному і коректувальному аспектах, в теоріях психоконсультування і психотерапії, в загальнопсихологічному, онтогенетичному і професійному підходах.

Список використаних джерел та літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Абульханова-Славская К. А. — М.: Наука, 1980. — 335 с.
2. Знаков В. В. Понимание как проблема человеческого бытия / Знаков В. В. // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 2. — С. 7-15.
3. Муздыбаев К. Психология ответственности / Муздыбаев К. — М.: Наука, 2000. — 435с.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 2004. — 237 с.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1976. — 414 с.

References

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Dejatel'nost' i psihologija lichnosti. M.: Nauka, 1980. 335 s.
2. Znakov V. V. Ponimanie kak problema chelovecheskogo bytija / Psihologicheskij zhurnal. 2000. T. 21. №2. S. 7-15.
3. Muzdybaev K. Psihologija otvetstvennosti. K. M.: Nauka, 2000. 435s.
4. Piazhe Zh. Izbrannye psihologicheskie trudy. M.: Pedagogika, 2004. 237s.
5. Rubinshtejn S. L. Problemy obshhej psihologii. M.: Pedagogika, 1976. 414s.

А. С Малыгина

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

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Резюме

Статья посвящена исследованию ответственности как интегрального качества зрелой личности. С позиции психологической науки ответственность рассматривается как отдельная психологическая категория, а точнее — категория, основой которой является личностная черта, или как разные категории — чувство ответственности, свойство личности, готовность (установка) к ответственности, черты характера и др. Однако, несмотря на широкую представленность в науке данной проблематики, внутренняя структура данной категории отсутствует.

Ключевые слова: ответственность, атрибуция ответственности, тревожность, локус контроля, детерминация ответственности.

G. S. Malygina

graduate of differential and special psychology chair
Odessa I. I. Mechnikov National University

RESPONSIBLE PERSON AS A PROBLEM GENERAL PSYCHOLOGICAL

Abstract

The article is devoted to the research of responsibility as integral quality of mature personality. From the position of psychological science responsibility is examined as a separate psychological category, and more precisely is a category basis of which is a personal feature, or as different categories are sense of responsibility, features of personality, readiness (setting) to responsibility, character and other traits. However, in spite of wide understanding in science of this problem, the underlying structure of this category is absent. Responsibility is an important characteristic of the person, is what distinguishes socially immature person from the person socially responsible. The main purpose of this article is to analyze the main approaches to the problem of responsibility in foreign and national psychology. The problem of responsibility in the world of psychology studied in two main aspects: moral, and in terms of causality. In the conventional definitions of responsibility are emphasized moral and cognitive aspects. The study of individual responsibility as it is the leading integrated property held in the moral, causal and corrective aspects of theories psychological consultancy and psychotherapy in general psychological, ontogenetic and professional approach.

Keywords: responsibility, attribution of responsibility, anxiety, locus control, determination of responsibility.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2013

УДК 159,946,3-053,4+316,614

О. В. Мамічева

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії та спеціальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: lena_sk74@mail.ru

Ю. В. Кашеєва

магістрантка кафедри логопедії та спеціальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область

**РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ
МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Стаття присвячена проблемі вивчення розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з мовленнєвими та інтелектуальними вадами. Висвітлено значення мовлення у формуванні внутрішнього плану інтелектуальної діяльності, завдяки чому виникає соціалізація дій. Досліджено значення розвитку мотиваційно-цільового компоненту мовлення дітей дошкільного віку.

Ключові слова: мовлення, мовленнєва діяльність, комунікація, мотивація, соціалізація.

Постановка проблеми. Вивчення розвитку мовлення дітей дошкільного віку на сучасному етапі розвитку суспільства стикається зі зростаючою проблемою — збільшенням кількості дітей з мовленнєвими та інтелектуальними вадами, однією з проявів яких є затримка мовленнєвого розвитку (порушення мовлення). Особливу роль у розвитку та корекції цих недоліків відіграють зовнішні умови навколишнього середовища.

Мовлення виконує особливо важливу роль у формуванні внутрішнього плану інтелектуальної діяльності. Також, з появою мовлення істотно змінюється мислення і поведінка дитини, виникає можливість спілкування з іншими людьми, і завдяки цьому виникає соціалізація дії. Завдяки інтеріоризації мовлення, переходу її ззовні у середину, з'являється реальна можливість протікання процесу мислення, який спирається на внутрішнє мовлення.

Метою статті є: з'ясування на основі теоретичного аналізу сучасного стану дослідження проблеми розвитку комунікативної діяльності дітей з мовленнєвими та інтелектуальними вадами.

Аналіз досліджень. Безперечний інтерес у розгляданні цієї проблеми представляють дослідження плеяди видатних вчених (А. М. Богуш, Л. С. Вавіної, Л. С. Виготського, Н. П. Кравець, О. М. Леонтєва, М. І. Лісіної та ін.), а також оригінальна концепція формування особистості Ж. Піаже.

На сьогодні існує чимало досліджень видатних вчених стосовно розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. У цьому контексті звернемося до важливого досягнення психолога Ж. Піаже — відкриття егоцентризму дитини: «Егоцентризм — це центральна особливість мислення, прихована розумова позиція. Своєрідність дитячої логіки, дитячого мовлення, дитячих переживань про світ — лише наслідок цієї егоцентричної розумової позиції [7]. Розглядаючи егоцентризм як відсутність усвідомлення власної суб'єктивності, об'єктивної міри

речей, вчений відносив дане явище до нижчого щаблю психічного розвитку. Розвиток знань про себе, за Ж. Піаже, повинен виникати з соціальної взаємодії, під впливом якої виникає зміна розумових позицій. Розглядаючи відносини між дорослими і дитиною як відносини примусу, що нав'язують останньому систему правил обов'язкового характеру, вчений зазначав, що відносини примусу не сприяють зміні розумової позиції. Тільки у ході співпраці з дітьми відбувається усвідомлення існування інших точок зору, формуються елементи логіки та етики.

У своїх дослідженнях Ж. Піаже пов'язував логічні операції з понятійним інтелектом, в той час як для дитини в ході розвитку характерна наявність сенсомоторного інтелекту. Для пояснення механізмів розвитку понятійного мислення, психолог виділяє 4 основних періоди, що йдуть безпосередньо слідом за тим періодом, який характеризується утворенням сенсомоторного інтелекту [7].

У період від 1,5-3 років, коли з'являється мовлення (точніше, символічна функція) до 4 років розвивається символічне і допоняттєве мислення.

У період від 4 до 7-8 років утворюється інтуїтивне (наочне) мислення, прогресивні розчленування якого призводять до операцій.

З 7-8 до 11-12 років формуються конкретні операції — операціональні угруповання мислення, пов'язані з об'єктами, якими можна маніпулювати.

З 11-12 років протягом всього юнацького періоду виробляється формальне мислення, угруповання якого характеризують зрілий рефлексивний інтелект.

Ж. Піаже ввів поняття «соціалізації», яке, на його думку, має два різних визначення. Згідно першого, між дорослим і дитиною існують соціальні відносини, в ході яких дорослий, будучи джерелом виховних впливів, передає дитині культуру суспільства. Крім того, існують соціальні відносини між самими дітьми (відносини кооперації) та між дорослим і дитиною (відношення примусу), які видатний психолог називає соціалізацією [7]. Дитина соціалізується поступово, будучи з самого початку за своєю природою соціальною істотою. Але у віці від 2 до 7 років соціальні відносини являють собою мінімум соціалізації, оскільки дитина не усвідомлює поки свого «я», що не координує точки зору інших людей зі своєю власною. Соціальне життя, на думку вченого, починає грати прогресивну роль тільки у віці 7-8 років, коли вже мають місце відносини кооперації, і дитина опановує нормами поведінки і мислення, що в свою чергу впливає на розвиток мовленнєвої діяльності [6].

Зазначимо, що ще однією з заслуг Ж. Піаже став розвиток теорії стадій інтелектуального розвитку дитини, відповідно до якої розвиток інтелекту проходить три великі періоди, протягом яких зароджуються і формуються три основні структури — сенсомоторні, структури конкретних операцій (з опорою на наочні дані) і формальні операції. Сенсомоторний інтелектуальний період (з моменту народження до 2 років), на думку вченого, забезпечує пристосування до речей без соціалізації. У цей час між дитиною і речами встановлюються практичні відносини, під час яких вона намагається впливати на них, не уявляючи себе незалежно від речей. Більш високий рівень інтелектуального розвитку мислення характеризується тим, що функція репрезентативного мислення полягає у тому, щоб пізнавати і повідомляти іншому про дійсність картини світу.

Для переходу від сенсомоторного (допоняттєвого) мислення до репрезентативного, на думку Ж. Піаже, необхідна координація різних точок зору дитини на навколишню дійсність — у поданні, завдяки яким вона поступово оволодіває новими видами психічної діяльності, включаючи мовлення.

Розглядаючи теоретико-методичне положення психологічної концепції про розвиток особистості Л. С. Виготського зауважимо, що на відміну від Ж. Піаже, вчений вважав, що дитина починає включатися в процес соціалізації з перших місяців життя і в цей період вона вже є максимально соціальною істотою, пояснював, що її розвиток проходить шлях від соціального до індивідуального, а не навпаки. Вчений стверджував, що егоцентричне мовлення являє собою перехід до розвитку внутрішнього мовлення [6]. Саме воно виконує функцію планування дії, за своєю будовою наближається до внутрішнього (скорочене і малозрозуміле). Л. С. Виготський зазначав, що: «Егоцентричне мовлення дитини представляє собою один із феноменів переходу від інтерпсихічних функцій до інтрапсихічних, тобто від форм соціальної колективної діяльності дитини до її індивідуальних функцій. Мовлення для себе виникає спочатку шляхом диференціації соціальної функції мовлення для інших. Поступова індивідуалізація, що виникає на основі внутрішньої соціальності дитини, є головним трактом дитячого розвитку» [2]. Вчений також піддав критиці ідеї Ж. Піаже про егоцентричне мовлення як засіб вираження егоцентричного мислення, зазначивши, що воно як раз-таки виконує функцію реалістичного мислення. Тим самим він практично повністю відкинув теорію психолога. Вчений надавав зовсім інше значення егоцентричному мовленню. Це, відповідно до його концепції, «мовлення для себе», яке в ході розвитку дитини не зникає безслідно, а переходить у внутрішнє мовлення.

Саме соціальне середовище, за Л. С. Виготським, є джерелом психічного розвитку дитини, оскільки вона з самого початку життя — соціальна істота.

На основі вищезазначеного положення, вчений сформулював основний закон розвитку вищих психічних функцій, суть якого зводиться до того, що вищі психічні функції, вищі властивості, специфічні для людини, виникають спочатку як форма колективної поведінки дитини, як форма співпраці з іншими людьми, і лише згодом вони стають внутрішніми індивідуальними функціями самої дитини [2]. На думку вченого, навчання дитини відбувається в ході його включення до системи все більш високих і складних суспільних відносин і складних форм психічної діяльності.

Отже, позиція Л. С. Виготського різко відрізнялася від такої у Ж. Піаже, який вважав, що розвиток не залежить від навчання. На основі вищесказаного можна зробити висновок, що в концепціях обох вчених є суперечливі тенденції, і важко зробити перевагу. Тим не менш, концепція Л. С. Виготського соціально-історичної обумовленості розвитку дитини дає більш широкі можливості, оскільки має на увазі необхідність спілкування між дитиною і дорослим. Розглянемо тепер детальніше, що являє собою спілкування.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній психології загальноприйнятим є підхід до дослідження мовлення в контексті комунікації, тому що мовлення виникає в процесі самого спілкування, виступає як його засіб (А. М. Богуш, Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, М. І. Лісіна, С. Л. Рубінштейн та ін.) [1, 2, 3, 5].

Головним для розуміння спілкування є підхід до нього як до комунікативної діяльності. «Поняття спілкування нерівнозначно поняттю спільної діяльності людей — спілкування звичайно становить тільки одну сторону такої діяльності; для актів спілкування специфічними є дві особливості: те, що їх предметом служить інша людина — партнер, і що в процесі спілкування активні обидва учасника, причому кожен з них поперемінно стає то об'єктом, то суб'єктом діяльності» [4]. У процесі спілкування мовлення стає його засобом.

Розглядаючи мовлення як засіб комунікативної діяльності дітей, А. М. Богуш вводить у лінгводидактичний обіг поняття: «навчально-мовленнєва діяльність», під якою розуміє «організований, цілеспрямований процес використання мовлення з метою передачі та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікації та планування своїх дій» [1]. В основу навчально-мовленнєвої діяльності дітей повинні бути покладені мотиви цієї діяльності.

Досліджуючи комунікативну діяльність дітей з мовленнєвими та інтелектуальними вадами Н. П. Кравець зазначила, що у таких дітей відмічається недорозвинення мотивації мовлення. Тому необхідно, щоб умови навчальної і практичної діяльності спонукали їх до мовленнєвого спілкування, до активного використання мовлення у процесі виконання навчальних і практичних завдань [3]. Разом з тим, комунікативна діяльність дошкільнят вивчалася з позицій сформованості у них рівнів цієї діяльності (ситуативної, ситуативно-ділової, ситуативно-особистісної, поза ситуативно-пізнавальної). Даний підхід розвивався М. І. Лісіною [4].

Сьогодні встановлено, що найбільш продуктивний для формування мовлення методичний підхід, в якому максимально повно відображена психолінгвістична модель мовлення, врахована мовленнєва активність дитини, мотиваційний план мовленнєвої діяльності та характер мовленнєвого матеріалу.

Отже, у методичному підході визначено, що мовлення — це процес цілеспрямованої активної взаємодії між людьми в процесі спілкування. Більшість психологів розглядають мовлення як мовленнєву діяльність (А. М. Богуш, Л. С. Виготський, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, М. І. Жинкін) [1, 2, 5]. Структура мовленнєвої діяльності в принципі збігається із загальною структурою діяльності та складається з трьох рівнів: 1) мотиваційно-цільового, 2) орієнтовно-дослідного, 3) виконавського.

Оцінка будь-якої діяльності, зокрема мовленнєвої, повинна проводитися з урахуванням всіх етапів цієї діяльності. Порушення будь-якого з етапів або механізмів мовленнєвої діяльності можуть вирішальним чином позначитися на всьому подальшому ході розвитку дитини.

Виходячи з проблематики нашого дослідження звернемося до більш докладного розгляду першого етапу — мотиваційно-цільового. Він характеризується виникненням потреби у спілкуванні, комунікативного наміру, мотиву і мети висловлювання. Комунікативний намір, будучи активною передумовою висловлювання, неспецифічний і не піддається детальному вимірюванню.

Мотив — спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреби, сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта. Мотиви та цілі діяльності як такі носять зазвичай узагальнений, інтегрований характер, висловлюючи загальну спрямованість особистості.

Метою мовленнєвої діяльності є комунікація, спілкування і зміна з їх допомогою поведінки слухача. Всяке мовленнєве висловлювання також породжується певним мотивом, який зумовлює виникнення мовленнєвої думки. Детально мотиваційний аспект мовленнєвої діяльності розглянув О. Р. Лурія [5]. Він виділяє три основні групи мотивів: 1) бажання ясніше сформулювати власну думку; 2) мотив-вимога (пов'язаний зі зміною своєї або чужої поведінки); 3) мотиви інформаційного характеру.

Ці три типи мотивів є основою мовленнєвого висловлювання. Якщо жоден з цих мотивів не виникає, мовленнєвий допис не відбудеться. Однак, О. Р. Лурія зазначав, що є види мовлення, коли мотив не потрібен. Це відбувається, коли ми стикаємося з промовою в стані сну, при двосторонніх поразках лобових відділів

мозку; існують також найпростіші форми афективного мовлення, які не мають власного мотиву, емоційні реакції людини. Ці форми мовленнєвої продукції не можна назвати мовленнєвою діяльністю. Крім того, на думку О. Р. Лурія, в діалозі, відповідаючи на запитання співрозмовника, ми приймаємо на себе запропонований ним мотив і діємо в його руслі. У даному випадку людина також не потребує власного спеціального мотиву, що спонукає його до активного висловлювання [5].

Особливості мотивів, еволюцію потреби в спілкуванні у дітей дошкільного віку детально досліджено М. І. Лісіною [4] та її співробітниками, які вказують, що термін появи і темп розвитку мовлення залежать від того, як склалося у дитини спілкування на довербальному рівні. Дошкільний вік — найбільш важливий етап у розвитку мовлення і психіки дитини, вік первісного складання особистості.

У нормі потреба в спілкуванні формується (за М. І. Лісіною) в 2-2,5 міс. життя, коли об'єктивна потреба в дорослому як джерелі життя перетворюється в суб'єктивний психічний стан — потребу у спілкуванні, що проявляється у вигляді комплексу пожвавлення. Після 2,5 міс. ми говоримо вже про еволюцію цієї потреби. Виникла потреба в спілкуванні спонукає особистість до активного її задоволення, з'являються внутрішні спонукачі комунікації — мотиви [4], потреба в спілкуванні сформована, якщо наявні наступні 4 компоненти: 1) увага та інтерес до дорослого; 2) емоційне ставлення до дорослого; 3) прояв дитиною ініціативи у відносинах з дорослим; 4) чутливість, вміння реагувати на ставлення дорослого до себе.

Аналізуючи компоненти мотивів комунікації, М. І. Лісіна [4] зазначає, «по мірі дорослішання дошкільнята переходять від практичного співробітництва з дорослим до співпраці більш розумового — «теоретичного» — змісту і, нарешті, до контактів поглибленого морально-особистісного плану. Паралельно відбувається зміна провідних мотивів спілкування — ділові поступаються місцем пізнавальним, а ті — знову особистісним». Пізнавальні мотиви змушують дітей задавати дорослим безліч питань на найрізноманітніші теми. Причому діти майже не слухають відповідей дорослих: важливіше для них висловити своє здивування, вони не помічають протиріч у словах дорослого. Але поступово прагнення питати змінюється прагненням дізнаватися, яке проявляється у суперечках з дорослим, багаторазовим перепитуванням. Мотивом спілкування є партнер у тих чи інших своїх якостях, заради яких дитина ініціативно звертається до нього або підтримує зроблену їм комунікативну діяльність. Тому мотив спілкування збігається з його об'єктом. У мотивах спілкування відмічається потреба дитини, що змушує його шукати допомоги дорослого, при цьому потреба у нових враженнях породжує пізнавальні мотиви спілкування, потреба в активному функціонуванні — ділові мотиви спілкування, а потреба у визнанні та підтримці — особистісні мотиви спілкування [4].

Особистісні мотиви виділяються як самостійна категорія; і, крім того, входять в ділові та пізнавальні (особистісно — ділові, особистісно — пізнавальні). Можна говорити, наприклад, про наявність особистісних мотивів спілкування з однолітками, якщо дитина вступає в будь-яку справу (а отже, і в спілкування), де зайнятий одноліток, щоб порівняти свої та його можливості. Особливо гостро потреба в спілкуванні проявляється в старшому дошкільному віці. У 5-6 років дитині необхідний одноліток, товариш.

Висновки. Отже, мовлення як засіб спілкування вивчалось з позицій його оволодіння, засвоєння засобів рідної мови, а також їх використання у зв'язку із потребами. З психологічної точки зору аналізувалася мотивація комунікативної діяльності дошкільників. Необхідно також зазначити, що недорозвинення

мотиваційно-цілевих компонентів мовлення, і внаслідок цього недорозвинення мовлення в цілому, викликають вторинні затримки в загальному розвитку дітей або призводять до його своєрідності.

Таким чином, важливим моментом у розвитку мовлення дітей дошкільного віку є формування та розвиток мотиваційно-цілевого компоненту мовлення. Формування мотивації мовленнєвої діяльності, корекція та усунення мотиваційних порушень у дітей 6-7 років є найважливішою умовою ефективного мовленнєвого розвитку.

Список використаних джерел та літератури

1. Богуш А. М. Методика розвитку мови в дитячому садку / А. М. Богуш. — К.: Вища школа, 1977. — 214 с.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Выготский Л. С. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. — 519 с.
3. Кравець Н. П. Проблеми вербальної комунікації дітей з порушенням інтелекту у процесі їх соціальної інтеграції / Н. П. Кравець, Л. С. Вавіна // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: матеріали науково-практичної конференції, Київ, 2—3 листопада 1994р. — Київ, 1994. — С. 44 — 46.
4. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — СПб.: Питер, 2009. — 320 с.
5. Лурия А. Р. Лобные доли и регуляция поведения / А. Р. Лурия // Лобные доли и регуляция психических процессов. — М., 1966. — 111 с.
6. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против / Л. Ф. Обухова. — М., 1981. — 191 с.
7. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. — М.: Директ-Медиа, 2008. — 848 с.

References

1. Bogush A. M. Metodika rozvitku movi v dityachemy sadky. K.: Visha School, 1977. — 214.
2. Vygotsky L.S Izbranie psichologicheskije issledovaniya Myshlenie i rech Problemy psichologicheskogo razvitiyaq rebenka M.: APN RSFSR, 1956. — 519.
3. Kravets N. P. Problema verbalnoi komunikatsii ditey s porushennyam intelektu u protsesi ih sotsialnoi integratsii / NP Kravets, LS Vavina // Integratsiya anomalnoi Ditini in suchasniy sistemi sotsialnih vidnosin: materialy naukovyi — praktichnoi konferentsii, Kiev, 2-3 listopada 1994r. — Kyiv, 1994. — Pp. 44 — 46.
4. Lisina M. I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshenii / M. I. Lisina. — St. Petersburg.: Peter, 2009. — 320.
5. Luria A. R. Lobnie doli i regulatsiya povedeniya / Luria / Lobnie doli i regulatsiya povedeniya. — M., 1966. — 111.
6. A Obukhov. F. Konceptiya Jeana Piaget: za i protive/ L. F. Obuhova. — M., 1981. — 191 p.
7. Piaget, J. Rech mishlenie / Piaget. — M.: Direct Media, 2008. — 848 p.

Е. В. Мамичева

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой логопедии и специальной психологии Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

Ю. В. Кашеева

магистрантка кафедры логопедии и специальной психологии, Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТТЯ РЕЧЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**Резюме**

Стаття посвящена проблемі вивчення розвитку речової діяльності дітей дошкільного віку з речевими та інтелектуальними недоліками. Обґрунтовано значення мови в формуванні внутрішнього плану інтелектуальної діяльності, завдяки чому виникає соціалізація дій. Досліджено значення розвитку мотиваційно-цілевого компонента мови дітей дошкільного віку.

Ключові слова: мова, речова діяльність, комунікація, мотивація, соціалізація.

E. V. Mamicheva

doctor of psychological sciences, professor,
head of the department of logopedics and special psychology of the
State higher educational institution «Donbass state pedagogical university»

Y. V. Kashcheeva

master's degree of the department of logopedics and special psychology
of the State higher educational institution «Donbass state pedagogical university»

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITY**Abstract**

This article investigated the development of language activities of preschool children with speech and intellectual disabilities. The meaning of the speech motivational and targeted components of preschool children is analyzed. The hypoplasia of speech motivational and targeted components is found. That resulted in secondary delay of general development at children or leads to its identity. An important aspect of language development of preschool children is the formation and development of speech motivational and targeted components. Formation of motivation for speech activity, correction and removal of motivational disorders in children 6-7 years is essential for effective language development.. Speech as a means of communication has been studied from the standpoint of its mastery, learning tools of native language and also its usage in connection with demands. Formation of motivation speech activity, correction and removal of motivational disorders in children 6-7 years is essential for effective language development.

Key words: speech, speech activity, communication, motivation, socialization.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2013

УДК 159.923.2:371.15

З. М. Мірошник

професор кафедри практичної психології Криворізького педагогічного інституту
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54
e-mail:jnsoshina@mail.ru

РОЛЬОВА СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЙ ОСОБИСТОСТІ

У статті йде мова про особливості рольової структури особистості практичного психолога в контексті сучасних психологічних теорій особистості. Автором здійснено спробу висвітлення питання щодо місця структури особистості практичного психолога, її становлення в соціально-психологічних теоріях та соціально-філософських поглядах вітчизняних і зарубіжних науковців.

Ключові слова: особистість, роль, рольова структура, самовизначення особистості, практичний психолог, психологічні теорії особистості.

Актуальність дослідження. Феномен особистості з позицій її рольової структури є предметом дослідження передусім психології, соціології та філософії. З огляду на це вважаємо за необхідне зосередити увагу на проблемі визначення місця структури особистості — її змістовної характеристики в соціально-психологічних теоріях та соціально-філософських поглядах взагалі та рольової структури особистості практичного психолога зокрема.

Становленню соціально-філософського погляду на структуру особистості та її соціальних ролей передували концепції самовизначення людини в класичних філософських парадигмах. Аналіз наукових праць засвідчує, що проблема сутності та ролі особистості є однією з провідних у філософії. Проблематика самовизначення особистості досліджується у контексті віднайдення людиною свого місця у світі, власної рольової позиції, пошуку сенсу буття і впливу мікро— та макрокосмосу на людське існування.

Виходячи з вищезазначеного, *метою нашої статті* є аналіз рольової структури особистості практичного психолога в контексті сучасних психологічних теорій особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уперше ідею наявності в особистості різних соціальних ролей висунуто в 1902 році У. Джеймсом. Автор запропонував термін «соціальне я», який уособлював ідею про те, що думки інших людей постають складовою структури уявлень особистості про себе. Думки У. Джеймса покладено в основу подальших досліджень щодо вивчення впливу інших людей на формування самосвідомості особистості, її я-концепцію. Науковцями створено чимало цікавих рольових теорій, проте найбільш значні серед них безпосередньо спираються на рольову парадигму.

Б. Біدل визначає п'ять найбільш значущих рольових теорій: *функціональну рольову теорію* (Р. Лінтон, Т. Парсонс), *структурну рольову теорію* (Р. Берт, М. Мендел, Х. Уайт, С. Уайншип), *організаційну рольову теорію* (Н. Гросс, Р. Л. Кан,

М. Ван-Селл), *когнітивну рольову теорію* (Я. Л. Морено) та *теорію символічного інтеракціонізму* (Дж. Г. Мід, Ч. Х. Кулі, Г. Блумер, Т. Шибутані та ін.) [2].

Виходячи з *функціональної теорії*, «ролі» розглядалися як соціальні функції, узагальнені нормативні очікування, що пояснюють типові форми поведінки людей, які посідають певні соціальні позиції у стійкій соціальній системі.

Структурна рольова теорія розглядає «соціальні структури» як стійкі організації людей, яким відповідають аналогічні зразки поведінки («ролі»), спрямовані на інші спільноти людей у структурі.

Організаційна рольова теорія ґрунтується значною мірою на емпіричних даних, отриманих на базі формальних організацій як цілеспрямованих та ієрархічних соціальних систем. Ролі в таких організаціях пов'язані з ідентифікованими соціальними позиціями та нормативними очікуваннями.

Когнітивна рольова теорія вивчає відношення між рольовими очікуваннями та поведінкою людини. Особливої уваги потребують соціальні умови, які викликають очікування.

Теорія символічного інтеракціонізму містить найбільш повне уявлення про особистість та її ролі. У межах окресленої теорії розглядаються питання Я-концепції та рольової ідентичності з позиції їх символічного змісту [2].

З позиції Г. М. Андреевої, в інтеракціонізмі більшою мірою, ніж в інших теоретичних орієнтаціях, зроблено спробу встановити саме соціальні детермінанти людської поведінки. З огляду на це ключовим постає поняття «взаємодія», у процесі реалізації якої і здійснюється формування особистості [1].

Теорія соціальних ролей у розумінні й опису структури особистості виходить із того, що кожна людина в житті приймає і завжди виконує певні соціальні ролі у взаємодії з іншими людьми. Засвоєними і вміло виконуваними людиною соціальними ролями визначається структура її особистості.

Дж. Мід та інші представники теорії ролей основним механізмом у структурі особистості визначають її рольову сутність. Структура особистості становить сукупність певних соціальних ролей. Дж. Мід першим звернувся до проблеми особистості, вказавши на шлях виникнення усвідомлення свого Я. Науковець доводить, що людина перебуває в постійній взаємодії із суспільством, тому її поведінку не можна передбачити. Особистість втілює собою модель тих міжособистісних взаємин, які в її житті є найбільш часто повторюваними [5].

На думку М. Куна, індивід формує стратегію поведінки у відповідності з ролями та статусами в групах, з якими він себе ідентифікує. Виходячи з основних положень теорії ролей, людина усвідомлюється не як «абстрактна особистість», а носій певних нормативів, прав та обов'язків.

Отже, основним положенням теорії ролей є те, що індивід діє у такий або інший спосіб тому, що є членом певної соціальної групи. У відповідності з теорією ролей, розвиток особистості відбувається лише в процесі розігрування будь-якої ролі.

На думку Т. Шибутані, «у всякій організованій дії ролі перебувають в обов'язковому взаємозв'язку одна з одною; як у драмі будь-яка роль має сенс лише тоді, коли пов'язана з поведінкою інших дійових осіб. Тому ролі не можуть бути визначеними в термінах поведінки як такої, а лише як шаблон взаємних прав та обов'язків» [4, С. 46]. Отже, йдеться про структурні зв'язки, взаємодію та взаємовідношення ролей, тобто про рольову структуру. Підтвердження цього факту знаходимо в ідеях інших психологів, соціологів та філософів, які зазначають, що поведінка детермінована ролями, а ролі існують незалежно від неї.

Таким чином, соціальні ролі представниками вищезазначеної теорії розглядаються у трьох аспектах, взаємозв'язок яких становить рольовий механізм особистості: у соціологічному — як система рольових очікувань; у соціально-психологічному — як реалізація міжособистісної взаємодії; у психологічному — як внутрішня уявна роль, яка не обов'язково реалізується в рольовій поведінці, однак впливає на неї.

Автор теорії ролей Дж. Морено пропонує декілька визначень поняття «роль»:

— одиниця синтетичного досвіду, до якої входять часткові соціальні та культурні елементи;

— певний узагальнений характер або деяка функція, реалізована в соціальній реальності;

— форма функціонування, яку приймає індивід у певний момент, реагуючи на певну ситуацію, до якої включено інші особи чи об'єкти.

Виходячи з цього дослідник пропонує таку класифікацію ролей: психосоматичні ролі; психодраматичні ролі; соціальні ролі.

Феномени рольової ідентичності та рольового розвитку особистості виступають ключовими компонентами в соціально-психологічній картині рольової структури особистості.

Деякі психологи визначають такі форми рольової ідентичності: статева — одна з основних форм ідентичності, що полягає в ототожненні себе з тією чи іншою статтю; етнічна — пов'язана з національною самосвідомістю, мовою й соціокультурними особливостями; групова — пов'язана з членством у різних малих соціальних групах; політична — пов'язана з соціальними й політичними цінностями та інтересами; професійна — пов'язана з особливостями професійних ролей [4].

У вітчизняній психології наукові погляди на соціальні ролі ґрунтовно досліджено в працях Г. М. Андрєєвої, Л. П. Буєвої, Е. Е. Вендрова, П. П. Горностая, І. С. Кона та інших.

Усі вищезазначені науковці зосереджують увагу на важливості вивчення особистості в загальній системі суспільних відносин в певному «соціальному контексті». Такий «контекст» представлено системою реальних взаємозв'язків особистості із зовнішнім світом, суть яких полягає у взаємодії конкретних соціальних ролей. Вони вважають, що роль, як програма, відповідає очікуваній поведінці людини, посідає певне місце у структурі окремої соціальної групи та розглядається як структурований спосіб її участі в житті суспільства.

Виходячи з вищезазначеного, можемо стверджувати, що особистість — це система засвоєних ролей, яку представлено нами як рольову структуру.

Виклад основного матеріалу. У психологічній науці існує дві методологічні передумови щодо визначення структури особистості. Перша передумова полягає у непрямому ототожненні структури особистості зі структурою того або іншого фізичного об'єкту. Це шлях, в процесі якого предмет вивчення підлягає поелементному аналізу, внаслідок чого втрачаються властивості, притаманні даному предмету як єдиному цілому. На зазначеній передумові ґрунтуються концепції, в яких структура особистості складається з добору різних чинників (рис особистості) або блоків темпераменту, мотивації, попереднього досвіду, характеру тощо. Блочний підхід до вивчення структури особистості виокремлює в ній блоки або підструктури, які є генетично взаємопов'язаними та зливаються між собою. Друга передумова полягає в переконанні про те, що в будь-якому одному динамічному утворенні особистості (потяг, ставлення, потреба, мотив) зосереджено її якості як єдиного цілого. Ця передумова є більш евристичною, ніж перша, оскільки охоплює реаль-

ну характеристику структури особистості — її динамічність, та сприяє розробці погляду на особистість як розвивальну систему. З позиції психоаналізу З. Фрейда структура особистості складається з трьох компонентів: id, ego, superego. У ній міститься припущення про складність та багатоплановість структур людської поведінки. Проте, всі ці компоненти здебільшого підпорядковуються біологічним аспектам. Відомий неофрейдист К. Юнг у структурі особистості надавав особливої переваги колективному несвідомому, що виявляє себе у вигляді архетипів — первинних образів: «я», «персона», «аніма, анімус», «тінь», «темний бік я», «самість». Представниками психологічної думки кінця ХХ століття виокремлюються такі одиниці аналізу структури особистості, як категорія діяльності (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн), установка (Д. М. Узнадзе), ставлення (В. М. М'ясищев) [3]. Зазначені вище передумови бачення структури особистості як цілісної системи у психології видаються нам продуктивними з позиції вирішення задач, присвячених рольовій структурі особистості практичного психолога.

Рольова структура особистості практичного психолога — це система, взаємозв'язок і послідовність виконання ним соціальних та професійних ролей, об'єднаних у рольовий комплекс і спрямованих на досягнення психолого-педагогічних цілей шляхом розв'язання низки психологічних проблем і педагогічних завдань. Це таке психологічно-особистісне новоутворення, надбання особистості фахівця, у якому професійні ролі інтегровані в конструктивні моделі поведінки у такий спосіб, що забезпечують успішну діяльність, яку характеризують високий рівень психологічної культури, самодостатність і підготовку свідомості до динаміки актуалізації та зміни можливих позицій і намірів у процесі взаємодій усіх учасників освітнього педагогічного процесу, що реально змінюються.

У психологічній практиці значні зусилля практичного психолога спрямовуються на те, щоб відрізнити запит клієнта від реальної проблеми, що лежить в основі життєвих ускладнень, проблему, сформульовану клієнтом або його найближчим соціальним оточенням, і проблему, що є безпосередньо причиною труднощів і занепокоєння. Саме остання виступає в якості відправної точки у терапевтичній діяльності, у виборі психологом стратегій, методів і технологій надання психологічної допомоги.

Не кожна особистість здатна працювати з людьми. Як представник однієї з «прикладних», людинознавчих професій, практичний психолог опікується особистістю, яка володіє психічною реальністю; у той же час він і сам володіє нею. На досвіді це означає те, що будь-який клієнт психолога здатен впливати на нього своїми особистісними якостями, передавати власні стани, залучати до кола своїх проблем (контрперенесення). Проте, й фахівець, який надає допомогу, володіючи психічною реальністю, може, а зазвичай, і повинен спричиняти вплив, застосовуючи в своїй діяльності різні боки цієї реальності (перенесення). Подібні взаємовпливи можуть бути як позитивними, так і негативними. Завдання спеціаліста, по-перше, полягає в тому, щоб зберегти здатність до опору у випадках негативного впливу свій психологічний статус-кво; по-друге, здійснювати культурну емпатію у ситуаціях позитивних впливів. Саме ці характеристики у подальшому здійснюватимуть вплив на ролі, що виконуються практичним психологом у професійній діяльності.

У структурі особистості практичного психолога значна кількість дослідників намагається виокремити певні групи основних якостей.

До першої групи належать вимоги, що висувуються професійною діяльністю до пізнавальних процесів (сприймання, пам'ять, мислення, уява); емоційно-вольових процесів та психоемоційних станів (стриманість, стабільність, стійкість до стресу).

сів, уміння володіти собою, життєрадісність, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, активність тощо).

До другої групи належать такі психоаналітичні якості, як самокритичність, адекватна самооцінка та рівень домагань, здатність до самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю поведінки.

Третя група містить комунікабельність, емпатію, візуальність (зовнішня привабливість) та красномовство як здатність до сугестії та переконання.

Усе зазначене вище впливає на формування моделей поведінки особистості практичного психолога, що реалізовані у рольовій структурі. Професійна діяльність є одним із чинників типізації образів світу, їх значної або посередньої подібності у різних людей як суб'єктів праці.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у продовженні досліджень основних компонентів змістовної характеристики особистості практичного психолога у поєднанні з основними видами його професійної діяльності, а саме: психологічна діагностика, психологічне консультування, психологічна корекція, психологічна просвіта, психологічна профілактика.

Список використаних джерел та літератури

1. Андреева Г. М. Психология социального познания: [пособие] / М. Г. Андреева. — М.: Аспект-Пресс, 1997. — 319 с.
2. Горноста́й П. П. Личность и роль: Рольевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горноста́й. — К.: Интерпресс ЛТД, 2007. — 312 с.
3. Дусавицкий А. Н. Психология личности. Учебно-методические рекомендации для студентов факультета психологии. / А. Н. Дусавицкий. — Харьков, 2001. -25 с.
4. Шибутани Т. Социальная психология [пер. с англ. В. В. Ольшанского] / Т. Шибутани. — Ростов н/Д.: Феникс, 2002. — 544 с.
5. Mead G. Mind, self and society / G. Mead. — Chicago, 1966. — 435 p.

Referens

1. Andreeva G. M. Psikhologhiyya sotsyal'noho poznannya [Psychology of Social Cognition]. Moskva, 1997, 319 p.
2. Hornostay P. P. Lychnost' y rol': Rolevoy podkhod v sotsyal'noy psikhologhiyy lychnosty [Identity and role: Role approach in social psychology of personality]. Kiev, 2007, 312 p.
3. Dusavytskyy A. K. Psikhologhiyya lychnosty. Uchebno-metodycheskye rekomendatsyy dlya studentov fakul'teta psikhologhiyy [Psychology of personality. Educational and guidelines for students of psychology]. Khar'kov, 2001, 25 p.
4. Shybutany T. Sotsyal'naya psikhologhiyya [Social Psychology] [translated from English V. V. Ol'shanskoho]. Rostov na Donu, 2002, 544 p.
5. Mead G. Mind, self and society. Chicago, 1966. — 435 p.

З. М. Мирошник

профессор кафедры практической психологии Криворожского педагогического института ГВУЗ «Криворожский национальный университет»

РОЛЕВАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ ЛИЧНОСТИ

Резюме

В статье речь идёт об особенностях ролевой структуры личности практического психолога в контексте современных психологических теорий личности. Автором осу-

щевльена попытка раскрытия вопроса относительно места структуры личности практического психолога, её становления в социально-психологических теориях и социально-философских взглядах отечественных и зарубежных учёных.

Ключевые слова: личность, роль, ролевая структура, самоопределение личности, практический психолог, психологические теории личности.

Z. M. Miroshnyk

professor of the department of practical psychology Krivoy Rog State Pedagogical Institute SHEE «Krivoy Rog National University»

ROLE OF PERSONALITY STRUCTURE OF THE PRACTICAL PSYCHOLOGIST IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY PSYCHOLOGICAL THEORIES OF PERSONALITY

Abstract

The paper is dedicated to peculiarities of personal role structure of practical psychologist in the context of modern psychological theories of personality. The author tried to disclose the question of place of practical psychologist's personal structure, its formation in socially-psychological theories and socially-philosophical views of national and foreign scientists. From position of its role structure phenomenon of personality is subject of research of above all psychology, sociology and philosophy. In view of that it is considered necessary to pinpoint attention upon the problem of determination of place of personal structure — its conceptual characteristic in socially-psychological theories and socially-philosophical views in general and of the personal role structure of practical psychologist in particular.

Formation of socially-psychological vision of the personal structure and its social role preceded concept of human being's self-expression in classical philosophical paradigms. Analysis of scientific works proves that the problem of essence and role of personality in philosophy is one of the most important. Problematics of personal identity is being researched in the context of human being's search of own place in the world, personal role position, search of meaning of life and influence of micro— and macrospace on human existence.

Based on the above the purpose of the present paper is analysis of personal role structure in general and practical psychologist's personality in particular in the context of modern psychological theories of personality.

In psychological circles there are two methodological pre-conditions as to determination of the personal structure. The first pre-condition lies in an indirect identification of the personal structure with structure of one or another physical object. The second pre-condition implies conviction that its features as a whole one are concentrated in any single dynamic creation of personality (appetite, attitude, need, motive). This pre-condition is more constructive than the first one, because it covers characteristic of the personal structure — its dynamics and promotes development of attitude towards personality as the training system.

We regard perspectives of further scientific researches in the form of investigation of the main components of substantial characteristic of practical psychologist's personality in combination with the main types of his professional activity, namely: psychological diagnostics, psychological consulting, psychological correction, psychological enlightenment, psychological precaution.

Keywords: personality, role, role structure, self-determination of a person, practical psychologist, psychological theories of personality.

Стаття надійшла до редакції 13.10.13

УДК 37.015.3+159.922.7

О. Ю. Михайленко

асистент кафедри практичної психології Криворізького педагогічного інституту
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54
e-mail: jnsoshina@mail.ru

РОЛЬОВА СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ

Аналіз наукових праць свідчить, що проблема людини, її сутності та ролі — одна з ключових питань філософії. Екзистенціалізм, чи філософія існування, є одним із напрямків сучасної філософії. Людське буття, згідно з екзистенціалістами, не є деякою об'єктивною реальністю, що розглядається у відриві від суб'єкта цієї реальності. Рольова структура особистості майбутнього практичного психолога, згідно філософських ідей екзистенціалізму, буде залежати від певного індивіда, який згідно власних уподобань та переконань буде приміряти на себе ті чи інші соціальні ролі. Слід зауважити, що набір соціальних ролей буде тим ширший, чим більший індивідуальний досвід кожного окремого майбутнього практичного психолога..

Ключові слова: особистість, екзистенціал, буття, суспільство, роль.

Трансформації, які відбуваються у всіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства, вимагають від особистості швидкого реагування, уміння діяти в умовах, що змінюються. Оскільки перед людиною постають різноманітні ситуації, які потребують вирішення, все більшого значення набувають особистісні якості людини, які дають їй змогу бути активним учасником соціальних взаємовідносин. У проблемних ситуаціях та ситуаціях вибору від особистості вимагається визначення свого ставлення та життєвої позиції щодо них. Тому однією з умов успішного становлення та розвитку особистості є її здатність до самовизначення, до вибору певної життєвої ролі.

Аналіз наукових праць свідчить, що проблема людини, її сутності та ролі — одна з ключових питань філософії. Кожна історична епоха пропонувала своє бачення вирішення питання про те, що таке людина, в чому сенс її буття, яку роль вона виконує, що саме відображає «я».

Так, наприклад, А. Ю. Стрелкова зазначає, що базовим філософсько-релігійним вченням буддизму є вчення про «не-я», згідно з яким наше індивідуальне «я», самість, душа не існує в реальності. Відтак, осередком зла, згідно буддійським уявленням, є страждання, головною причиною якого є прив'язаність до нашого «я» [11, С. 257, 259]. Саме прив'язаність до свого «я», вивчення своєї індивідуальності, можливості мати не лише єдине «я» спонукають нас до вивчення структури особистості майбутнього практичного психолога, який в силу своїх професійних якостей просто зобов'язаний мати «різновиди свого я».

Якщо ж ми торкнулися професійних якостей практичного психолога, то маємо зазначити, що його професійна діяльність не може відбуватися за межами суспільства. Тобто, приміряючи на себе ті чи інші соціальні ролі (порадник, терапевт, діагност, консультант і т.д.) практичний психолог завжди виступає учасником суспільних відносин, а тим самим є частиною суспільного буття. Та чи можна розглядати суспільство як особливий різновид буття?

Зазначимо, що О. В. Кулешов зосереджує свою увагу на проблемі розуміння суспільства як особливого різновиду буття. Дослідник вважає проблемою те, чи можна взагалі говорити про специфіку буття, а отже, чи правильно відокремлювати соціальне буття як особливу реальність. О. В. Кулешов приходиться до висновку, що поняття буття нічого не додає до поняття суспільства. В такому випадку буття суспільства таке саме як буття природи, людини, окремих природних чи ідеальних об'єктів і, говорячи про буття суспільства, ми неминуче будемо говорити не про буття, а про суспільство [5, С. 333].

Так чи інакше, людина існує в реальному світі людей. Зважаючи на обрану нами тему наукового дослідження доцільно звернутися до тлумачення людського буття в філософії екзистенціалізму (М. О. Бердяєв, М. Бубер, Ф. Камю, М. Мерло-Понти, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс), оскільки екзистенціалізм — це не філософське вчення про буття, як таке (онтологія), а філософські міркування про існування людини в реальному світі людей.

Екзистенціалізм, чи філософія існування, є одним із напрямків сучасної філософії. Людське буття, згідно з екзистенціалістами, не є деякою об'єктивною реальністю, що розглядається у відриві від суб'єкта цієї реальності. Людське буття — це деяка споконвічна цілісність суб'єкта і об'єкта, що пізнає і пізнається. Людина — не пасивний споглядач зовнішніх йому подій, а безпосередній учасник цих подій, що співпереживає ці події усім своїм еством (матеріальним і психічним) [2, С. 68].

Відповідно до атеїстичного варіанта екзистенціалізму, екзистенція — є буття людини, що усвідомлює свою скінченність в часі й у просторі, це свідчить, що життя людини спрямоване на небуття, на ніщо. У роботі М. Хайдеггера «Буття і час» описано низку модусів людського існування: турбота, рішучість, страх, совість, тривога, провина. Саме вони є способами зіткнення людини з небуттям (з ніщо). Ці зіткнення з небуттям є одночасно як і рухом до нього (рішучість), так і втечею від нього (страх). Таким чином, основна проблема філософії екзистенціалізму — це проблема людини як учасника визначених подій, що діє і переживає у світі, який постійно змінюється. Екзистенціалізм — це філософія діючої людини у світі моральних цінностей, де не абияке значення відводиться поняттю «моральна рішучість» [2, С. 69].

Як зазначає Т. В. Кушерець, фундаментальна праця М. Хайдеггера «Буття і час» присвячена перетворенню поняття час у ключове поняття посткласичної філософії. М. Хайдеггер саме в часі вбачав фундамент онтології, на його думку, найглибше дослідження часу було здійснене Арістотелем. Згідно з Арістотелем, час є не що інше, як число руху по відношенню до попереднього та подальшого. М. Хайдеггер стверджує, що основа часу — майбутнє. А оскільки найдостовірніше майбутнє для людини — це смерть, то саме вона являє собою онтологічний горизонт часу [7, С. 60].

Оскільки людське існування здійснюється в якісних, ціннісних насичених, індивідуально-особистісних часових параметрах, у М. Хайдеггера людський час тлумачиться через такі екзистенціали як тривога, страх, провина, совість, турбота.

М. Хайдеггер розглядав як апріорну характеристику людського існування «буття-у-світі». Через цей «світ» людина вводиться в систему соціальних зв'язків, здобуває історію. Німецький мислитель описує людський «світ» в його часовому вимірі, у цьому «світі» індивід шукає можливості тримати «інтимний контакт з буттям».

Таким чином, на думку М. С. Кострюкової, онтологічний підхід М. Хайдеггера зводиться до спроби викоринити протидію між суб'єктом і об'єктом, між тим, що

відноситься до свідомості і тим, що до неї не відноситься. Акцентується увага на відкритості людини світу і самій собі, що бере початок із неподільності, цілісності суб'єкта і об'єкта, буття може бути досягнуто тільки через саме себе [3].

Згідно екзистенціалізму, людська реальність є абсолютно унікальною у світі, вона не може співвідноситися ні з якими іншими видами сушого. Людську реальність не можна зрозуміти, звертаючись до яких би то не було світових процесів і об'єктів. Як зазначає Ж.— П. Сартр, виникнення людської реальності є «абсолютно подією», до якої неприпустимі ніякі генетично-каузальні пояснення.

Як зазначає Т. А. Кузьміна, вислови Ж.— П. Сартра «Людина — це ніщо», «У людини немає природи», стали майже крилатими [4, С. 65]. «Людина — це ніщо»: нічого в світі не може стати причиною людського буття, неможливо провести еволюційну лінію перебудови нелюдського світу в людську реальність.

Як зазначає Ж.-П. Сартр: «... Человек есть бытие, через которое возникает ничто...» [10, С. 89]. Людська реальність визначає сама себе цілковито і повністю, і єдина її «залежність» від світу заключається лише в тому, щоб бути відмінним від світу, не бути річчю, не бути об'єктом.

За Ж.-П. Сартром, сутність людини ніколи не прирівнюється до результатів її діяльності, ніякий продукт людського життя не виражає адекватно людське буття. Тому, згідно мислителя, людське буття ніколи «не є тим, чим воно є, і є тим, чим воно не є» [4, С. 66].

Отже, людське буття не можна визначити. Не існує такого предмета чи процесу у світі, вказавши на який можна було б сказати, що це — людське буття. Людина не може бути зведена до чогось у світі і нічим не може бути пояснена, таким чином, людина — причина самої себе, і це, нарешті, є свобода. Ж.— П. Сартр констатує: «Способность человека выделять ничто, человека обособляющее, Декарт назвал свободой... Что такое свобода человека, если через свободу приходит в мир ничто?... определить бытие человека как обуславливающее появление ничто, и это бытие явилось нам как свобода... То, что мы называем свободой, неотличимо, таким образом, от бытия «человеческой реальности». О человеке нельзя сказать, что сначала он есть, а затем, что он свободен; бытие человека совпадает с его свободо-бытием» [10, С. 90].

Свобода, як одне з найважливіших екзистенціалістських понять, також характеризується Ж.-П. Сартром і в негативній термінології. Це, наприклад, свобода «від» — від світу, від суспільства, від інших людей і навіть від самого себе. Згідно філософії Ж.-П. Сартра, людина має свободу саме тому, що у неї немає «природи», яка б могла її визначити до певного способу поведінки чи життєдіяльності. Сам же мислитель трактує свої положення як твердження гуманізму. Адже людина сама в змозі обирати світ, в якому вона хоче існувати, людина сама бере на себе відповідальність за події, які відбуваються, адже в неї є право вибору. Ж.-П. Сартр проголошує, що людська істина — це результат вільного вибору людини; істина — це те, чого самі обирають люди. Та у таких лозунгах ми можемо спостерігати подвійний сенс: якщо завтра люди оберуть негуманний спосіб існування, чи буде це істина? Якщо, наприклад, люди оберуть фашизм, чи зможемо назвати це істиною? Ж.-П. Сартр зазначає, що у такому випадку люди будуть нести відповідальність не тільки за свій вибір, а ще й відчують у повній мірі всі наслідки свого вибору [4, С. 67].

Ось саме ці погляди на проблему буття людини Ж.-П. Сартр висвітлює на сторінках своєї фундаментальної праці «Буття і ніщо». В даній праці автор розглядає два види буття: «буття-в-собі» (або предметне буття) і «буття-для-себе»

(або буття людської свідомості). Як же пов'язані між собою ці види буття? Ж.-П. Сартр зазначає: «... бытие-для-себя не есть бытие-в-себе и не может им быть; но оно есть отношение к бытию-в-себе; оно, собственно, — единственно возможное отношение к бытию-в-себе; обложенное со всех сторон бытием-в-себе, оно выскальзывает из него, лишь поскольку оно есть ничто и не отделено от бытия-в-себе ничем. Бытие-для-себя есть основание любых отрицаний и отношений, оно — бытийное отношение...» [10].

«Буття-в-собі» абсолютно нерухоме, масивне, непроникливе для свідомості. На відміну від «буття-в-собі», «буття-для-себе» абсолютно рухоме, активне і порожнє. Свідомість же не має нічого субстанційного, » вона існує в міру того, як з'являється ». За Ж.-П. Сартром, свідомість — це суть «ніщо» [8, С. 112]. Саме можливість людини привносити у світ «ніщо» Ж.-П. Сартр називає свободою.

Т. А. Кузьміна вдало аналізує погляди філософа на проблему свободи людини. Вона говорить про те, що на думку французького мислителя, людина остерігається безосновної свободи, вона боїться бути єдиним джерелом цінностей, їй не легко «нести на собі всю тяжкість світу», вона намагається «списати» свої дії на якиби не залежні від неї об'єктивні обставини, намагається приховатися за якою-небудь маскою (соціальною «роллю»). Але і в цьому випадку, будь-яка роль — це результат вільного вибору кожної конкретної людини [4, С. 68].

Чимало дослідників часто зупинялося перед пошуком відповіді на питання: що є людина та її сутність, що є її духовність, свідомість та самосвідомість, на чому базується та чим спонукається діяльність людини тощо.

Людина — не виключно суб'єкт пізнання, вона разом з тим і об'єкт пізнання і самопізнання. «Разом з тим, людина повинна намагатися зрозуміти не тільки світ, а й свою суть як з боку природної суб'єктивності, так і природної данності», — зауважують Т. А. Хорольська та А. А. Хорольський, — тобто, як писав І. Кант, ... фізіологічне дослідження людини має на увазі дослідження того, що робить із людини природа, а прагматичні — дослідження того, що вона як вільно діюча істота робить або може та повинна робити з себе сама...» [11, С. 101].

Л. Л. Матвеева висловлює думку В. Тагаркевича щодо видів буття: «Розрізнялися й розрізняється два види буття: те, що є частиною природи, і те, що створила людина. Таке розрізнення ще в давнину запропонували греки, розмежувавши те, що походить «із природи», і те, що походить із мистецтва або із людських витворів...» [9, С. 14]. Так, С. А. Дзикевич бачить у створенні людиною штучних об'єктів реалізацію потреби фізичного утвердження себе у бутті. Це є свого роду прояв однієї з форм людського буття — культури. Філософія та мистецтво певним чином споріднені в розумінні та відображенні буття людини. Свідчення тому — існуючі варіанти філософських концепцій людини, культури та духовності, які так або інакше перегукуються з естетичними та культурологічними уявленнями про людське буття, духовність та культуру (гармонія людського існування). Однак для того, щоб створити, а потім реалізувати програму гармонізації буття, людині необхідно знати, ким і чим є вона та її життя в дійсності [12, С.108].

Задля відповіді на поставлене питання в даному дослідженні ми звернулися до пояснення сутності людини та її буття до філософських поглядів екзистенціалізму. Проаналізувавши концепції М. Хайдеггера та Ж.-П. Сартра, робимо висновок про те, що мислителі трактують існування принаймні одного буття, і цим буттям є людина, або, за М. Хайдеггером, «людська реальність». Людина спочатку існує, з'являється у світі, і тільки потім вона визначається. Для екзистенціалістів людина відразу не піддається визначенню, оскільки спочатку нічого собою не представляє.

Людиною вона стає лише згодом, і стає такою людиною, якою хоче бути і якою себе представляє.

Таким чином, згідно екзистенціалізму, людина — це те, кого вона з себе робить; людина, яка зробила себе сама.

Отже, повертаючись до теми обраного нами наукового дослідження, можемо стверджувати, що рольова структура особистості майбутнього практичного психолога, згідно філософських ідей екзистенціалізму, буде залежати від певного індивіда, який згідно власних уподобань та переконань буде приміряти на себе ті чи інші соціальні ролі. Слід зауважити, що набір соціальних ролей буде тим ширший, чим більший індивідуальний досвід кожного окремого майбутнього практичного психолога.

Аналізуючи філософські погляди, можна дійти висновку, що для визначення своєї ролі (тобто самоусвідомлення людиною себе) необхідною умовою є наявність соціокультурного середовища, оскільки, опираючись на філософію екзистенціалізму, людина пізнає себе через інших людей. Отже, процес самовизначення відбувається в умовах вибору певної життєвої ролі з урахуванням вимог та норм суспільства, але це добровільний вибір.

Оскільки людина створює себе сама, вона завжди обирає ту чи іншу модель поведінки залежно від своїх уподобань, моральних переконань, принципів тощо. Людина просто не може не здійснити вибір. Вона не створена спочатку, вона творить себе сама, а зовнішні обставини, їх тиск такий, що людина просто не в змозі не обрати яку-небудь форму поведінки (приміряти на себе певну роль). В даному випадку визначаємо людину тільки у зв'язку з її рішенням зайняти певну позицію (роль).

Слід зауважити, що у сучасному суспільстві тиск на людину настільки приголомшливий, що виникає необхідність виконувати не одну модель поведінки, приміряти на себе не єдину роль. Тому, на нашу думку, доцільно говорити саме про рольову структуру особистості майбутнього практичного психолога, яка включатиме в себе як ролі особистісного плану, так і професійного.

Список використаних джерел та літератури

1. Бросова Н. З. «Лесные тропы бытия». Феноменология истории Мартина Хайдеггера / Н. З. Бросова // Вопросы философии. — 2006. — № 1. — С. 155 — 164.
2. Конох М. С. Філософія екзистенціалізму і її вплив на проблеми виховання людської особистості / М. С. Конох // Грані. — 2003. — № 1. — С. 68 — 72.
3. Кострюкова М. С. Экзистенциальный анализ как путь обретения человеком себя / М. С. Кострюкова // Грані. — 2012. — № 1. — С. 45 — 48.
4. Кузьмина Т. А. Человеческое бытие как «ничто» (Ж.-П. Сартр) / Т. А. Кузьмина // Буржуазная философская антропология XX века. — М., 1986. — С. 65 — 71.
5. Кулешов О. В. Буття як проблема соціальної філософії / О. В. Кулешов // Актуальні проблеми духовності: збірка наукових праць. — Випуск 8. — Кривий Ріг, 2007. — С. 342 — 350.
6. Кушерець Т. В. Людська присутність як первинний суб'єкт історії у філософії М. Хайдеггера / Т. В. Кушерець // Актуальні проблеми духовності: зб. наукових праць / Відп. ред. Я. В. Шрамко. — Випуск 9. — Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. — С. 134 — 143.
7. Кушерець Т. В. Тлумачення людського буття в феноменології та екзистенціалізмі в контексті сучасної філософії історії / Т. В. Кушерець // Актуальні проблеми духовності: зб. наукових праць / За заг. ред. проф. Я. В. Шрамко. — Випуск 11. — Кривий Ріг: КДПУ, 2010. — С. 58 — 70.
8. Лях В. В. Экзистенциальная свобода: выбор и ответственность (философская концепция Ж.-П. Сартра) / В. В. Лях // Философская и социологическая мысль. — 1995. — № 5-6. — С. 110 — 116.

9. Матвєєва Л. Л. Природне та штучне у людській буттєвості / Л. Л. Матвєєва // Актуальні проблеми духовності: зб. наукових праць / Відп. ред. Я. В. Шрамко. — Випуск 10. — Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. — С. 14 — 30.
10. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто / Ж.-П. Сартр // Философские науки. — 1989. — № 3. — С. 89 — 100.
11. Стрелкова А. Ю. Етика та онтологія людського буття у буддизмі / А. Ю. Стрелкова // Актуальні проблеми духовності: зб. наукових праць / За заг. ред. проф. Я. В. Шрамко. — Випуск 13. — Кривий Ріг: ДВНЗ «КНУ», 2012. — С. 256 — 265.
12. Хорольська Т. А. Людський дух як органічна інтенція та екзистенціал / Т. А. Хорольська, А. А. Хорольський // Актуальні проблеми духовності: збірка наукових матеріалів / Гол. ред. Т. А. Хорольська. — Випуск II. — Київ — Кривий Ріг, 1997. — С. 100 — 104.
13. Шевченко І. В. Філософія та мистецтво (музика) ХІХ століття про гармонізацію буття людини / І. В. Шевченко // Актуальні проблеми духовності: збірка наукових матеріалів / Гол. ред. Т. А. Хорольська. — Випуск II. — Київ — Кривий Ріг, 1997. — С. 104 — 111.

References

1. Brosova N. Z. Lesnyie tropyi byitiya. Fenomenologiya istorii Martina Haydegera. Voprosy filosofii, 2006, vol. 1, pp. 155 — 164.
2. Konoh M. S. Fillosofiya ekzistentsializmu i yiyi vpliv na problemi vihovannya lyudskoyi osobistosti. Grani, 2003, vol.1, pp. 68 — 72.
3. Kostryukova M. S. Ekzistentsialniy analiz kak put obreteniya chelovekom sebya. Grani, 2012, vol. 1, pp. 45 — 48.
4. Kuzmina T. A. Chelovecheskoe byitie kak » nichto« (Zh.-P. Sartr). Burzhuaznaya filosofskaya antropologiya XX veka, M., 1986, pp. 65 — 71.
5. Kuleshov O. V. Buttya yak problema sotsialnoyi fillosofiyi. Aktualni problemi duhovnosti: zbirka naukovih prats, vip. 8, Kriviy Rig, 2007, pp. 342 — 350.
6. Kusherets T. V. Lyudska prisutnist yak pervinniy sub'ekt istoriyi u fillosofiyi M. Haydegera. Aktualni problemi duhovnosti: zb. naukovih prats, vip.9., Kriviy Rig, 2008, pp. 134 — 143.
7. Kusherets T. V. Plumachennya lyudskogo buttya v fenomenologiyi ta ekzistentsializmi v konteksti suchasnoyi fillosofiyi istoriyi. Aktualni problemi duhovnosti: zb. naukovih prats, vip. 11, Kriviy Rig, 2010, pp. 58 — 70.
8. Lyah V. V. Ekzistentsialnaya svoboda: vyibor i otvetstvennost (filosofskaya kontseptsiya Zh.-P. Sartra). Filosofskaya i sotsiologicheskaya misl, 1995, vip. 5-6, pp. 110 — 116.
9. Matveeva L. L. Prirodne ta shtuchne u lyudskiy buttevosti. Aktualni problemi duhovnosti: zb. naukovih prats, vip. 10, Kriviy Rig, 2009, pp. 14 — 30.
10. Sartr Zh.-P. Byitie i nichto. Filosofskie nauki, 1989, vip. 3, pp. 89 — 100.
11. Strelkova A. Yu. Eтика та онтологія людського буття у буддизмі. Aktualni problemi duhovnosti: zb. naukovih prats, vip. 13, Kriviy Rig, 2012, pp. 256 — 265.
12. Horolska T. A. Lyudskiy duh yak organichna Intentsiya ta ekzistentsial. Aktualni problemi duhovnosti: zbirka naukovih materialiv, vip. II, Kriviy Rig, 1997, pp. 100 — 104.
13. Shevchenko I. V. Fillosofiya ta mistetstvo (muzika) XIX stolittya pro garmonizatsiyu buttya lyudini. Aktualni problemi duhovnosti: zbirka naukovih materialiv, vip. II, Kiyiv — Kriviy Rig, 1997, pp. 104 — 111.

О. Ю. Михайленко

ассистент кафедры практической психологии Криворожского педагогического института ГВУЗ «Криворожский национальный университет»

РОЛЕВАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

Резюме

Анализ научных работ свидетельствует, что проблема человека, его сущности и роли — одна из ключевых вопросов философии. Экзистенциализм, или философия существования, является одним из направлений современной философии. Человеческое бытие, согласно экзистенциалистами, не является некоторой объективной реальностью, рассматривается в отрыве от субъекта этой реальности. Ролевая структура личности будущего практического психолога, согласно философских идей экзистенциализма, бу-

дет зависеть от определенного индивида, согласно собственных предпочтений и убеждений будет примерить на себя те или иные социальные роли. Следует заметить, что набор социальных ролей будет тем шире, чем больше индивидуальный опыт каждого отдельного будущего практического психолога.

Ключевые слова: личность, экзистенциал, бытие, общество, роль.

O. Yu. Mihaylenko

assistant of the department of practical psychology of
Krivoy Rog Pedagogical Institute SHEI «Krivoy Rog National University»

ROLE-STRUCTURE OF PERSONALITY: THE PHILOSOPHICAL

Abstract

The article focuses on the philosophy of existentialism views on human existence and its place in the modern world, life roles. The analysis of different studies shows that one of the key questions of philosophy is a role and nature of an individual. Different historical eras suggested different definitions of a human, of their reason for being, of their role and the self-concept. Existentialism the role structure of a human of a future practical psychologist depends on a particular individual that according to own preferences and beliefs will experiment with different social roles. We must notice that the bigger an individual experience of every single future psychologist is the wider range of social roles is. We have to mention that in a modern society the pressure on a person is so overwhelming that the necessity of experimenting with more than just one model of behavior is inevitable. That's why it makes a lot of sense to speak about the role structure of a future psychologist referring both to their personal qualities and their professional skills.

Keywords: personality, existential, existence, society, the role.

Стаття надійшла до редакції 4.09.2013

УДК 159.923.2

Н. М. Могилева

асистент кафедри логопедії та спеціальної психології, ДВНЗ Донбаського державного педагогічного університету
Донецька область, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19

ПОТРЕБА У СПІЛКУВАННІ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються ролі комунікаційних потреб у цілісному процесі формування особистості на різних етапах онтогенезу. Зв'язок є однією з головних умов розвитку дитини. Встановлено, що всебічний розвиток дитини ґрунтується на розвитку культурного та історичного досвіду, чия підтримка є дорослий. Цей процес є складним, організував зв'язок з дорослим відіграє значну роль. Проте, для повного розвитку дитини-дошкільника не тільки процес спілкування з дорослими є важливим, але також спілкування з однолітками відіграє велику роль. Передові методологічні основи ролі необхідності зв'язку та форм дошкільнят зв'язку і дорослих досліджені.

Ключові слова: особистість, потребова сфера, спілкуванні, взаємодія, діяльнісний підхід, суб'єктна активність.

Постановка проблеми. Згідно з поглядами вітчизняних психологів (Л. С. Виготський, А. В. Запорожець, О. М. Леонт'єв, М. І. Лісіна, В. С. Мухіна, С. Л. Рубінштейн, А. Г. узька, О. О. Смирнова, Д. Б. Ельконін та ін.), спілкування виступає в якості одного з основних умов розвитку дитини, найважливішого фактора формування її особистості, нарешті, провідного виду людської діяльності, спрямованого на пізнання та оцінку самого себе посередництвом інших людей. Загальновизнаєно, що всебічний розвиток дитини відбувається на основі освоєння культурно-історичного досвіду, носієм якого є дорослий. Цей процес має складний характер, у ньому неабияку роль грає організоване спілкування дитини з дорослим. Разом із тим, для повноцінного розвитку дошкільника важливий не тільки сам процес спілкування з дорослим, але й також є великою і роль спілкування з однолітками.

Метою статті було дослідити провідні методологічні основи ролі потреби у спілкуванні в цілісному процесі становлення особистості на різних етапах її онтогенезу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічну основу дослідження потреби у спілкуванні та взагалі комунікативного розвитку особистості склали фундаментальні положення вітчизняної психології про закони розвитку психіки в онтогенезі (Б. Г. Анан'єв, Л. І. Божович, М. Г. Єлагіна, О. В. Запорожець, О. М. Леонт'єв, М. І. Лисина, О. О. Люблинська, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін.), вчення про роль суб'єктної активності дитини як фактору психічного розвитку і саморозвитку (К. О. Альбуханова-Славська, О. Є. Дмитрієва, Т. М. Князева, І. Ю. Левченко, О. В. Мамічева, О. О. Медведєва, В. І. Слободчиков, У. В. Ульяновка, Н. В. Шутова та ін.) тощо. Найважливіше значення у розумінні механізмів становлення психіки дитини має теорія діяльності О. М. Леонт'єва, П. Я. Гальперіна. Одна з провідних для теорії особистості тез про те, що окремі індивіди є такими, якою є їх практична діяльність, органічно взаємозв'язана з положенням про те, що ці індивіди розвиваються і формуються у комунікативній взаємодії, завдяки різним взаємовідносинам. Спілкування як діяльність взагалі не лише спосіб буття особистості, що розвивається, але й один з найважливіших способів освоєння людського

життя. Проблема спілкування у зв'язку з його детермінуючим впливом на процес розвитку і формування особистості на різних етапах онтогенезу може бути розглянута у двох аспектах. З одного боку, спілкування — матеріально-практична взаємодія між індивідами і в цьому значенні воно вплетено «в мову реального життя» [7]. Спілкування — компонент, атрибут діяльності як специфічної людської форми активності. Сама діяльність містить в собі об'єктивну необхідність спілкування між індивідами у формі «обміну» здібностями, знаннями, досвідом, результатами діяльності і т.д. Будучи безпосередньо вплетеним в різні види діяльності в якості їх істотного і обов'язкового моменту, спілкування включене в процес детермінації розвитку особистості до суспільних знань та засвоєння суспільного досвіду, як умови розвитку мислення підкреслював О. М. Леонт'єв. У працях Б. Г. Ананьєва спілкування виступає як одна з форм життєдіяльності, умова соціальної детермінації розвитку особистості, формування психіки людини.

Отже, реалізація принципу діяльності щодо розвитку особистості припускає аналіз детермінуючого впливу на неї та на її самосвідомість суб'єкт-суб'єктних стосунків. При такому аналізі враховується той факт, що суспільно-історичний досвід людства реально представлений не лише предметно — у пам'ятниках культури і мистецтва і т. д., але і суб'єктивно — в живому досвіді реально існуючих індивідів. У свою чергу, розвиток особистості в діяльності з'являється як привласнення нею своїй громадській суті, втіленому не лише в предметах та способах операції з ними, але і в досвіді живих людей. Діяльність служить тією загальною формою буття людини, за допомогою якої індивід привласнює свою суспільну суть одночасно і предметно, через взаємодію з предметним світом, і суб'єктно, тобто, через взаємодію з іншими індивідами [3].

Виклад основного матеріалу дослідження. В науці висловлювалася також думка про спілкування як про обмін інформацією, про комунікацію у вузькому значенні слова, тобто, перш за все мається на увазі той факт, що в ході спільної діяльності люди обмінюються між собою різноманітними уявленнями, ідеями, інтересами, настроями і т.д. Все це можна розглядати як інформацію [5]. Виходячи з цього, робляться висновки, що дозволяють інтерпретувати весь процес людської комунікації у термінах теорії інформації. Однак, більшість дослідників визнають, що такий підхід неможна розглядати як методологічно коректний, бо в ньому опускаються деякі важливі характеристики саме людської комунікації, що не зводяться тільки до передачі інформації. Тому, не виключаючи можливості застосування деяких положень теорії інформації, при описанні комунікативної сторони спілкування, вони вказують на необхідність виявити специфіку самого обміну інформацією, що дійсно присутній у випадку комунікації між двома людьми.

Проблема спілкування виступає в психології ще в одному аспекті. Він пов'язаний з тим, що спілкування як міжособистісна взаємодія виступає змістом однієї з фундаментальних людських потреб — потреби в особі іншого індивіда. І якщо при розгляді першого з позначених аспектів головним в розвитку особистості виступає момент зовнішньої детермінації, що йде з боку об'єктивних умов і форм життєдіяльності людини, то при розгляді другого аспекту центр тяжіння переміщається у бік самої особистості, до її власної активності і можливостей, тобто, до внутрішніх детермінант розвитку. Цей аспект проблеми спілкування виступає як власне психологічний, оскільки предметом розгляду виявляється мотиваційно-спонукальна сфера особистості. Для психології, що має справу з конкретною людиною, важливо визначити внутрішні спонукальні сили розвитку індивіда як

особистості, розкрити реальну психологічну основу цього процесу, особливо на ранніх етапах онтогенетичного розвитку. Питання про спонукальні сили і джерела розвитку має, як відомо, принципове значення в діалектичній теорії. Його рішення зв'язується передусім з наявністю внутрішніх протиріч, що борються, в явищах і процесах реального світу. Щодо формування особистості — це методологічне положення набуває реального смислу, коли ми передусім звертаємося до духовних потреб людини, що виражають у своїй сукупності його родову громадську суть.

Загальнопсихологічна природа потреби розкриває себе як «виток» протиріч, закладених в самій суті цих специфічних утворень людської психіки. Потреба людини у спілкуванні, предметом якої виступає інша людина в якості їй подібної, але такої, що володіє багатством власної суб'єктивності, реалізується передусім як міжособистісна взаємодія. В процесі цієї взаємодії відбувається обмін ідеями, думками, почуттями, роздумами, переживаннями, інтересами, рисами характеру тобто усім тим, що виступає надбанням внутрішнього світу індивідів, що спілкуються, і визначає багатство їх суб'єктивного досвіду.

У міжособистісній взаємодії встановлюється «діалогічний» зв'язок рівноправних партнерів, в якому немає поляризації сторін в тому смислі, що один «робить», а інший «споживає». Це завжди двостороннє, взаємне збагачення, оскільки, ділячись своїми почуттями, думками, знаннями з іншими, «віддаючи» себе іншим, людина сама стає духовно багатіше, досягає більш високих рівнів моральної і психологічної зрілості. В процесі задоволення потреби у спілкуванні через специфічні механізми ідентифікації, співпереживання, синхронізації, навіювання, наслідування і т. д. виникає можливість, залишаючись у рамках свого «Я», як би зробити крок в суб'єктивний світ іншої людини, залучитися до загальнолюдського досвіду, навіть у доступній для дитини формі. Ось чому саме у потребі спілкування міститься ключ до розуміння того, як здійснюється перехід людини-носія індивідуальної суб'єктивності, індивідуальної суті, в людину-носія суспільної суті і навпаки.

Експериментальні дослідження різних аспектів виникнення і розвитку потреби в спілкуванні на різних стадіях онтогенезу, і передусім на ранніх його етапах, переконливо показують величезну роль потреби у спілкуванні в розвитку найважливіших особистісних структур і форм поведінки. Передусім відзначається надзвичайно ранній прояв цієї потреби в онтогенезі людини, коли ні про які інші форми духовних потреб не йшлося. Хоча потребу у спілкуванні не можна вважати природженою, важко заперечувати наявність деяких її передумов. Наприклад, факт вибіркового ставлення новонароджених до дій, що витікають безпосередньо від людини, головним чином звукових (людський голос) та візуальних (особистість). Можна припускати, що дитина народжується з певною схильністю до сприйняття чисто людських подразників, передусім мовних. Можна припустити, що вже в допологовий період забезпечується деяка психологічна підготовленість майбутнього немовля до людського місця існування — до спільного життя з іншими індивідами, оскільки для новонародженого світ відразу ж виступає як світ людини і людських відносин.

Безумовно, для розвитку і формування потреби у спілкуванні, як, втім, і інших психологічних утворень особистості зростаючої дитини, вирішального значення набуває система її практичних дій з оточуючими дорослими людьми. І хоча в генезисі потреби в спілкуванні активно проявляють себе природжені передумови, вона виникає та формується на основі і завдяки практичним діям, діловій активності немовляти, що організовані і направляються з боку дорослого. Це положення представляється нам принциповим, оскільки тільки з цих позицій спілкування як провідна для усього психічного розвитку дитини потреба виступає не іманентно

властивою людині силою, а відображенням у формі психічної об'єктивної необхідності самого способу буття індивіда як суспільної істоти, усі зв'язки і стосунки якої до навколишнього світу опосередковані стосунками до іншої людини. Крім того, у світлі цього положення стає також очевидно взаємозв'язок виділених нами вище двох аспектів проблеми спілкування — як особистісної потреби і як матеріально-практичної взаємодії між індивідами. Причому провідним виступає другий аспект, оскільки потреба людини в іншій людині не лише проявляється, але й формується, розвивається в процесі реальних взаємовідносин. Ця закономірність має силу не лише на початкових етапах онтогенезу, але і на усьому його протязі. У свою чергу зміст, форми, емоційна насиченість, особистісна значущість і, головне, результативність практичних взаємовідносин багато в чому визначаються тим, якою мірою їх реалізація пов'язана із задоволенням потреби людини у спілкуванні, а також з рівнем розвитку останньої.

Матеріали психологічних досліджень і власних наукових спостережень дають підставу вважати потребу у спілкуванні одним з найдинамічніших і потенційно багатих психічних утворень особистості, що якісно змінюються упродовж усього її життя. Зміни зачіпають і її змістовно-мотиваційні характеристики, і форми й засоби задоволення, і можливості впливу на інші сторони і структури особистості. Причому спочатку ці практичні дії концентруються навколо задоволення природних та життєво необхідних потреб немовляти (у їжі, теплі, зручності та ін.). На різних етапах онтогенезу виникають нові диференціювання і різноманітні модифікації потреби у спілкуванні, а також нові співвідношення між ними, що визначає перехід його на більш високий рівень організації. Починаючи свій «шлях» від потреби немовляти в увазі і доброзичливості дорослого, вона надалі проявляє себе і в прагненні дитини до самоствердження, самостійності, визнання і поваги, до високої оцінки свого «Я» з боку інших, а у більш старшому віці також і в прагненні досягти взаєморозуміння з іншими, знайти душевну близькість з обраним колом людей, відчути свою причетність до усього людства, єднання з ним. Звідси зрозуміло, що розвитком потреби в спілкуванні багато в чому визначається становлення таких інтегральних особистісних утворень людської психіки, визначаючих цілісність і стійкість її системи, як самосвідомість і індивідуальність. Крім того, саме з цією потребою безпосередньо пов'язано зародження і розвиток інших, специфічно людських форм поведінки і потреб, що відповідають їм — моральних, естетичних, пізнавальних, потреб у трудовій, суспільно-організаційній діяльності та ін. Змістовний аналіз цих духовних потреб людини виразно виявляє в них специфічні форми прояву потреби індивіда в іншому індивіді.

На думку М. І. Лісіної, перебудова форм спілкування визначається конфліктом між загальним психічним розвитком і взаємостосунками дитини з оточуючими дорослими з одного боку і формою спілкування, що склалася, з іншого. Форми спілкування дошкільників з дорослими, що змінюють один одного у процесі комунікативного розвитку, можна розділити наступним чином.

Ситуативно-особистісна форма спілкування — задоволення потреби дитини у доброзичливій увазі дорослих, виникає від 0 до 2 місяців.

Ситуативно-ділова форма спілкування — потреба дитини у співпраці з дорослим. Дитині необхідно, щоб дорослий мав ставлення до того, чим займається дитина, і приймав участь у цьому процесі.

Позаситуативно-пізнавальна форма спілкування — з'являється у першій половині дошкільного дитинства. Провідним є пізнавальний мотив. Дорослий виступає у новій якості — як ерудит, який здатний забезпечити необхідну інформацію. У ході «теоретичної співпраці» обговорюються проблеми, далекі від обставин вза-

емодії дітей і старших, спілкування набуває виражений позаситуативний характер. Основним засобом спілкування у дітей з позаситуативною пізнавальною формою є, звісно, мовленнєві операції: адже тільки вони дають дітям можливість вийти за рамки обмеженої ситуації у безмежний оточуючий світ.

Позаситуативно-особистісна форма спілкування з'являється наприкінці дошкільного віку. Провідним є особистісний мотив спілкування. Для старших дошкільників характерне прагнення не просто до доброзичливого ставлення дорослих, а до взаєморозуміння й співпереживання з ними. Новий зміст комунікативної потреби дає дітям опору при обдумуванні моральних понять, при становленні моральних суджень, лише дорослі, які оволоділи соціальним досвідом, можуть допомогти дитині визначити правильний шлях [4].

Висновки. Таким чином, проведений аналіз розкриває величезні можливості потреби у спілкуванні з точки зору розвитку і формування зрілої особистості. Важливо підкреслити, що процеси міжособистісного спілкування зачіпають передусім спонукальні, настановні, мотиваційні, емоційні сфери особистості, тобто найбільш значимі і глибокі її структури, формування яких будь-якими іншими способами і засобами представляє значні труднощі або навіть взагалі не може бути досягнуте. У цьому смислі спілкування виконує в цілісному розвитку особистості унікальну і нічим іншим не поповнювану роль.

Список використаних джерел та літератури

1. Запорожец А. В. Избранные психологические труды / А. В. Запорожец: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1986. Т. 1: Психологическое развитие ребенка. — 1986. — 316 с. Т. 2: Развитие произвольных движений. — 1886. — 297 с.
2. Кон И. С. Категория «Я» в психологии / И. С. Кон // Психологический журнал. -1981. — т.2 — № 3. — С. 25-28.
3. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии/ А. Н. Леонтьев [Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой]. — М.: Смысл, 2000. — 509 с.
4. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка //М. И. Лисина. — М.: Изд-во Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК» 1997. — 383 с.
5. Мамічева О. В. Розвиток та місце мовномисленнєвих операцій в структурі мовної діяльності / О. В. Мамічева. Психолінгвістика: [зб-к наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. — Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2012. — Вип.10. — С. 80-85.
6. Мухина В. С. Возрастная психология /В. С. Мухина. — М.: Издательский центр «Академия». 1998 — 456 с.
7. Худобина Е. Ю. Соотношение эмоционального и когнитивного компонентов самооценки у младших школьников: Автореф. дис... канд. психол.н.: спец. 19.00.07 / Е. Ю. Худобина. «Возрастная и педагогическая психология». — М., 2009. — 22 с.
8. Чеснокова И. И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности / И. И. Чеснокова // Проблемы психологии личности. — М.: Наука, 1982. — С. 121-126.
9. Piaget, Inhelder B. The child's constructions of quantities / L., 1974.
10. Brophy J. E. Mothers as teachers of their own preschool children: The influence of socioeconomic status and task structure on teaching specificity— ty.— Child Development, 1970, vol. 41, p. 79—94.

References

1. Zaporozhets A. V. Izbranie Psychologicheskije Trudi / A. V. Zaporozhets: — Moscow: pedagogy, 1986. V. 1: Psychologicheskoe razvitiye rebenka. — 1986. — 316 p. Vol 2: Razvitiye proizvolnich dvizheniya. — 1886. — 297 c.
2. Con I. S. Category «Yai» in psychology / Y. S. Kon // psychologicheskij journal. 1981. — Tom. 2 — № 3. — c. 25-28.
3. Leontiev A. N. Lekcii po psychologii / D. A. Leontief, E. E. Sokolovoy J. — Moscow: Smisl, 2000. — 509 p.
4. Lisins M. I. Lichnost and psyche rebenka // M. Y. Lysyna. — Moscow: Izd In— t Pract. psychology, Voronezh: NPO » MODЭК » 1997. — 383 p.

5. Mamicheva O. Razvitie I misce operations movnomyslennyevyh v structure movleneviy diyalnosty/ O. V. Mamicheva. *Psyholynhvistyka [Sat -k sciences. works SHEE » Perejaslav -Khmelnitsky State Pedagogical University named Gregory Pans «]. — Perejaslav-Khmelnitsky: PE » ACS », 2012. — Vyp.10. — P. 80-85.*
6. Mukhina V. *Vozrastnaya psyhologiya / V. S. Muhyina. — Moscow: Yzdatelsky center «Academy». 1998 — 456 p.*
7. *Beast EY Sootnoshenye emotionanich and cognitivnich componentov v samootsenky mladshich. Shkolnikov: Author. di... candidate. psyhol.n.: spec. 19.00.07 / EY Beast. » Vozrastnaya pedahohycheskaya i psyhologiya.» — M., 2009. — 22 p.*
8. Chesnokov II Samosoznanye, samorehulyatsyya, samodeternynatsyya personality / Y. Y. Chesnokova // *Problemi psyhology lichnosti. — Moscow: Nauka, 1982. — P. 121-126.*
9. Piaget., Inhelder B. *The child's constructions of quantities / L., 1974.*
10. Brophy J. E. *Mothers as teachers of their own preschool children: The in-fluence of socioeconomic status and task structure on teaching specifi-ci-ty. — Child Development, 1970, vol. 41, p. 79-94.*

Н. Н. Могилева

ассистент кафедры логопедии и специальной психологии,
ГВУЗ Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск)

ПОТРЕБНОСТЬ В ОБЩЕНИИ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются роли коммуникационных потребностей в целостном процессе формирования личности на разных этапах онтогенеза. Связь является одним из главных условий развития ребенка. Установлено, что всестороннее развитие ребенка основывается на развитии культурного и исторического опыта, чья поддержка является взрослым. Этот процесс является сложным, организовал связь со взрослым играет значительную роль. Однако, для полного развития ребенка - дошкольника не только процесс общения со взрослыми является важным, но также общение со сверстниками играет большую роль. Передовые методологические основы роли необходимости связи и форм дошкольников связи и взрослых исследованы.

Ключевые слова: личность, потребностная сфера, общение, взаимодействие, деятельностный подход, субъектная активность.

N. Mogileva

assistant lecturer speech therapy and special psychology,
Donbass State Pedagogical University (Slovyansk)

REQUIREMENT IN COMMONUNICATION AND DEVELOPMENT OF PERSONALITY

Abstract

The article deals with the role of communication needs in a holistic process of identity formation at different stages of ontogenesis. Communication is one of the main conditions of the child's development. It is determined that the all-round development of the child is based on the development of cultural and historical experience, whose support is an adult. This process is complex, organized communication with an adult plays significant role. However, for the full development of the preschooler not only the process of communication with adults is important, but also a communication with peers plays a great role. The advanced methodological foundations of the role of communication necessity and forms of communication preschoolers and adults are investigated. It is emphasized that the process of interpersonal communication affect primarily stimulating, installation, motivational and emotional sphere of the individual.

Keywords: personality, requirement sphere, communication, co-operation, behavior, subject activity.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2013

УДК 159.9.075

С. А. Мул

кандидат психологічних наук,
викладач Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
м. Київ, вул. Пирогова, 9
e-mail: okpp_@ukr.net

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКОВОЇ АКТИВНОСТІ В СТРЕСОВИХ УМОВАХ

В статті розкриваються результати проведеного дослідження поведінкової активності в стресових умовах, показано типи поведінкової активності офіцерів-чоловіків, офіцерів-жінок, наведені риси, притаманні відповідним типам поведінкової активності офіцера в стресових ситуаціях.

Ключові слова: поведінкова активність, діяльність, стрес.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема психології готовності до професійної діяльності офіцера — прикордонника є актуальною та малодослідженою сучасною психологічною наукою. Прикордонна діяльність всебічна та різноманітна, вона має риси, які відрізняють її від інших видів діяльності людини в екстремальних умовах.

Основні з них це: постійне здійснення прикордонних дій (патрулювання, пошук, затримання, інтерв'ювання, утримання, конвоювання), пропускні операції в пунктах пропуску через державний кордон, проведення оперативно-розшукової діяльності, виконання доручень правоохоронних органів тощо. Екстремальність в службовій діяльності прикордонника, на нашу думку, полягає як у фізичних чинниках, так і в психологічних, в першу чергу емоційних чинниках. В пунктах пропуску спостерігаються інтелектуальні перевантаження, дефіцит часу, інформації, психоемоційна напруженість. В підрозділах, які безпосередньо охороняють лінію державного кордону, наявні чинники невизначеності, швидкоплинності, несподіваності. В оперативній — розшукових відділах протидія злочинних елементів оперативній, розшуковій діяльності, вміння зберігати державну таємницю, моральна відповідальність за рішення, які приймаються.

У професійній діяльності офіцерів-прикордонників існують такі основні типи стресових ситуацій:

Ситуації, пов'язані з постійною повсякденною діяльністю прикордонника і характеризуються умовами цієї діяльності, умовами, які він знає, передбачає, планує. При виникненні стресочинника офіцер навчений звичних йому способів поведінки в цих ситуаціях. Ці ситуації незагрозливі стабільності повсякденної діяльності, такі ситуації неодноразово відбувались і є прогнозованими;

- ситуації, які не відбувались, порушують емоційний баланс особистості, вони теж не загрозливі життю і здоров'ю людини, дії офіцера в таких ситуаціях не можливо піддати стандартним умовам поведінки;
- ситуації невизначеності, з елементами ризику життю і здоров'ю офіцера і підлеглого персоналу (підрозділу), але рішення і діяльність в таких умовах забезпечується за відомими працівнику формами, алгоритмами, інструкціями;

- ситуації з стресовими чинниками ризику, небезпеки життю і здоров'ю офіцера, підлеглого персоналу, неможливість прогнозу подальших дій, відсутність прорахованих способів подальшої діяльності, боязнь наслідків не виконання визначеного завдання.

Слід зазначити, що вищезазначені ситуації, в яких може проходити служба офіцера-прикордонника, не є вичерпними; ці ситуації, їх елементи можуть змінюватися, змінюючи при цьому весь спектр задіяних стресочинників. Професійними стресочинниками офіцера-прикордонника з негативним впливом можуть бути поранення, зникнення, полон, загибель підлеглого персоналу, громадян, службових тварин, пошкодження, руйнування майна, ділянки охорони тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Відзначено, що на сьогодні існує декілька типів визначень або моделей стресу. Більшість дослідників розглядають стрес або як реакцію людини, або як зовнішній стимул, або як динамічний психофізіологічний процес впливу певного стимулу й відповіді на нього.

Екстремальні ситуації, які відбуваються на державному кордоні, мають свій конкретний психологічний зміст, зі своїми властивостями, формами. Прикордонний офіцер повинен бути готовий до раптово виникаючих завдань повсякденної оперативно-службової діяльності.

Проблема психологічної стійкості військовослужбовців прикордонних підрозділів до стресу є професійно значущою для органів охорони державного кордону, від неї залежить ефективність служби прикордонних нарядів, надійність охорони державного кордону України по усьому його периметру.

Постановка завдання. Метою даної статті є вивчення поведінкової активності в стресових умовах офіцера — прикордонника, як пріоритетного завдання психологічного забезпечення діяльності персоналу прикордонних підрозділів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемою дослідження поведінки людей в контексті вивчення психологічної готовності до діяльності займалися О. Д. Ганушкін, М. І. Д'яченко, Л. С. Нерсисян, М. І. Томчук, В. М. Пушкін, О. Д. Сафін та ін., концепції психологічного стресу висвітлено в роботах В. О. Бодрова, А. Б. Леонова, Г. Сельє, R. Lazarus; В. В. Суворова, Н. І. Наєнко, психічні стани й реакції, що спостерігаються в екстремальних ситуаціях опрацьовано в дослідженнях Г. О. Балла, М. Д. Левітова, Л. Ф. Шестопалова, С. І. Яковенко, З. Р. Шайхлісламова, А. С. Куфлієвського, Б. М. Олексієнко, В. Г. Кохана, В. О. Назаренка та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні тема психології готовності актуальна, як ніколи. Для запобігання загроз необхідно розглядати не тільки технологічний і управлінський аспекти, але й людський фактор. Оперативно-службова діяльність прикордонних нарядів свідчить, що більшість прорахунків відбувається з вини людини. Вміння зорієнтуватись в ситуаціях, що постійно змінюються, вибрати те єдине вірне рішення в умовах дії стресочинників, виробити стратегію поведінки офіцера-керівника для забезпечення визначеного завдання охорони державного кордону, збереження життя, здоров'я підлеглого особового складу є тією психологічною технологією, яка нами досліджена.

Для проведення дослідження нами вибрано діагностику стратегій поведінкової активності в стресових умовах.

Сучасний підхід до вивчення механізмів формування стійкої поведінки враховує наступні положення. Людині притаманний інстинкт подолання, однією із

форм проявлення якого є пошукова активність, що забезпечує участь еволюційно-програмних стратегій у взаємодії суб'єкта з різними ситуаціями.

На перевагу способів володіння собою впливають індивідуально-психологічні особливості: темперамент, рівень тривожності, тип мислення, особливості локусу контролю, направленість характеру. Виразність тих або інших способів реагування на важкі життєві ситуації ставиться в залежність від рівня самоактуалізації особистості — чим вище рівень розвитку особистості, тим успішніше він справляється з труднощами, що виникають.

Відповідно до цього, перешкоди, що зустрічаються в житті людини мають за джерело не тільки зовнішні (специфіка середовища), але й внутрішні (індивідуальні посилення) умови. Як захисні, так і опановуючі стилі реагування пов'язані з установками та переживаннями, відношенням до себе та інших, зі структурою життєвого досвіду, тобто з когнітивними, емоціональними і поведінковими рівнями ієрархічної структури психіки.

Стратегії поведінки є різноманітними варіантами процесу адаптації і поділяються на соматичні, особистісні і соціально — орієнтовані в залежності від переважної участі в адаптаційному процесі того чи іншого рівня життєдіяльності особистісно-змістової сфери.

Для протидії стресу або чинникам, які його спричиняють, кожна людина використовує власні стратегії (ресурси), тому поведінку в таких умовах доцільно розглядати, як результат взаємодії способів управління стресовим фактором, що виникають як відповідь особистості на сприйману загрозу та наявного ресурсу, який сприяє його подоланню.

Досліджуваним запропоновано низку запитань, що стосуються особливостей життя, активності в справах і спілкуванні або поведінки в емоційно-напружених ситуаціях. Наголошено на уважності вивчення кожного запитання (твердження) і необхідності вибору варіанту відповіді, який найбільше відповідає поведінці досліджуваного.

У дослідженні взяли участь 579 офіцерів-прикордонників, з яких офіцерів-чоловіків 474, офіцерів-жінок — 105.

Під час аналізу результатів було виявлено, що серед офіцерів-чоловіків та офіцерів-жінок не має жодного офіцера, який би був з вираженою поведінковою активністю.

Для досліджуваних з вираженою поведінковою активністю (тип А) характерно:

- надмірна потреба в діяльності — велика захопленість роботою, ініціативність, невміння відволікатися від роботи, розслабитись, нестача часу для відпочинку і розваг;
- постійна напруга душевних і фізичних сил в боротьбі за успіх, висока мотивація досягнень при незадоволенні досягнутим, впертість і надактивність в досягненні мети нерідко відразу в декількох областях життєдіяльності, небажання відмовитися від досягнення мети, не дивлячись на поразку;
- невміння і небажання виконувати щоденну кропітку і одноманітну роботу;
- нездатність до довготривалого і стійкого зосередження уваги;
- нетерпимість, прагнення робити все швидко: ходити, їсти, розмовляти, приймати рішення;
- енергійна, емоційно розмальована мова, підкріплена жестами і мімікою та нерідко супроводжуюча напруженням м'язів обличчя і шії;
- імпульсивність, емоційна нестриманість в суперечках, невміння до кінця вислухати співрозмовника;

- прагнення домінувати, схильність до суперництва і визнання, амбіційність, агресивність по відношенню до суб'єктів, протидіючим здійсненню планів;
- прагнення до домінування в колективі або компанії, легка фрустрованість зовнішніми обставинами і життєвими труднощами.

Серед офіцерів-чоловіків — у 52 досліджуваних, що становить 10,97%, діагностовано тенденцію поведінкової активності типу А(1).

Серед офіцерів-жінок у 12 офіцерів, що становить 11,43%, було діагностовано тенденцію поведінкової активності типу А(1).

Для категорії офіцерів з продіагностованою тенденцією поведінкової активності типу А(1), характерно:

- підвищена ділова активність, напористість, захопленість роботою, ціленаправленність;
- недостача часу для відпочинку у відомій мірі компенсується розрахунковістю і вмінням обрати «головний напрямок» діяльності, швидким прийняттям рішення;
- енергійна, виразна мова та міміка;
- емоційно наповнене життя, честолюбство, прагнення до успіху і лідерства, не повне задоволення досягнутим, постійне бажання покращити результати зробленої роботи;
- чутливість до похвали і критики;
- нестійкість настрою і поведінки в стресових ситуаціях;
- прагнення до першості, але без амбіційності і агресивності;
- при обставинах, перешкоджаючих виконанню намічених планів, легко виникає тривога, знижується рівень контролю особистості, але долається волевими зусиллям.

Серед офіцерів-чоловіків у 377 досліджуваних, що становить 79,53%, продіагностовано перехідний тип поведінкової активності АБ.

Серед офіцерів-жінок у 83 досліджуваних, що становить 79,05%, домінуючим є тип поведінкової активності АБ.

Для категорії офіцерів з продіагностованим (перехідним) типом поведінкової активності (АБ), характерна активна і ціленаправлена діяльність, різносторонність інтересів, вміння збалансувати ділову активність, напружену роботу зі зміною занять і вміло організованим відпочинком. Моторика і мовна експресія в міру виражені.

Досліджувані типу (АБ) не показують схильність до домінування, але в окремих ситуаціях і обставинах впевнено беруть на себе роль лідера, для них характерна емоційна стабільність і передбачуваність в поведінці, відносна стійкість до стресових факторів, добра пристосованість до різних видів діяльності.

Серед офіцерів-чоловіків у 44 офіцерів (9,28%) переважає тип поведінкової активності Б(1).

Серед офіцерів-жінок у 9 офіцерів (8,57%) проявляється поведінкова активність типу Б(1).

Для досліджуваних, у яких діагностується тип поведінкової активності Б(1), характерна раціональність. Це люди з яскраво вираженою прагматичною направленістю, що торкається відношення як до самої справи, так і до людей. У виключених випадках готові до прийняття відповідальності на себе, але частіше за все залишаються в тіні. Характеризуються окремою емоційною «скупістю», стримані в словах, урівноважені у відповідних діях. Приховане незадоволення переважають відкритим з'ясуванням стосунків.

Таблиця 1

Зведені результати досліджень поведінкової активності

Жінки					
Бали	тип А до 167	тип А (1) 168 — 335	тип А Б 336 — 459	тип Б (1) 460 — 626	тип Б від 627
Кількість	-	12(11,43%)	83(79,05%)	9(8,57%)	1(0,95%)
Чоловіки					
Бали	тип А до 167	тип А (1) 168 — 335	тип А Б 336 — 459	тип Б (1) 460 — 626	тип Б від 627
Кількість	-	52(10,97%)	377(79,53%)	44(9,28%)	1(0,22%)
Загальна кількість					
Бали	тип А до 167	тип А (1) 168 — 335	тип А Б 336 — 459	тип Б (1) 460 — 626	тип Б від 627
Кількість	-	64(11,06%)	460(79,44%)	53(9,15%)	2(0,35%)

Серед чоловіків лише у одного офіцера, що становить 0,22% від загальної кількості протестованих чоловіків, переважає тип поведінкової активності Б (рис.1).

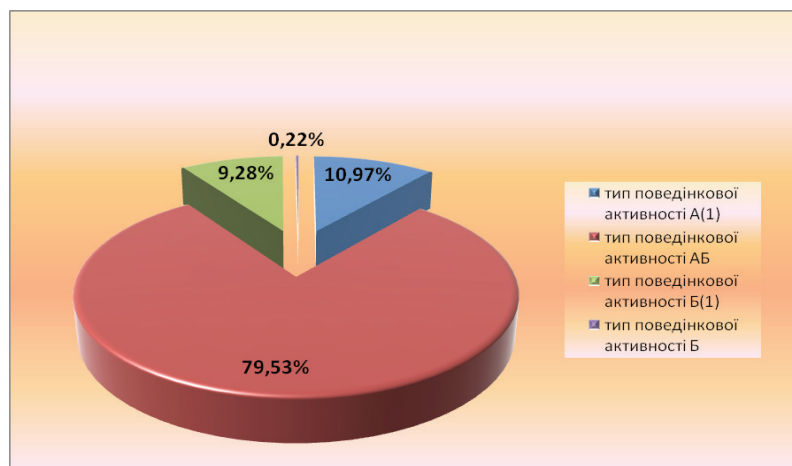


Рис. 1. Типи поведінкової активності в стресових умовах у офіцерів-чоловіків

Серед жінок також лише у одного офіцера, що становить 0,95% від загальної кількості протестованих жінок характерною є поведінкова активність типу Б (рис. 2).

Висновки. Отже, у більшості офіцерів, а саме — 460, що становить 79,44% у діагностуванні переважає (перехідний) тип поведінкової активності (АБ).

Поведінкова активність у стресових умовах пов'язана із збудливими механізмами активного переживання потреби. Спонування до дії пов'язано з початком установки на дію.

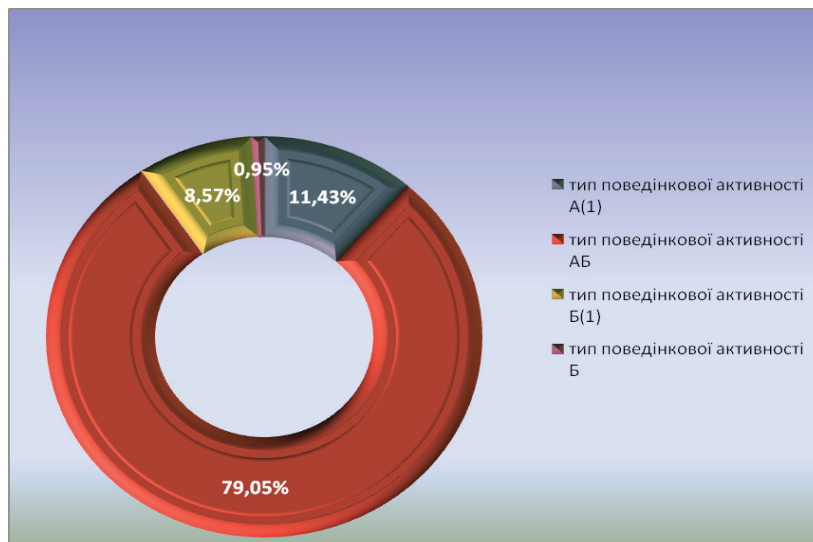


Рис 2. Типи поведінкової активності в стресових умовах у офіцерів-жінок

Ця установка, здійснюється в момент прийняття рішення і є основою вольової поведінки, яка виникає завдяки присутності в свідомості людини уявної або надуманої ситуації. За вольовими установками приховується потреба людини в прийнятті рішення до дії і у виборі такого рішення приймають участь процеси уяви та мислення.

Перспективи подальших досліджень. Потребують подальшого вивчення особливості використання базових стратегій офіцерами конкретних прикордонних спеціальностей за напрямками діяльності.

Список використаних джерел та літератури

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности:[Учеб. пособие для вузов.]/ В. А. Бодров. — М: ПЕР СЭ, 2001. — 511 с.
2. Забродин Ю. М. Очерки теории психологической регуляции поведения. М.: Магистр, 1997. — 215 с.
3. Томчук М. І. Психологічна готовність особистості до правоохоронної діяльності: монографія / М. І. Томчук.-Хмельницький: Евріка; Поліграфіст, 2003. — 154 с.
4. Ярошок Ю. В. Регуляція психічної напруженості військовослужбовців в екстремальних умовах службово-бойової діяльності: дисер.канд. психол. наук / Ю. В. Ярошок.-Хмельницький: НАПВУ, 2000. — 159 с.

References

1. Bodrov V. A. Psykholohyia professyonalnoi pryhodnosti:[Ucheb. posobyie dlia vuzov.]/ V. A. Bodrov. — М: PER SЭ, 2001. — 511 s.
2. Zabrodyn Iu. M. Ocherky teoryy psykhologhycheskoi rehulyatsyy povedenyia. M.: Mahystr, 1997. — 215 s.
3. Tomchuk M. I. Psykholohichna hotovnist osobystosti do pravookhoronnoi diialnosti: monohrafiia / M. I. Tomchuk.-Khmelnyskyi: Evrika; Polihrafist, 2003. — 154 s.
4. Iaroshok Iu.V. Rehulyatsiia psykhichnoi napruzhenosti viiskovosluzhbovtziv v ekstremalnykh umovakh sluzhbovo-boiovoi diialnosti: dyser.kand. psykhol. nauk / Iu.V. Yaroshok.-Khmelnyskyi: NAPVU, 2000. — 159 s.

С. А. Мул

кандидат психологических наук, преподаватель
Национального педагогического университета им. М. П. Драгоманова

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В СТРЕССОВЫХ УСЛОВИЯХ

Резюме

В статье раскрываются результаты проведенного исследования поведенческой активности в стрессовых ситуациях офицеров-мужчин и офицеров-женщин, приведены присущие соответствующим типам черты поведенческой активности офицера в стрессовых ситуациях.

Ключевые слова: поведенческая активность, деятельность, стресс.

S. A Mul

candidate of psychological science,
National Pedagogical University M. P. Drahomanov

EXPERIMENTAL RESEARCH OF STRATEGIES BEHAVIORAL ACTIVITY IN STRESSFUL CONDITION

Abstract

The article presents the results of research of behavioral activity in stressful situations of male and female officers. Peculiarities of relevant types of behavioral activity of officer in stressful situations are also described in article. The purpose of this article is research the behavioral activity of the border guards in stressful situations, as foreground job of the psychological providing of personnel activity at the border subdivision. Behavioural activity in stressful situation are connected with stimulant mechanisms of active experience needs. Impulse to act is connected with the beginning of the installation on the action. This occurs at the time of the decision and is the basis of volitional behavior that appear because of the presence the person imaginary or contrived situation in the consciousness. Behind volitional installations hidden the human needs of making the decision to take action. They require further study of the peculiarities of using the basic strategies by the officers of the particular border-guard specialties according to their activities.

Keywords: behavioral activity, activity, stress.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2013

УДК 159.947

В. І. Осьодло

доктор психологічних наук, доцент, начальник кафедри суспільних наук
Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського
м. Київ, просп. Повітрофлотський, 28.
e-mail: v.osyodlo@gmail.com

**ВПЛИВ БОЙОВИХ ДІЙ НА ПСИХІКУ ТА ПОВЕДІНКУ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ**

У статті розглянуто психологічні особливості бойових дій у сучасних умовах та їх вплив на психіку військовослужбовців, поведінку та ефективність бойової діяльності. Зазначається, що постійний стан готовності перед можливими небезпеками — характерний психічний стан сучасної людини. Уникнення високих психофізичних навантажень так само несприятливо для організму як і надмірне перевантаження, тому що адаптаційні механізми функціонують на дуже низькому рівні і згодом стають нездатними підготувати військовослужбовця до великих і раптових зусиль, що з'являються під час полігонних вправ, маневрів або воєнних дій. Тому збереження дуже високого рівня психофізичної підготовки в підлеглих — одна з основних цілей військового навчання в мирний час. Військовослужбовців варто періодично піддавати навантаженню, близькому до максимального, тому що завдяки йому організм зберігає здатність до ефективної діяльності у важких і особливо екстремальних умовах, що можуть з'явитися в майбутньому.

Ключові слова: військова психологія, психіка, бойові дії, стрес, фрустрація, адаптація, депривація, поведінкові порушення.

Постановка проблеми. Щоб ефективно діяти в умовах сучасної збройної боротьби особовий склад має бути добре підготовленим. Для цього йому необхідно мати відповідні знання, уміння та навички. Крім того, особовий склад має мати сформованими такі особистісні властивості, які здобуває у процесі бойового навчання. Керівники навчання повинні врахувати як об'єктивні умови, у яких проходить сучасна війна, так і особливості бойових завдань. Особливістю цих завдань є те, що вони не вирішуються в інших умовах. Цілі збройної боротьби завжди полягають у остаточній меті — перемозі над ворогом. Вони передбачають руйнування укріплень противника, його військових об'єктів, знищення техніки і ураження живої сили. Саме для цього використовується найбільш розвинута техніка та також найновітніша зброя [5-7].

Варто підкреслити, що в бойових умовах усі процеси і події проходять з незвичайно великою силою і швидкістю. Це означає, що бойові умови надзвичайно динамічні. Динаміка бойових умов виявляється в різних формах: у діях повітряних сил; артилерійському вогні; нападах бронетанкових військ; у кулеметному вогні; у зустрічному бою та інших видах бойових дій [6].

У бойових умовах не можна забувати про таку властивість, як побутові незручності. Г. Гудеріан у своїх записках описує деякі подробиці з життя солдатів на кавказькому фронті восени 1942 р.: «Шматок хліба, захований у рюкзаку, перетворюється на клейстер. Затвор і ствол гвинтівки іржавіють. Мокра шинель парує. Чоботи покриваються зеленою цвільлю. Скрізь переслідує тебе клятий дощ і всюди чутний вкрай надоїдливий відзвук болота, що чавкає, хлюпотить. На дні окопу —

вода; у з'єднуючих канавах — вода; у землянках — вода; ні на що опертися — мокро, ні до чого доторкнутися — болото» [1].

Багато незручностей зустрічаються й в інші пори року. Узимку це буде сильний мороз, коли навіть після чищення зброї в ній застигає мастило, коли шматок хліба стає твердим як брила льоду, а мокрі, замерзлі валянки ламаються при ходьбі. У літку ж трапляється, що солдати страждають через спеку, відсутність води, розпечений пісок, які утруднюють дихання та ін. У бойовій обстановці людина недосяпає, недоїдає, живе і діє в умовах, що суперечать санітарно-гігієнічним вимогам, не користується нормальними житловими зручностями, вона фізично і духовно виснажена, перевтомлена тощо. Усе це впливає на самопочуття військовослужбовців, що, неминуче позначається на їхній поведінці в бойових умовах [1].

Отже, основними органічно пов'язаними особливостями бойових умов є: знищення, руйнування, ураження; швидкоплинність подій; побутові незручності. Вищезгадані фактори створюють величезну небезпеку для життя всіх учасників збройної боротьби і впливають на їхню психіку і поведінку. Відповідно до особливостей бойових умов завданням всього процесу навчання військовослужбовців у мирний час є формування в них таких особистісних якостей, завдяки яким вони могли б діяти в бою.

Діяти в бою — означає виконувати бойове завдання. Оскільки завдання ставляться кожному учасникові збройної боротьби, доцільно у ході навчання військ врахувати індивідуально-психологічні властивості військовослужбовців.

Основна властивість усіх бойових завдань визначена тим, що кожне завдання виконується в умовах двостороннього планування збройної боротьби. Це означає, що кожна з сторін, що взаємодіють, ставить перед собою завдання руйнування укріплень, знищення устаткування супротивника й виведення зі строю, навіть повного знищення ворога [2, 3, 4, 5].

Враховуючи вищезазначене, **метою** статті є визначення психологічних особливостей бойових дій у сучасних умовах та їх впливу на психіку військовослужбовців.

Виклад основного матеріалу. *Стрес та фрустрація під час бойових дій.* На практиці, навіть у мирний час, військовослужбовці часто виконують завдання в несприятливих умовах. Труднощі і перешкоди не тільки порушують діяльність, але й негативно впливають на їхній психічний стан і призводять до подальшого зниження ефективності діяльності. Тому володіння інформацією з питань функціонування людини у важких ситуаціях має велике значення для військових керівників. Така інформація може використовуватися для прогнозування й оцінювання підлеглих і своїх дій в конкретних умовах служби, вироблення й удосконалення ефективних способів подолання труднощів [6].

Терміни «фрустрація» і «стрес» у розмовній мові не завжди вживаються у правильному значенні. Фрустрація — «неприємний стан психічного напруження і дискомфорту, що з'являється в результаті блокування свідомо сформульованих прагнень і дій. Перешкоди в діяльності можуть мати зовнішній або внутрішній характер щодо суб'єкта. Фрустрацією іноді називається також просто ситуація блокування прагнень. У категоріях фрустрації можна описувати такі життєві випробування людини, як: втрата роботи, бідність або різного роду життєві неспіхи і невдачі. Природною і типовою емоційною реакцією на фрустрацію є гнів, тому деякі психологи вважають фрустрацію важливою, хоча не обов'язково єдиною причиною агресивної поведінки і насильства» [7].

Стрес — «комплекс процесів, що охоплює негативні емоції і ряд фізіологічних змін (підвищений кров'яний тиск, прилив крові до м'язів і їх напруження).

Таке напруження з'являється як реакція на дію різного роду несприятливих для суб'єкта факторів, психічних травм, невдач, небезпеки, поранення або термічного шоку. Довгостроковий хронічний стрес викликає негативні наслідки для здоров'я, порушуючи роботу імунної системи [5].

Стрес — «впливи, що викликають стан напруги та зміни стану організму». Стрес має диференційований вплив: важко визначити, яке навантаження викликає стрес, кожний відчуває його по-різному. У зв'язку з цим неможливо встановити одне загальне ставлення до стресу. Щоб поняття стресу психологічно операціоналізувати, були розвинуті численні концепції, що пояснюють стрес як реакцію, закріплену в критичних ситуаціях (реакція); синдром небезпеки — повідомляє про появу небезпеки і її розміри; неадекватну стратегію подолання труднощів; захист самого себе в аспекті індивідуального порогу стійкості до навантаження [5-7].

Реакція на важкий стрес і порушення адаптації. Кожна людина володіє визначеною психічною витривалістю (психічною стійкістю), що не є постійною протягом усього життя. Психічна стійкість може змінюватися навіть за кілька днів. Збереження психічної рівноваги можливо тільки тоді, коли навантаження й індивідуальна витривалість урівноважені. Однак, є визначені обставини, у яких під тиском раптових життєвих подій або нагромадження важких ситуацій виникають так звані кризові ситуації. Стрессова подія або тривалі неприємні обставини є первісними і головними причинними факторами стресу. Порушення рівноваги не з'являється без впливу цих обставин. Кожний з окремих симптомів з'являється в гострій реакції на стрес і порушеннях адаптації. Особливості їх появи обґрунтовують виділенням цих станів в окремі клінічні одиниці. Все, що належить до цього переліку, є порушеннями посттравматичного стресу, які мають відносно специфічні і характерні клінічні риси. Ці порушення можна вважати реакціями дезадаптації на важкий, гострий або хронічний стрес, що унеможливають ефективне його подолання й як наслідок призводять до труднощів у функціонуванні [5, 6].

Гостра реакція на стрес. Це короткотривале порушення, що розвивається як реакція на винятковий фізичний або психічний стрес у людини. Така реакція не виявляє ніяких психічних порушень і проходить протягом декількох годин або днів. Стресором, що викликає такі розлади, може бути критичне переживання, яке пов'язано із загрозою особистої безпеки чи фізичної цілісності людини (наприклад стихійна катастрофа, нещасний випадок, битва, напад, насильство, смерть та ін.). Ризик появи такого порушення росте, коли його супроводжує фізичне виснаження або органічні фактори (наприклад, хвороба, похилий вік) [5].

Чутливість особистості й уміння перебороти стрес має значення для появи і розміру гострої реакції на стрес. Це доведено фактом, за яким не всі люди, піддаються такому стресові і страждають такими порушеннями. Ці симптоми відрізняються великою різноманітністю, однак, у типових випадках вони охоплюють початковий стан «потрясіння» зі звуженням поля свідомості й уваги, не розуміння стимулів і порушення орієнтації [4, 5, 7].

Посттравматичні стресові порушення. Ці порушення виникають як уповільнена або тривала реакція на стресову подію винятково загрозливого характеру. Ця подія (стихійне лихо, війна, нещасний випадок, акти тероризму та ін.) для кожного, хто в ній опинився, є переживанням нещастя. Процес переживання травмуючих ситуацій залежить від особистісних рис. Особистісні риси можуть знижувати поріг реакції або, навпаки, загострити перебіг переживання. Проте, вони не є достатніми для пояснення його походження. Важливими є симптоми, що супроводжують переживання травми: нав'язливі спогади, сні, тривале почуття «заціпеніння»,

емоційне «притуплення», ізоляція від інших, відсутність реакції на навколишнє середовище та ін. Іноді можуть з'являтися також гострі приступи страху, агресії або паніки у відповідь на спогади про травмуючу ситуацію або про першу реакцію на цю ситуацію. Часто з вищезгаданими ознаками і симптомами пов'язані страх і депресія. Досить часто з'являються також думки про самогубство [4, 5, 7].

Порушення адаптації. Симптоми цих порушень різноманітні, вони охоплюють депресивний настрій, страх, заклопотаність, почуття неможливості подолання труднощів, планування або продовження дійсної ситуації, а також обмежену здатність до виконання повсякденної діяльності. Така людина може виявляти схильності до імпульсивної поведінки та різких емоційних спалахів. Порушення адаптації може відбуватися у таких клінічних формах як коротка депресивна реакція, тривала депресивна реакція, реакція страху і депресії, реакція переважно з поведінковими порушеннями, реакція зі змішаними порушеннями поведінки й емоцій та іншими симптомами [4, 5, 7].

Варто також звернути увагу, що окреслені питання не стосуються винятково стресових (кризових) ситуацій під час бойових дій. Армія, з огляду на її задачі і функції, може бути задіяна на допомогу при ліквідації наслідків стихійних лих, масових катастроф. Тоді знання і прогнозування психічних порушень у стані гострого стресу стає основною і необхідною умовою успіху рятувальної акції. Ці порушення, що з'являються в стані гострого стресу, не обов'язково стосуються масових ситуацій, але вони з'являються також у випадку окремих трагічних подій. Такими прикладами в армії можуть бути самогубство військовослужбовця, випадкова смерть під час військових вправ, ненавмисне смертельне поранення (наприклад у варті). Тоді особливо у військовослужбовців, що служать в одному підрозділі з трагічно загиблим товаришем, можуть з'явитися реакції на сильний стрес. Це стосується, насамперед, військовослужбовців з низькою психічною стійкістю й обтяженим психіатричним анамнезом [4].

Подолання стресу. Кожна людина в міру дозрівання й особистісного розвитку опановує подолання стресу індивідуальними способами й удосконалює їх. Серед них свідомі і несвідомі захисні механізми особистості, активні і пасивні, раціональні і нераціональні [2, 5-7].

Подолання стресу полягає у мобілізації резервів організму, що означає свідомі і несвідомі дії для запобігання, обмеження або усунення негативного впливу стресорів. Серед багатьох стратегій подолання стресу Р. Лазарус і С. Фолькман називають такі групи: пошук додаткової інформації, безпосереднє розв'язання проблеми, утримування від дії та саморегуляція [5]. Подолання стресової ситуації часто буває неефективним. Таке буває, коли людина втікає у світ фантазій, мрії або має фаталістичне мислення, що не веде до дійсного подолання стресу [5].

Психологічна характеристика важких і екстремальних ситуацій. Дії людини слід розглядати з погляду ситуації, у якій вони відбуваються. Людина завжди діє у визначеному середовищі. Виконує в ньому певні дії, впливає на середовище і змінює його. Одночасно вона сама стає суб'єктом відповідних відносин: людина — середовище — ситуація. В аналізі дій військовослужбовця, оцінюванні і прогнозуванні його дій доцільно використовувати таку схему (рис. 1). Вона створює можливість аналізу дій суб'єкта у різних ситуаціях (наприклад, невиконання наказу може бути результатом різних ситуацій: панічного страху військовослужбовця в бою, аварії систем зв'язку на полі бою та ін.) [6].

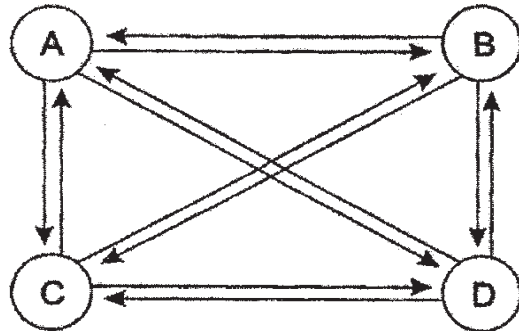


Рис. 1. Людина в ситуації, де: C — людина; A, B, D — елементи середовища

Один і той же результат у контексті ситуаційних факторів веде до різних оцінок поведінки військовослужбовця.

Корольчук М. С. вважає, що всі ситуації, у яких людина діє і виконує завдання, поділяються на три основні категорії:

Оптимальні. У цих ситуаціях вимоги (цілі і завдання), поставлені перед виконавцем, досягаються і здійснюються цілком за допомогою достатніх технічних засобів, особистих можливостей, знань і умінь. Однак, це ідеальна, комфортна ситуація, що на практиці зустрічається дуже рідко.

Нормальні. Засоби, якими володіє виконавець, недостатні для повного виконання завдання, наприклад, відсутність військового устаткування, неповна інформація про зайняті супротивником позиції, втома від бою. Такі ситуації повсюдні і типові. З психологічної точки зору вони сприятливі для майбутніх результатів дії. Вимоги, що не набагато перевищують актуальні можливості виконавця, як правило, мобілізують зусилля і сприяють розвитку власної, творчої ініціативи. З іншого боку, постановка перед підлеглим завдань, що значно перевищують його можливості, не забезпечить такого ефекту, а навпаки. Менше труднощів було б у начальників під час адаптації військовослужбовців молодого поповнення до умов служби в армії, якби вони впроваджували це правило. Різниця між стилем життя в родині й у казармі настільки велика, що очікування від молодих військовослужбовців швидкого звикання до служби нереалістичні. Оптимальним рішенням є поступове збільшення труднощів і вимог та їх розподіл у часі.

Важкі. Виникають, коли вимоги значно перевищують можливості людини. Грубо порушена рівновага між вимогами і можливостями. У такі моменти звичайно з'являється небезпека для здоров'я і навіть життя людини (екстремальні ситуації). Діяльність в таких умовах, особливо тривала, веде до порушення основних біологічних і психічних функцій людини. Саме такі ситуації можуть з'являтися відносно часто в армії, навіть у мирних умовах. Існує п'ять типів важких ситуацій: деривація, перевантаження, труднощі, конфліктні та загрозливі [4, 7].

Депривацією називається позбавлення людини можливості задоволення її основних біологічних і соціально-психологічних потреб. До неї веде позбавлення їжі, сексуальних контактів, перебування на самоті (суспільна ізоляція, наприклад, перебування у віддалених частинах), почуття скривдженості і несправедливості. Це веде до ослаблення психіки людини, подовження часу реакції, зниженню активності, звуженню свідомості й появи серйозних помилок у сприйнятті й оцінюванні

ситуації. Особливим видом депривації є атрофія цінностей і втрата сенсу життя, що веде до депресії, алкоголізму, наркоманії, замахам на самогубство або дезертирству [6].

Перевантаження з'являються, коли виконання завдання перевищує фізичні можливості, нервову стійкість і інтелектуальні здібності людини. Тривала діяльність в таких умовах викликає перевтому, відсутність бажання працювати. Загальне виснаження організму й ослаблення механізмів стійкості робить людину сприйнятливою до інфекцій і хвороб і значно підвищує ризик нещасного випадку на службі. Їхнім результатом є також невротичні стани [6].

Труднощі відрізняються обмеженням можливості виконання завдання внаслідок дефіциту у матеріалах і інформації, що необхідні для їхнього здійснення. Труднощі також з'являються в ході роботи з фізичними і суспільними перешкодами. До таких відносяться: аварії, неповна інформація, суспільна думка та ін. Труднощі ведуть найчастіше до наслідків, характерних для фрустрації. Конфлікти відрізняються наявністю протилежних сил і інтересів у полі дії людини.

Загроза — це висока імовірність втрати значущих цінностей, наприклад, здоров'я або життя, професійного становища, гарної репутації і довіри. Такі ситуації в армії більш часті, ніж в інших професійних групах. Максимальна загроза наявна під час збройної боротьби, яка викликає страх, що паралізує діяльність і збільшує небезпеку.

Чому важкі ситуації стають причиною порушення діяльності людини? Кожна з них складає для людини особисту небезпеку і викликає збільшення психічного напруження і негативних емоцій. Такі зміни мають визначену адаптивну мету. Вони викликають виділення адреналіну в гормональній системі, готуючи м'язові клітини до раптового підвищення зусилля в таких діях як напад або втеча [6].

Однак, звідки беруться поведінкові порушення, якщо ми говоримо про адаптивні зміни? Вони виникають унаслідок мобілізації організму навіть тоді, коли ще немає безпосередньої небезпеки. У житті сучасної людини більшість з них має характер, пов'язаний з передбаченням їх появи, приписуванням значення небезпеки ситуаціям, у яких вона ще реально не з'явилася. На підставі знань і досвіду військовослужбовець переживає у своїй уяві можливі небезпечні ситуації. До таких ситуацій можна віднести відмову у виході на поле бою, на якому використовується бактеріологічна зброя, подолання водних перешкод, стрибки з висоти та ін. Тоді організм починає функціонувати так, наче ці ситуації вже наступили. Однак, включені захисні ресурси організму не розряджаються в конкретній дії, для якої вони призначені, тому вони повертаються проти людини, стаючи джерелом порушень поведінки і деяких хвороб. Постійний стан готовності перед можливими небезпеками — характерний психічний стан сучасної людини. У цьому значенні вірно стверджується, що повне усвідомлення наявної ситуації стає додатковим джерелом труднощів [6].

Висновок. Розглянуті види можливих ситуацій у військовій практиці показують, що їх дія на організм людини має негативні наслідки. Вони можуть досягати максимального навантаження при екстремальних ситуаціях. У таких ситуаціях з'являються порушення діяльності і поведінки. Якщо в таких ситуаціях, (наприклад, в умовах холоду і голоду), організм використовує харчові ресурси (енергетичні запаси) і спалює власні, менш корисні клітини і речовини, виникають незворотні зміни в організмі (наприклад, обмороження, виснаження), а потім смерть. Однак уникнення високих психофізичних навантажень так само небезпечно для організму. У таких випадках адаптаційні механізми функціонують на дуже низько-

му рівні і згодом стають нездатними підготувати військовослужбовця до великих і раптових зусиль, що з'являються під час полігонних вправ, маневрів або воєнних дій. Тому збереження дуже високого рівня психофізичної підготовки в підлеглих — одна з основних цілей військового навчання в мирний час. Військовослужбовців варто періодично піддавати навантаженню, близькому до максимального, тому що завдяки їм організм зберігає здатність до ефективної діяльності у важких і особливо екстремальних умовах, що можуть з'явитися в майбутньому.

Список використаних джерел та літератури

1. Гудериан Г. Воспоминания солдата / Г. Гудериан; [пер. с немецкого]. — Смоленск: Русич, 1999. — 647 с.
2. Караяни А. Г. Прикладная военная психология / А. Г. Караяни, И. В. Сыромятников. — СПб.: Питер, 2006. — 480 с.
3. Коупленд Н. Психология и солдат / Н. Коупленд. — М.: Политиздат, 1991. — 107 с.
4. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: [підручник] / М. С. Корольчук. — К.: Ніка, 2008. — 537 с.
5. Корольчук М. С. Психофізіологія: навчальний посібник / М. С. Корольчук. — К.: Ельга-Ніка, 2003. — 356 с.
6. Стасюк В. В. Страх і паніка на війні: монографія / В. В. Стасюк — К.: НУОУ, 2013. — 290 с.
7. Gruszczyński W. Zaburzenia nerwicowe związane ze stresem u żołnierzy, (в:) Florkowski A., Gruszczyński W.: Zdrowie psychiczne żołnierzy, wyd. Wojskowa Akademia Medyczna, Łódź 2000. — P. 66—68.

References

1. Huderyan H. Vospomynanyya soldata / H. Huderyan; [per. s nemetskoho]. — Smolensk: Rusych, 1999. — 647 s.
2. Karayany A. H. Prykladnaya voennaya psykholohyya / A. H. Karayany, Y. V. Syromyatnykov. — SPb.: Pyter, 2006. — 480 s.
3. Kouplend N. Psykholohyya y soldat / N. Kouplend. — M.: Polytyzdat, 1991. — 107 s.
4. Korol'chuk M. S. Sotsial'no-psykholohichne zabezpechennya diyal'nosti v zvychnykh ta ekstremal'nykh umovakh: [pidruchnyk] / M. S. Korol'chuk. — K.: Nika, 2008. — 537 s.
5. Korol'chuk M. S. Psykhofiziolojiya: navchal'nyy posibnyk / M. S. Korol'chuk. — K.: El'ha-Nika, 2003. — 356 s.
6. Stasyuk V. V. Strakh i panika na viyni: monohrfiya / V. V. Stasyuk — K.: NUOU, 2013. — 290 s.
7. Gruszczyński W. Zaburzenia nerwicowe związane ze stresem u żołnierzy, (в:) Florkowski A., Gruszczyński W.: Zdrowie psychiczne żołnierzy, wyd. Wojskowa Akademia Medyczna, Łódź 2000. — P. 66—68.

В. И. Осёдло

доктор психологических наук, доцент, начальник кафедры общественных наук
Национальный университет обороны Украины имени Ивана Черняховского

ВЛИЯНИЕ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ПСИХИКУ И ПОВЕДЕНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Резюме

В статье рассмотрены психологические особенности боевых действий в современных условиях и их влияние на психику военнослужащих, поведение и эффективность боевой деятельности. Отмечается, что постоянное состояние готовности перед возможными опасностями — характерное психическое состояние современного человека. Избегание высоких психофизических нагрузок так же неблагоприятно для организма, как и чрезмерная перегрузка, потому что адаптационные механизмы функционируют на очень низком уровне и впоследствии становятся неспособными подготовить военнослужащего к большим и внезапным усилиям, которые появляются во время полигон-

ных упражнений, маневров или военных действий. Поэтому сохранение очень высокого уровня психофизической подготовки у подчиненных — одна из основных целей военного обучения в мирное время. Военнослужащих стоит периодически поддавать нагрузке, близкой к максимальной, потому что в таких условиях организм сохраняет способность к эффективной деятельности в тяжелых и особенно экстремальных условиях, которые могут появиться в будущем.

Ключевые слова: военная психология, психика, боевые действия, стресс, фрустрация, адаптация, депривация, поведенческие нарушения.

V. I. Os'odlo

ScD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Social Sciences National Ivan Chernyakhovskiy University of Defense of Ukraine

INFLUENCE OF COMBAT ACTIONS ON SERVICEMEN MIND AND BEHAVIOR

Abstract

The article deals with psychological characteristics of combat actions and their influence on servicemen mind, behavior and effectiveness of combat activity.

It is stated that all time readiness for possible dangers is a typical mental state of a modern person.

Avoidance of high psychophysical stress is not acceptable for human nature as well as overstrains because adaptation mechanisms operate at a very low level and eventually these mechanisms become unable to prepare a serviceman for making high and unexpected efforts that occur during firing range exercises, maneuvers or military actions. That's why one of the main aims of military education in peacetime is maintaining of a very high level of subordinates' psychophysical training.

From time to time, servicemen should be put into close to reality stress, because it is the way they save ability of their organisms to act effectively in difficult and extreme situations that may happen.

Keywords: military psychology, mind, combat actions, stress, frustration, adaptation, deprivation, behavioral disorders.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2013

УДК 316.613:159.9.016.133:001.12(045)

В. С. Павлова

аспірант,

Класичний приватний університет

м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б

e-mail: vika_pavlova@lenta.ru

ГЕНЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ

Стаття присвячена розгляду основних характеристик, етапів та модифікацій генетичного підходу. Досліджуються особливості застосування генетичного підходу в дослідженні проблеми перфекціонізму. Вивчаються умови, причини і основні детермінанти походження перфекціонізму, закономірності його виникнення, формування та розвитку.

Ключові слова: перфекціонізм, генетичний підхід, теорії перфекціонізму.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими теоретичними і практичними завданнями. У площині сучасних теоретичних та емпіричних досліджень проблеми перфекціонізму більшість дослідників розкривають його як багатомірний особистісний конструкт, одні параметри якого пов'язані з конструктивним прагненням особистості до досконалості (нормальним адаптивним функціонуванням), а інші — з патологічним прагненням до довершеності, що може провокувати розлади афективного спектра, знижувати продуктивність діяльності (деадаптивне функціонування). Саме тому вивчення перфекціонізму з його двовекторною спрямованістю набуває в сучасній психології актуального статусу, особливо це стосується питань його психологічного змісту та феноменологічної приналежності.

Будь-яке наближення до розкриття змісту перфекціонізму, яке є складним та багатовимірним явищем, дає змогу знайти відповіді на ряд ключових запитань, що виникають під час дослідження особистості. Універсальність і невичерпність проблеми перфекціонізму є причиною існування численних теорій, які висвітлюють тільки окремі його сторони і прояви. На сьогодні проблема перфекціонізму вимагає відпрацювання певної теоретико-методологічної та дослідної бази, потребує розробки адекватних теоретичних і практичних засобів вивчення, а відтак є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема перфекціонізму як психологічна категорія є досить новою. Вона широко досліджується переважно за кордоном (Д. Барнс, С. Блатт, Р. Фрост, П. Х'юїтт, Г. Флетт, Д. Хамачек, Д. Боучер, Л. Девідсон, Р. Слейні, Л. Террі-Шорт, Р. Оуенс, П. Слейд), а останнім часом починає активно висвітлюватися в роботах російських науковців (Н. Гаранян, С. Степанов, І. Грачова, С. Єніколопов, Є. Соколова, П. Циганкова, А. Холмогорова, Т. Юдеєва, В. Ясная) та українських вчених (І. Гуляс, Л. Данилевич, О. Лоза, Г. Чепурна).

Поняття перфекціонізму почало з'являтися в науковій літературі в середині ХХ ст. Фактично перфекціонізм як явище психічної спрямованості був відзначений набагато раніше А. Адлером — як компенсаторне прагнення до переваги й досконалості, К. Хорні — як нарцисична патологія. Впродовж 60—80-их рр. у зарубіжній клінічній психології і психотерапії інтенсивно розроблялися теорії уявлень про перфекціонізм [13].

В когнітивно-біхевіоральному напрямку розвивається переважно вузьке симптоматичне розуміння перфекціонізму як настанови, що виявляється шляхом неприйняття всього, що нижче довершеності [17].

Диференційно-типологічний аспект вивчення проблеми перфекціонізму реалізується в роботах багатьох авторів. Досліджуються специфічності перфекціонізму щодо статі, віку та нозологічної приналежності особистостей до тривожних і депресивних розладів. В руслі типологічного підходу до перфекціонізму відображені яскраві відмінності між нормальним і патологічним типами перфекціонізму, зв'язавши перший зі спектром адаптивних якостей особистості (конструктивним прагненням до досягнень, позитивним афектом, упевненістю в собі, самоефективністю) і останній — з низкою дезадаптивних особистісних характеристик (схильністю до самокритики і самозвинувачення, прокрастинацією, емоційною дезадаптацією) [4].

У вітчизняній традиції також є погляд на проблему перфекціонізму. Існують дослідження, теоретико-методологічною основою яких є положення культурно-історичної концепції про системний характер аномального психічного явища (Л. Виготський, Б. Зейгарник, Ф. Поляков, Т. Соколова, В. Миколаєва, О. Тхостов), що дає змогу вивчати перфекціонізм як рису особистості в її структурно-функціональних зв'язках і динамічній взаємодії із стильовими характеристиками психічної діяльності та рівнем особистісної організації [8].

На наш погляд, адекватне розкриття й розуміння сутності, структури та основних закономірностей виникнення, становлення і саморозгортання такого складного універсального феномену як перфекціонізм вимагає реалізації системно-генетичного підходу до його розгляду. При цьому особливу пояснювальну і евристичну силу набуває генетичний підхід до дослідження перфекціонізму, який розкриває глибинні закономірності його розвитку як живого, саморушного цілого.

Метою статті є дослідження особливостей застосування генетичного підходу до проблеми перфекціонізму.

Виклад основного матеріалу дослідження. У найбільш широкому сенсі генетичний підхід розуміється як спосіб дослідження об'єктів і явищ, що розвиваються, як метод пояснення, інтерпретації та розуміння процесу їх виникнення, зростання, становлення, розквіту і трансформації. При цьому генетичний підхід до досліджуваних об'єктів включає в себе ряд послідовних етапів.

1. Визначення початкових умов виникнення і причин походження явища.
2. Виявлення вихідної одиниці, ядра, «клітинки», деякої вихідної матриці, яка спочатку містить всі властивості, лежить в основі і залишається тотожною протягом якісно різних етапів розвитку.
3. Визначення основних етапів і стадій, якісних рівнів і циклів розвитку, виявлення точок переходу та зв'язків досліджуваних явищ у часі.
4. Розкриття основних умов і законів функціонування і розвитку об'єктів, виявлення своєрідності прояву цих законів на кожному етапі розвитку, вивчення характеру зміни самих законів, розкриття механізмів переходу від нижчих форм до вищих, а також визначення основних тенденцій і перспектив їхнього руху.

У вузькому сенсі генетичний аналіз передбачає розгляд об'єкта дослідження з точки зору його походження і минулого розвитку. У даному випадку увага дослідників спрямовується на причини та умови виникнення і породження об'єкта, на виявлення його генезису. При цьому перевага віддається детерміністському, каузальному, а не телеологічному поясненню процесу розвитку.

У широкому розумінні генетичний підхід розглядається як реалізація одного з основних принципів психології, а саме принципу розвитку, який був творчо застосований у дослідженнях психологічної реальності в роботах П. Блонського, Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтєва, Б. Ананьєва, Г. Костюка, Л. Анциферовой, С. Максименко [6]. Тут генетичний підхід, поряд з каузальним, включає і телеологічний (цільовий) пояснювальний принцип і проявляється як фундаментальний спосіб вивчення систем, що розвиваються. Сучасне розуміння генетичного підходу характеризується переважанням телеологічних, ціннісних принципів пояснення і розуміння розвитку особистості, цілісним розглядом всього її життєвого шляху, пріоритетним урахуванням процесів «детермінації майбутнім» і підкресленням факторів саморуху, саморозвитку і самореалізації особистості. Даний підхід реалізується в генетико-моделюючому методі С. Максименко, в якому особлива увага приділяється процесам прогнозування життєвого шляху особистості, проектуванню та активному моделюванню розвитку, початкової креативності та глибинним чинникам самовиникнення, самоствердження і самоздійснення особистості [6, 7].

У той же час генетичний підхід виступає як самостійний методологічний напрямок, як спосіб бачення і дослідження об'єкта, який реалізується у вигляді таких часткових проявів і модифікацій.

1. Еволюційний підхід, який розглядає психіку і свідомість як результат адаптації до вимог навколишнього середовища в умовах взаємодії людини зі світом.
2. Філогенетичний підхід, який реалізується в дослідженнях розвитку психіки від її початкових проявів у тваринному світі до свідомості людини.
3. Онтогенетичний підхід, що представляє собою вивчення окремих етапів і вікових періодів розвитку психіки і свідомості.
4. Психогенетичний підхід, який досліджує генезис індивідуальних психічних особливостей, а також спадкові та вроджені індивідуальні властивості нервової системи як чинники виникнення і розвитку психіки.
5. Соціогенетичний підхід, який досліджує процес формування психіки, свідомості і особистості під впливом соціального середовища і виховання.
6. Персоногенетичний підхід, при якому психічний розвиток розуміється як результат саморуху і спонтанного прагнення до самоактуалізації, а також вільного і свідомого вибору.
7. Історичний підхід, який досліджує умови, чинники і закони розвитку і особливості прояву психіки і свідомості в різних суспільно-економічних формаціях.

Реалізація генетичного підходу при дослідженні проблеми перфекціонізму проявляється в побудові системи самостійних теорій, що розуміються як окремі пояснювальні підходи, об'єднані у рамках інтегральної генетичної моделі перфекціонізму. При цьому генетичні теорії спрямовані на вивчення походження перфекціонізму, на розкриття умов, причин, детермінант та законів його виникнення, формування та розвитку. У даному випадку основна увага дослідника фокусується на визначенні початкової причини, що лежить в основі перфекціонізму, виявленні вихідної матриці, якісно своєрідного ядра, яке залишається тотожним на різних етапах його розвитку.

Також реалізація приватних варіантів і модифікацій генетичного підходу призводить до створення окремих теорій перфекціонізму, в основі яких лежать відповідні пояснювальні принципи.

1. Еволюційні теорії. Перфекціонізм (від лат. *perfectio* — завершення, вища досконалість, ідеал). Ця теорія стверджує, що в основі перфекціонізму лежить пристрасне прагнення до удосконалення всього існуючого і постійне проходження найвищим стандартам досконалості. Відповідно до цієї теорії перфекціоніст прагне до досягнення гранично високих цілей, здійснюючи для цього величезні зусилля. Крім цього, це бачення і досягнення ідеалу шляхом виконання титанічної роботи та втілення в об'єктах вищих цінностей краси, істини, добра і користі.

Перфекціонізм заснований на могутній рушійній силі в житті людини і еволюції, що виявляється в наполегливому прагненні особистості до досконалості. Досягнення досконалості вимагає інтенсивної концентрації волі, невпинних зусиль і постійного відновлення циклів активності. Це прагнення і здатність до доопрацювання, схильність до деталізації, слідування принципу перфекціонізму — «Бог в деталях». Основне призначення перфекціоніста, на думку Р. Керрі, полягає в створенні вищого порядку, в якому досягається або відновлюється єдність і в якому людство повністю здійснює себе. Так, Г. Жолі пише, що перфекціоніст набагато частіше використовує свої сили на організацію існуючих вже елементів і на додання їм невідомої до цих пір сили, виразності і могутності, ніж на відшукування і створення самих цих елементів [13].

2. Філогенетичний підхід, який реалізується в дослідженнях розвитку психіки від її початкових проявів у тваринному світі до свідомості людини. Саме у філогенетичній теорії присутнє теоретичне пояснення того, як прообрази перфекціоністських патернів особистості можуть бути виведені з філогенетичної спадщини особистості. Ці генетично обумовлені «стратегії», які сприяли виживанню і репродукції, ймовірно, є результатом природного відбору. Такі симптоми і синдроми, як тривога і депресія, і такий розлад особистості, як залежна особистість, являють собою перебільшену форму цих примітивних перфекціоністських стратегій.

Так розгляд філогенетичних теорій може рухатися уздовж континууму від еволюційно сформованих стратегій до розгляду того, як обробка інформації, включаючи емоційні процеси, передусє застосуванню цих перфекціоністських стратегій. Іншими словами, оцінка специфічних вимог ситуації передусє адаптивній (або дезадаптивній) перфекціоністській стратегії і викликає їх. Оцінка ситуації, принаймні частково, залежить від релевантних основних переконань. Ці переконання входять в більш-менш стійкі структури, звані «схемами», які відбирають і синтезують дані, що надходять. Психологічна послідовність далі йде від оцінки до емоційного і мотиваційного збудження і, нарешті, до вибору та реалізації релевантної стратегії [1]. Автори цієї теорії розцінюють основні структури (схеми), від яких залежать ці когнітивні, емоційні та мотиваційні процеси як фундаментальні елементи особистості.

3. Онтогенетичний підхід розкривається у тому, що співвідношення конструктивних і неконструктивних проявів перфекціонізму може бути обумовлено віковими особливостями, зокрема, ступенем особистісної зрілості, яка визначає ступінь готовності до високих вимог серед осіб різного віку. Підставою для обґрунтування такого підходу стали дані вікової психології, що свідчать про автономізацію від соціального оточення з віком, яка змінює ставлення до вимог ззовні з дорослішанням [5]. Дорослішання виражається в зрілому прийнятті соціальних норм, яке може змінити ставлення до перфекціонізму серед осіб по мірі включення в діяльність.

4. Психогенетична теорія ґрунтується на генетичній обумовленості перфекціонізму, а також на припущенні, що перфекціонізм передається у спадок з по-

коління в покоління. Експерти довго звинувачували батьків у тому, що ті надають надмірне значення досягненням дітей і показують, що люблять їх не просто так. Проте недавні дослідження показали, що важливу роль відіграють і гени, які діти успадковують від батьків. Вчені Мічиганського державного університету протягом декількох років вели спостереження за дівчатками близнюками у віці від 12 до 22 років. Близнюки були розділені на дві групи: з 100% збігом хромосом (однойцеві близнюки) і з 50% збігом (разнойцеві близнюки). Кожна пара близнят виховувалася однаково. Всього в дослідженні брали участь 292 особи. По закінченні спостереження були зроблені висновки, що в умовах однакового виховання, кількість балів за «шкалою перфекціонізму» у однойцевих близнюків майже збігається на відміну від різнойцевих близнюків [12]. Це свідчить про те, що генетичний код надає більший вплив, ніж навколишнє середовище. Ідеї про генетичну основу перфекціоністського стилю мислення існують, але поки вони не досить розвинені і потребують подальших розробок.

5. Соціогенетичний підхід стверджує, що перфекціонізм особистості породжують специфічні потреби та цінності суспільства, своєрідні сімейні відносини і умови виховання.

На ранніх етапах розвитку величезне значення для формування перфекціонізму має дитячий досвід взаємодії з батьками. Як показують дослідження та досвід практичної роботи сімейних психотерапевтів, однією з дисфункціональних сімейних цінностей, що підвищують ризик розвитку емоційних розладів у членів сім'ї, є дуже високі стандарти життя і діяльності або перфекціоністські настанови стосовно себе та інших.

Так, у теорії **виховання** перфекціонізм в основному визначається змістом і якістю виховання і навчання, системою спеціальних педагогічних впливів. Психологи, посилаючись на численні приклади, зазначають, що перфекціоністська орієнтація починає формуватися, як правило, ще в молодшому шкільному віці, а іноді й раніше. Вирішальними в її виникненні є чинники сімейного виховання. На думку вчених головними чинниками, які провокують перфекціонізм, можуть бути: а) авторитарний стиль виховання, що поєднує в собі високі вимоги, жорсткий дисциплінарний режим і недостатню емоційну підтримку та участь [10]; б) невротичний перфекціонізм, який походить із дитячого досвіду взаємодії з батьками, які не схвалюють або мінливо проявляють схвалення та чия любов завжди умовна — залежить від результатів діяльності дитини [16]; в) жорсткість материнських стандартів [15]; г) батьківський рівень перфекціонізму та їх потреби у власній досконалості й досконалості своїх нащадків можуть служити головним механізмом передачі депресії від батьків до дитини між поколіннями [14].

6. Персоногенетичний підхід, при якому психічний розвиток розуміється як результат саморуху і спонтанного прагнення до самоактуалізації, а також вільного і свідомого вибору. Представники підходу, в якому перфекціонізм визначається як прагнення до самовдосконалення й бездоганності в усьому, дотримуються думки, що перфекціонізм визначає рівень особистих стандартів індивідів незалежно від здатності досягти їх. У руслі цього підходу виконані дослідження П. Х'юїтта, Г. Флетта, А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Фромма, Л. Сільвермана.

Як здатність людини до самодетермінованої активності, розглядає перфекціоністські настанови й українська дослідниця І. Гуляс. Дослідниця зазначає, що «суть перфекціоністських настанов розкривається у прагненні до самовдосконалення, що набуло особистісного смислу, перетворилося на інтегральну особистісну диспозицію, орієнтуючи людину на буття, пов'язане з тенденцією її постійного розви-

тку, самоактуалізації та самотрансценденції в суспільно корисній діяльності» [3, С. 3]. Готовність до самовдосконалення з метою подальшої реалізації себе у майбутній діяльності змістовно проявляється як прагнення до самовиховання (морально-етичний перфекціонізм), самоосвіти (інтелектуально-компетентнісний), розвитку професійних досягнень (акмеологічний перфекціонізм).

7. Вітчизняна культурно-історична концепція дозволяє розглядати в якості джерел розвитку перфекціонізму особливий соціокультурний дискурс сучасності, що задає специфічні форми і способи соціалізації [11], а саме, культ досконалості, успіху, сили і емоційної стриманості [2], провідний до інтеріоризації патологічних патернів саморегуляції та емоційної регуляції [11], розвитку деструктивних стилів соціальної взаємодії, зокрема, свержавтономії і свержалежності [9]. Можна стверджувати, що реальний рівень перфекціонізму соціально детермінований і дуже залежний від культури й субкультури, до якої належить людина. Перфекціоністські тенденції є наслідками засвоєння цінностей сучасної західної індивідуалізованої культури. Перфекціонізм задає певний ритм життєдіяльності сучасної людини, що визначає стиль, якість та швидкість її соціальної активності. Фактично всі сучасні дослідники дотримуються думки про те, що перфекціонізм — це суб'єктивний за своєю природою соціально зумовлений психологічний феномен, який не існує поза культурним контекстом. Відповідно, для його повного розуміння необхідно аналізувати не тільки індивідуальний, сімейний досвід і особистісні характеристики людей, а й соціально-культурні умови, в яких вони живуть.

Висновки. Аналіз різних поглядів на проблему перфекціонізму засвідчив, що на сьогодні не існує єдиної, загальноприйнятої відповіді на питання його феноменологічної приналежності, адже перфекціонізм — це складне та багатовимірне явище. Нами розглядається як принципова концептуальна схема дослідження перфекціонізму розроблений С. Максименко генетико-моделюючий підхід. У ході роботи охарактеризовано процес становлення, прояву і розвитку перфекціонізму в *еволюційному, філогенетичному та онтогенетичному* аспекті. Відзначається, що проблему перфекціонізму та особливостей його розвитку серед осіб різного віку не можна розглядати поза процесом виховання. Зроблено аналіз перфекціонізму як здатності людини до самодетермінованої активності. Також відзначається великий вклад у формування перфекціоністських настанов вітчизняної культурно-історичної концепції, яка дозволяє розглядати в якості джерел розвитку перфекціонізму особливий соціокультурний дискурс сучасності, що задає специфічні форми і способи соціалізації.

Тож походження, становлення і самоздійснення перфекціонізму як інтегрального особистісного новоутворення, яке складається з мотиваційного, когнітивного, емоційного компонентів, а також особистісних якостей, адекватних вимогам професійної діяльності, здійснюється протягом усього життя особистості і являє собою деяку ідеальну траєкторію, яка на кожному часовому етапі викреслюється оптимальною взаємодією особистості зі світом, батьками, вчителями, найближчим професійним оточенням, суспільством і світом культури. При цьому необхідно підкреслити, що перфекціонізм визначається не одним і не кількома факторами, а скоріше цілою системою факторів при обов'язковій дії центрально-інтегруючої, духовно-сміслової детермінанти, а саме активного творчого «Я» — центру усвідомлення, переживання і свободи, суб'єкта прийняття самостійних рішень і здійснення вільного вибору на всіх етапах існування і розвитку.

Список використаних джерел та літератури

1. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с.
2. Гаранян Н. Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. — 2001. — № 4. — С. 18-49.
3. Гуляс І. А. Перфекціоністські настанови як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Гуляс Інеса Антонівна. — Івано-Франківськ.: Національний університет імені Василя Стефаника, 2007. — 23 с.
4. Золотарёва А. А. Диагностика индивидуальных различий перфекционизма личности: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / А. А. Золотарёва. — Москва, 2012. — 25 с.
5. Кон И. С. Психология ранней юности / Игорь Семёнович Кон. — М.: Просвещение, 1989, — 254 с.
6. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. — К.: Ваклер, 2000. — 320 с.
7. Максименко С. Д. Психологія особистості / Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. — К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2007. — 296 с.
8. Парамонова В. В. Перфекционизм при тревожных и депрессивных расстройствах: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / В. В. Парамонова. — Москва, 2011. — 25 с.
9. Соколова Е. Т. Психология нарциссизма / Е. Соколова, Е. Чечельницкая. — М.: «Психология», 2001. — С. 43-84.
10. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия / С. С. Степанов. — М.: Изд-во «Эксмо», 2005. — 672 с.
11. Тхостов А. Ш. Теоретические проблемы исследования внутренней картины болезни / А. Тхостов, Г. Арина // Психологическая диагностика отношения к болезни при нервно-психической и соматической патологии. — Л.: 1990. — С. 32-38.
12. Хоган Р. Психология личности: Назад к основам / Р. Хоган. — М.: Мир, 1987. — С. 143-144.
13. Ясная В. А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В. А. Ясная, С. Е. Ениколопов // Вопросы психологи. — 2007. — № 4. — С. 157-167.
14. Blatt S. J. The Destructiveness of Perfectionism: Implications for the Treatment of Depression / S. J. Blatt // American Psychologist. — 1995. — № 12. — Vol. 49.
15. Frost R. The dimensions of perfectionism / R. Frost, P. Marten, C. Lahart // Cogn. Ther. Res. — 1990. — V. 14. — P. 449—468.
16. Hamachek D. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. Hamachek // Psychology. — 1978. — V. 15. — P. 27—33.
17. Hewitt P. Perfectionism in the Self and Social context: conceptualization, assesment and association with psychopathology / P. Hewitt, G. Flett // J. Person. Social Psychology. — 1991. — V. 60. — № 3. — P. 456-470.

REFERENCES

1. Beck, A., & Friman, A. (2002). *Kognityvnaia psikhoterapyia rasstroistv lichnosti*. Saint Petersburg: Piter.
2. Blatt, S. J. (1995). The Destructiveness of Perfectionism: Implications for the Treatment of Depression. *American Psychologist*, 49(12).
3. Frost, R., Marten, P., & Lahart, C. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cogn. Ther. Res.*, 14, 449-468.
4. Garanian, N. H., Kholmohorova, A. B., & Yudeeva, T. Y. (2001). Perfektsyonizm, depressiya y trevoga. *Moskovskiy psikhoterapevtycheskiy zhurnal*, 4, 18-49.
5. Hamachek, D. (1987). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
6. Hewitt, P., Flett, G., & Person, J. (1991). Perfectionism in the Self and Social context: conceptualization, assesment and association with psychopathology. *Social Psychology*, 60(3), 456-470.
7. Hulias, I. A. (2007). *Perfektsionistski nastanovy yak chynnyk profesiinoi hotovnosti maibutnykh praktychnykh psykholohiv*: avtoref. dys. ... kand. psykholoh. nauk: 19.00.07. Ivano-Frankivsk: Natsionalnyi universytet imeni Vasyliya Stefanyka.
8. Khogan, R. (1987). *Psikhologiya lichnosti: Nazad k osnovam*. Moscow: Mir.
9. Kon, Y. S. (1989). *Psikhologiya ranney yunosti*. Moscow: Prosveshchenye.
10. Maksymenko, S. D. (2000). *Heneticheskaia psikhologiya (metodolohicheskaia refleksiya problem razvitiya v psikhologii)*. Kyiv: Vakler.

11. Maksymenko, S. D., & Papucha, M. V. (2007). *Psykhohiia osobystosti*. Kyiv: Vydavnytstvo TOV «KMM».
12. Paramonova, V. V. (2011). *Perfektsionizm pri trevoznykh i depressyvykh rasstroistvakh*: avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni kand. psikhol. nauk: spets. 19.00.04 «Meditsynskaia psikhologiya». Moscow.
13. Sokolova, E., & Chechel'nitskaya, E. (2001). *Psikhologiya nartsissizma*. Moscow: Psikhologiya.
14. Stepanov, S. S. (2005). *Populiarnaia psikhologicheskaya entsyklopediya*. Moscow: Eksmo.
15. Tkhostov, A., & Aryna, H. (1990). Teoreticheskie problemy issledovaniya vnutrennei kartyny bolezni. *Psykhologicheskaya diagnostika otnocheniya k bolezni pri nervno-psykhicheskoy i somaticheskoy patologiyi*, 32-38.
16. Yasnaya, V. A., & Enikolopov, S. E. (2007). Perfektsionizm: istoriya izucheniya i sovremennoe sostoyanie problem. *Voprosy psikhologii*, 4, 157-167.
17. Zolotaryova, A. A. (2012). *Diagnostika individualnykh razlichiy perfektsionizma lichnosti*: avtoref. dys. na soiskanye uchen. stepeny kand. psikhol. nauk: spets. 19.00.01 «Obshchaia psikhologiya, psikhologiya lichnosti, ystory. Moscow.

В. С. Павлова

аспирант, Классический приватный университет, г. Запорожье

ГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА

Резюме

Статья посвящена рассмотрению основных характеристик, этапов и модификаций генетического подхода. Исследуются особенности применения генетического подхода при изучении проблемы перфекционизма. Изучаются условия, причины и основные детерминанты происхождения перфекционизма, закономерности его возникновения, формирования и развития.

Ключевые слова: перфекционизм, генетический подход, теории перфекционизма.

V. S. Pavlova

postgraduate, Classic Private University Zaporozhye

GENETIC APPROACH TO PROBLEMS OF PERFECTIONISM

Abstract

Today the problem of perfectionism demands elaborating of a certain theoretical-methodological and investigative basis. It also requires development of adequate theoretical and practical means of study, and this makes this issue a very actual one.

In our opinion, adequate expansion and understanding of the essence, structure and major laws of emergence, development and self-extracting of such complex universal phenomenon as perfectionism requires realization of system-genetic approach to its analysis. Moreover, the genetic approach to the study of perfectionism gains special explanatory and heuristic efficacy, because it discovers deep regularities of its development as of a live, indissoluble whole. That's why the aim of the article is to study the specifics of use of genetic approach to the problem of perfectionism.

We view genetic-modeling approach, elaborated by S. Maksymenko, as the principle conceptual scheme of the study of perfectionism. In this article the process of perfectionism formation is characterized in the evolutionary, philogenetic and ontogenetic aspects. It is accentuated that the problem of perfectionism and the peculiarities of its development among people of different age cannot be viewed separately from the upbringing process. The analysis of perfectionism as the ability of a person to self-determined activity is performed. Besides, great contribution of native cultural-historic conception into the formation of perfectionistic affirmations is highlighted. It allows treating special sociocultural discourse of modernity that determines specific forms and ways of socialization as a source of perfectionism development.

Keywords: perfectionism, genetic approach, perfectionism theories.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2013

УДК 159.942:[377.36-057.88:614.253.5

А. В. Перепелиця

аспірант лабораторії методології і теорії психології

Інституту психології імені Г. Костюка Національної академії педагогічних наук України

м. Київ, вул. Панківська, 2

e-mail: rasko-anna@ukr.net

НЕГАТИВНІ ПЕРЕЖИВАННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

У статті розглядається вплив навчального процесу на особистість студента медичного коледжу. Представлені результати теоретичного дослідження професійного вигорання на етапі професійної підготовки. Аналізується проблема виникнення негативних переживань під час проходження практичних занять в лікувальних установах, та їх можливі наслідки для подальшої трудової діяльності.

Ключові слова: психологія, професійне самовизначення, студент, медичний коледж, стрес, професійне вигорання.

Актуальність теми.

На сьогоднішній день зміни професійного самовизначення у студентів медичного коледжу займають одну з актуальних проблем, так як мають наслідки при подальшій трудовій діяльності. Головна проблема представлена в тому, що одна категорія студентів з невідповідними якостями особистості виходить працювати медичними сестрами, а друга, потенційно якісних працівників лікувальних установ, втрачається під час навчального процесу. Як свідчать результати опитування студентів медичних коледжів, найчастіше всього зміни професійного самовизначення відбуваються із-за негативних переживань під час проходження практичних занять в лікувальних установах.

Отже, **об'єктом** обговорення в даній статті є особистість студента медичного коледжу. **Предметом** є емоційне вигорання під час навчально-виховного процесу. Маємо **за мету** визначити основні психологічні фактори впливу на особистість студента, які здатні викликати негативні переживання, з подальшими можливими змінами у професійному самовизначенні.

Медицина — це професія, яка ґрунтується на почуттях, емоціях та переживаннях. Робота медсестри пов'язана не тільки з великим фізичним навантаженням, але і з великим емоційним напруженням. Останнє виникає при спілкуванні з хворими, яких відрізняє підвищена дратівливість, хвороблива вимогливість, образливість і т.п. Сама професійна діяльність медичних працівників припускає емоційну насиченість і високий відсоток факторів, що викликають стрес.

Середній медичний персонал лікувальних установ (медичні сестри) є найбільш численним по складу, приймаючи на себе найбільшу частину робочих навантажень у ході надання лікувально-профілактичної допомоги населенню.

У роботах ряду вітчизняних і зарубіжних авторів: Г. С. Абрамової, М. Боухала, Б. Д. Карвасарського, Р. Калимо, Р. Конечного, Г. І. Куценко, Є. І. Сошникова, Л. Ф. Тихомирової, О. Р. Фонарьова, І. Харді, Г. К. Ушакової та інших, вивчаються соціально-психологічні чинники професійної діяльності працівників допо-

магаючих професій, що провокують стресові стани, виникнення синдрому хронічної втоми та інші негативні симптоми, а також приділяється підвищена увага соціально-психологічним особливостям професійної адаптації медичних працівників до умов діяльності.

Як показує аналіз літератури, проблема впливу професійного стресу на особистість медичного працівника проаналізована досить широко, але в основному стосовно лікаря. До теперішнього часу область психологічного змісту професійної діяльності, специфіка та умови виникнення різного роду негативних переживань та професійних деформацій особистості середнього медичного персоналу лікувальних установ є мало вивченою. А питання виникнення стресу внаслідок впливу професійних особливостей навчального процесу у майбутніх медичних сестер взагалі у вітчизняній літературі майже не розглянуто.

Звернення до проблеми емоційної дезадаптації професіоналів (внаслідок нестерпних емоційних перевантажень) відбулося у сфері психології праці — після появи в англійській літературі результатів дослідження так званого «синдрому емоційного вигорання» як спеціального виду професійного захворювання осіб, які працюють в системі людина — людина (психологів, психіатрів, медиків, вчителів, священників та ін.) [3, С. 78].

Довгий період часу цей синдром розглядався лише в клінічних умовах і тільки нещодавно заговорили про те, що він здатний починати розвиватися під час професійної підготовки медичного працівника.

За даними багатьох досліджень, діяльність студента медика відноситься до числа напружених в емоційному плані видів праці, що відбивається на рівні їх психічного та соматичного здоров'я [9, С. 26-29]. Висока інтенсивність «знаннєвих» навантажень, монотонність, часті стресогенні ситуації заліків та іспитів з одного боку [10, С. 545-550], а з іншого — низький рівень психологічної культури, особистісні девіації, психофізіологічні та вегетативні особливості, недостатній розвиток комунікативних здібностей, навичок саморегуляції призводить до того, що значна частина студентів медиків страждає на стрес та індуковані розлади [6, С. 20-26].

На рівні емоційної сфери студента медика такі порушення часто проявляються як синдром емоційного вигорання (СЕВ). Перші роботи з цієї проблеми з'явилися в США. Американський психіатр Н. Frenzenberger в 1974 р. описав феномен «burnout» для характеристики психологічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з пацієнтами (клієнтами) в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Соціальний психолог К. Maslach визначив цей стан як синдром фізичного та емоційного виснаження, включаючи розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи, втрату розуміння і співчуття по відношенню до клієнтів (пацієнтів), підкреслюючи, що вигорання — це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а скоріше емоційне виснаження, що виникає на фоні стресу [15, С. 26-34].

Численні зарубіжні дослідження підтверджують, що вигорання впливає з професійних стресів. Пулен і Уолтер в лонгитюдному дослідженні виявили, що збільшення рівня вигорання пов'язано зі збільшенням рівня професійного стресу. Роуї отримав дані про те, що особи, які відчувають «вигорання», мають більш високий рівень психологічного стресу і меншу психологічну стійкість [8, С. 16-21]. Досі ведеться широка полеміка з питання співвідношення таких понять як стрес і вигорання. Незважаючи на зростаючий консенсус щодо концепції останнього, в літературі досі відсутнє чітке розділення між двома цими поняттями. Хоча більшість дослідників визначають стрес як невідповідність в системі «особистість — серед-

овище» або як результат дисфункціональних рольових взаємодій, традиційно не спостерігається єдності щодо концепції професійного стресу [18, С. 117-134].

Поняття «професійного вигорання» медичних працівників давно відомий синдром, лікуванням і профілактикою якого займаються лікарі та психологи. У вітчизняній та зарубіжній психології найбільш відомі узагальнення відносно даної проблеми представлені у роботах В. В. Бойко, Н. Є. Водопьянкової, А. Ю. Видай, Т. В. Зайчикової, В. І. Ковальчук, Г. В. Ложкіної та ін.

В даний час науковий і практичний інтерес до вигорання обумовлений тим, що цей синдром безпосередньо проявляється в ситуаціях, пов'язаних із самопочуттям, здоров'ям працівників, ефективністю їх праці і стабільністю ділового життя організації. СЕВ може виникнути на початку професійного становлення, на етапі освоєння професії [11, С. 75-93].

В останні роки увагу дослідників і практичних лікарів привертає проблема досить широкого поширення СЕВ серед студентської молоді. Так, за даними Джекобса і Додда [16, С. 23-28] до 40% студентів коледжів страждають вигоранням різного ступеня вираженості, причому частота виявлення СЕВ збільшується від молодших до старших курсів. За даними Американської Медичної Асоціації, студенти-медики стикаються з емоційним вигоранням набагато частіше за студентів інших спеціальностей. Частота стресобумовлених депресій і СЕВ серед студентів медичних вузів Голландії, Англії досягає 20-26% [17, С. 584-589]. Дані стосовно розвитку СЕВ серед студентів вітчизняних медичних навчальних вузів дуже обмежені.

Серед факторів, що провокують розвиток СЕВ у студентів — медиків, виділяють як середовищні (умови навчання, навчальне навантаження, стресори), так і особистісні (високий рівень тривожності, нейротизм та ін. [13, С. 237-243]. Дані фактори добре розглянуті Г. С. Нікіфоровою [5, С. 443-463], з зарубіжних психологів можна назвати Бурке [12, С. 101-117], Тісена [20, С. 110-120]. Інші автори відносять до провокуючих факторів наступні: особистісний, рольовий і організаційний. Особистісний проявляється у рольовій конфліктності і невизначеності обраної ролі (майбутньої спеціальності). До особистісних чинників відносять: схильність до співчуття, ідеалістичне відношення до навчання, разом з тим нестійкість, схильність до марень, одержимість нав'язливими ідеями, емпатію, м'якість, захоплюваність, ідеалізування, інтровертованість, нейротизм.

Важливим видається той факт, що розвиток СЕВ у студентів залежить від їх особистісних акцентуацій, психовегетативних особливостей, що визначає тяжкість і специфіку симптомів емоційного вигорання в динаміці навчання [7, С. 51].

Незважаючи на загальноприйнятну думку, що вигорання пов'язане з умовами навчання (стресори середовища), в ряді робіт показано визначальну роль життєвих подій, побутових стресогенних ситуацій у розвитку СЕВ [19, С. 464-481]. Очевидно, що вигорання у студентів — складний феномен, що є функцією особистісних психофізіологічних особливостей, соціальної підтримки і робочих стресорних навантажень, але в кінцевому підсумку істотно впливає на стан їхнього здоров'я і успішність. При цьому повідомляється, що стресові життєві ситуації, пов'язані з навчанням на молодших курсах, іноді стають пусковими для формування СЕВ і депресії вже в зрілому віці [14, С. 329-334].

На стадії професійної підготовки багато учнів і студентів переживають розчарування у професії, яку здобувають. Виникає невдоволення окремими навчальними предметами, з'являються сумніви в правильності професійного вибору, знижується інтерес до навчання. Наявна криза професійного вибору [4, С. 878-891].

Як вже зазначалося, існує багато чинників, здатних вплинути на особистість студента, але хотілось би відмітити ті, які мають найбільшу вірогідність викликати негативні переживання і є вузькопрофільними саме для студента медичного коледжу.

Найбільш виражені емоційні переживання студенти медичних коледжів відчують на другому та третьому курсах навчання. Це пов'язано з психологічними проблемами, які можуть виникати під час практичних занять в лікувальних установах. Тобто під час практичної діяльності, коли не можна довільно абстрагуватись від тих чи інших компонентів ситуації, з якою має справу суб'єкт [2, С. 6], а саме під час прямого контакту з критичними станами хворих: зі стражданнями, болем, процесом вмирання та смертю.

До психологічних стрес-факторів, які здатні впливати на особистість студента, відносяться контакти з хворими людьми і їх родичами, постійне зіткнення з чужими проблемами і чужим болем, з негативними емоціями, які несуть негативну енергію; відповідальність за життя і здоров'я інших людей; виробниче середовище з новими чинниками соціального ризику, такими як злочинність, наркоманія, бездомність і ін.

В результаті таких практичних занять можуть виникати негативні переживання, які здатні впливати на особистість молодшої людини та професійне самовизначення.

Найбільша категорія студентів на момент проходження практичних занять вже має більш менш сформовану професійну самовизначеність. Хотілось би відмітити, що відповідну до своїх професійних можливостей, тобто, це у майбутньому якісна група спеціалістів. Але, як показує статистика, певний відсоток студентів змінює своє професійне ставлення і в подальшому вибирає іншу професію. Якщо проаналізувати причини, їх можна виділити декілька.

Неочікувані переживання зі сторони студента можуть викликати умови, в яких доводиться працювати медичному персоналу. Ситуація з забезпеченням лікарськими засобами взагалі знаходиться в критичному стані. Споглядаючи на людські страждання та умови медичної допомоги у багатьох студентів руйнуються попередні уявлення про дану професію. Особливо це характерно для студентів, які мають низькі рівні підтримки з боку і самоконтролю над своїм життям.

Ще один з важливих факторів сучасної медичної допомоги, який здатний негативно вплинути на студента, є взаємовідносини між медичним персоналом і пацієнтом. Іноді під час практики студенти можуть спостерігати етичні порушення з боку лікарів або сестер, причиною яких виступають професійне вигорання, нервові розлади або просто незадоволення матеріальним становищем. Нажаль, на сьогодні недостатність фінансування медицини призвели до зниження чисельності співпереживаючого медичного персоналу, що впливає на весь лікувальний процес. Якщо студент стає свідком якогось інциденту, який не відповідає етичним нормам медичного працівника, то це може змінити його уявлення про спеціаліста і призвести до сильної внутрішньої боротьби.

Найбільшу психоемоційну напругу викликають взаємовідносини з пацієнтами, що відчувають біль, помираючими, які бояться лікарського втручання, стривоженими і напруженими, іноді агресивно налагодженими, недовірливими і їх родичами.

Під час догляду за хворою людиною медпрацівник, як правило, сподівається, що він видужає або, принаймні, стан його здоров'я в результаті лікування і догляду покращиться. Надія на сприятливий результат захворювання і видиме поліпшення стану здоров'я хворої людини надають медпрацівнику додаткові сили і наповнюють сенсом його працю. Але не завжди за хворобою йде одужання або поліпшення

здоров'я. Часом зусилля виявляються марними. Бувають ситуації, які закінчуються інвалідністю, коли пацієнт виходить з хвороби з тим чи іншим дефектом, що призводить його до відчаю, іноді викликає в нього необгрунтовану образу на медичних працівників, внаслідок чого деякі з пацієнтів можуть ображати медперсонал, звинувачуючи їх в поганому лікуванні. А можуть бути ситуації, які закінчуються смертю пацієнта і тоді медична сестра стикається з образою з боку родичів і близьких померлої людини.

Так як медична сестра проводить із хворим більше часу, ніж лікар й обслуговуючий персонал, то й критичні стани вона спостерігає від початку до кінця. Процес вмирання або смерть пацієнта стає частиною її робочого дня. Крім того вона виступає психологічною підтримкою родичів та близьких помираючого пацієнта.

Смерть як загроза, як потенційна можливість постійно присутня в діяльності медичного персоналу, викликаючи сильне емоційне напруження. Природньо, що тільки емоційно зріла, цілісна особистість в змозі вирішувати ці завдання і справлятися з подібними труднощами.

Студент, який проходить практику, також може стати спостерігачем та учасником одного з таких процесів та сприйняти проблеми пацієнтів як особисті. Враховуючи молодий вік та невідповідність до стресових переживань, ще можуть приєднатися власні проблеми, яких у сучасному житті студента безліч, це виливається у надмірну втомлюваність та невдовзі проявляється у специфічному стані.

Медичні працівники постійно бачать людей, які зіштовхуються зі стражданням, тому змушені споруджувати своєрідний бар'єр психологічного захисту від хворого, виявляти менше емпатії, інакше їм загрожують емоційні перегорання й навіть невротичні зриви [4, С. 575-579]. Тобто їм необхідна певна ступінь емоційної опірності, але вони повинні зберігати ті якості, які роблять їх не просто хорошими професіоналами, але і залишають людиною: здатність до емпатії, повага до іншої людини, дотримання норм професійної етики.

Внаслідок проаналізованої літератури можна впевнено сказати, що на стадії професійної підготовки (особливо на другому та третьому курсах навчання) багато учнів і студентів переживають розчарування у професії, яку здобувають. Виникає невдоволення окремими навчальними предметами, з'являються сумніви в правильності професійного вибору, знижується інтерес до навчання. Наявна криза професійного вибору, яка загалом характеризується негативними переживаннями та, у випадку не вирішення, початком емоційного вигорання, яке може мати негативний вплив на особистість студента та подальшу професійну діяльність. Якщо врахувати особливості професійної підготовки медичних сестер, то такі негативні переживання у більшості випадків пов'язані з психологічними проблемами, які можуть виникати під час практичних занять в лікувальних установах (наприклад, співпереживання з пацієнтами та їх родичами таких критичних станів, як біль, страх, помирання, смерть та ін.). Тобто це відбувається під час практичної діяльності, коли не можна довільно абстрагуватись від тих чи інших компонентів ситуації, з якою має справу студент.

Дослідження питання емоційного вигорання під час навчання в медичному навчальному закладі широко розглянуте в зарубіжній літературі і дуже стисло в вітчизняній. Враховуючи різницю навчально-виховного процесу зарубіжних навчальних закладів при підготовці майбутніх медичних працівників від українських, то проведені дослідження ми можемо використовувати лише частково і як підґрунтя при подальшому нашому дослідженні.

Хотілось би відмітити той факт, що в більшості випадків у вітчизняній літературі дослідження стосуються підготовки лікарів і майже не розглянуті особливості емоційних переживань у студентів медичних коледжів. А ті дослідження, які все ж таки стосуються спеціальності «медична сестра», розбирають процес емоційного вигорання лише з боку загального впливу навчального процесу без урахування особливостей впливу практичних занять в лікувальних установах на особистість майбутньої медичної сестри. І зовсім не звертається увага на вплив негативних переживань під час таких занять у лікарнях на професійне самовизначення молодої людини. Дане питання потребує практичного дослідження.

З метою попередження негативного впливу навчального процесу на особистість майбутнього медичного працівника, ми пропонуємо наступну формувальну програму.

Блок 1

Мета: ознайомити студентів першого курсу навчання з особливостями професії медичної сестри та сучасними реальними умовами роботи лікувальних закладів, психологічно підготувати до роботи за фахом; визначити особистісні особливості кожного студента для подальшого поетапного введення в роботу лікарні.

Теоретичні методи (методи дослідження):

- лекція про професію медичної сестри, умови її роботи та можливі проблеми під час контакту з пацієнтами;
- психодіагностична методика Р. Кеттелла;
- методика «прогноз».

Практичні методи:

- рольова гра «профконсультація»;
- рольова гра «приймальна комісія»;
- бесіда;
- рольова гра «пацієнт та медична сестра».

Блок 2

Мета: виробити емпатію у студентів першого року навчання, як необхідну професійну якість медичного працівника.

Методи:

- методика діагностики рівня емпатичних здібностей В. В. Бойка;
- методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда;
- бесіда на тему «Поняття емпатії та її необхідність в роботі медичної сестри».

Практичні методи:

- енкаунтер-групи (К. Роджерс);
- тренінг з вироблення (розвитку) захисно-адаптаційних механізмів і індивідуально психологічних якостей для протистояння стресу та інформаційним та емоційним перенапруженням.

Блок 3

Мета: визначити категорії студентів здатних до швидкого професійного вигорання; навчити студентів профілактичним методам та розглянути можливі емоційно важкі ситуації під час роботи в лікарні.

Теоретичні методи (методи дослідження):

- бесіда на виявлення особистісних деформацій;
- визначення особистісно-характерологічних акцентуацій (К. Леонгард);
- визначення психічного «вигорання» (О. О. Рукавишников);

- діагностика професійного «вигорання» (К. Маслак, С. Джексон, в адаптації Н. Є. Водопьянкової);
- визначення рівня депресії (Т. І. Балашова);
- діагностика емоційного «вигорання» особистості (В. В. Бойко);
- діагностика рівня особистої невротизації (В. В. Бойко).

Практичні методи:

- тренінг з профілактики професійного вигорання медичного працівника;
- психодрама.

Список використаних джерел та літератури

1. Агаджанян Н. А., Пономарева В. В., Ермакова Н. В. Проблема здоровья студентов и перспектива развития. Мат. 1-й Всероссийской научной конференции «Образ жизни и здоровье студентов». М., 1995
2. Балл Г. О. Актуальні проблеми психологічної епістемології — Мова і культура (науковий щорічний журнал). — Вип. 6. — Т. II. Психологія мови і культури. Мова і засоби масової комунікації. К.: Видавничий дом Дмитра Бурого, 2003. — С. 5-12.
3. Боллз Э. В. Учитесь жить с Синдромом Хронической Усталости М.: Изд-во МГУ, 2005.— 122 с.
4. Варій М. Й. Загальна психологія Навчальний посібник / 2-ге видан., випр. і доп. — К.: «Центр учбової літератури», 2007.— 968 с.
5. Водопьянова Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья/Под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Издательство СПб ГУ, 2000.
6. Зелезинская Г. А., Коренько, П. Н., Кравченко М. А. и др. Качество жизни студентов+медиков и клинических ординаторов // Медицинский журнал МГТУ, 2006. No 4.
7. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2002. — 752 с.
8. Орел В. Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии. Эмпирическое исследование // Психологический журнал. — М.: Наука, 2001. Т. 20. No 1.
9. Шагина И. Р. Влияние учебного процесса на здоровье студентов// Астраханский медицинский журнал, 2010. No 2.
10. Nowack, K. M., Hanson, A. L. The relationship between stress, job performance, and burnout in college student resident assistants. Journal of College Student Personnel, 1983. 24.
11. Burisch M. In search of a theory: some ruminations on the nature and etiology of burnout // Professional burnout: recent developments in theory and research/Ed. W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. — London: Taylor and Francis, 1993
12. Burke R. J., Richardsen A. M. Stress, burnout and health // Handbook of stress, medicine and health/Ed. C. Cooper. — London: CRC Press, 1996.
13. Guthrie E., Black D., Bagalkote H., Shaw C., Campbell M., Creed F. Psychological stress and burnout in medical students: a five+year prospective longitudinal study// JR. Soc. Med., 1998, 91.
14. Grassi L., Magnani K. Psychiatric morbidity and burnout in the medical profession: an Italian study of general practitioners and hospital physicians// Psychother. Psychosom. 2000, 69.
15. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. In: Journal of Occupational Behavior, 1981. 2.
16. Jacobs S. R., Dodd D. K. Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload// Journal of College Student Development, 2003. 2.
17. Ross S., Cleland J., Macleod M. J. Stress, debt and undergraduate medical student performance// Med. Educ. 2006, 40.
18. Salanova M., Schaufeli W. B., Llorens S., Piery J. M., Grau R. Desde el «burnout» al «engagement»: Una nueva perspectiva [From «burnout» to «engagement»: A new perspective]. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 2000. 16.
19. Schaufeli W. B., Martinex I. M., Marques A. Burnout And Engagement In University Students: A Cross+National Study// Journal Of Cross+Cultural Psychology, 2002, 33. No.5.
20. Tyssen R., Vaglum P., Gronvold N. T., Ekeberg O. Factors in medical school that predict postgraduate mental health problems in need of treatment. A nationwide and longitudinal study// Med. Educ., 2001.

References

1. Agadzhanjan Nikolaj Aleksandrovich. Problema zdorov'ja studentov i perspektiva razvitija / Ponomareva V. V., Ermakova N. V.— Materialy 1-j Vserossijskoj nauchnoj konferencii «Obraz zhizni i zdorov'e studentov». Moskva: 1995
2. Ball G. O. Aktual'ni problemi psihologichnoï epistemologii — Mova i kul'tura (naukovij shhorichnij zhurnal). — Vip.6. — T.II. Psihologija movi i kul'turi. Mova i zasobi masovoi komunikacii. K.: Vidavnicij dom Dmitra Burago, 2003. — s. 5-12
3. Bollz, Jedmund Bler. Uchites' zhit' s sindromom hronicheskoi ustalosti = Learning to Live With Chronic Fatigue Syndrome / Je. B. Bollz; per. G. I. Rybakova. — M.: KRON-PRESS, 1995. — 174 s. — (Bez vizita k vrachu).
4. Varij M. J. Zagal'na psihologija.: pidr. [dlja stud. vishh. navch. zakl.]/ M. J. Varij — [3-te vid.]. — K.: Centr uchbovoi literaturi, 2009. — 1007 s.— s.576 -589 ISBN 978-966-364-817-0
5. Vodop'janova N. E., Starchenkova E. S. Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika. 2-e izd. — SPb.: Piter, 2008. — 336 s.
6. Zelezinskaja G. A. Kachestvo zhizni studentov medikov i klinicheskikh ordinatorov. / Koren'ko, P. N., Kravchenok M. A. i dr. /— Medicinskij zhurnal MGTU, 2006. No 4
7. Il'in, E. P. Jemocii i chuvstva / E. P. Il'in. — SPb: Piter. 2001. — 752 s.
8. Orel V. E. Fenomen vygoranija v zarubezhnoj psihologii. Jempiricheskoe issledovanie //Psihologicheskij zhurnal. Institut psihologi RAN. Moskva: Nauka, 2001. T. 20. No 1
9. Shagina I. R. Vlijanie uchebnogo processa na zdorov'e studentov//Astrahanskij medicinskij zhurnal, 2010. No2
10. Nowack, K. M., Hanson, A. L. The relationship between stress, job performance, and burnout in college student resident assistants. Journal of College Student Personnel, 1983. 24.
11. Burisch M. In search of a theory: some ruminations on the nature and etiology of burnout //Professional burnout: recent developments in theory and research/Ed. W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. — London: Taylor and Francis/. 1993.— 312s.
12. Burke R. J., Richardsen A. M. Stress, burnout and health // Handbook of stress, medicine and health/Ed. C. Cooper. — London: CRC Press, 1996-410
13. Guthrie E., Black D., Bagalkote H., Shaw C., Campbell M., Creed F. Psychological stress and burnout in medical students: a five year prospective longitudinal study// Journal of the Royal Society of Medicine, 1998, 91.
14. Grassi L., Magnani K. Psychiatric morbidity and burnout in the medical profession: an Italian study of general practitioners and hospital physicians// Psychother. Psychosom. 2000.-69
15. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. In: Journal of Occupational Behavior, 1981.
16. Jacobs S. R., Dodd D. K. Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload// Journal of College Student Development, 2003. 2.
17. Ross S., Cleland J., Macleod M. J. Stress, debt and undergraduate medical student performance// Medical Education. 2006, 40.
18. Salanova M., Schaufeli W. B., Llorens S., Piery J. M., Grau R. Desde el «burnout» al «engagement»: Una nueva perspectiva [From «burnout» to «engagement»: A new perspective]. Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones, 2000. 16
19. Schaufeli W. B., Martinex I. M., Marques A. Burnout And Engagement In University Students: A Cross-National Study// Journal Of Cross-Cultural Psychology, 2002, 33. No.5
20. Tyssen R., Vaglum P., Gronvold N. T., Ekeberg O. Factors in medical school that predict postgraduate mental health problems in need of treatment. A nationwide and longitudinal study// Medical Education, 2001.

А. В. Перепелица

аспирант лабораторії методології та теорії психології
Інституту психології імені Г. С. Костюка, Київ
Національної академії педагогічних наук України

НЕГАТИВНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ

Резюме

В статье рассматривается влияние учебного процесса на личность студента медицинского колледжа. Представлены результаты теоретического исследования выгорания на этапе профессиональной подготовки. Анализируется проблема возникновения негативных переживаний при прохождении практических занятий в лечебных учреждениях и их возможные последствия для дальнейшей трудовой деятельности.

Ключевые слова: психология, профессиональное самоопределение, студент, медицинский колледж, стресс, профессиональное выгорание.

A. V. Perepelitsa

graduate laboratory methodology and theory of psychology
G. S. Kostyuk Institute of Psychology, Kiev
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

NEGATIVE EXPERIENCE DURING EDUCATIONAL PRACTICE AND THEIR IMPACT ON THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF THE STUDENTS OF MEDICAL COLLEGES.

Abstract

Current issue of professional growth of students of higher medical school I — II levels of accreditation is considered in this article. It represents results of a theoretical study on professional burnout taking place at the stage of professional training. It analyzes the problem of negative experiences that emerge during taking practical training at medical institutions and their possible consequences for further labor activities.

The object of research for this article is the personality of a medical college student. The subject of research is emotional burnout during academic activities. Our goal will be to determine main psychological factors that influence the student's personality, which are capable of causing negative experiences with a possibility of further changes in the student's professional self-determination.

Having analyzed the literature on the topic one may assert with confidence that at the stage of professional training (especially in the second and third years of study) many pupils and students feel disappointment about the profession they are studying for. It is manifested through dissatisfaction with certain subjects, emerging doubts as to the correctness of their choice of profession, and the decreasing interest for studies. It means a crisis of vocational choice which is generally characterized by negative experiences and (if the problem remains unsolved) the beginning of emotional burnout which may have an adverse effect on the student's personality and further professional activities.

Keywords: psychology, professional self-determination, student, College of Medicine, stress, and burnout.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2013

УДК 159.937.53: 159.953.34

Б. П. Поповский

аспірант, Одеський національний університет імені І.І.Мечникова
м. Одеса, вул. Дворянська, 2
e-mail: b.popovsky@mail.ru

АНАЛІЗ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЧАСОВОЇ ТРИВАЛОСТІ ЗВУКОВОГО ІНТЕРВАЛУ У ПАМ'ЯТІ ІНДИВІДА МЕТОДОМ КОНСТАНТ

У статті представлено аналіз емпіричного дослідження збереження часової тривалості звукового інтервалу у пам'яті індивіда. Показано, що довготривала динаміка пояснюється інтенціональними, а не ретенціональними причинами: зниженням мотивації до пізнання стимулів.

Ключові слова: середньогруповий суб'єкт, тау-тип, середньовибіркова тривалість, метрика часу, тау-індекс.

Розглянемо описову статистику для всіх серій пред'явлення стимулів у методі констант (табл. 1). Одна експериментальна серія включала 180 проб, об'єднаних в чотири блоки по 45 проб в кожній. Описові статистики розраховувалися спочатку для кожного блоку проб відносно кожного досліджуваного. Далі розраховувалися статистики для всієї вибірки. Для аналізу характеристик окремого індивіда статистичними параметрами розраховували середнє значення, стандартне відхилення і коефіцієнт варіації. Для аналізу тенденцій, властивих цілій вибірці, розраховувалися також наступні статистичні показники: середнє значення (M), стандартна помилка середнього (m), медіана (Me), стандартне відхилення (σ). Всі значення даних статистичних показників представлені в таблиці 1.

Розглядаючи індивідуальні і групові описові статистики, що характеризують процеси оцінювання часової тривалості, Б. Й. Цуканов для зручності аналізу вводить поняття «Середньогрупового суб'єкта». «Середньогруповий суб'єкт» на індивідуальному рівні умовно виражає середні тенденції, властиві всій вибірці або для більшості її представників [3].

Описуючи середньовибіркову тривалість звукових стимулів, що приймаються за еталонні, слід зазначити, що середній показник по всіх серіях відрізнявся від еталонного на 2,980 мс. Медіанне значення було дуже близько до середнього значення показника, який вивчався, що говорить про практично повний збіг мір основних тенденцій: середнього арифметичного і медіани. Це указує на стійкість виявленого відхилення в досліджуваній вибірці. З табл. 1 також видно, що середнє значення тривалості (мс) звукових стимулів по всіх серіях має достатньо виражену правосторонню асиметрію, яка перевершувала критичне значення, розраховане за методом Є. І. Пустильника — 0,691. Порівняння фактичного розподілу з нормальним проводилося і за рівнем вираженості ексцесу. Позитивний ексцес значно перевершував відповідне критичне значення, розраховане за цим методом, і дорівнював 2,200 й указував на високовершинність, характеризуючи скупчення частот в середині гістограми розподілу (рис. 1), а саме в діапазоні 575-600 мс. Це свідчить про те, що в області мір основної тенденції проявляється найбільша частота значень показника. Отже, унаслідок високого значення ексцесу вказаний розподіл не можна вважати нормальним. Аналізуючи рис. 1, необхідно відзначити наступне.

Таблиця 1

**Середньовибіркова тривалість (мс) звукових стимулів,
які приймаються за еталонні**

Серія	Блок	М	m	Me	σ	A	E
1	1	603,477	6,010	606,065	62,459	0,254	1,301
	2	603,869	4,958	606,720	51,521	-0,836	1,166
	3	600,170	5,936	599,980	61,687	-0,005	-0,302
	4	601,466	5,279	608,820	54,860	-1,013	1,221
	Середнє по серії	602,245	5,040	604,226	52,374	-0,655	0,863
2	1	600,612	2,896	601,435	30,094	-0,051	4,869
	2	588,461	3,045	588,150	31,643	3,222	16,064
	3	591,873	3,128	591,350	32,504	2,368	12,309
	4	584,785	3,089	584,355	32,099	2,737	13,341
	Середнє по серії	591,433	2,746	591,170	28,533	2,902	15,063
3	1	576,983	3,323	575,730	34,539	-1,167	8,472
	2	569,118	3,279	568,320	34,071	-0,903	9,646
	3	550,980	3,094	550,625	32,153	0,065	9,467
	4	559,540	3,436	558,150	35,711	-0,095	7,881
	Середнє по серії	564,155	3,121	563,928	32,431	-0,727	10,699
4	1	655,624	1,459	654,760	15,164	1,036	10,263
	2	644,246	2,224	644,215	23,111	1,869	12,679
	3	645,161	2,673	643,445	27,782	1,556	12,570
	4	638,443	2,195	637,390	22,813	2,606	12,714
	Середнє по серії	645,869	1,911	644,831	19,855	1,993	14,041
5	1	606,408	0,584	606,650	6,072	-1,935	13,168
	2	574,223	1,210	574,630	12,579	1,103	5,589
	3	560,968	1,108	560,815	11,514	1,674	8,282
	4	584,843	0,391	584,820	4,067	0,429	3,621
	Середнє по серії	581,610	0,566	581,269	5,879	2,066	9,329
Середнє по всіх серіях		597,060	2,677	597,080	27,814	1,116	9,999

Примітка: М — середнє значення, m — стандартна помилка середнього, Me — медіана, σ — стандартне відхилення

Отримані дані свідчать про те, що досліджувані схильні вважати часову тривалість еталонного стимулу менш тривалою, чим вона була при пред'явленні. Крім того, серед дослідженого контингенту значно частіше зустрічаються ті, хто приймають за еталонну екстремально знижену тривалість стимулів (значно менші еталонних), чим екстремально підвищені (еталонні, що значно перевищують). Це також вказує на тенденцію «занижувати» тривалість еталонного стимулу при його пізнаванні. Високовершинність розподілу додатково характеризує описану вище

стійкість мір центральної тенденції, на рівні психологічних феноменів, що описуються як схильність приймати менш тривалі стимули за еталонні при пізнаванні.

Вищесказане підтверджується і порівняно низькими значеннями мір розсіяння — стандартного відхилення.

Графічно усереднені частоти відповідей всіх випробовуваних по всіх експериментальних серіях пред'явлення стимулів представлені на рис. 2. Графіки цього типу наочно демонструють відразу декілька параметрів розподілу. З центральних тенденцій можна отримати уявлення про середнє арифметичне (середина прямокутника) і медіану (смуга усередині прямокутника).

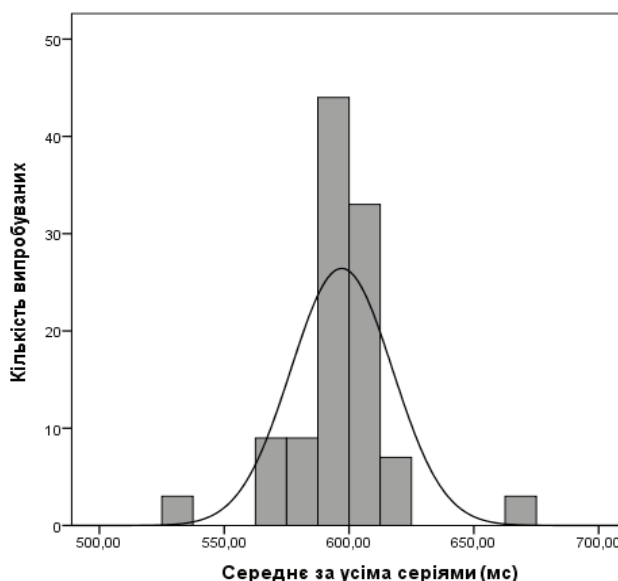


Рис. 3.1. Гістограма розподілу значень середньовибіркової тривалості (мс) звукових стимулів, що приймаються за еталонні з накладеною кривою нормального розподілу

Також можна візуально оцінити і характеристики дисперсії спостережень, а саме: 25-й і 75-й процентілі (нижня і верхня сторони прямокутника), 10-й і 90-й процентілі (т-образні «вусики»), а також крайні точки даних і екстремально високі або низькі значення показників (кухлі і зірочки).

На рис. 2 вся часова тривалість, включена у стимульний ряд, розташовується в порядку зростання на вісі абсцис. По вісі ординат відкладаються частоти відповідей досліджуваного. У випадку, якщо досліджуваний прийняв певну тривалість за часову тривалість, яку він запам'ятав раніше в 20 випадках з 20 можливих, даній часовій тривалості приписувалося 100% значення.

Так, судячи з наведеного коробкового графіку, досліджувані в середньому більш ніж в 60% можливих випадків ідентифікували тривалість 600 мс як таку, що запам'ятовували раніше. Частоти тривалості, найближчої до еталонної, а саме 550 мс і 650 мс, були найбільшimi серед всіх частот нееталонної тривалості. Крайня тривалість 400 мс і 800 мс бралися за еталонні достатньо рідко — середні частоти їх ідентифікації складають менше 10%.

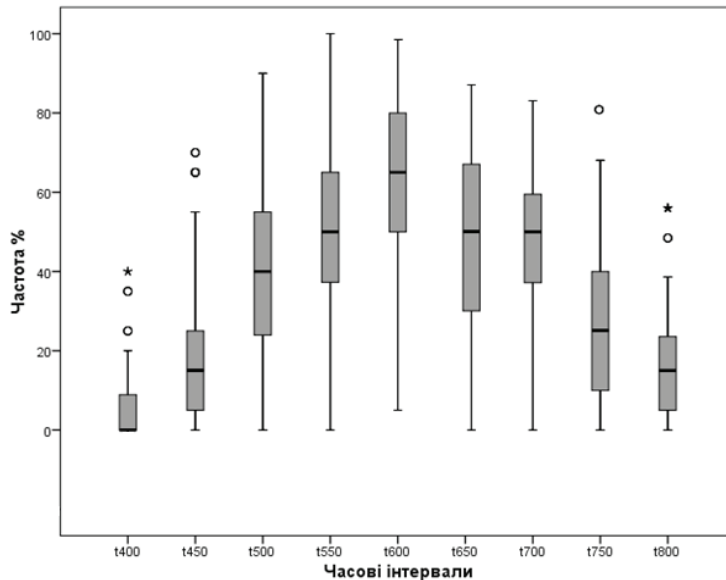


Рис. 2. Коробковий графік усереднених частот відповідей всіх досліджуваних по всіх серіях

Як було вказано раніше, найбільші значення середніх частот відповідей розташувалися навколо тривалості 600 мс. Отже, щодо розподілу відповідей для всієї вибірки по всіх експериментальних серіях, можна сказати, що мода розподілу частот відповідей співпала із значеннями тривалості, яка була пред'явлена досліджуваним для запам'ятовування. Проте, такий збіг моди не був винятковим правилом. Були виявлені індивідуальні випадки зрушення моди розподілу по обидві сторони відносно цієї крапки, аналіз яких наводиться далі шляхом введення такого інтегрального показника, як тау-індекс, що характеризує індивідуальне сприйняття часової тривалості.

Аналізуючи середньовибіркову тривалість (мс) звукових стимулів, що приймаються за еталонні, по окремих серіях, можна відзначити наступні закономірності. У першій експериментальній серії середньовибіркове значення впізнаної тривалості, розраховане по чотирьох блоках, відрізнялося від еталонного на меншу, ніж показник по всіх серіях, величину — 2,245 мс, а розподіл значень був близьким до нормального (асиметрія і ексцес не перевищували критичні значення). Відповідно, можна припустити, що на першу серію пред'явлення стимулів у умовного «середньогрупового суб'єкта» можливі спотворюючі сторонні чинники зробили мінімальний вплив. У подальших серіях середньовибіркова різниця між тривалістю серії і еталонною тривалістю зростала за своїм абсолютним значенням: у другій серії — 8,567 мс, у третій — 35,845 мс, у четвертій — 45,869 мс, у п'ятій — 18,390 мс.

Графік зміни середньовибіркової тривалості по серіях представлений на рис. 3. Він наочно репрезентує відмічену тенденцію до зростання відхилення від еталонного стимулу впродовж п'яти експериментальних серій. Даний рисунок демонструє виражений тренд, що характеризується тим, що крайні піки відповідали 3-ій і 4-ій серіям. Впродовж 3-ої експериментальної серії досліджувані були схильні істотно знижувати тривалість розпізнаваних стимулів, а впродовж 4-ої серії — іс-

точно завищувати. Такі коливання повинні бути обумовлені істотними чинниками, причини яких ми постарасемося пояснити нижче. Також на рис. 3 слід звернути увагу на те, що в другій і подальшій серіях розподіл середньовибіркових значень вже значно відрізнявся від нормального.

Слід звернути увагу на дані Г. К. Середи, які свідчать про те, що впродовж «розтягнутих в часі» серій пред'явлення не відбувається істотних змін в ретенційних характеристиках пам'яті, на відміну від інтенціональних [1]. У першому випадку атрибутом дефінітива пам'яті вважається фіксація і збереження, а в другому — витягання і відтворення. Якщо фіксацію, тобто формування сліду пам'яті за рахунок електричних, хімічних або структурних змін в нервовій системі, в принципі, можливо розглядати позафункціонально (як деяку властивість мозку), то процес спогаду необхідно розглядати в контексті тієї діяльності (а отже, мотивів і цілей), складовою якої він є. Б. Й. Цуканов говорить про жорсткість власної одиниці часу в пам'яті індивіда [3]. При цьому М. Ф. Будіянський експериментально встановив вплив чинника мотивації, включеного як додатковий стимул, в процес віддзеркалення тривалості часових інтервалів на адекватність відтворення параметрів швидкості і тривалості інтервалів [2]. Тобто, спостережуване в нашому дослідженні зниження і підвищення рівня правильного пізнання тривалості стимулу впродовж п'яти серій викликане зміною мотивів і цілей діяльності досліджуваних.

Отже, динаміку зміни середньовибіркової тривалості звукових стимулів, що приймаються за еталонні, можна пояснити особливостями мотивації досліджуваних: багатократні серії, складені з одноманітних стимулів, викликали зниження інтересу у респондентів. Тут не грав ролі чинник стомлюваності, оскільки між пред'явленнями серій досліджуваному були запропоновані достатньо тривалі проміжки часу: від декількох днів до декількох тижнів.

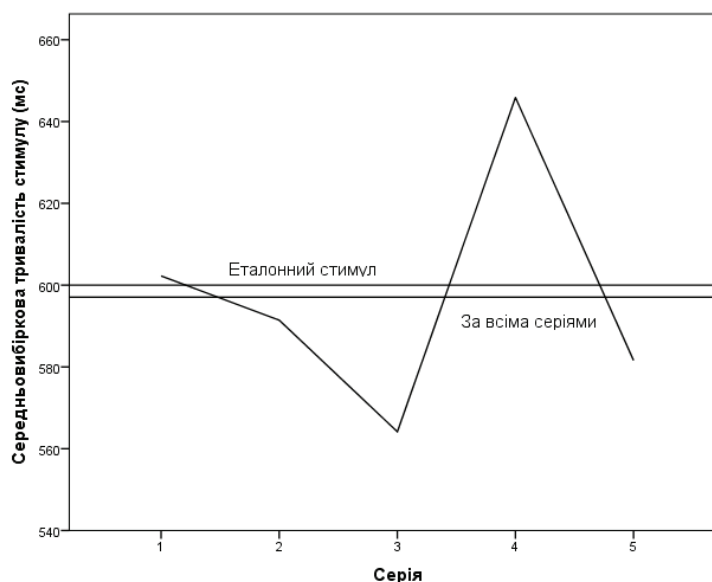


Рис. 3. Динаміка зміни середньовибірочної тривалості звукового стимулу, що приймається за еталонний. Аналіз даних по серіях

Отже, у змінах метрики часу в пам'яті індивіда впродовж серій простежується наступна динаміка: впродовж перших двох експериментальних серій тривалість впізнаного стимулу практично не відрізняється від еталонного; впродовж третьої і четвертої серії за еталонну тривалість беруться стимули більшої тривалості; впродовж останньої, п'ятої серії — за еталон беруться стимули меншої тривалості. Описана довготривала динаміка пояснюється інтенціональними, а не ретенціональними причинами, а саме зниженням мотивації до пізнання впродовж пред'явлення експериментальних серій стимулів.

Вивчення динаміки зміни середньовибіркової тривалості звукових стимулів, що приймаються за еталонні, впродовж однієї експериментальної серії розглядає процес пізнання впродовж коротких часових проміжків. Одна, та, що експериментально складалася з 180 проб, об'єднаних в чотири блоки по 45 проб в кожній, тривала без тривалих перерв.

На рис. 4 представлений аналіз даних по блоках усередині серій. Вивчення динаміки усередині серії дозволило виявити основні закономірності короткочасної стійкості параметрів пізнання в контексті середньовибіркових тенденцій. Основною закономірністю є зниження тривалості звукового стимулу, що приймається за еталонний, впродовж всієї серії пред'явлення стимулу. На це указують негативні коефіцієнти лінійних регресійних рівнянь, в яких як незалежна змінна були включені номери послідовних блоків стимулів, а як залежна — середньовибіркова тривалість звукового стимулу, що приймається за еталонний.

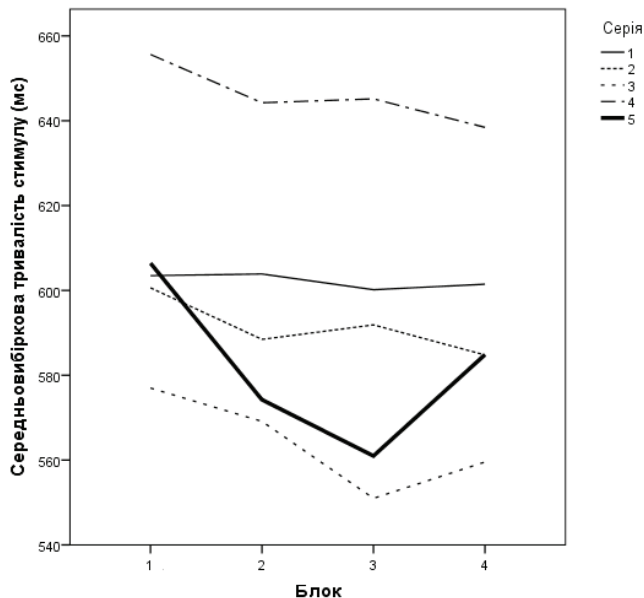


Рис. 4. Динаміка зміни середньовибірочної тривалості звукового стимулу, що приймається за еталонний. Аналіз даних по блоках усередині серій

Отже, впродовж перших чотирьох серій коефіцієнти регресії варіювали в межах від $-0,723$ (перша серія) до $-0,914$ (четверта серія), що свідчить про достатньо сильну негативну залежність між тривалістю впізнаного стимулу і часом його

пред'явлення в експериментальній серії. Виняток становила п'ята експериментальна серія, де регресійний коефіцієнт склав $-0,524$. Даний коефіцієнт свідчить про негативну залежність середньої сили. Вочевидь, тут знаходить свій прояв тенденція, описана вище і пов'язана з інтенціональними причинами: стійким зниженням мотивації досліджуваних до виконання завдань до п'ятої серії пред'явлення стимулів.

Очевидно, що спостережуване впродовж кожної серії зниження суб'єктивної тривалості часового інтервалу, пов'язане з протіканням стадій цього процесу. В даному випадку ми припускаємо, що в даній динаміці відіграє роль стан емоційної сфери сприймаючого суб'єкта. Так, підвищення рівня особистісної і ситуативної тривожності зрушує значення помилок сприйняття у бік переоцінки часових інтервалів і, відповідно, до їх недооцінювання. При зменшенні ж рівня тривожності простежується тенденція до недооцінки часової тривалості і, відповідно, до їх перевідмірювання. Аналізуючи динаміку зміни середньовибіркової тривалості стимулу, що приймається за еталонну, можна відзначити деяке підвищення точності відмірювання інтервалів часу у досліджуваних під час першої експериментальної серії, яке, очевидно, відбувається за рахунок корекції суб'єктивного еталону часу. Отже, відносно короточасної динаміки зміни метрики часу в пам'яті індивіда виявлено дві тенденції: перша — тенденція до недооцінювання часових інтервалів до кінця серії і, відповідно, їх переоцінки, яка пов'язана з підвищенням рівня тривожності досліджуваних до кінця експериментальної серії; друга — тенденція до підвищення точності відмірювання інтервалів часу у досліджуваних, пов'язана з корекцією суб'єктивного еталону часу, проте, друга тенденція явно виявляється тільки в першій серії експерименту, коли висока вираженість мотивації досліджуваного.

Психологічні критерії розуміються нами у смислі науково виявлених параметрів точності і стійкості, по яких проводиться оцінювання часових інтервалів. Як критерій точності ми використовували показник «тау-індексу», який вперше був запропонований Г. Еренвальдом як відношення суми відтворених інтервалів до суми заданих [4]. «Тау-індекс» тісно пов'язаний з відносною помилкою відтворення часових інтервалів. Якщо показник відносної помилки відповідей випробовуваних більше 0 (величина «тау-індексу» більше 1), то задані інтервали в середньому перевідтворюються. Якщо ж показник відносної помилки відповідей менше 0 (величина «тау-індексу» менше 1), то інтервал в середньому невідтворюється. Б. Й. Цуканов інтерпретував «тау-індекс» як квант переживання тривалості, величину власної одиниці часу людини, визначуваної психофізіологічними процесами [3]. Згідно концепції вченого, «тау-тип» визначає темпоритмічну організацію діяльності індивіда, динаміку його суб'єктивних переживань і працездатності, а також знаходиться в певному відношенні з розміреністю кардиореспіраторної системи, їм описуються індивідуальні періоди «сну — неспання», вводяться поняття «Передавального числа» в механізмі ходу біологічного годинника, великого біологічного циклу. У даному дослідженні «тау-індекс» розраховувався як відношення суми часової тривалості, прийнятої за еталонну, до суми еталонної тривалості.

Розрахувавши «тау-індекс» для кожного досліджуваного, виходячи із всіх експериментальних серій, можна відзначити, що суцільний спектр індивідуальних значень по вибірці варіює в межах від 0,878 до 1,109. Нижче приводиться графічне зображення кількості досліджуваних з певною «тау-типом» в дослідженій вибірці, з накладенням на координатну вісь (рис. 4.). Звертає на себе увагу нерівномірний розподіл «тау-типів» на координатній вісі з вираженим переважанням

типів 0,9-1,0 і 1,0-1,10. При цьому частка представників «тау-типу» 0,9-1,0 у вибірці складає 50,9%.

Як видно з рис. 5, отриманий розподіл є асиметричним з правосторонньою асиметрією, що відповідає даним, отриманим Б. Й. Цукановим. Вказаний розподіл також характеризує близькість до функції Максвелла, що описує розподіл молекул за швидкостями. Отримана схожість підтверджує раніше знайдену аналогію: функція в якійсь мірі відображає щільність розподілу в людській популяції індивідів з різними швидкісними характеристиками поведінки в часі. Проте, на відміну від величини $\tau = 0,9$ с для «середньогрупових суб'єктів», отриманої Б. Й. Цукановим, наша величина дещо більше — 0,980 і ближче до еталонної величини. Це пояснюється тим, що, по-перше, методика дослідження мала на увазі пізнання тривалості, а не їх відтворення, по-друге, досліджувана група складалася з осіб більш старшого віку.

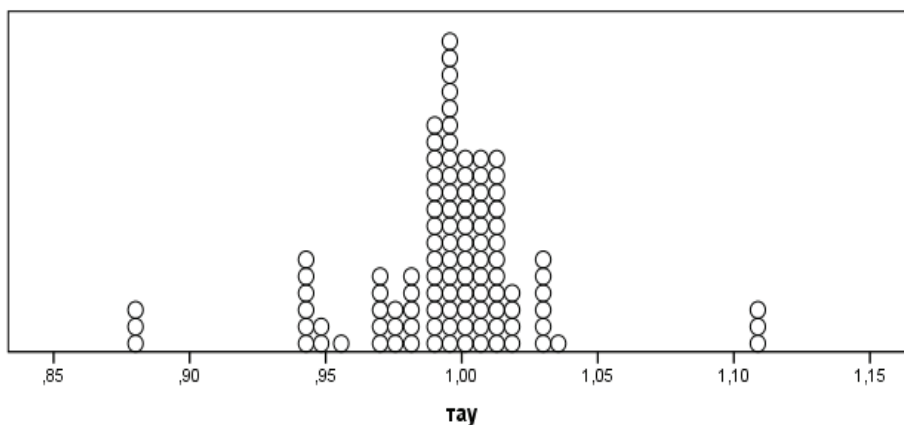


Рис. 5. Розподіл представників різних «тау-типів» в дослідженій вибірці

Примітка 1: нулі перед комами опущені;

Примітка 2: кожне коло означає окремого досліджуваного

Частотний аналіз показує, що більше 80% досліджуваних зберігали свій тау-тип впродовж всіх п'яти серій експерименту. У останніх 18,5% досліджуваних «тау-тип» не зберігався, особливо коливання проявили себе на етапі 3-ої і 4-ої («що найбільш відхиляються») експериментальних серій. Наведені дані показують, що власний «тау-тип» досліджених індивідів характеризується достатньо високою стабільністю.

Потрібно звернути увагу на те, що нами жодного разу не було відмічено якісну зміну показника константної помилки. Якщо досліджуваний продемонстрував значення константної помилки менше одиниці, то при повторному тестуванні цей показник не придбає значення більше одиниці. Як показало дослідження, тенденція до переоцінки і недооцінки стандартної часової тривалості константна. У вивченні середньовибіркової тривалості звукових стимулів, що приймаються за еталонні, окремим і важливим аспектом є психометричний аналіз, а саме дослідження ретестової надійності методики пред'явлення звукових стимулів для визначення метрики часу в пам'яті індивіда. Ретестова надійність може служити критерієм індивідуальної довготривалої стійкості здібності до пізнання часових інтервалів. Так,

рівень ретестової надійності для показника середньовибіркової тривалості звукових стимулів при порівнянні 1-ої і 2-ої експериментальних серій пред'явлення стимулу склав 0,854, при порівнянні 2-ої і 3-ої — 0,505, 3-ої і 4-ої — 0,525, 4-ої і 5-ої — 0,199. Поступове зниження ретестової надійності від серії до серії можна пояснити наростанням рівня помилковості розпізнавання стимулів, в основі яких лежать інтенціональні причини. Таким чином, в дослідженій вибірці у умовного «середньогрупового суб'єкта» наголошується тенденція до переоцінки часових інтервалів і, відповідно, до їх недовідмірювання. Частка представників «тау-типу» 0,9-1,0 у вибірці складає 50,9%. Довготривала динаміка протягом експерименту пояснюється інтенціональними, а не ретенціональними причинами, а саме зниженням мотивації до пізнання стимулів впродовж їх пред'явлення. Короткочасна динаміка зміни метрики часу в пам'яті індивіда характеризується тенденцією до недовідмірювання часових інтервалів до кінця серії, яка пов'язана з підвищенням рівня тривожності. Рівень ретестової надійності для показника середньовибіркової тривалості звукових стимулів при порівнянні 1-ої і 2-ої експериментальних серій пред'явлення стимулу склав 0,854, проте, при порівнянні подальших серій, поступово знижувалася.

Список використаних джерел та літератури

1. Середя Г. К. Теоретическая модель памяти как механизма системной организации индивидуального опыта / Г. К. Середя // Вестник Харьковского университета. — № 253. — 1984. — С. 10-18.
2. Будиянский Н. Ф. Влияние фактора мотивации на восприятие времени в деятельности Автореф... канд. психол. наук: 19.00.01 К.1984 — 26 с.
3. Цуканов Б. Й. Время в психике человека: монография / Б. И. Цуканов. — Одесса: Астропринт, 2000. — 220 с.
4. Ehrenwald H. Versuche zur Zeitauffassung des Unbewussten. Archiv für die gesamte Psychologie 1923, 45, P. 144-156.

References

1. Sereda G. K. Teoreticheskaya model pamaytikak mekhanizma sistemnoy organizacii individualnogo opita / G. K. Sereda // Vestnik Karkovskogo universitety. — № 253. — 1984. — S. 10-18.
2. Budiyansky N. F. Vliyanie faktora motivacii na vospriyatie vremeni v deyatelnosti? Avtoreferat cand. Psichol. Nauk: 19.00.01 K.1984 — 26 s.
3. Cukanov B. I. Vremya v psichike cheloveka: monographiya / B. I. Cukanov.-Odessa: Astroprint, 2000. — 220 с.

Б. П. Поповский

аспирант, Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

АНАЛИЗ СОХРАНЕНИЯ ЧАСОВОЙ ДЛИТЕЛЬНОСТИ ЗВУКОВОГО ИНТЕРВАЛА В ПАМЯТИ ИНДИВИДА МЕТОДОМ КОНСТАНТ

Резюме

В статье представлен анализ эмпирического исследования сохранения часовой длительности звукового интервала в памяти индивида. Показано, что длительная динамика объясняется интенциональными, а не ретенциональными причинами: снижением мотивации узнавания стимулов.

Ключевые слова: среднегрупповой субъект, тау-тип, средневыворочная длительность, метрика времени, тау-индекс.

B. P. Popovskyy

Post-graduate Odessa I. I. Mechnikov National University

**ANALYSIS OF MAINTAINANCE OF SENTINEL DURATION OF VOICE
INTERVAL IN MEMORY OF INDIVIDUAL BY METHOD OF CONSTANTS**

Abstract

In the article the analysis of empiric research of maintenance of sentinel duration of voice interval is presented in memory of individual. Fluctuations in sample average duration of sound stimuli adopted by reference can be explained by the specific motivation: in a multiple series composed of repetitive stimuli caused a decrease in the interest of the respondents. It does not play the role of fatigue factor as between the presentation of the test series offered long enough stages of time from several days to several weeks. Psychological criteria are understood by us in the sense scientifically identified parameters of accuracy and stability on which the assessment is made of time intervals. As a test of accuracy, we used the indicator «T-index». In the studied sample in the conventional «sample average subject» marked tendency to an overestimation of time intervals and, therefore, their underestimating.

Keywords: the average group entity, t-type, sample average duration, metric time, t-index.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2013

УДК 159.923: 331.446.2

Ю. В. Сафіулліна

аспірант кафедри практичної психології
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70
e-mail: j.safiullina@yandex.ua

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ
ПРОФЕСІЙНИХ УСТАНОВОК З ВІДПОВІДАЛЬНІСТЮ
ОСОБИСТОСТІ**

В роботі проведений теоретичний аналіз проблеми професійних установок та відповідальності особистості, розроблена теоретична модель взаємозв'язку професійних установок з відповідальністю особистості.

Ключові слова: особистість, професійні установки, відповідальність.

Постановка проблеми. У сучасній психологічній науці проблема дослідження професійних установок у зв'язку з відповідальністю особистості набуває особливої актуальності. В сучасних умовах, визначення подальшої сфери професійної діяльності є важливим кроком у житті кожної особистості. Самостійного наукового інтересу заслуговує виявлення закономірностей процесу професійного становлення особистості, того, як людина оволодіває обраною професією. Саме для цього ми вважаємо доцільним аналіз поняття «професійні установки». Ця проблема має важливе евристичне значення, адже передбачає розв'язання актуальних для сучасної соціально-психологічної та психолого-управлінської науки та практики завдань. Вірний професійний вибір є підґрунтям для подальшої успішної діяльності особистості. Такий вибір не можливий без певного рівню відповідальності, як базової соціально—психологічної властивості особистості. Таким чином, аналіз зв'язку цих двох понять потребує особливої уваги дослідників.

На теперішній час існує певна невизначеність поняття професійної установки. Досить часто в психологічній науці використовуються такі суміжні поняття, як «професійна спрямованість» та «професійна самовизначеність» (К. А. Абульханова-Славська, Є. А. Клімов, Т. В. Кудрявцев, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна та ін.).

Феномен «установки» досліджувався багатьма вітчизняними та закордонними авторами, в тому числі У. Томасом, Ф. Знанецьким, Р. Олпортом, М. Смітом, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядовим, Н. В. Скрипкіною, І. М. Кондаковим, Т. П. Варфоломеевою та іншими дослідниками.

Формування професійних установок, насамперед, в світлі вивчення професійного самовизначення особистості досліджувалась великою кількістю науковців, серед яких можна виділити розробки Л. Божович, Є. Зеєра, Є. Клімова, І. Кондакова, Т. Кудрявцева, А. Маркової.

Звернення до проблеми відповідальності має важливе евристичне значення, яке полягає у можливості поглибленого вивчення розвитку особистості. Знання основних теоретичних підходів до вивчення відповідальності дозволяє ширше дослідити особливості розвитку особистості, в тому числі і професійного, що відкриває у майбутньому нові шляхи оптимізації професійної діяльності.

Проблема відповідальності розглядалася в працях вітчизняних дослідників: К. А. Абульханової—Славської, К. Муздибаєва, М. В. Савчина, О. Є. Гуменюка, В. П. Прядеїна, Е. І. Рудковського, В. В. Іл'їна, А. Г. Спіркина, а також була предметом уваги зарубіжних авторів: Ж. Піаже, Л. Колберга, А. Блазі, К. Роджерса, К. Хелкана, Ф. Хайдера та інших дослідників.

Отже, метою статті є аналіз соціально — психологічних особливостей зв'язку між двома досліджуваними поняттями, а саме: професійними установками та відповідальністю особистості.

Результати теоретичного аналізу. Аналіз психологічної літератури, дозволяє зазначити, що «професійна установка» як категорія, вперше була введена біхевіористами, які досліджували моторну активність при здійсненні трудових операцій [3].

Різні дослідники давали різноманітні визначення професійної установки. Згідно з Д. Маерсом, в поняття професійної установки входять такі компоненти: наміри, афект і пізнання, де установка є єдиним компонентом між оцінкою об'єкту і самим об'єктом. Тут професійні установки виступають як уявлення індивіда про професійну діяльність, які формуються в процесі набуття досвіду, але необов'язково усвідомлювані в конкретний момент ухвалення рішення [6].

А. К. Маркова «професійні установки» визначає як «прагнення оволодіти професією, отримати спеціальну підготовку, домогтися в ній успіху, певного соціального статусу» [7, С. 31].

Кулик Н. І. розглядає «професійні установки» як «такі, що входять до структури особистості, яка вже перебуває на стадії навчання певній професії або ж включена у професійну діяльність». Він вважає, що професійна установка відповідає первинному процесу професійного самовизначення особистості, в основі якої лежать безпосередні мотиви вибору професійної діяльності [5].

Є. В. Джавахішвілі в своїх працях вважає що «професійна установка» є цілісним утворенням, яке регулює і спрямовує психофізіологічні сили особистості для здійснення власної професійної діяльності.

Беручи до уваги зазначені визначення професійних установок, стає зрозумілим те, що професійні установки не існують окремо від особистості.

Крім того, слід зазначити, що професійні установки можна уявити як інтегральні психологічні новоутворення певного ступеня усвідомлення, які виконують функцію системоутворення. Ця функція проявляється в утриманні цілісності психологічної системи особистості, що включає в себе професійну діяльність, яка здійснюється «тут і зараз», особистість професіонала «в його продовженні в об'єктивну реальність, єдність з тією частиною світу, яка має для неї смисл та цінність» [2, С. 77].

Професійні установки виявляються в умовах реальної життєдіяльності як психологічні новоутворення професійної діяльності і можуть мати як позитивний аспект, забезпечуючи спрямованість діяльності на реалізацію цінностей освіти, так і негативний аспект, що виявляється у вигляді «блокування» нових професійних цінностей, консервативності інноваційних процесів в цілому, що веде до емоційних змін, до виснаження особистісних ресурсів [6].

Курицина М. О. в своїй статті «Проблема визначення професійних установок у психолого—педагогічній літературі» вказує на те, що професійні установки в даному світлі можна віднести до соціальних установок. Пояснюючи це, вона освітлює наступні характерні ознаки соціальних установок:

- спрямованість на особистісно — значущі об'єкти та цінності;
- сформовані в процесі соціалізації;

- представляють собою позицію, яка має оціночну природу [6].

Також необхідним представляється тут розглянути компоненти, що складають професійні установки, які виділяв С. А. Клімов.

1. Емоційний (сенситивний) компонент, пов'язаний з відношенням особистості до професії, що виявляє ступінь задоволеності спеціальністю і проявляється через низку переживань.

2. Комунікативний компонент, який полегшує або ускладнює розвиток системи ділових і міжособистісних зв'язків в процесі професійної взаємодії.

3. Когнітивний компонент, що виявляє відносно стійкі індивідуальні відмінності в особливостях пізнавальних процесів, які виявляються в індивідуальних пізнавальних процесах та в оцінних думках про раціональні типи роботи.

4. Мотиваційний компонент, пов'язаний з усвідомленням стимулів трудової діяльності, співвідношенням зовнішніх і внутрішніх чинників, регуляції поведінки в умовах професійної діяльності.

5. Практичний (поведінковий) компонент демонструє ступінь пасивно — активного відношення фахівця до професійних обов'язків, схильність особистості до реальних позитивних (або негативних) дій в своєму мікросоціумі.

6. Рефлексивний компонент виступає як переведення одного виду активності в іншу, стимулює саморегуляцію особистості й означає прагнення до самопізнання, до осмислення і оцінки власних дій, вчинків. Крім того, в процесі функціонування соціально—психологічних установок цей компонент відображає як реальну ситуацію, так і уявлення про неї (наприклад, еталонну), а також прогнозує власну поведінку і поведінку інших людей [3].

Отже, узагальнюючи вищезазначене, можна сказати, що професійні установки — це система орієнтацій суб'єкта професійного розвитку на соціальні потреби по присвоєнню професійної діяльності, психологічна готовність до вирішення специфічно — вікових задач входження в світ професії.

Щодо поняття відповідальності — не можна сприймати її лише як синонім «обов'язку» [11], тому що відповідальність — це результат інтеграції всіх психічних функцій особистості — від суб'єктивного сприймання навколишнього світу та оцінки власних особистісних ресурсів, до емоційного ставлення до обов'язку та волі [8].

Відповідальність — риса характеру, що виразно виявляється на «установочному» і поведінковому рівні і як готовність, і як реалізація цієї готовності узяти на себе навантаження ухвалення рішення і санкцій за невдачу не тільки коли дана активність здійснюється самим «відповідальним суб'єктом», але й тоді, коли на нього формально або неофіційно покладений контроль за проявами групової активності і її наслідками [4].

Савчин В. М. в своєму дисертаційному дослідженні [10] вказує на те, що виділяють три складові відповідальності: когнітивну, афективно-мотиваційну та поведінкову (конативну). Він вважає, що головна суть відповідальності, насамперед, виявляється саме в особливостях емоційно-мотиваційної складової як внутрішньої детермінанти поведінки особистості. Ця інтегральна якість визначає поведінку й діяльність, самоактивність людини передусім на основі усвідомленості, прийняття нею об'єктивного факту залежності життєдіяльності індивіда від потреб та інтересів інших людей, суспільних цілей та цінностей, моральних і духовних потреб. У ній головним є осмисленість ставлення суб'єкта до обов'язку й наслідків своєї поведінки до життєвої позиції, життєвого шляху [11].

Аналіз робіт, присвячених психологічній структурі відповідальності, показав, що автори по-різному уявляють як покомпонентне, так і суто змістовне її наповнення. Використовуючи одні і ті ж найменування компонентів відповідальності, вони вкладають у них різні значення. Так, О. Г. Спіркін визначає три компоненти відповідальності: свободу волі, усвідомлення обов'язку, соціальних заходів впливу на суб'єкт у відповідь на його соціально значущі вчинки [11, С. 294]. У роботах В. Ф. Сафіна виділяються мотиваційно-афективний, інтелектуально-когнітивний і діяльнісно-поведінковий складникові [12, С. 102]. Т. М. Сидорова визначає структуру відповідальності як єдність трьох компонентів — когнітивного, мотиваційного та поведінкового. У роботах А. Ф. Плахотного відповідальність описується як єдність раціонального, вольового та емоційного компонентів. В. І. Прядейн пропонує розглядати відповідальність через функціональну єдність мотиваційних, емоційних, когнітивних, динамічних, регуляторних і результативних складових, узагальнюючи їх у вигляді двох якостей відповідальності — гармонійності та агармонійності. Крім того, аргументується, що найбільш теоретично обґрунтованими є когнітивний, емоційний, мотиваційний компоненти відповідальності [13].

Ми в своєму аналізі розглянемо концепцію особистісної відповідальності О. Є. Гуменюк [1], яка наведена на рис. 1.



Рис. 1. Основні компоненти психологічної структури відповідальності особистості

Когнітивний компонент відповідальності, як зазначає М. Савчин [10], охоплює чотири елементи:

- перший характеризує предмет відповідальності, а тому ґрунтується на моральній свідомості та самосвідомості;
- другий відображає інстанції, тобто внутрішній імператив, який дає змогу особистості адекватно сприймати думку людей щодо своєї особи, свідчить про наявність подібного досвіду;

- третій передбачає оцінювання себе як суб'єкта, а відтак здатність особистості усвідомити сутність своїх вчинків — зовнішніх і внутрішніх;
- четвертий містить спроможність проаналізувати ситуацію і спрогнозувати її розвиток, передбачити власну поведінку і вміти вчасно відрегулювати її.

Емоційно — мотиваційний компонент, за К. О. Абульхановою-Славською [10], розглядається як переживання у структурі відповідальності особистості, тобто дослідниця долучає до цієї інтегральної риси емоційні стани, почуття, котрі виникають під час дотримання нею певної лінії поведінки. Водночас цей компонент обіймає сукупність мотивів, які безпосередньо спонукають людину до реалізації відповідальної поведінки чи діяльності.

Конативний або поведінково-вольовий компонент змістовно охоплює власне ставлення, професійний підхід до виконання обов'язків, вимог, зобов'язань, завдань тощо, а також інтегрує мотив виконання різноманітних доручень і здатність особистості відповідати за якість отриманого результату.

О. Є. Гуменюк [1] зауважує, що морально-духовний компонент відповідальності має кілька рівнів:

- а) діє як продукт життєдіяльності, котрий збагачує досвід;
- б) є джерелом виникнення духовно-сенсових станів — глибин внутрішнього Я;
- в) організується як психоформа його саморозвитку, що передбачає самореалізацію особистості як універсума;

г) становить підґрунтя віри, любові, свободи, самостворення. У підсумку духовність — головна сила сфери несвідомого, котра відстоює пізнання себе через усвідомлене прийняття до втілення у повсякденні кожною відповідальною особистістю психодуховних форм віри, честі, користі, любові, краси, істини, справедливості [13].

Виходячи із наведеного визначення, стає очевидним, що відповідальність як стійка риса характеру, безпосередньо пов'язана із поняттям професійної установки, хоч і слід зазначити що причинно-наслідковий зв'язок цих понять не є достатньо вивченим у сучасній психології.

Аби довести цей зв'язок, вважаємо доцільним в своєму дослідженні проаналізувати ці два поняття покомпонентно.

К. О. Абульханова-Славська, розглядаючи емоційний компонент відповідальності, вказує на емоційні стани, почуття, котрі виникають в людини під час дотримання певної лінії поведінки [10]. Якщо взяти за лінію поведінки професійний вибір особистості, то можна сказати, що це емоційний вибір професії, тобто ступень задоволеності спеціальністю та переживання з цього приводу.

Вона також вказувала на те, що мотиваційний компонент — це те, що спонукає людину до реалізації відповідальної поведінки чи діяльності. Климов Є. А., в свою чергу, пов'язував цей компонент професійної установки з усвідомленням стимулів трудової діяльності, співвідношенням зовнішніх і внутрішніх чинників регуляції поведінки в умовах професійної діяльності [3]. Якщо врахувати те, що професійна діяльність передбачає значну міру відповідальності, вибір відповідаючих мотивів стає дуже важливим.

Порівнюючи практичний компонент професійної установки за Є. А. Климовим [3] та поведінково-вольовий компонент відповідальності за О. Є. Гуменюком [1] можна побачити, що в них фактично йдеться про одне й теж, а саме — про відношення фахівця до своїх професійних обов'язків, вимог, зобов'язань, про здатність особистості відповідати за якість отриманого результату.

Когнітивний компонент в професійній установці виявляється в оцінних думках про раціональні типи роботи [3]. М. Савчин, описуючи цей компонент відповідальності, вказує на те, що він дає спроможність проаналізувати ситуацію і спрогнозувати її розвиток, передбачити власну поведінку і зуміти вчасно її відрегулювати [10]. Визначення М. Савчина вважається нам дуже важливим, в контексті професійної установки особистості, тому ми вважаємо доцільним розглядати їх зв'язок.

Є. А. Клімов приділяє особливу увагу рефлексивному компонентові професійної установки [3], вказуючи на те, що він стимулює саморегуляцію особистості, означає прагнення до самопізнання, до оцінки і осмислення власних дій, вчинків. Якщо проаналізувати регулятивний компонент відповідальності за В. П. Прядейним [9], то за показником інтернальності ми бачимо, що мова йде про самостійність суб'єкта, його самокритичність, незалежність при виконанні відповідальних справ, здатність брати відповідальність на себе. Тобто вираженість цих показників надає інформацію про наявність рефлексивного компоненту професійної установки в особистості.

Для більшої наочності ми вважаємо доцільним, в своїй роботі, представити вищезазначені ствердження у таблиці 1.

Таблиця 1

Покомпонентний аналіз взаємозв'язку відповідальності і професійних установок особистості

Компоненти відповідальності	Показники зв'язку відповідальності та професійних установок особистості	Компоненти професійних установок
Емоційно-мотиваційний компонент	Емоційні стани і почуття, виникаючі у людини під час вибору професії.	Емоційний (сенситивний) компонент
	Спонування до реалізації відповідальної поведінки чи діяльності. Усвідомлення стимулів трудової діяльності, регуляція поведінки в умовах професійної діяльності.	Мотиваційний компонент
Поведінково-вольовий компонент	Відношення фахівця до своїх професійних обов'язків, вимог, забор'язень, здатність відповідати за якість отриманого результату.	Праксичний (поведінковий) компонент
Когнітивний компонент	Виявляє індивідуальні відмінності в особливостях пізнавальних процесів. Можливість аналізу ситуації і прогнозування її розвитку, здатність передбачення та регуляції власної поведінки.	Когнітивний компонент
Регулятивний компонент	Самопізнання, оцінка і осмислення власних дій та вчинків, самокритичність, незалежність при виконанні відповідальних справ.	Рефлексивний компонент

Наведений теоретичний аналіз демонструє наявність зв'язку між професійними установками та відповідальністю особистості, що дає, у подальшому, змогу вивчати соціально—психологічні особливості його проявлення емпірично.

Висновки. В результаті проведеного теоретичного дослідження соціально—психологічних особливостей взаємозв'язку професійних установок з відповідальністю особистості, ми проаналізували поняття професійні установки у вітчизняній та зарубіжній психології та розглянули їх структуру. Окрім цього, ми провели ана-

ліз феномену відповідальності, насамперед його структури. Після чого, провели покомпонентний аналіз двох понять, які вивчали і розробили теоретичну модель взаємозв'язку професійних установок та відповідальності особистості. Таким чином, систематизація та узагальнення теоретичного матеріалу дозволяють розглядати професійні установки та відповідальність особистості в контексті зв'язку.

Узагальнюючи вищесказане, можна зазначити доцільність подальшого дослідження професійних установок у взаємозв'язку з відповідальністю особистості. Це дозволяє відкрити не тільки нові соціально — психологічні можливості, але й нові психологічні особливості професійного розвитку особистості.

Список використаних джерел та літератури

1. Гуменюк О. Є. Рівні громадянської відповідальності та їх емпіричне вивчення у молоді // Психологія і суспільство. — 2008. — № 4. — С. 92-98.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М., 2004. — 384 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — М., 2004. — 304 с.
4. Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — 464 с.
5. Кулик Н. І. Понятійно — критерійна основа проблеми дослідження професійно — орієнтованої установки у підлітків [Електронний ресурс] / Н. І. Кулик// Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2010_7/352-360.pdf
6. Курицина М. О. Проблема визначення професійних установок у психолога — педагогічній літературі / М. О. Курицина // Проблеми загальної та педагогічної психології. — 2011 — Т. 13, ч 2. — С.198 — 205.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М., 1996. — 308 с.
8. Мудзыбаев К. Психология ответственности. Под ред: В. Е. Семенова. Ленинград: Наука., 1983. — 240 с.
9. Прыдеин В. П. Ответственность как системное качество личности: Учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург, 2001. — 209 с.
10. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: Дис... д-ра. психол. наук. — К., 1997. — 447 с.
11. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: — Монографія. — Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. — 280 с.
12. Сафин В. Ф. Психологическая сущность ответственности личности // Теория и практика формирования коммунистического сознания. — Уфа, 1986.
13. Свечаревська В. Типи, види і загальна структура особистісної відповідальності // Психологія і суспільство. — 2012. — № 2. — С. 75 — 82.

References

1. Gumenyuk O. E. Rivni hromadyans'koyi vidpovidal'nosti ta yikh empyrychne vyvchennya u molodi [Psihologiya i suspilstvo], 2008, No. 4, pp. 92-98.
2. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psihologiya. Moscow, 2004.
3. Klimov E. A. Psihologiya professionalnogo samoopredeleniya. Moscow, 2004.
4. Kondrat'ev M. Yu., Il'in V. A. Azbuka sotsialnogo psihologa-praktika. Moscow: PER SE, 2007.
5. Kulik N. I. Ponyatiyno — kriteriyana osnova problemi doslidzhennya profesiyno — orientovanoyi ustanovki u pidlitkiv, available at: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2010_7/352-360.pdf
6. Kuritsina M. O. Problemi zagalnoyi ta pedagogichnoyi psihologiyi, 2011, 13 (2), pp. 198 — 205.
7. Markova A. K. Psihologiya professionalizma. Moscow, 1996.
8. Muzdyibaev K. Psihologiya otvetstvennosti. Leningrad: Nauka, 1983.
9. Pryadein V. P. Otvetstvennost kak sistemnoe kachestvo lichnosti. Yekaterinburg, 2001.
10. Savchin M. V. Psihologichni osnovi rozvitku vidpovidalnoyi povedinki osobistost: PhD dissertation (Psychology), Kiev, 1997.
11. Savchin M. V. Psihologiya vidpovidalnoyi povedinki, Ivano-Frankivsk: Misto NV, 2008.
12. Safin V. F. Psihologicheskaya suschnost otvetstvennosti lichnosti, Ufa, 1986.
13. Svecharevska V. Typy, vydy i zahal'na struktura osobystistnoyi vidpovidal'nosti [Psihologiya i suspilstvo], 2012. No. 2, pp. 75 — 82.

Ю. В. Сафиуллина

аспирант кафедры практической психологии
Запорожский национальный университет

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СВЯЗИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК С ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ
ЛИЧНОСТИ**

Резюме

В работе проведен теоретический анализ проблемы профессиональных установок и ответственности личности, разработана теоретическая модель взаимосвязи профессиональных установок с ответственностью личности.

Ключевые слова: личность, профессиональные установки, ответственность.

J. Safullina

Postgraduated student of the department of practical psychology
Zaporizhia National University

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CONNECTION BETWEEN
PROFESSIONAL ATTITUDES AND THE RESPONSIBILITY OF A
PERSONALITY**

Abstract

In this work the theoretical analysis of the professional attitudes and responsibility of the personality's problem has been carried out. It proved that professional attitudes are the system of professional orientations of the subject of professional development on professional assignment, psychological readiness to decide age-specific problems of entering the world of professions.

What about the responsibility — it is a character trait that definitely shows itself on the «attitudes» and the behavioural level both as readiness and as implementation of this commitment to take the burden of decision-making and sanctions for failure not only when this activity is carried out by the «responsible subject», but also when it formally or informally takes control for display of group activity and its consequences.

Besides, in the article the theoretical model of the relationship of professional attitudes with the responsibility of the personality has been developed. To prove it the component-wise analysis of these two concepts has been carried out.

Keywords: personality, professional attitudes, responsibility

Стаття надійшла до редакції 24.09.13

УДК 159.922.7

М. В. Сітцева

аспірантка кафедри психології Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка
м. Київ, вул. Тимошенка, 136
e-mail: marynakorzh@gmail.com

МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИЙ СЮЖЕТ ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

У статті розглядаються психологічні аспекти впливу мультиплікаційного сюжету на моральний розвиток особистості у дитячому віці. Висувається припущення про доцільність розгляду мультиплікації як медіатексту. Виокремлюються перспективні форми застосування мультиплікаційних сюжетів для морального розвитку та виховання особистості.

Ключові слова: мультфільм, моральний розвиток, мультиплікаційний сюжет, персонаж, образ, медіатекст.

Постановка проблеми. Мультиплікація є сьогодні одним із розповсюджених жанрів кіномистецтва. Її основною глядацькою аудиторією є діти — яскравість, метафоричність та образність слугують провідними чинниками, що приваблюють малюків до екрану і стимулюють інтерес до перегляду. Поряд із цим, дитяча мультиплікація є одним із засобів комплексного освоєння малюком оточуючого світу, відіграючи значну роль у вихованні, розвитку, соціалізації та культурному становленні особистості дитини.

Психолого-педагогічні можливості контролю впливу мультфільмів на розвиток дітей полягають у розумінні специфіки цього впливу і виробленні форм, методів та способів регуляції такого впливу. Одним з аспектів окресленої проблематики є виокремлення особливостей мультиплікаційного сюжету як одного із засобів морального розвитку маленького глядача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роль засобів масової комунікації у становленні підростаючого покоління активно досліджували Ю. М. Євстигнєєва, С. Н. Пензін, В. С. Собкін, О. В. Федоров, О. О. Яременко тощо. Особливості використання мультфільмів у розвитку та вихованні дітей розглядали Г. Г. Воробйов, Є. С. Голубева, Т. С. Гурлева, В. О. Коробейников, С. П. Стерденко, В. Р. Шмідт та ін.

Актуальність вивчення специфіки впливу мультиплікації на моральний розвиток дитини обумовлена тим, що мультфільм у сучасному розумінні — насамперед медіатекст. У концепції О. В. Федорова медіатекст — це твір інформаційного чи художнього характеру, створений для трансляції засобами масової комунікації [6, С. 218]. На думку С. Н. Пензіна, педагогічна стратегія медіавиховання базується на вивченні етичних аспектів медіатекстів [3, С. 47].

О. В. Федоров також відзначає, що медіа здатні формувати певні моральні принципи неповнолітньої аудиторії. Звідси витікає головна мета медіаосвіти: привчати аудиторію до певної моделі поведінки [6, С. 46].

Мета статті — виокремлення психологічних особливостей застосування мультиплікаційного сюжету у моральному розвитку дитини, а також основних форм роботи з дитиною з використанням мультфільмів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мультиплікація — дивовижний інструмент імітації тотального одухотворення оточуючого світу. Зображувальні можливості мультфільму майже безмежні; в основу мультиплікаційного сюжету може лягти будь-який образ (людини, тварини, іграшки, і навіть мильної бульбашки). Можливість «оживлення» будь-якого предмета та образу привертає увагу багатьох дослідників і фахівців в області кінематографу.

З часів створення мультиплікації як жанру кіномистецтва відбулася еволюція мультиплікаційних сюжетів та образів. Якщо раніше у мультфільмах вдавалося втілення переважно сагіричних і гротескових образів, то за часів розквіту радянської мультиплікаційної традиції не менш успішно почали утілюватися образи позитивні, у тому числі образи героїчного плану.

Почесне місце в тематиці радянської мультиплікації зайняли сучасні радянські казки, які піднімали одвічні проблеми совісті і моралі. Багато уваги почали приділяти втіленню у мультиплікації казок зарубіжних народів. Успіх цієї роботи, пов'язаний з правильним розумінням народності і національних художніх традицій, мав особливе значення. Знайомлячи дітлахів з казками різних народів, режисери і художники мультиплікації здійснили серйозний внесок у процес виховання підростаючого покоління.

Сьогодні образотворче рішення мультиплікаційних фільмів змінилося корінним чином. В основу створення мультфільмів сьогодні покладено не вивчення національних художніх традицій, досвіду реалістичного живопису і графіки, а застосування спеціальних комп'ютерних програм, які зображають задуманих персонажів.

Розглянемо роль глядача в кіномистецтві. Кіноапарат (кінокамера) може вільно переміщатися в тому просторі, в якому відбувається дія, пересуваючись в ньому плавно (панорами, від'їзди і наїзди) або поштовхами (зміна монтажних планів), йому доступні будь-які точки зору на події, що відбуваються, він може сполучати в просторі кадри різної дії, що одночасно розвиваються (багатоплановість дії). Кінооб'єктив — це як би безмежно рухоме людське око. І на події, що є змістом кінотвору, глядач дивиться за допомогою цього ока, він бачить їх такими, якими їх оптично відтворили режисер і оператор.

В літературі словесний опис подій дає читачу простір для їх індивідуального сприйняття. Читаючи книгу, ми маємо нагоду затримуватися на окремих найважливіших, з нашої точки зору, сторінках, тобто відбирати з опису дійсності те, що для нас є найістотнішим. Так само і в живописі. В кіномистецтві глядач дивиться на дійсність через око кіноапарата, яким управляють режисер і оператор. Ця «примусова» точка зору глядача на події, що зображуються у фільмі, є однією із специфічних особливостей кіномистецтва.

Мультиплікація як вид кіномистецтва володіє даною властивістю чи не в найбільшій мірі, адже окрім «точки зору», автори мультфільму диктують глядачеві персонажну стилістику. До прикладу, у кінофільмі зображення людини є сталим, у мультфільмі людину можна зобразити у будь-який спосіб. Це відкриває значні можливості мультиплікації як засобу метафоризації оточуючої дійсності. У зв'язку з цим ми вважаємо перспективним застосування мультиплікаційних сюжетів для розвитку особистості маленького глядача.

Тематика сюжетів в мультиплікації різноманітна. Більшість мультиплікаційних сюжетів (зокрема радянських) побудована на показі взаємовідносин людей або тварин: відносини між друзями («38 папуг», «Кошеня на ім'я Гав», «Ох і Ах», «Козаки»), між колегами («Бюро знахідок»), між опонентами («Ну, постривай!», «Кіт Леопольд»), сімейні відносини («Домовий Кузя», «Мама для мамонтенятка», «Крихітка Єнот»).

Стилістика мультфільмів також має суттєві варіації: від умисно спрощеної до метафоричної. До прикладу, одне із стилістично видатних та неординарних творів у жанрі мультиплікації — фільм «Їжачок в тумані» режисера Юрія Норштейна (1975). Показовою є декларативна неутилітарність подорожі, зробленої їжачком: він відправляється в гості до ведмежати, щоб разом рахувати зірки. Сама подорож їжачка виглядає — у відповідності вже із класичною драматургією — як ряд безперервних гальмувань дії, супроводжуваних акордами ліричних переживань, пов'язаних із споглядальним сприйняттям навколишнього світу. Їжачок — це око, що оглядає світ. Проте світ опущений в туманний серпанок, він розрізняється в тумані і невиразний одночасно і, таким чином, містить в собі таємницю. Саме остання властивість корінним чином відрізняє світ фільмів Норштейна від загальної тенденції радянської мультиплікації створювати ілюзорний світ, як би повністю освітлений раціональним (будь-яка дія чи образи героїв піддаються роз'ясненню). Саме властивість таємничості, взагалі кажучи, створює потенційні можливості дня перетворення картини світу в наукову, релігійну або філософську систему, яка намагається так чи інакше пояснити нез'ясовне, пізнати непізнане.

Говорячи про стилістичні та композиційні властивості мультиплікації, варто звернути увагу на вікові особливості дитячої глядацької аудиторії. У молодшому шкільному віці дитина починає трансформувати власний досвід взаємодії з конкретними об'єктами, і лише з початком підліткового віку починається стадія формальних операцій, коли формується здатність до абстрактного мислення.

Власне, лише з підліткового віку дитина здатна з когнітивної точки зору сприймати телевізійний мультиплікаційний контент достатньо критично. Проте, про дійсно критичне та вибіркоче ставлення до телевізійної продукції мова може йти лише у дорослому віці. Можемо зробити висновок, що діти дошкільного і молодшого шкільного віку ще не здатні вибірково ставитися до перегляду мультиплікаційних сюжетів, або ж відсіювати сприйняте, а всотують інформацію з телеекрану у повному обсязі, часто не розуміючи сенс демонстрованого. У цьому полягає одна з головних небезпек неконтрольованого перегляду дітьми мультфільмів.

Відмітна риса сучасних мультиплікаційних сюжетів — одорослення персонажів, тобто наближення їх поведінки, комунікації, рис особистості до зразка дорослої людини. При цьому відбувається надмірне, з нашої точки зору, ускладнення мультиплікаційного сюжету, перенасичення зайвими деталями, безсистемними діями і комунікаціями, що суттєво ускладнює розуміння дітьми переглянутого сюжету. Окрім цього, недостатній життєвий досвід, несформованість смаку і поглядів, відсутність критеріїв оцінювання перешкоджають розумінню дітьми ускладненого сюжету, а відповідно трансльованих норм, цінностей, правил поведінки тощо [4].

Окрім вищезазначених у дитячій мультиплікації, на нашу думку, існує ряд інших проблемних аспектів, що потребують урахування при перегляді дітьми сучасного мультиплікаційного медіа. У багатьох сучасних мультфільмах позиціонується образ головного героя як девіантної особистості («Шрек», «Нікчемний я», «Маша і ведмідь» тощо). Окрім цього, тематика більшості сучасних мультфільмів спрямована на вироблення споживацького ставлення до себе та оточуючого світу: досягти високого матеріального становища (Скрудж МакДак), отримати бажане за всяку ціну (Черепашки Ніндзя, Людина-павук) тощо. Спостерігаємо також суттєву емоційну і морально-етичну бідність героїв мультфільмів, егоцентризм, зневажливе ставлення до оточуючих, а також обмеженість словникового запасу, домінування жаргонізмів, поверховість думок та висловлювань.

Провідним завданням фахівців, які застосовують мультиплікацію в якості засобу роботи з дітьми, є подолання впливу негативних аспектів трансльованої інфор-

мації. У зв'язку з цим важливо розуміти структуру та основні властивості якісного дитячого мультиплікаційного медіа.

Основними принципами створення дитячих програм, в тому числі мультфільмів, за А. Ласманісом [2], є наступні.

- Екологічність: художнє виконання і технічна майстерність створення мультфільму, його відповідність критеріям психологічної безпеки.
- Відповідність історико-культурним традиціям народу: урахування менталітету нації, освоєння системи цінностей, що притаманна співвітчизникам.
- Соціокультурна і психологічна адаптивність і відповідність віковим особливостям глядацької аудиторії.
- Розвиток суб'єктивності дитини у соціальному світі: вивчення внутрішнього світу дитини та сприяння його збагаченню і саморозвитку.
- Креативність: наявність естетичних критеріїв, стимулювання розвитку творчої уяви, здатності до розкриття смислу і символічної інтерпретації мультиплікаційних образів.
- Цілісність: об'єднання змісту освіти (дошкільної, шкільної) традицій сімейного виховання, педагогічної діяльності, поєднання їх з теле— та медіазасобами з метою розвитку підростаючої особистості.

Глядач відчуває причетність до того, що відбувається на екрані, оскільки проєктує побачене на себе. У багатьох глядачів, як у дорослих, так і у дітей, виникає емоційний взаємозв'язок з телевізійними мультиплікаційними персонажами. Часто юний глядач має ті ж думки, що і персонаж на екрані, і проходить з ним через одні і ті ж випробування: включаються механізми імітації та ідентифікації. В цьому випадку телевізійний персонаж слугує способом підтвердження самооцінки дитини, її вірувань, установок і світогляду. Персонаж також є рольовою моделлю поведінки для дитини [1, С. 87-89].

Отже, реалізація розвивально-виховного потенціалу мультиплікаційних фільмів вбачається нам у виконанні наступних задач:

- виховання дитини у соціокультурному контексті;
- розвиток творчої особистості дитини;
- підвищення рівня пізнавальних здібностей, інтересу до дослідницького пошуку, розширення кругозору;
- розвиток комунікативних навичок;
- виховання морально-етичних якостей;
- сприяння виробленню активної життєвої позиції дитини, здатності приймати рішення у ситуаціях морального вибору, а також готовності нести відповідальність за власні вчинки та дії.

Цілеспрямована робота по використанню елементів мультиплікації при роботі з дітьми дозволяє більш успішно вирішувати виховні і дидактичні задачі, підвищує пізнавальний потенціал та мотивацію дітей, стимулює активну комунікативну діяльність, розширює творчий потенціал тощо. Мультиплікаційний сюжет може виступати одним із навчальних ресурсів, що стимулює пізнавальну активність дитини.

Розвивальні заняття з допомогою елементів мультиплікації є більш яскравими, динамічними, емоційно забарвленими. В ході організації розвивально-виховної та навчальної роботи з дітьми засобами мультфільмів змінюється і роль педагога у навчально-виховному процесі: він виступає не лише в якості транслятора інформації, а й у якості партнера дитини, разом з якою відбувається пізнання нового. Таким чином реалізується суб'єкт-суб'єктний підхід до навчання [5].

Аналізуючи мультиплікаційний сюжет під керівництвом педагога чи психолога, діти вчаться спостереженню, концентрації уваги, виробляють навички логічного мислення (встановлення причинно-наслідкових зв'язків), прослідковують дії і вчинки персонажів (і як наслідок — вчать аналізувати власні дії), розвивають комунікативні навички тощо.

Робота з сюжетом мультфільму може відбуватися у трьох напрямках: аналіз, переказ та ілюстрування. Робота за кожним з напрямків має специфічні особливості.

Форми роботи з мультиплікаційним сюжетом

Форми роботи	Аналіз	Переказ	Ілюстрування
Характеристика	— ситуацій; — характерів персонажів; — вчинків героїв;	— класичний; — зі зміною кінцівки; — з вигаданням продовження; — з присвоєнням нової назви	— зображення окремого персонажа; — зображення певної ситуації
Результативність	Аналіз переживань і мотивів поведінки героїв	Обґрунтування власної думки	Вираження емоційного ставлення

Робота з дітьми із використанням засобів мультиплікації дозволяє вирішувати ряд ключових задач морального розвитку:

- навчальних: розкривати основні моральні поняття через аналіз вчинків та дій героїв (переважно на рівні дихотомії «добро-зло»); підводити до розуміння моральних канонів; вчити способам застосування моральних норм і правил у повсякденному житті;
- виховних: створювати умови для розвитку у дитини, бажання здійснювати гарні вчинки, внутрішньо приймати моральні норми, бути уважними до оточуючих людей;
- розвивальних: на основі аналізу вчинків героїв і подій мультфільму покращувати зорову пам'ять, логічне мислення, уяву тощо.

В ході роботи по засвоєнню моральних норм та правил діти засвоюють морально-етичні поняття і їх протилежності. Оцінюючи події, ситуації мультфільму, вчинки персонажів, діти намагаються проєктувати, переносити їх в реальне життя. Діти також вчать об'єктивно і аргументовано оцінювати поведінку та дії персонажів. Цей досвід складає основу уміння оцінювати вчинки однолітків і власні дії [7].

Значну роль у обговоренні сюжету мультфільму відіграють питання, які задаються дорослим. Питання готуються заздалегідь, проте, можуть змінюватися в ході обговорення. Головна задача питань — з'ясувати розуміння дітьми морально-етичної проблеми і дати можливість виразити своє емоційне ставлення до змісту мультфільму і своє розуміння сюжету.

В ході роботи важливо зберегти інтерес дітей до обговорюваної проблеми, їх активність, прагнення обґрунтувати свою думку. Спираючись на вислови дітей, дорослий підводить підсумки, узагальнює обговорене таким чином, щоб мультиплікаційний сюжет був максимально наближений до рівня дитячого розуміння образу, ситуації, вчинку. Осмислення морально-етичної сторони подій і вчинків героїв мультфільму сприяє зіставленню понять «добро-зло», тобто порівняння поведінки позитивного героя з поведінкою негативного.

Після перегляду мультфільмів дітям легше освоїти представлені наочно норми і правила морально-етичної поведінки. Діти переконуються в необхідності ке-

рування такими нормами у власному житті, вчать у життєвих явищах виділяти морально-етичну сторону, осмислюють власний образ Я. В ході обговорення сюжету мультфільму діти можуть побачити внутрішній світ героя, його переживання і мотиви поведінки. Яскраві образи емоційно впливають на дитину, викликають прагнення наслідувати хороше і опиратися поганому.

Можемо сформулювати рекомендації щодо застосування мультиплікації у розвивально-виховній роботі з дітьми:

- суб'єкт-суб'єктний підхід до організації розвивально-виховної роботи;
- організація системи занять як творчого процесу;
- урахування вікових особливостей дітей;
- дотримання ігрової форми проведення занять;
- домінування наочно-демонстраційної діяльності в ході роботи;
- урахування соціокультурного контексту, імітування «дорослих» видів діяльності;
- створення атмосфери емоційного комфорту, підтримки дітей.

Загалом потенціал застосування мультиплікації у навчально-виховній діяльності бачиться нами у стимулюванні пізнавального інтересу дітей, що слугує каталізатором особистісного, зокрема, морального розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Синтетична природа візуальних мистецтв, зокрема, мультиплікації, вимагає від дитини певних навичок, досвіду. Невідповідність трансльованого мультиплікаційного сюжету віковим, пізнавальним та психофізіологічним можливостям дитини провокує негативні психічні наслідки (конфліктність, агресивність, фрустрованість, конформність тощо), перешкоджає гармонійному розвитку особистості. Цілеспрямоване застосування мультиплікаційних сюжетів як засобу розвивально-виховної діяльності з дітьми є перспективним науково-прикладним напрямом у сучасній психології.

Список використаних джерел та літератури

1. Дети и культура: [монография] / [Б. Сорочкин и др.; отв. ред. Б. Ю. Сорочкин]; Рос. акад. наук, Федер. агентство по культуре и кинематографии, Гос. ин-т искусствознания. — М.: URSS, 2007. — 286 с.
2. Ласманис А. Телевидение в воспитании детей: анализ исследований [Электронный ресурс] / Айварс Ласманис. — Режим доступа: <http://edumedia.iatp.by/lasmanis2.htm>. — Назва з екрану.
3. Пензин С. Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С. Н. Пензин. — Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. — 176 с.
4. Петрунько О. Агресивне телебачення та його деструктивний потенціал / О. Петрунько // Освіта і управління. — 2004. — № 3-4. — С. 55 — 60.
5. Северенчук Н. Вплив анімаційних фільмів на розвиток психічних процесів дитини / Н. Северенчук // Психолог. — 2007. — № 16. — С. 17 — 21.
6. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность: учеб. пособие / А. В. Федоров. — Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. — 340 с.
7. Чорна Л. Сучасне телебачення та його вплив на внутрішній світ і поведінку людини / Л. Чорна // Психолог. — 2003. — № 46. — С. 18 — 22.

References

1. Dety i kul'tura: [monografyya] (Children and culture: monograph), B. Sorochkyn, M.: URSS, 2007, 286 p.
2. Lasmanys A. Televydenye v vospytanyu detey: analiz issledovanyu (TV in the education of children: an analysis of research), <http://edumedia.iatp.by/lasmanis2.htm>.
3. Penzyn S. N. Kyno i estetycheskoe vospytanye: metodolohycheskye problemy (Cinema and aesthetic education: methodological problems), Voronezh: Yzd-vo Voronezh. hos. un-ta, 1987, 176 p.
4. Petrun'ko O. Ahresyvne telebachennya ta yoho destruktivnyy potentsial (Aggressive TV and its destructive potential), *Osvita i upravlinnya*, 2004, No. 3-4, pp. 55-60.

5. Severenchuk N. Vplyv animatsiynykh fil'miv na rozvytok psykhychnykh protsesiv dytyny (Effect of animation films on the development of mental processes of the child), *Psykhologh*, 2007, No. 16, pp. 17-21.
6. Fedorov A. V. Medyaobrazovanye y medyahramotnost': ucheb. posobyе (Media education and media literacy: a training manual), Tahanroh: Yzd-vo Kuchma, 2004, 340 p.
7. Chorna L. Suchasne telebachennya ta yoho vplyv na vnutrishniy svit i povedinku lyudyny (Modern television and its impact on the inner world and human behavior), *Psykhologh*, 2003, No. 46, pp. 18-22.

М. В. Ситцевая

аспирантка кафедри психології

Педагогического института Киевского университета имени Бориса Гринченка

МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫЙ СЮЖЕТ КАК СРЕДСТВО МОРАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Резюме

В статье рассматриваются психологические аспекты влияния мультипликационного сюжета на моральное развитие личности в детском возрасте. Выдвигается предположение о целесообразности рассмотрения мультипликации как медиатекста. Определяются перспективные формы применения мультипликационных сюжетов для морального развития и воспитания личности.

Ключевые слова: мультфильм, моральное развитие, мультипликационный сюжет, персонаж, образ, медиатекст.

M. V. Sitceva

postgraduate of psychology department of

Pedagogical Institute Boris Hrinchenko Kiev University

ANIMATED SUBJECT AS MEAN OF MORAL DEVELOPMENT OF CHILD

Abstract

The article offers a review of some aspects of the animation genre as a kind of cinematography and means of personal development. Indicates that the cartoon is one of the interesting forms of work with children, and defines the basic forms and methods of work with the cartoon. Cartoon defined as a media text, which can positively or negatively influence on child's personality. It is noted that in work with children of different age categories it is important to use cartoons accordance with the age and with moderate to understand style and plot. For example, in many spectators, both adults and children, occurs emotional relationship with television, cartoon characters, so in the course of work it is important to save the children's interest to the problem of their activity, the desire to justify their opinions. Emphasizes the importance of images of heroes for the perception of children cartoon plot. In this context, is defined the main problem lies in excessive complication of the animated story, the glut of unnecessary details, unsystematic actions and communications, which significantly complicates the understanding of the children revised story. It is concluded that considerable potential for application of animation in teaching and educational activities is to encourage the cognitive interest of children, that serves as a catalyst for personal, in particular moral development and purposeful work on the use of elements of animation for children allows you to more effectively solve the educational and teaching tasks, improves cognitive potential and motivation of children, stimulates active communicative activities, expands the creative potential etc.

Keywords: animated cartoon, moral development, animated subject, character, appearance, media text.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2013

УДК 159.947.5: 376.32

А. В. Турубарова

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, соціології та соціальної роботи Класичного приватного університету м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б
e-mail: turubarova.a@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ

У статті проаналізовано особливості мотивації навчальної діяльності учнів спеціальних шкіл для сліпих та слабозорих дітей. Також у роботі визначені психолого-педагогічні чинники формування мотивів навчальної діяльності учнів із глибокими порушеннями зору.

Ключові слова: мотивація навчання, учні з глибокими порушеннями зору, тифлопедагог, психолого-педагогічні технології.

Постановка наукової проблеми та її значення. Сучасний розвиток процесів гуманізації і модернізації спеціальної освіти актуалізує проблеми соціалізації, адаптації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Найбільш актуальним завданням спеціальної школи для дітей з глибокими порушеннями зору є підготовка учнів до самостійного життя. Розв'язання цього завдання неможливе без комплексного підходу до навчання, виховання і лікування дітей цієї категорії. Тільки за умови систематичного комплексного медико-психолого-педагогічного супроводу можливе створення необхідної бази для успішної реабілітації і подальшої адаптації випускників спеціальних шкіл.

Одним із важливих аспектів успішної соціалізації та інтеграції є розкриття психолого-педагогічних чинників формування мотивів навчальної діяльності учнів спеціальних шкіл. У системі спеціальної освіти навчальну мотивацію варто розглядати як важливу умову розвитку особистості дитини і фактор, необхідний для забезпечення розвивального навчання учнів при освоєнні ними навчальних дисциплін. Мотивація навчальної діяльності дозволяє виділити не тільки внутрішні психологічні потреби учнів, але і зв'язок їхнього ставлення до навчання відповідно до стосунків із вчителями, мотивації педагогічної діяльності педагогів.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. Аналіз особливостей мотивації навчання в учнів із вадами психофізичного розвитку знайшов віддзеркалення в сучасних дослідженнях В. М. Брайтфельд, О. О. Макєєвої, Н. Г. Логінової, Є. П. Синьової, О. П. Хохліної та ін.

Як зазначає Є. П. Синьова, у тифлопсихології встановлено залежність розвитку мотивації діяльності людини від порушення зору. Зокрема, доведено, що зменшення зовнішніх стимулів значно обмежує задоволення потреб дитини, пов'язаних із отриманням зорової інформації, відповідно звужується коло мотивів дій та діяльності. Проте зберігається природне прагнення особистості до самостійності, незалежності, повноцінності, яке викликає у сильних натур мотивацію досягнення та боротьби з труднощами, і навпаки, у слабких — мотивацію уникнення труднощів та заглиблення в себе як домінуючу у діях особистості. Діти з порушеннями зору, які в своїй діяльності керуються мотивом досягнення, активні, рідше

входять у депресивні та бездіяльні стани, швидше адаптуються до сліпоти. Діти з переважанням мотиву уникнення труднощів переживають свої проблеми пасивно-страждально, при цьому у них поступово формується усвідомлення своєї неповноцінності, залежності від порушення зору, виникає так звана «внутрішня картина дефекту», глибина та якісні особливості якої залежать від того, як вони ставляться до оточення, до себе, до обставин життя та, окремо, до власної проблеми — порушення зору. Завдання тифлопедагога в тому, щоб участь дитини у виховних заходах сприяла підвищенню її самооцінки, розвитку почуття впевненості в своїх силах, прагненню до самостійності [4].

Мотивацію навчальної діяльності учнів спеціальних шкіл для сліпих та слабозорих дітей досліджувала Л. Солнцева. Проведене нею дослідження учнів старших класів школи для сліпих і слабозорих виявило загальні та специфічні риси в мотивації навчальної діяльності учнів, а також появу нових мотивів, що відображають сучасні вимоги життя [5].

Аналіз ранжирування відповідей важливих для учнів мотивів показує, що на перше місце вийшов мотив набуття знань. Наступні чотири місця також пов'язані з результативністю навчальної діяльності і їх значенням для адаптації в суспільстві: стати освіченою людиною, вільно почувати себе в суспільстві, перейняти світовий досвід людства, підготуватись до вищих закладів освіти. При цьому значна кількість сліпих старших школярів готується саме до подальшого навчання у вищих закладах освіти. Це прагнення, з одного боку, відстрочує вибір подальшого шляху професіоналізації, з іншого — ніби продовжує відому їм навчальну діяльність. Досить високий рейтинг (4 місце) у мотивації навчальної діяльності посідає позиція учнів і їх бажання вільно почувати себе в суспільстві. Цей соціальний мотив відображає також специфіку контингенту школи сліпих, які мають порівняно з дітьми з нормальним зором труднощі і малий досвід спілкування в колективах здорових дітей. Третє місце мотивації підготовки до вищого закладу освіти поєднується з першими двома мотивами, пов'язаними з цінністю одержання знань, їх глибиною, необхідною для конкуренції з дітьми з нормальним зором [6].

Отже, навчальна мотивація дітей з глибокими порушеннями зору визначається, насамперед, соціально-педагогічною, психофізіологічною специфікою контингенту спеціальної школи.

Як зазначає Є. П. Синьова [3], навчальна мотивація при виконанні завдання має місце у всіх дітей, але її стійкість у сліпих і слабозорих дітей нижча. У самому процесі навчання сліпі та слабозорі діти відчують ускладнення, пов'язані із протіканням когнітивних процесів:

- низькою продуктивністю навчання внаслідок відволікання, незібраності;
- ускладненнями із довготривалим запам'ятовуванням, абстрактним мисленням, структуруванням власних знань;
- недостатньою результативністю практичної мануальної діяльності (ліплення, конструювання, малювання, аплікації).

Становлення процесу навчання у школярів з глибокими порушеннями зору залежить від різних факторів, у тому числі від стану провідних компонентів мотиваційної сфери, структури рушійних мотивів. Так, Б. Додонов [1] виділив структуру мотивації, яка складається з таких елементів: задоволення від самої діяльності; значимість для особистості безпосереднього її результату; мотивуюча сила винагороди за діяльність; вимушений тиск на особистість.

Формулювання мети та завдань статті. Мета роботи полягає у визначенні психолого-педагогічних чинників формування мотивів навчальної діяльності

учнів із глибокими порушеннями зору. Завдання: 1) проаналізувати особливості мотивації навчальної діяльності учнів спеціальних шкіл для сліпих та слабозорих дітей; 2) визначити психолого-педагогічні чинники формування мотивів навчальної діяльності учнів із глибокими порушеннями зору

Методи та методики: узагальнення та систематизація, аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Навчальна мотивація — визначається, по-перше, самою освітньою системою, у якій здійснюється навчальна діяльність; по-друге, організацією освітнього процесу; по-третє, суб'єктивними особливостями учня (вік, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, його взаємодія з іншими учнями та ін.); по-четверте, суб'єктивними особливостями педагога і насамперед системою його ставлення до учня, до справи і, по-п'яте, специфікою навчального предмету.

У характері ставлення виявляється і реалізується мотиваційна сфера учнів. Показниками ставлення можуть виступати такі.

По-перше, ступінь завзятості даною справою. Високим проявом ставлення є здатність учня зосередитися на завданні цілком, повною мірою концентруючи на ньому усі свої сили, зводячи при цьому до мінімуму вплив побічних явищ. У випадках же неминучих перерв така повна завзятість припускає уміння повертатися до перерваної справи знову і знову, незважаючи на тривалість тимчасового інтервалу.

По-друге, здатність дитини переборювати перешкоди, додаючи зусилля до їх ліквідації. Заохочувати дитину потрібно не тільки за кінцевий результат або проміжний продукт, але ще більше за старанність, за самостійні зусилля, що вона виявляє у процесі рішення важких для неї завдань. Значення подібного схвалення важко переоцінити, тому що воно націлено на зміцнення в дитини з порушеннями зору установки не боятися труднощів і у випадках, якщо не ладиться, не просити допомоги, а активно думати і самостійно знаходити вихід з проблеми. Уміння самостійне переборювати труднощі в конкретних і повсякденних справах — один з найважливіших критеріїв позитивного, активного ставлення дитини до навчальної діяльності.

Уміння педагога помітити навіть маленький успіх учня, відзначити його навіть незначне просування і порадіти разом з ним, допоможе учню набути впевненості в собі, усвідомити свою значимість і потребу, тим самим затвердитися в міцності своєї особистої позиції. Тим самим буде створений ґрунт для життєрадісної, творчої діяльній поведінки учня в умовах спеціальної школи.

По-третє, загальний емоційний тон, що супроводжує навчальну діяльність учня. Значення має велика або менша привабливість для учнів самого процесу виконання завдання, а не тільки його результату.

Мотиваційна основа навчальної діяльності учня складається з таких елементів: зосередження уваги на навчальній ситуації; усвідомлення змісту майбутньої діяльності; усвідомлений вибір мотиву; цілепокладання; прагнення до мети (здійснення навчальних дій); прагнення до досягнення успіху (усвідомлення впевненості в правильності своїх дій); самооцінка процесу і результатів діяльності (емоційне ставлення до діяльності).

Психолого-педагогічними чинниками формування мотивації навчання в учнів з глибокими порушеннями зору є такі.

По-перше, врахування вікових, психологічних особливостей і стану актуальної мотивації навчання. Для формування початкової мотивації, окрім вікового періоду дитини, слід враховувати, що ряд психічних процесів (відчуття, сприйняття,

уявлення) виявляються в прямій залежності від глибини зорового дефекту, а деякі психічні функції (кольоросприйняття, швидкість сприйняття та ін.) залежать також і від характеру патології. Також необхідно виявити за допомогою психодіагностичних методик мотиви навчання та їх ієрархію, звернути увагу на провідний мотив.

По-друге, включення учнів у соціально значиму діяльність. Створення спеціальними школами достатньої кількості «місць» соціально значимої діяльності, що дозволить залучити всіх учнів школи до цієї діяльності (масові позаурочні заходи, дитяча громадська організація, учнівське самоврядування тощо). Подальше завдання педагогічного колективу полягає в підтримці функціонування системи і її зв'язків з постійно змінюваним зовнішнім і внутрішнім середовищем.

Колективно-творчі справи, придумані самими дітьми й успішно втілені, приводять до підвищення ініціативності, розвитку творчості і мотивують школярів до участі в соціально значимій діяльності.

По-третє, професійні якості тифлопедагога. Особливе значення в навчанні має інтерес дитини, що підтримується тифлопедагогом, вихователем, психологом та іншими учасниками навчально-виховного процесу. Тифлопсихологія і тифлопедагогіка пов'язують навчальну діяльність із активною позицією дитини і вчителя, спираючись на специфічний дидактичний принцип роботи педагога з дітьми, що мають глибокі порушення зору, а саме принцип посиленого педагогічного керівництва.

Крім освіти за фахом в роботі з дітьми, що мають глибокі порушення зору, педагогу необхідні такі якості:

— любов до дітей, дбайливість (надавати безпосередню допомогу в самообслуговуванні і просторовому орієнтуванні);

— спостережливість, вміння поставити себе на місце учня, проникнути у світ його особистості та зрозуміти його;

— високий рівень культури мови (змістовність, правильність і образність мови, простота викладу, емоційність);

— комунікативні здібності (уміння досягти взаєморозуміння з учнями);

— розвиненість педагогічної уваги (уміння орієнтуватись у різних ситуаціях, педагогічна гнучкість, вміння стримувати свої негативні емоції);

— педагогічний ентузіазм (ініціативність, готовність виконувати будь-яку роботу разом з дітьми);

— вміння володіти своїми емоційними проявами (залежно від педагогічної ситуації бути спокійним, стриманим або бадьорим, веселим).

По-четверте, надання поетапної психолого-педагогічної підтримки у визначенні і конкретизації цілей навчальної діяльності. Навчання спирається на навчальну активність відтворювального типу. Одним із завдань тифлопедагога є **підбір методів навчання, які будуть організовувати і підтримувати навчальну активність учнів, що забезпечує досягнення цілей навчання**. Організація такої активності припускає, що учні, по-перше, чітко виділять і зафіксують запропонований для засвоєння спосіб дії; по-друге, у тій або іншій мірі зрозуміють його зміст і будову; по-третє, зуміють більш-менш точно відтворити його при виконанні відповідних вправ. На забезпечення цих найважливіших умов успішності відтворювальної навчальної активності учнів і спрямовані зусилля вчителя в процесі навчання.

До прийомів, які найчастіше використовуються для мотивації, належать:

— зв'язок навчального матеріалу з реаліями життя, показ його практичного значення;

— створення проблемної ситуації, для розв'язання якої потрібно засвоїти нове;

— вплив на емоційну сферу (використання художньої літератури, творів мистецтва тощо);

— використання яскравих афоризмів, порівнянь, образів;

— рольові ігри та ін.;

— слід звернути увагу на обов'язкове врахування під час проведення етапу мотивації вікових психологічних особливостей учнів, які й визначають провідні напрями мотиваційної сфери.

По-п'яте, реалізація особливої психолого-педагогічної технології щодо формування позитивної мотивації учнів до навчання. Зміст психолого-педагогічної технології складають: корекційно-розвивальні вправи, дидактичні і сюжетно-рольові ігри, що відображають соціально-побутовий досвід учня, використання різних форм спільної діяльності (бригади, міні-групи, пари). Такі форми психолого-педагогічної технології сприятимуть розвитку і формуванню мотивації навчання в учнів з глибокими порушеннями зору. Так, у своїх дослідженнях Н. Г. Логінова [2] зазначає, що мотиваційна складова є психологічною основою навчання, і якщо в дитини немає цієї основи, то розвиток її пізнавальної сфери не зможе привести її до шкільної успішності. Тому автор вказує на те, що програма корекційно-розвивальних занять повинна містити два блоки: 1) розвиток мотиваційної сфери, що забезпечує формування і посилення дієвості зовнішніх і внутрішніх рушійних сил навчальної діяльності; 2) розвиток пізнавальної сфери, націлений на удосконалювання слабозрозумітих властивостей пізнавальних процесів або компенсацію їхньої дії.

Висновки. Таким чином, психолого-педагогічними чинниками формування мотивації навчання учнів із глибокими порушеннями зору виступають: урахування вікових, психологічних особливостей і стану актуальної мотивації навчання; залучення учнів до соціально значимої діяльності; професійні якості тифлопедагога; надання поетапної психолого-педагогічної підтримки у визначенні і конкретизації цілей навчальної діяльності; реалізація особливої психолого-педагогічної технології.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці психолого-педагогічної технології щодо формування мотивації навчання учнів із глибокими порушеннями зору.

Список використаних джерел та літератури

1. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. — М.: Политиздат, 1978. — 272 с.
2. Логінова Н. Г. Влияние мотивации успешности учебной деятельности на развитие познавательной сферы детей с особыми образовательными потребностями / Н. Г. Логінова // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 8 [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://www.teoria-practica.ru/ru/8-2012.html>
3. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка. Теорія виховання сліпих та слабозорих дітей / Є. П. Синьова. — Київ, 2009. — 212 с.
4. Синьова Є. П. Тифлопсихологія: Підручник / Є. П. Синьова. — К.: Знання, 2008. — 365 с.
5. Солнцева Л. И. Мотивация педагогической деятельности учителей и особенности мотивов учебной деятельности старшеклассников школ для слепых и слабовидящих / Л. И. Солнцева. — М.: ИКП РАО, 1999. — 38 с.
6. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. — М.: Полиграф сервис, 2000. — 250 с.

References

1. Dodonov B. Y. Эмотсыя как тсенност'. М.: Polytyzdat, 1978. 272 s.
2. Lohynova N. H. Vlyyanye motyvatsyy uspešnosti uchebnoy deyatel'nosti na razvytye poznatel'noy sfery detey s osobymy obrazovatel'nymy potrebnostyamy /Teoryya y praktyka obshchestvennoho razvytyya. 2012. # 8 [Электронний resurs] — Rezhym dostupa: <http://www.teoria-practica.ru/ru/8-2012.html>
3. Syn'ova Ye. P. Tyflopedahohika. Teoriya vykhovannya slipykh ta slabozorykh ditey. Kyuiv, 2009. 212 s.
4. Syn'ova Ye. P. Tyflopsykholohiya: Pidruchnyk. K.: Znanyya, 2008. 365 s.
5. Solntseva L. Y. Motyvatsyya pedahohycheskoj deyatel'nosti uchyteley y osobennosti motyvov uchebnoy deyatel'nosti starsheklassnykov shkol dlya slepykh y slabovydyashchykh. M. YKP RAO, 1999. 38 s.
6. Solntseva L. Y. Tyflopsykholohiya detstva. M.: Polyhraf servys, 2000. 250 s.

A. B. Турубарова

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, социологии и социальной работы Классического частного университета г. Запорожья.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УЧЕНИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛ

Резюме

В статье проанализированы особенности мотивации учебной деятельности учеников специальных школ для слепых и слабовидящих детей. Также в работе раскрыты элементы и приемы мотивации, определены психолого-педагогические факторы формирования мотивов учебной деятельности учеников с глубокими нарушениями зрения.

Ключевые слова: мотивация обучения, ученики с глубокими нарушениями зрения, тифлопедагог, психолого-педагогические технологии.

A. V. Turubarova

Candidate of Psychology Sciences, docent of practical psychology, sociology and social work subdepartment of Classic Private University, Zaporizhya (city).

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FORMATION FACTORS OF MOTIVATION OF TEACHING PUPILS SPECIALIZED SCHOOLS

Abstract

Formulation of the research problem. One of the important aspects of successful socialization of children with special educational needs is to outline the psychological and pedagogical factors shaping the motives of their academic activity in the special school. Analysis of recent research. Analysis of learning motivation in students with mental and physical development was reflected in the current researching of V. M. Braytfeld, A. A. Makeev, N. G. Loginova, E. P. Synova, O. P. Hohlina etc. The forming of article purpose. Definition of psychological and educational factors shaping educational motivation of students with profound visual impairment. Methods: generalization and systematization, analysis of scientific literature on the study of the problem. The presentation of the research results. Psychological and educational factors in the formation of learning motivation in students with profound visual impairment are as follows. First, taking into account age, psychological characteristics and condition of the actual learning motivation. To form the initial contract motivation of the child, except a child age period, please note that some mental processes are manifested in direct proportion to the depth of the visual defect, and some mental functions also depend on the nature of the disease. Second, the inclusion of students in socially meaningful activities. Create a special school mass extracurricular activities, children's organizations, student self-government, will involve all students in these forms of activity. Third, professional quality of teacher working with blind. The particular importance in the study has an interest of the child, supported by educa-

tor and other participants in the educational process. Fourth, providing gradual psychological and educational support in identifying and specifying goals of learning activities. Fifth, the implementation of special psychological, educational technology to create a positive motivating students to learn, correction and development exercises, teaching and role-playing, using of various forms of collaborative activities. Conclusions. The aforementioned psychological and pedagogical factors will enable more targeted form of student learning motivation deep impaired for their future successful socialization.

Keywords: motivation of learning, pupils with the deep visual disabilities, pedagogue working with blind children, psychological, and educational technology.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2013

УДК 159.947.5

К. І. Фоменко

кандидат психологічних наук, викладач кафедри наукових основ управління та психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
м. Харків, вул. Артема, 29
e-mail: karinafom@yandex.ru

АТРИБУТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті представлені психологічні підходи до дослідження типологічних особливостей атрибуції успіху, оптимістичного та песимістичного атрибутивних стилів особистості. Аналізується проблема зв'язку губристичної мотивації та атрибутивного стилю у межах типологічних профілів майбутніх психологів. Визначено психологічні особливості типологічних атрибутивних профілів у ситуаціях досягнення успіху у майбутніх психологів.

Ключові слова: атрибутивний стиль, оптимізм, песимізм, губристична мотивація.

Актуальність дослідження. Розвиток особистості студента проходить у взаємодії із безліччю ситуацій, результатом яких є успіх чи невдача. У такому випадку оцінка ситуації, її причин відбувається з допомогою атрибуції — приписування. Атрибуція успіху може бути обумовлена різноманітним психологічним фактором, до яких відноситься характер їх самоствердження — орієнтація на досягнення досконалості або переваги над іншими, однак у зазначеному контексті атрибутивні особливості особистості предметом наукового аналізу не були.

Міра наукової розробки проблеми оцінюється роботами науковців, що звертали увагу на проблематику губристичної мотивації та прагнення до самоствердження, а саме А. Адлера, Ю. Козелецького, С. М. Петрова, І. Пуфоль-Струзик, Р. І. Цветкової, Т. Б. Хомуленко, та ін., а також на особливості атрибутивного стилю особистості — Б. Вайнера, Дж. Келлі, Дж. Роттера, М. Селігмана, Л. Абрамсона, Дж. Метальського, Л. Аллой, Е. Десі, Р. Райана.

Метою роботи було дослідити типологічні особливості атрибутивного стилю та губристичної мотивації особистості майбутніх психологів.

Методологічними засадами нашого дослідження виступають когнітивні концепції М. Селігмана, Л. Абрамсона, Дж. Метальського і Л. Аллой, які дають уявлення про безпорадність як психічний феномен [6]. М. Селігман у результаті вивчення закономірностей формування безпорадності, визначив психологічні умови формування оптимізму як стилю атрибуції [3]. У теорії М. Селігмана стиль пояснення успіхів або невдач безпосередньо пов'язаний зі стилем атрибуції, а саме: особистість, що має оптимістичний атрибутивний стиль, буде у більшій мірі демонструвати стійкий оптимістичний пояснювальний стиль і мінімізувати ймовірність невдач під час негативних подій життя, на відміну від людини із песимістичним атрибутивним стилем і симптомами вивченої безпорадності [3].

Під атрибутивним стилем розуміється характерний спосіб, яким люди пояснюють собі причини різних подій. Поняття атрибутивного (або пояснювального) стилю є ключовим поняттям переформованої теорії вивченої безпорадності і депресії,

запропонованої М. Селігманом і Л. Абрамсон [6] і її останньої версії, теорії безнадійності.

Б. Вайнер [1] в атрибутивній теорії мотивації досягнення виділив три параметри, що лежать в основі сприйняття причин успіхів і невдач: 1) параметр локусу причинності, характеризує інтернальність/екстернальність причини по відношенню до суб'єкта; 2) параметр стабільності, характеризує сталість і незмінність причини; 3) параметр контрольованості, характеризує міру керованості та контролю причин. Автор вказує на два можливих параметра причин — інтенціональність (або міру навмисності) і глобальність.

Спираючись на параметри, виділені Б. Вайнером, М. Селігман ввів поняття атрибутивного стилю і охарактеризував його, використовуючи параметри локусу, стабільності та глобальності. Параметр локусу (персоналізації) описує спрямованість причинного пояснення: на себе (у випадку, коли індивід сприймає подію, яка відбулась, як викликану внутрішніми причинами), або на зовнішній світ, інших людей («вона / вона / ви / вони в цьому винні»). Параметр стабільності (постійність, стійкість у часі) — тимчасова характеристика, що дозволяє оцінювати причину, яка має постійний або тимчасовий характер. Параметр глобальності (або широти чи генералізації) — розуміється просторова характеристика, що дозволяє описати універсальність або конкретність причинних пояснень, схильність до надмірних узагальнень чи, навпаки, конкретного розгляду окремо взятих ситуацій.

М. Селігман виділив також оптимістичний і песимістичний атрибутивні стилі, звернувши увагу на асиметричність сприйняття позитивних і негативних подій, які характерні для людей в стані психологічного благополуччя. Песимістичний атрибутивний стиль характеризується поясненням несприятливих подій (невдач) особистими (тобто внутрішніми), постійними і глобальними характеристиками, а успіхів протилежним чином — тимчасовими, що відносяться до конкретної області та викликаними зовнішніми причинами. Оптимістичний атрибутивний стиль характеризувався поясненням невдач як обумовлених зовнішніми (звинувачення інших), тимчасовими і конкретними причинами, а успіхів — як викликаними постійними, універсальними і внутрішніми (особистісними) причинами.

М. Селігман для пояснення стилю атрибуції також вводить параметр контрольованості, оскільки саме почуття «не підконтрольності» того, що відбувається, призводить до безпорадності і депресії. Згідно концепції автора, при оптимістичному (конструктивному) атрибутивному стилю успіхи сприймаються як стабільні, глобальні і контрольовані, а невдачі як тимчасові (випадкові), локальні (зачіпають лише невелику частину життя) і змінні (контрольовані). При песимістичному стилі пояснення людина розглядає негативні події, які відбуваються з ним, як викликані постійними і широкими причинами (як щось, що триватиме довго і торкнеться більшу частину його життя) і не схильний вірити, що він може їх контролювати. Успіхи ж, навпаки, сприймаються ними як тимчасові, випадкові і по суті не піддаються контролю, від них не залежать.

Оптимістичний атрибутивний стиль пов'язаний зі змінними, що відображають ефективну саморегуляцію і успішне психологічне функціонування (з мотивацією досягнення і позитивним копінгом) і особистісними рисами, що характеризують психічне благополуччя, — високою екстраверсією і низьким нейротизмом [1]. Оптимістичний атрибутивний стиль (як у позитивних, так і у негативних ситуаціях) є надійним предиктором суб'єктивного почуття щастя і фізичного і психічного здоров'я. М. Селігман висловив гіпотезу, що люди з оптимістичним стилем пояснень будуть успішні в таких типах діяльності, що вимагають наполегливості

та ініціативи і пов'язані з можливим розчаруванням, неприйняттям з боку інших людей. Це такі професійні області, які можна віднести до типу «людина-людина», наприклад, професії торгівельної області, маклерські послуги, зв'язки з громадськістю, акторська професія, добування грошей на фінансування різних проектів та благодійні потреби, творчі професії, професії, що передбачають конкуренцію, та професії, що вимагають вміння викладатися і справлятися з високою емоційним навантаженням. На наш погляд, до кола цих професій можна віднести професію учителя, викладача та практичного психолога.

Проблема губристичної мотивації є центральною у трансгресивній концепції Ю. Козельцького, яка розглядається автором як прагнення до самоствердження. Автор розглядає зміст даного терміну через явища стійкого прагнення особистості до підкріплення і підвищення самооцінки та власної важливості, мотивацію до ствердження та росту особистісної самозначущості [4]. У психологічній науці функціонування губристичної мотивації відбувається через її дві форми — прагнення до переваги, що полягає у підкріпленні своєї самооцінки, закріпленні власного місця серед інших завдяки міжособистісному суперництву, та прагнення до досконалості, при якому індивід закріплює або посилює свою самооцінку завдяки постійному вдосконаленню своїх досягнень, підвищенню рівню досконалості, прагненню до майстерності.

Таким чином, губристична мотивація як прагнення до самоствердження, самоактуалізації, влади, досягнення у значущій діяльності, посідає важливе місце у мотиваційній сфері особистості, що прагне до успіху. Оптимістичне чи песимістичне ставлення до власних успіхів, атрибутивні особливості трактування успіху, в свою чергу, можуть бути взаємообумовленими з губристичними прагненнями особистості.

Методики дослідження. Для дослідження типологічних особливостей губристичної мотивації та атрибутивного стилю особистості нами були застосовані наступні методики.

1. Опитувальник губристичної мотивації К. І. Фоменко [5] для дослідження прагнення до самоствердження особистості, що проявляється через прагнення до досконалості та до переваги.

2. Методика «СТОУН-В» Т. О. Гордєєвої, Е. Н. Осіна та В. Ю. Шев'яхової для визначення особливостей атрибутивного стилю у майбутніх психологів [1].

База дослідження. У дослідженні приймали участь студенти факультету психології та соціології ХНПУ імені Г. С. Сковороди (30 студентів-дівчат 5 курсу віком 20-22 роки).

Аналіз результатів дослідження. Розглянемо результати діагностики атрибутивного стилю особистості майбутніх психологів. Отримані показники параметрів атрибутивного стилю дозволяють розподілити вибірку досліджуваних на наступні групи.

1) Особистості із песимістичним атрибутивним стилем, які характеризуються високими показниками параметрів глобальності, стабільності у ситуаціях невдачі, низькими показниками контролю у ситуаціях невдачі та низькими (помірними) показниками стабільності, контролю та глобальності у ситуаціях успіху.

2) Особистості із оптимістичним атрибутивним стилем, які характеризуються високими показниками параметрів глобальності, стабільності та контролю у ситуаціях успіху, високими показниками контролю у ситуаціях невдачі та низькими (помірними) показниками стабільності та глобальності у ситуаціях невдачі.

3) Особистості схильні до оптимізму, які характеризуються помірними чи високими показниками параметрів глобальності, стабільності та контролю у ситуаціях успіху, помірними чи низькими показниками контролю у ситуаціях невдачі та помірними показниками стабільності та глобальності у ситуаціях невдачі.

4) Особистості, схильні до песимізму, які характеризуються високими чи помірними показниками параметрів глобальності, стабільності у ситуаціях невдачі, низькими чи помірними показниками контролю у ситуаціях невдачі та низькими (помірними) показниками стабільності, контролю та глобальності у ситуаціях успіху.

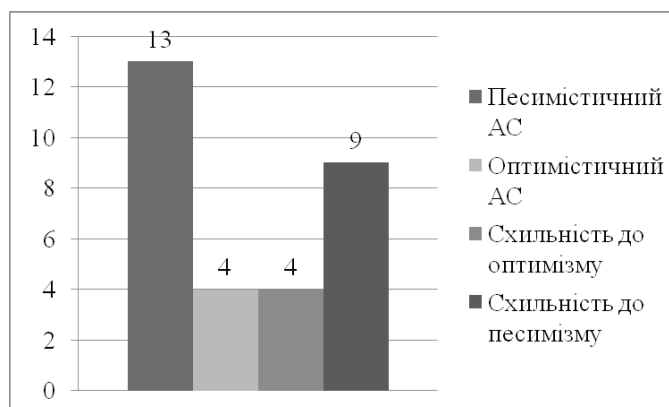


Рис. 1. Розподіл досліджуваних за атрибутивними стилями (n=30)

З рис. 1 видно, що переважна кількість досліджуваних п'ятикурсників представлені песимістичним атрибутивним стилем (43,33% вибірки), 30% вибірки мають схильність до песимізму і лише по 13,33% досліджуваних мають оптимістичний атрибутивний стиль або схильність до оптимізму. Таким чином, студентам-психологам у більшій мірі властивий песимізм як стиль атрибуції, що може ускладнювати майбутню професійну діяльність, виступати причиною професійного вигорання.

Для визначення типологічних особливостей атрибутивного стилю та губристичної мотивації нами був використаний кластерний аналіз методом К-середніх, що дозволяє дослідити профілі (типи) особистості із різними співвідношеннями рівня розвитку параметрів губристичної мотивації та атрибутивного стилю. У якості критеріїв атрибутивних типів нами були обрані параметри атрибуції (глобальність, контроль та стабільність) у ситуаціях успіху, а також обидва параметри губристичної мотивації — прагнення до переваги та прагнення до досконалості.

У результаті кластеризації даних за показниками атрибуції у ситуаціях успіху та губристичної мотивації утворилось чотири психологічні профілі:

- I — «високі показники стабільності, глобальності та контролю успіху — високі показники прагнення до досконалості — помірні показники прагнення до переваги»;
- II — «низькі показники стабільності, глобальності та контролю успіху — високі показники прагнення до досконалості — низькі показники прагнення до переваги»»;

III — «помірні показники стабільності, глобальності та контролю успіху — середні показники прагнення до досконалості — середні показники прагнення до переваги».

IV — «помірні показники стабільності, глобальності та контролю успіху — високі показники прагнення до досконалості — середні показники прагнення до переваги».

Атрибутивні профілі представлені на рис. 2.

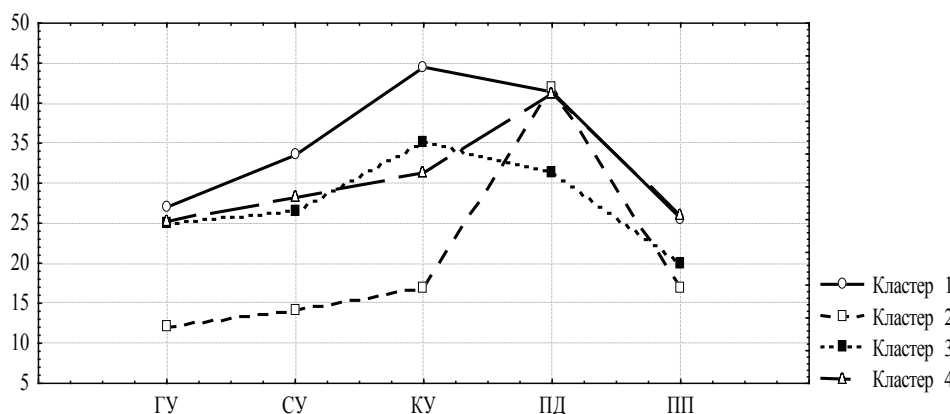


Рис. 2. Профілі атрибуції успіху у самоствердженні особистості

Встановлено, що представлена вибірка майбутніх психологів майже рівномірно представлена зазначеними атрибутивними типами ($\chi^2_{\text{Емп}} = 3,96, p > 0,05$). Надамо характеристику кожному із представлених типів атрибуції успіху.

Перший профіль характеризується найвищими показниками усіх параметрів атрибуції успіху, прагнення до досконалості та прагнення до переваги. Студенти даного профілю мають виражене прагнення до самоствердження та характеризуються здатністю пояснювати причини власних успіхів як такі, що обумовлені внутрішніми, загальними, всеохоплюючими та стабільними факторами. Такі студенти прагнуть до самовдосконалення, розглядають власні позитивні результати діяльності як такі, що залежать від них самих. Для таких особистостей успіх — це результат постійного прагнення до досконалості та майстерності, вони сприймають успіх у житті як дещо постійне і властиве усім сферам життя та діяльності. Таким чином, даний профіль може бути умовно позначено як «Оптимістичне прагнення до самоствердження».

Другий профіль характеризується найнижчими показниками досліджуваних параметрів. Студенти даного профілю відрізняються низьким прагненням до самоствердження та песимістичним стилем атрибуції успіху. Такі студенти не ставлять перед собою цілей самовдосконалення чи досягнення переваги над іншими, а успіхи розглядають як дещо нестабільне та випадкове. Так, наприклад, висока оцінка на іспиті такими студентами вбачається як несподіваний щасливий випадок, який не повторюватиметься. Даний профіль може бути умовно названий як «Песимістична відмова від самоствердження».

Третій профіль описується помірними показниками досліджуваних параметрів та характерний для студентів, які в залежності від ситуації можуть високо оцінюва-

ти власні заслуги у досягнення успіхів у діяльності та особистому житті, розглядати їх як конкретні, чи тотальні, постійні або тимчасові. В одних сферах життя такі студенти прагнуть до майстерності та конкуренції, в інших — для них такі задачі не мають особливої цінності та принципової важливості і вони відмовляються від губристичних прагнень. Тому такий профіль можна умовно назвати «Ситуаційним».

На відміну від попереднього профілю, четвертий профіль характеризує досліджувану групу студентів як таких, що прагнуть до самовдосконалення. Прагнучи до майстерності, такі студенти по-різному оцінюють причини власних успіхів. На наш погляд, такий профіль має бути широко представленим як серед студентів, так в інших вікових групах. В одних ситуаціях такі індивіди поводять себе як оптимісти, в інших — як песимісти, що є природнім та оптимальним у їх особистому шляху до досконалості та майстерності, тому у певній мірі зазначений профіль можна назвати «Оптимальним».

Розглянемо особливості атрибуції невдач у майбутніх психологів із різними атрибутивними профілями. Встановлено статистично значущі відмінності у рівні розвитку показників глобальності та стабільності у ситуаціях невдачі. Так, встановлено, що показники стабільності ($t=2,23$, $p<0,05$) та глобальності ($t=2,21$, $p<0,05$) у ситуаціях невдачі у п'ятикурсників профілю «Оптимістичне прагнення до самоствердження» вище, ніж у юнаків «Оптимального» профілю. Отже, надмірний оптимізм студентів у ситуаціях успіху поєднується із ставленням до невдач як до чогось постійного, тривалого та всеохоплюючого у більшій мірі, ніж у студентів із помірними показниками оптимізму у ситуаціях успіху. В свою чергу, прагнення до досконалості та «тверезе» ставлення до успіхів (помірний рівень стабільності, глобальності та контролю у ситуаціях успіху) може обумовлювати ставлення до невдач як до таких, що мають тимчасовий та конкретний характер.

Встановлено, що показники стабільності у ситуаціях невдачі у юнаків «Ситуаційного» профілю вище, ніж у юнаків «Оптимального» профілю ($t=2,53$, $p<0,05$). Таким чином, високі показники прагнення до досконалості, характерні для «Оптимального» профілю, обумовлюють оптимізм у ситуаціях невдачі, які сприймаються даними студентами як тимчасові, нетривалі та короткочасні.

Висновки

1. Атрибутивний стиль особистості може бути визначений як спосіб, яким особистість пояснює причини успіхів та невдач, виходячи із характеристик локусу, стабільності та глобальності. Губристична мотивація як прагнення до самоствердження посідає важливе місце у мотиваційній сфері особистості, що прагне до успіху. Оптимістичний чи песимістичний стиль атрибуції успіхів пов'язані з губристичними прагненнями особистості.

2. Дослідження співвідношення параметрів стабільності, глобальності та контролю у межах атрибутивного профілю студентів дозволило отримати наступні групи майбутніх психологів: особистості із песимістичним атрибутивним стилем, особистості із оптимістичним атрибутивним стилем, особистості схильні до оптимізму, особистості, схильні до песимізму. Для досліджуваної вибірки майбутніх психологів найбільш характерним є песимістична спрямованість атрибутивного стилю.

3. У результаті кластерного аналізу показників губристичної мотивації та атрибутивного стилю особистості майбутніх психологів утворилось чотири атрибутивних профілі: перший профіль характеризується найвищими показниками усіх параметрів атрибуції успіху, прагнення до досконалості та прагнення до перева-

ги — «Оптимістичне прагнення до самоствердження»; другий профіль характеризується найнижчими показниками досліджуваних параметрів — «Песимістична відмова від самоствердження»; третій профіль описується помірними показниками досліджуваних параметрів — «Ситуаційний»; четвертий профіль характеризує досліджувану групу студентів як таких, що прагнуть до самовдосконалення — «Оптимальний». Студенти «Оптимального» профілю характеризуються найнижчими показниками песимізму у ситуаціях невдачі.

Список використаних джерел та літератури

1. Гордеева Т. О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач. Опросник СТОУН / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова. — М.: Смысл, 2009, — 152 с.
2. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. Учебное пособие/ Гордеева Т. О. — М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2006. — 333 с.
3. Зелигман М. Как научиться оптимизму / М. Зелигман. — М.: «Вече, Персей, АСТ», 1997. — 432 с.
4. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологические эссе) / Юзеф Козелецкий. — К.: Лыбидь, 1991. — 288 с.
5. Фоменко К. І. Губристична мотивація особистості: віковий аспект / Фоменко К.І. — Х.:ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. — 222 с.
6. Abramson L. Hopelessness depression / Abramson, L. Y., Alloy, L. B., & Metalsky, G. I. — In G. Buchanan & M. E. P. Seligman (Eds.), Explanatory Style, 1995. — pp. 113-134.

References

1. Gordieieva T. O. Diagnostika optimizma kak stilia obiasneniia uspehov i neudach. Oprosnik STOUN / T. O. Gordieieva, E. N. Osin, V. Yu. Sheviahov.-M.:Smysl,2009,-152s.
2. Gordieieva T. O. Psihologiiia motivatsii dostizheniia. Uchebnoie posobiie / Gordieieva T. O. —M.:Smysl; Izd. Tsentr «Akademiiia», 2006.-333s.
3. Zeligman M. Kak nauchytsia optimizmu / M. Zeligman.-M.: «Vieche, Persei, AST», 1997.-432s.
4. Kozielietskii Yu. Chieloviek mnogomiernyi (psihologichieskie esse) / Yuzef Kozielietskii.-K.: lybid Kozielietskii, 1991. — 288s.
5. Fomenko K. I. Gubrystychna motyvatsiia osobystosti: vikovy aspekt / Fomenko K. I.— H.:HNPU imeni H. S. Skovorody,2012.-222s.
6. Abramson L. Hopelessness depression / Abramson, L. Y., Alloy, L. B., & Metalsky, G. I. — In G. Buchanan & M. E. P. Seligman (Eds.), Explanatory Style, 1995. — pp. 113-134.

К. И. Фоменко

кандидат психологических наук,
преподаватель кафедры научных основ управления и психологии
Харьковского национального педагогического университета
имени Г. С. Сковороды

АТРИБУТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГУБРИСТИЧНОЙ МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Резюме

В статье представлены психологические подходы к исследованию типологических особенностей атрибуции успеха, оптимистического и пессимистического атрибутивных стилей личности. Анализируется проблема связи губристической мотивации и атрибутивного стиля в пределах типологических профилей будущих психологов. Определены психологические особенности типологических атрибутивных профилей в ситуациях достижения успеха у будущих психологов.

Ключевые слова: атрибутивный стиль, оптимизм, пессимизм, губристична мотивація.

K. I. Fomenko

Ph.D. in Psychology, lecturer and scientific bases of psychology Kharkiv G. S. Skovoroda National Pedagogical University

FEATURES HUBRISTYCHNOYI MOTIVATION ATTRIBUTE OF FUTURE PSYCHOLOGIST

Abstract

The article presents psychological approaches to the study of typological characteristics of attribution of success, optimistic and pessimistic personality style attribute. The problem of correlation between hubristic motivation and attributive style within the typological profile of future psychologists. Psychological characteristics of typological attribute profiles in situations of success of future psychologists were determined. The aim of the study is to explore the typological features of hubristic attributive style and motivation of future psychologists. The given parameters of attributive style allow us to divide the selection of the studied into the groups. In order to determine the typological characteristics of attributive style and hubristic motivation we have used cluster analysis with K-means method, which allows us to investigate the profiles (types) of a person with different correlations of the individual level of hubristic motivation and the parameters of attributive style. Attributive style of a person can be defined as the way with the help of which a person explains the causes of success and failure, based on the characteristics of the locus, stability, and globality. Hubristic motivation as a desire for self-assertion takes an important place in the motivational sphere of a person who is striving for success. Optimistic or pessimistic attributive style is associated with hubristic desire of a person.

Keywords: attributive style, optimism, pessimism, hubristic motivation.

Стаття надійшла до редакції 13.10.2013

УДК 21.009:316.37

Б. Г. Херсонський

кандидат медичних наук, професор, завідувач кафедрою клінічної психології ІППО
Одеський Національний університет ім. І. І. Мечникова

Ісаакій Яворський

ігумен, Одеський Свято-Іллінський чоловічий монастир

О. Ю. Донець

кандидат медичних наук, старший викладач кафедри клінічної психології ІППО
Одеський Національний університет ім. І. І. Мечникова
м. Одеса, вул. Дворянська, 2
e-mail: olgadonets1@gmail.com

СПІЛЬНА РОБОТА ПСИХОЛОГА І СВЯЩЕНИКА ПРИ НАДАННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВІРУЮЧИМ, ЩО СТРАЖДАЮТЬ ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

У статті проведено аналіз питання щодо співробітництва секулярних фахівців — психологів і психіатрів — із священниками при наданні допомоги віруючим, що страждають на психічні розлади. Описані підходи до такої співпраці: при ймовірності психічного розладу, священник благословляє парафіянина звернутись за консультацією до психіатра; віруючий фахівець радить віруючому пацієнтові (клієнтові) відвідувати храм і долучатися до церковних таїнств; священник служить в лікарняному храмі, займаючись опікуванням хворих і персоналу; священник направляє людей, що потребують допомоги в перевірені психологічні, соціальні та благодійні служби.

Ключові слова: співпраця секулярних фахівців і священників, віруючі, психічні розлади, надання допомоги.

Актуальність проблеми

За результатами соціологічного опитування населення України проведеного у 2010 році [17], число осіб, що вважають себе віруючими складає 71% респондентів, при чому більшість з них (68%) відносять себе до православної християнської конфесії. Коли секулярна людина переживає з приводу тяжких життєвих обставин, або страждає на непсихотичні душевні розлади (неврози, легку та помірну депресію, тощо) вона звертається до спеціаліста — психолога чи психіатра. Проте віруюча людина, перш за все, приходять в храм, звертаючись до Бога і свого духовника — священника. Останній змушений не тільки проводити з прихожанами духовні бесіди, здійснювати духовне керівництво, але й надавати їм психологічну допомогу. Священник у своєму служінні зустрічається також з особами, що страждають на психози і висказують йому свої маячні ідеї, розповідають про галюцинації. З іншого боку, пацієнти психіатра і клієнти психолога нерідко бувають віруючими людьми і можуть ставити перед цими спеціалістами духовні питання. Складається ситуація, при якій люди, що потребують допомоги, не отримують її у повному обсягу: священник не завжди направить прихожанина до психолога чи лікаря-психіатра, якщо не розуміється у психічних розладах, а секулярний спеціаліст, зі свого боку, не знайде потрібним порадити своєму віруючому клієнтові (пацієнтові) піти до храму — а іноді, навпаки, буде його відраджувати, адже сам не є віруючою людиною. Отже, актуальність цієї статті зумовлена тим, що співпраця секулярних

фахівців і священників може бути дуже корисною при наданні допомоги віруючим, що страждають на психічні розлади.

Мета дослідження: обґрунтування і розробка підходів до співпраці психологів і психіатрів із священниками при наданні допомоги віруючим, що страждають на психічні розлади.

Завдання дослідження

1) Розглянути підходи священника до роботи з паствою, зокрема з особами, які страждають психічними розладами.

2) Розробити можливі варіанти співпраці пастиря з психологами та лікарями-психіатрами.

Православні уявлення про духовні причини хвороб і робота священника з прихожанами, що страждають на психічні розлади

З точки зору православ'я, основною ознакою здоров'я взагалі і психічного здоров'я зокрема є єдність і гармонія трьох сфер людської особистості — духовної, душевної та тілесної, і ці єдність і гармонія досягаються лише за умови переважаючого впливу сфери духу, який повинен панувати над душею і тілом. У цій єдності й гармонії — здоров'я, норма людського життя. Хвороба ж обумовлена розпадом і ізоляцією протилежно діючих сил або елементів і верств особистості. Загальним ґрунтом виникнення людських хвороб (у тому числі психічних), а також страждань і зрештою смерті, є гріховність людини [12]. Духовними причинами хвороби, з православно-християнської точки зору [1, 11, 12], вважаються: гріхи, вчинені самим хворим (покарання за гріх); гріхи батьків (при захворюваннях дітей); гріховні пристрасті (гнів, ненависть, заздрість та ін); недбальство про своє тіло (пияцтво, куріння, обжерливість); злі слова (психологічна травма).

Про духовні причини і механізми розвитку душевних хвороб у своїх роботах пишуть не тільки теологи, але й православні психіатри Н. Д. Гур'єв, Д. А. Авдєєв і багато інших сучасних авторів [1, 2, 5, 13, 16].

Лікар-психіатр Н. Д. Гур'єв [5] пов'язує виникнення хвороб з гріховними пристрастями людини. У православній літературі виділяється вісім основних гріховних пристрастей: це обжерливість, блудна пристрасть, грошолобство (прагнення до грошей і майна), гнів, печаль (малодушність), зневага (лінощі), марнославство і гордість. На думку Н. Д. Гур'єва, моральні якості людини, нахили його душі (тобто, пристрасті) впливають не тільки на поведінку, а й на стан організму: «Візьмемо, наприклад, гіпертонічну хворобу. Така якість, як самовпевненість видимого зв'язку з нею, у всякому разі на перший погляд, не має. Але не зміна судин призводить до підвищення артеріального тиску, а збільшення обсягу крові, що проходить по ним за одиницю часу. Посилюється, як правило, кровопостачання того органу, який напружено працює. У розглянутому випадку переважно посилюється кровопостачання головного мозку. А ось надлишкові навантаження своєму мозку дають самовпевнені люди, які беруться за вирішення занадто багатьох складних питань. Мозок працює на межі своїх можливостей, а рішення поставлених питань все ніяк не приходить. Слухаючи душу, тіло змінює роботу не тільки мозку, але і серцевого м'яза, больових рецепторів, змінює діяльність кровотворних органів» [5]. Зв'язок захворювань з пристрастями детально аналізують у своїх роботах також ієромонах Анатолій (Берестов) [3] й православний психіатр Н. А. Лайша [13].

Психіатри, які розглядають психічні порушення з матеріалістичної точки зору, не погодилися б з подібним трактуванням цих порушень, проте, слід визнати, що

деякі розлади з усією очевидністю пов'язані з особистісними рисами пацієнта. Так звані преморбідні («до-хворобливі») особистісні риси не тільки обумовлюють поведінку, але і роблять людину вразливою до впливу негативних зовнішніх факторів (у тому числі, психогенних). В результаті, при несприятливому збігу обставин виникає хвороба.

Як приклад патології, що породжується пристрастями в поєднанні з особистісною незрілістю, наведемо хвороби залежності, до числа яких входять алкоголізм, наркоманія, а також ігроманія та комп'ютерна залежність. Хвороби залежності пов'язані з формами поведінки людини, які спочатку приносять задоволення, але потім викликають настільки сильну пристрасть, що людина буває не в силах обійтися без них (тут під «формами поведінки» ми маємо на увазі також вживання алкоголю й наркотиків).

Зупинимося на алкоголізмі. Дослідження показують, що особи, схильні до зловживання алкоголем, відрізняються від тих, хто має тверезий спосіб життя, певними особистісними характеристиками: слабкістю Его з недостатньою ідентифікацією власної статевої приналежності, ворожістю, негативною концепцією власного Я, незрілою імпульсивністю, низьким рівнем толерантності до фрустрації (тобто важко переносять ситуації, в яких виникають перешкоди до задоволення їх бажань і потреб); пасивністю, загальною емоційною залежністю; невротичними ознаками з проявами страху, депресії, істерії і схильності до іпохондрії [6, 14]. Перераховані якості свідчать про присутність у більшості алкоголіків особистісної незрілості. Проте, в процесі лікування хворі на алкоголізм, з допомогою лікаря, здатні не тільки подолати шкідливу звичку, але і змінити деякі особистісні риси: на тлі стійкої ремісії більше трьох років у них з'являється міцна установка на тверезість, здобуваються навички здорового способу життя; основним мотивом діяльності стає утримання позиції і досягнення успіху, соціальна реадaptaція. У цих осіб переважає стабільність емоційного стану; відсутність вираженої тривожності; ступінь психологічної залежності від алкоголю у них знижується; в структурі мотивації утримання від споживання алкоголю переважають мотиви, пов'язані з підтримкою задовільного стану здоров'я [7].

Завданням священика щодо пастви є духовне керівництво і так зване душеопікування. «Душеопікування» буквально означає «турбота про душу». Кінцева мета цієї турботи полягає, передусім, в сприянні духовному зростанню, очищенню від гріха, облаштування життя віруючих згідно з православними моральними нормами і, в кінцевому підсумку, їх спасінню. Разом з тим, при необхідності, духівник надає своїм духовним чадам психологічну допомогу в розв'язанні багатьох проблем, з приводу яких вони до нього звертаються. Як було сказано вище, серед парафіян храмів є особи, що страждають на психічні розлади. Священику приходиться опікуватися і ними. Приймаючи рішення про те, як вести бесіду з людиною, що страждає тим чи іншим душевним розладом, слід врахувати особистісні особливості цієї людини, форму прояву хвороби, а при можливості також вірогідну причину її виникнення [8, 9]. Священик, звичайно, не мусить ставити психіатричний діагноз, але деякі знання в галузі психіатрії допоможуть йому краще розібратися в переживаннях людей, що до нього звертаються, особливо тих, з ким він часто спілкується.

Психіатр, психолог і священик, природно, користуються різними підходами до надання допомоги при психічних розладах. Психіатри часто не допускають і думки про можливість існування духовних причин виникнення психічних порушень. Священики, зі свого боку, випускають з уваги природні (органічні) причини ви-

никнення душевних розладів, при яких психіатрична медична допомога виявилася б дуже корисною для їх парафіян.

Важливість розуміння природи психічних станів і розладів, а також застосування комплексного підходу до надання допомоги хворим можна проілюструвати на прикладі розладів в емоційній сфері особистості. Відомо, що емоції є суб'єктивними оціночними реакціями на зовнішні події і власний внутрішній стан. За допомогою емоційних переживань людина оцінює події як «хороші» чи «погані», корисні або шкідливі. У здорової людини емоції є адекватними, тобто вони відповідають фактичним подіям, а також оцінці людиною цих подій — адже люди по-різному реагують на одні й ті самі обставини, залежно від того, як їх трактують. Настрій являє собою емоційний фон, стан, залежний від сукупності емоцій [10]. При душевних розладах переживання хворого найчастіше стають неадекватними, тобто не відповідними ситуації за своїм змістом і силою.

Одним з найчастіших психічних порушень є депресія різного ступеня тяжкості. Статистика показує, що депресивні епізоди протягом життя виникають у 24% всіх жінок і у 12% чоловіків [20], тобто приблизно 1/6 всього населення переживає цей стан. Центральним симптомом депресивного синдрому є пригнічений настрій. При легкій депресії провідною емоцією є нудьга. У хворих знижується активність, інтерес до подій і видів діяльності, які раніше їм подобались, залучали. При депресії середньої тяжкості в типових випадках спостерігається туга, уповільнення мислення і рухів. На тлі важких депресивних епізодів можуть спостерігатися також психотичні симптоми — марення і галюцинації. За змістом думки відповідають настрою: у хворого різко знижується самооцінка, навіть при легкій депресії людина переконана в тому, що вона — невдаха, нічого доброго не зробила і нічого не добилася в житті, що її ніхто не любить, та й не заслужила вона любові... При важкій депресії іноді з'являються маячні ідеї самозвинувачення, самоприпинення, гріховності, винності. При депресії будь-якого ступеня тяжкості у хворих можуть виникати суїцидальні думки, оскільки цей синдром викликає не тільки тугу, а й почуття безнадійності — людині здається, що в її житті все погано і вже ніколи не стане краще [20].

Особи, що страждають на депресію, потребують своєчасної якісної допомоги. При легкій депресії достатньо буває психотерапії. У більш серйозних випадках стан хворих покращується вживанням антидепресантів. Проте, якщо мова йде про віруючу людину, вона перш за все піде за порадою до свого духовника. Священик під час духовної бесіди може змінити погляд прихожанина на ситуацію. Адже християни вважають смутком і зневіру гріхами, а гріхи слід виправляти лише покаванням і церковними таїнствами. Проте, клінічна депресія не є звичайним смутком. В таких випадках, а також при інших психічних розладах, якими можуть страждати віруючі, корисним буває (або могло б стати) об'єднання зусиль пастиря і секулярних фахівців.

Спільна робота секулярних спеціалістів із священиками

Перш, ніж представити форми співпраці між священиком і віруючим психологом або лікарем, нагадаємо наступні факти. Як пастирське душеопікування, так і надання психологічної та медичної допомоги є служінням людям. Як священик, так і лікар покликані піклуватися про підтримку їх душевного і тілесного здоров'я. Медицина є однією з найдавніших наук і практик. В усі часи, за винятком періодів активних гонінь на Церкву, лікарі і священики трудилися поруч. Таким чином, ціл-

ком очевидно, що пастирське душеопікування і допомога секулярних спеціалістів ніяк не суперечать одне одному [8, 9, 18].

Слід зазначити, що прийоми, використовувані при психологічному консультуванні, не тільки не суперечать духовній бесіді, проведеної уважним пастирем з духовними чадами, але й багато в чому подібні такій бесіді. Наприклад, митрополит Суразький Антоній [4], який до рукоположення працював військовим хірургом, пише про «зживання» стану шоку пораненими під час бесіди з лікарем. При спілкуванні з хворим, на думку митрополита Антонія, пастирю слід «цілком бути присутнім», тобто приділяти співрозмовнику всю свою увагу, показувати йому, що «весь час, яким ви володієте... належить йому». Потрібно також навчитися мовчати, уникаючи порожньої балаканини, бачити людину і чути її [4].

Повернемося до можливих форм спільної роботи православного священика з мирським лікарем при наданні допомоги віруючим душевно хворим, а також з психологом — при наданні допомоги здоровим особам, що переживають важкий стрес або психологічну травму. Налагодженої схеми подібної спільної діяльності в Україні, наскільки нам відомо, не існує. Наведемо кілька варіантів можливого співробітництва.

По-перше, священик, запідозривши у парафіянина свого храму психічний розлад, може порадити йому звернутися до лікаря. При цьому краще не формально рекомендувати людині піти до районного психіатра, а вибрати православного спеціаліста — таких немало серед лікарів і психологів. Вони відвідують храми і знайомі священикам. Священик не має повноваження офіційно направляти будь-кого до психіатра, але з благословення духівника парафіянин зважиться на звернення, якого раніше уникав, а лікар — парафіянин охоче його проконсультує. Часто люди побоюються «потрапити на облік», тобто бути зареєстрованими у психіатричному закладі як хворі, тому неофіційні зустрічі з лікарем допомагають вирішити це питання. Слід також пам'ятати, що існують види психотерапії, цілком прийнятні для віруючої людини, тому можна благословляти нужденних і на отримання психотерапії.

Друга форма взаємодії лікаря або психолога з пастирем може здійснюватися з ініціативи фахівця, що рекомендує своїм віруючим пацієнтам відвідувати храм, бути присутніми на службах, висповідатися, причаститися. Звичайно, секулярний фахівець не може діяти проти волі пацієнта (клієнта), рішення приймає останній. В результаті обох згаданих форм взаємодії хворий буде отримувати як медичну, так і духовну допомогу, що в більшості випадків є оптимальним варіантом.

Третьою формою співпраці є служіння священиків в лікарняних храмах або каплицях. Священнослужителі здійснюють церковні таїнства, займаються душеопікуванням хворих і персоналу лікувального закладу.

До священиків куди частіше, ніж душевно хворі, звертаються люди, що переживають скорботи — важкий стрес або психологічну травму, а також серйозні життєві труднощі. Священик може обмежитися духовною бесідою з ними, але в деяких випадках таким людям потрібна психологічна або й практична допомога. Тому може існувати і четверта форма співпраці священика з психологами, а також працівниками служб соціальної допомоги. Було б дуже корисно мати в храмах адреси та телефони перевірених психологічних, соціальних, благодійних служб, куди в разі необхідності можна направити потребують допомоги.

Висновки

Розглянувши підходи до спільної роботи секулярного фахівця і пастиря, можна зробити наступні висновки:

При лікуванні віруючих людей, які страждають душевними розладами, дуже корисним є співробітництво пастиря з секулярними фахівцями (психологом чи лікарем-психіатром) — перший здійснює духовне керівництво (душеопікування), залучає людину до церковних таїнств, а другий — лікування, в тому числі психотерапевтичне (за винятком тих його форм, які, подібно гіпнозу, не схвалюються православною церквою). Ця співпраця, залежно від обставин, може приймати різні форми: при ймовірності психічного розладу, священник благословляє парафіянина на консультацію у психіатра; віруючий секулярний фахівець радить віруючому пацієнтові (клієнтові) відвідувати храм і долучатися до церковних таїнств; священник служить в лікарняному храмі, займаючись душеопікуванням хворих і персоналу; священник направляє людей, що потребують допомоги в перевірених психологічних, соціальних та благодійних службах.

Список використаних джерел та літератури

1. Авдеев Д. А. Душевные болезни: православный взгляд. — 3-е издание, дополненное. — М.: СофтИздат, 2010. — 200 с.
2. Авдеев Д. А. Очерки православной психотерапии. В помощь страдающей душе. — М.: СофтИздат, 2012. — 464 с.
3. Анатолий (Берестов), иеромонах. Грех, болезнь, исцеление. — М.: Изд-во «Путь», 2005. — 160 с.
4. Антоний, митрополит Суражский. Жизнь. Болезнь. Смерть. М.: Фонд «Духовное наследие митрополита Антония Суражского», 2010. 96 с. <http://www.mitras.ru/>
5. Гурьев Н. Д. Страсти и их воплощение в соматических и нервно-психических болезнях. — <http://old.pravoslavie.by/podrazdel.asp?id=237&Session=110>
6. Гурьева Л. В., Нагорнова А. Ю., Переверденцева Л. А., Резниченко О. С., Шилова И. С. Индивидуально-психологические особенности личности как фактор возникновения алкогольной зависимости // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 6. <http://www.science-education.ru/106-8072>
7. Дунаев А. Г. Индивидуально-психологические особенности личности больных хроническим алкоголизмом с различной длительностью психотерапевтической ремиссии. Автореферат дисс. канд. псих. Наук. — Ростов-на-Дону, 2006.
8. Евмений (Перистый), игумен. Психотерапия в пастырском душепопечении. // Человек, № 6, 1999. — № 1, 2, 2000. — <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/MEN/ORTHODOX.HTM>
9. Евмений (Перистый), игумен. Пастырская помощь душевнобольным. <http://evmeny.ru/?p=86>
10. Изард К. Э. Психология эмоций. — С-Пб., 2011. — 464 с.
11. Иов (Гумеров), иеромонах. 1115 вопросов священнику. <http://azbyka.ru/vopros/1115-voprosov-svjashhenniku-all.shtml>
12. Константин (Горянов), епископ Тихвинский. Библейская антропология и медицина. // Церковь и медицина: на пороге третьего тысячелетия. — Мн.: 1999.
13. Лайша Н. А. Страсть как мотив поведения человека и причина нервно-психических заболеваний. <http://dusha-orthodox.ru/biblioteka/laysha-na.-strast-kak-motiv-povedeniya-cheloveka-i-prichina-nervno-psihicheskikh-zabolevaniy.html>
14. Москаленко В. Д. Психическая предрасположенность к развитию зависимости от ПАВ (личностные, социальные, семейные факторы риска) // Руководство по наркологии: в 2 т. / под ред. Н. Н. Иванца. М., 2002. Т. 1. С. 182-188.
15. Моховиков А. Н. Телефонное консультирование. — М.: Изд-во «Смысл», 1999. — 410 с.
16. Неярович В. К. Терапия души. Святоотеческая психотерапия. — Воронеж: Модэк, 1997. — 240 с.
17. Релігія і влада в Україні: Проблеми взаємовідносин. // Інформаційно-аналітичні матеріали до Круглого столу на тему: «Державно-конфесійні відносини в Україні, їх особливості і тенденції розвитку» 8 лютого 2011р. http://www.razumkov.org.ua/upload/prz_2011_Rlg_sml1.pdf
18. Рогозянский А. Б. Психология и церковное душепопечение. http://www.reshma.nov.ru/psychology/hristianska/psih_tser_dushepop.htm
19. Сергей Савельев, архимандрит. О пользе страданий. // Киприан (Керн), архимандрит. Типы грешников. Сергей (Королев), архиепископ Пражский. Духовная жизнь в миру. — М.: «Образ», 2006. — С. 72-92.
20. Тиганов А. С. Общая психиатрия. — М.: Медицина, 1999. — 405 с.

References

1. Avdeev D. A. Dushevnye bolezni: pravoslavnyj vzgljad. — 3-e izdanie, dopolnennoe. — M.: SoftIzdat, 2010. — 200 s.
2. Avdeev D. A. Ocherki pravoslavnoj psihoterapii. V pomoshh' strazhdushhej dushe. — M.: SoftIzdat, 2012. — 464 s.
3. Anatolij (Berestov), ieromonah. Greh, bolezni, iscelenie. — M.: Izd-vo «Put'», 2005. — 160 s.
4. Antonij, mitropolit Surozhskij. Zhizn'. Bolezni'. Smert'. M.: Fond «Duhovnoe nasledie mitropolita Antonija Surozhskogo», 2010. 96 s. <http://www.mitras.ru/>
5. Gur'ev N. D. Strasti i ih voploshhenie v somaticheskikh i nervno-psihicheskikh boleznyah. — <http://old.pravoslavie.by/podrazdel.asp?id=237&Session=110>
6. Guryleva L. V., Nagornova A. Ju., Perevedenceva L. A., Reznichenko O. S., Shilova I. S. Individual'no-psihologicheskie osobennosti lichnosti kak faktor vznikovenija alkogol'noj zavisimosti // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. — 2012. — № 6. <http://www.science-education.ru/106-8072>
7. Dunaev A. G. Individual'no-psihologicheskie osobennosti lichnosti bol'nyh hronicheskim alkogolizmom s razlichnoj dlitel'nost'ju psihoterapevticheskoj remissii. Avtoreferat diss. kand. psih. Nauk. — Rostov-na-Donu, 2006.
8. Evmenij (Peristyj), igumen. Psihoterapija v pastyrskom dushepeochenii. // Chelovek, № 6, 1999. — № 1,2, 2000. — <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/MEN/ORTHODOX.HTM>
9. Evmenij (Peristyj), igumen. Pastyrskaja pomoshh' dushevnobol'nyh. <http://evmeny.ru/?p=86>
10. Izard K. Je. Psihologija jemocij. — S-Pb., 2011. — 464 s.
11. Iov (Gumerov), ieromonah. 1115 voprosov svjashhenniku. <http://azbyka.ru/vopros/1115-voprosov-svjashhenniku-all.shtml>
12. Konstantin (Gorjanov), episkop Tihvinskij. Biblejskaja antropologija i medicina. // Cerkov' i medicina: na poroge tret'ego tysjacheletija. — Mn.: 1999.
13. Lajsha N. A. Strast' kak motiv povedenija cheloveka i prichina nervno-psihicheskikh zabolevanij. <http://dusha-orthodox.ru/biblioteka/laysha-n.a.-strast-kak-motiv-povedeniya-cheloveka-i-prichina-nervno-psihicheskikh-zabolevanij.html>
14. Moskalenko V. D. Psihicheskaja predraspolzhenost' k razvitiyu zavisimosti ot PAV (lichnostnye, social'nye, semejnye faktory riska) // Rukovodstvo po narkologii: v 2 t. / pod red. N. N. Ivanca. M., 2002. T. 1. S. 182-188.
15. Mohovikov A. N. Telefonnoe konsul'tirovanie. — M.: Izd-vo «Smysl», 1999. — 410 s.
16. Nevjarovich V. K. Terapija dushi. Svjatootecheskaja psihoterapija. — Voronezh: izd-vo «Modjek», 1997. — 240 s.
17. Religija i vlada v Ukraїni: Problemi vzaemovidnosin. // Informacijno-analitichni materiali do Kruglogo stolu na temu: «Derzhavno-konfesijni vidnosini v Ukraїni, ih osoblivosti i tendencii rozvitku» 8 ljutogo 2011r. http://www.razumkov.org.ua/upload/prz_2011_Rlg_sml.pdf
18. Rogozjanskij A. B. Psihologija i cerkovnoe dushepeochenie. http://www.reshma.nov.ru/psychology/hristianska/psih_tser_dushepop.htm
19. Sergij Savel'ev, arhimandrit. O pol'ze stradanij. // Kiprian (Kern), arhimandrit. Tipy greshnikov. Sergij (Korolev), arhipiskop Prazhskij. Duhovnaja zhizn' v miru. — M.: «Obraz», 2006. — s.72-92.
20. Tiganov A. S. Obshhaja psihiatrija. — M.: Medicina, 1999. — 405 s.

Б. Г. Херсонский

кандидат медицинских наук, профессор,
заведующий кафедрой клинической психологии ИИПО
Одесский Национальный университет имени И. И. Мечникова

Исаакий Яворский

игумен, Одесский Свято-Ильинский мужской монастырь

А. Ю. Донец

кандидат медицинских наук,
старший преподаватель кафедры клинической психологии ИИПО
Одесский Национальный университет имени И. И. Мечникова
г. Одесса, ул. Дворянская, 2

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА ПСИХОЛОГА И СВЯЩЕННИКА ПРИ ОКАЗАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ВЕРУЮЩИМ, СТРАДАЮЩИМ ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Резюме

В статье проведен анализ вопросов сотрудничества секулярных специалистов — психологов и психиатров — со священниками при оказании помощи верующим, стра-

дающим психическими расстройствами. Описаны подходы к такому сотрудничеству: при вероятности психического расстройства, священник благословляет прихожанина обратиться за консультацией к психиатру; верующий секулярный специалист советует верующему пациенту (клиенту) посещать храм и участвовать в церковных таинствах; священник служит в больничном храме, занимаясь душепопечением больных и персонала; священник направляет нуждающихся в помощи людей в проверенные психологические, социальные и благотворительные службы.

Ключевые слова: сотрудничество специалистов и священников, верующие, психические расстройства, оказание помощи.

Boris Khersonskiy

PhD, Professor, Head of Clinical Psychology Department Institute of Innovative and Postgraduate Education
Odessa I. I. Mechnikov National University

Isaac Yaworski

Abbot, Odessa St. Elias Monastery

Olga Donets

PhD, senior lecturer in clinical psychology
Institute of Innovative and Postgraduate Education
Odessa I. I. Mechnikov National University

COLLABORATION BETWEEN A PSYCHOLOGIST AND PRIEST WHEN PROVIDING PSYCHOLOGICAL HELP BELIEVING THAT MENTAL DISORDERS

Abstract

The article analyzes the issue of cooperation secular specialists — psychologists and psychiatrists — a priest in assisting the faithful who suffer from mental disorders. We describe approaches for such cooperation: the probability of mental disorder, the priest blesses the parishioner to consult a psychiatrist, believes secular believer specialist advises patient (client) to visit the temple and join the sacraments, the priest is in the hospital church, doing *dusheopikuvannyam* patients and staff; priest directs people in need of assistance in proven psychological, social and charitable service.

Keywords: cooperation of specialists and priests, believers, mental disorders, help.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2013

УДК 159.9

Е. И. Шевченко

аспирант кафедры клинической психологии ИИПО
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова
г. Одесса, ул. Дворянская, 2
e-mail:helen.69@inbox.ru

**КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПОНИМАНИЕ КАТЕГОРИИ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ»**

Статья посвящена изучению генезиса понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье», выявлению особенностей отличия этих понятий.

Ключевые слова: психическое здоровье, психологическое здоровье, психологическое благополучие.

Постановка проблемы. Проблема психологического здоровья, условий его оптимизации относится к числу актуальных как в теоретическом, так и в практическом плане. Психологическое здоровье личности является существенным условием социальной стабильности, прогнозируемости процессов, происходящих в обществе. Тот факт, что здоровье человека во многом зависит от образа жизни, указывает на необходимость рассмотрения проблемы здоровья как проблемы изменения поведения человека, то есть проблемы психологической. О высокой значимости здоровья человека можно судить по определению здоровья, данному в уставе ВОЗ: «Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов». Психическое здоровье является неотъемлемой частью здоровья в целом. В последнее время ВОЗ провозгласило, что «нет здоровья без психического здоровья» [4].

На биологическом уровне сущность здоровья рассматривается как динамическое равновесие работы всех внутренних органов и их адекватное реагирование на влияние окружающей среды. Различные виды серьезных органических нарушений приводят к изменениям в психике, личностном статусе и социальном поведении человека. Чем тяжелее заболевание организма, тем сильнее оно влияет на состояние психического и социального здоровья.

Психологический уровень рассмотрения здоровья связан с личностным контекстом, в рамках которого человек предстает как психическое целое. Среди критериев психического здоровья особо значимы такие, как интегрированность личности, ее гармоничность, уравновешенность, духовность, ориентация на саморазвитие [3].

В медицине существует психосоматический подход к объяснению причин заболеваний. В рамках этого подхода уделяется особое внимание роли психических факторов в возникновении, течении и исходе соматических (физических) заболеваний, разрабатывается система соответствий между органическими заболеваниями и специфическими чертами личности, типами эмоциональных конфликтов. В психологии термин «психическое здоровье» толкуется как «состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений, обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности».

Термин «психологическое здоровье» был подвергнут подробному изучению И. В. Дубровиной. При этом под психологическим здоровьем понимаются психологические аспекты психического здоровья, т.е. то, что относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа. Психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе жизнедеятельности. С одной стороны, оно является условием адекватного выполнения человеком своих возрастных, социальных и культурных ролей (ребенка или взрослого, учителя или предпринимателя и т.п.), с другой стороны, обеспечивает человеку возможность непрерывного развития в течение всей его жизни.

В термине «психологическое здоровье» отражена неразделимость телесного и психического в человеке, подчеркивается необходимость того и другого для полноценной жизнедеятельности. В рамках такого научного направления как «психология здоровья» исследуются психологические составляющие здоровья, методы и способы его сохранения, укрепления и развития, подробно изучается влияние психических факторов на сохранение здоровья и на появление болезни. Исходя из этого, можно утверждать, что психологическое здоровье является предпосылкой здоровья физического. То есть, если исключить влияние генетических факторов, катастроф, стихийных бедствий и т.п., то психологически здоровый человек, вероятнее всего, будет здоров и физически.

Психологическое здоровье понимается как динамическое равновесие человека с окружающей природной и социальной средой, которое позволяет ему полноценно выполнять социальные функции; как одно из условий полноценного его функционирования. Понятие «психологическое здоровье» рассматривается наряду (и часто как синоним) с понятиями: «психическое здоровье», «психологическое благополучие». Все эти понятия имеют социально-психологический компонент. В контексте рассмотрения психологического здоровья через категорию «психологического благополучия» это понятие приобретает социальную окраску (Bradburn N., Diener E.).

В отечественной социальной психологии проблема социально-психологических детерминант психологического здоровья человека только начинает разрабатываться. Концепция здоровья рассматривалась в трудах зарубежных ученых С. Грофа, А. Маслоу, Г. Оллпорта, К. Роджерса. Изучение проблемы отношения личности к здоровью отечественных авторов берет начало от работ В. М. Бехтерева и далее продолжает развиваться в трудах Б. Г. Ананьева, М. Я. Басова, Р. А. Березовской, И. Н. Гурвича, И. В. Ежова, Л. В. Куликова, А. Ф. Лазурского, А. Е. Личко, А. Р. Лурии, Г. С. Никифорова, В. П. Озерова, Ю. М. Орлова. Ценностное отношение к здоровью изучались в работах Б. С. Братусь, Г. С. Васильевой, В. Я. Дорфмана, Л. С. Драгунской, Е. Р. Калитеевской, Д. А. Леонтьева, В. И. Новикова, В. П. Озерова, Ф.Р. Филатова.

Особо следует отметить исследования, рассматривающие проблему сохранения и поддержания психологического здоровья личности в русле гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), научные идеи которой развиваются К. Н. Вентцелем, Д. Н. Кавтарадзе, Д. Ж. Маркович, А. К. Марковой, В. И. Слободчиковым, С. Д. Смирновым, И. С. Якиманской, В. А. Левиным, авторами, пришедшими к осознанию того, что психологическое здоровье выступает стратегической целью современного общества. В связи с этим сохранение и поддержание психологического здоровья возникает в результате включенности личности в познавательную и ценностно-ориентационную деятельность, при проявлении личностью самостоятельной нравственной воли в вопросах здорового образа жизни.

Психологія ХХ століття була сфокусована на аномаліях людської природи, внутріличностного конфлікту і кризи; в той же час психологічне здоров'я людини рідко становило предмет основателного дослідження. Проблема ціннісного відношення до здоров'я, вивчається в контексті виділеної в загальному списку психологічних дисциплін, психології здоров'я.

Психічне (і психологічне) здоров'я концептуалізується через поняття благополуччя. Поняття «психологічне благополуччя» прийнято Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВОЗ) як основний критерій здоров'я і розглядається як стан повного фізичного, умовного і соціального благополуччя. По думці експертів ВОЗ, благополуччя в більшій ступені оцінюється самооцінкою і відчуттям соціальної належності, ніж біологічними функціями організму і пов'язано з реалізацією фізичних, духовних і соціальних потенцій людини.

В українській психології поняття психологічного благополуччя розглядається в контексті суб'єктивної категорії (Л. В. Куликов, М. С. Дмитрієва, М. Ю. Долина, О. В. Іванов, М. А. Розанова, Т. Г. Тимошенко). При цьому автори вказують на цілесобразність включення в поняття суб'єктивного благополуччя двох компонентів — когнітивного і емоційного. Когнітивний (рефлексивний) компонент благополуччя виступає як система представлень про окремі сторони свого життя, емоційний — як домінуючий емоційний тон відношень до цих сторін.

Психологічне благополуччя розглядається також в контексті проблеми отримання людиною щастя (М. Аргайл, Р. А. Ахмеров, І. А. Джидар'ян, А. А. Кронік і др.) Так, М. Аргайл, розглядає щастя як «освідчення своєї задоволеності життям або частоту і інтенсивність позитивних емоцій, і ще одна складова — відсутність депресії, тривоги і інших негативних емоцій. Щастя залежить і від об'єктивних умов, наприклад сімейного положення і соціального статусу, пов'язано воно також і з нашим образом мислення, с тим, як ми сприймаємо речі, з мироощуванням. Частиною джерелами щастя виступають такі об'єктивні характеристики життя, як благополуччя, занятість і шлюб, однак певну роль грають і суб'єктивні фактори, такі, як наше сприйняття цих життєвих умов, наприклад соціальне порівняння і адаптація. Ще одним джерелом щастя служить володіння відповідним типом особистості, правда, особистісні риси можуть змінитися під впливом пережитих життєвих подій». (М. Аргайл).

Зрозуміння сутності щастя представлено в роботах різних авторів. Так, Кронік А. А. розглядає щастя як форму переживання повноти життя, пов'язану з самоосвідченням. Щастя можливо в разі високої оцінки людиною значимості світу і своїх можливостей. На основі цього людина отримує щастя індивідуальним способом, пов'язаним з принципами саморегуляції (життєвими стилями) людиною своєю мотивацією до світу: максимізації користі світу (стиль життя — гедонізм); мінімізації потребностей (аскетизм); мінімізації складності (созерцальний стиль); максимізації здібностей (діяльний характер самосовершенствования добродетелі).

Майерс і Дінер (Myers, Diener, 1995) звертають нашу увагу на те, що особистість — це основний детермінант сучасного щастя і благополуччя. Ці автори приходять до висновку, що існує три принципи, які повинні враховуватися при побудові теорії щастя:

- 1) завдяки адаптації вплив життєвих подій тимчасовий;

2) эти жизненные события должны интерпретироваться в рамках мировоззрения и соответствующей культуры, рассматривающей их как источники страдания или возможности для роста;

3) цели и ценности людей могут вносить вклад в общий уровень счастья [5].

Существуют хорошо зарекомендовавшие себя методы оценки счастья, которые обладают высокой внутренней согласованностью, устойчивы во времени и валидны по сравнению с другими методиками. Однако на результаты измерения могут влиять такие субъективные факторы, как непосредственное настроение; это подобно влиянию на межнациональные сравнения местных обычаев, которые вызваны желанием казаться более или менее счастливым, чем это есть на самом деле [1].

«Предрасположенность» к счастью отчасти обусловлена генетическими факторами, но очевидно, что счастье связано и с некоторыми личностными свойствами. Ряд их имеет врожденный характер, что, впрочем, не означает, что меру человеческого счастья нельзя изменить. Одно из наиболее важных свойств личности — экстраверсия, ее можно усилить регулярными позитивными переживаниями, возникающими при общении с друзьями и на работе. Другие личностные свойства (например, социальные навыки) поддаются тренировке. Экстраверты, как правило, счастливее интровертов и испытывают больше положительных эмоций. Поскольку это только статистическая взаимосвязь, понятно, что существуют и счастливые интроверты, только вот счастье свое они черпают из иных источников. Индивиды, отличающиеся эмоциональной устойчивостью, как правило, счастливее тех, кому свойствен сильно выраженный нейротизм или кто испытывает больше отрицательных эмоций. [1].

Возвращаясь в проблеме сущности субъективного психологического благополучия и его связи с ощущением счастья, необходимо отметить, что зарубежной психологии это проблема хорошо разработана. Термин «психологическое благополучие» используется зарубежными авторами в несколько ином, чем «психическое здоровье», контексте: как одно из проявлений позитивного полноценного функционирования человека (N. Bradburn). Впервые к такому определению, (*positive psychological well-being*), отграничив его от термина «психическое здоровье», пришел Н. Брэдбурн, разработавший структурную модель и психодиагностическую методику (*The affect balance scale*) исследования. Именно они и стали основной теоретической базой для понимания феномена психологического благополучия. Автор отождествляет психическое благополучие с субъективным ощущением счастья и общей удовлетворенностью жизнью. Главным в модели психологического благополучия Брэдбурна является баланс, достигаемый постоянным взаимодействием двух видов аффекта — *позитивного и негативного*. События повседневной жизни, отражаясь в нашем сознании, накапливаются в виде соответствующего (позитивного, либо негативного) аффекта. Разница между ними, является показателем психологического благополучия и отражает общее ощущение человеком удовлетворенности жизнью. Высокий уровень удовлетворенности жизнью демонстрируют люди с преобладанием позитивного аффекта над негативным. В случае, если сумма негативных переживаний превышает позитивный аффект — наблюдается низкий уровень удовлетворенности жизнью. При этом, как утверждает Брэдбурн, позитивный и негативный аффекты между собой не связаны. На основании данных об уровне позитивного аффекта нельзя сделать выводы о том, каков уровень негативного аффекта, и наоборот.

Согласно концепции Брэдбурна, Э. Динер вводит понятие «субъективное благополучие» по своей сути синонимичное «психологическому благополучию» Брэд-

бурна (E. Diener, 1984). По мнению Динера, субъективное благополучие относится как к общим устойчивым аффективным состояниям эмоционального благополучия, так и к когнитивным состояниям удовлетворенности жизнью и осмысленности жизни и состоит из трех основных компонентов: *удовлетворение, приятные эмоции, неприятные эмоции*. При этом автор делает акцент на том, что состояние субъективного благополучия основывается на когнитивной и эмоциональной сторонах самопринятия. Когнитивная сторона отражает интеллектуальную оценку удовлетворенности различными сторонами жизни, эмоциональная — наличие плохого или хорошего настроения.

Как и Брэдбурн, Динер отождествляет субъективное благополучие с переживанием счастья. По мнению Динера, каждый из компонентов психологического благополучия может разделяться на отдельные элементы: удовлетворение — на удовлетворение такими областями как любовь, дружба брак и т.п.; неприятные эмоции можно рассматривать как конкретные эмоции стыда, страха, вины; приятные — как гордость, радость и др. Это позволяет рассматривать понятие благополучия не только на глобальном уровне, но и на более частном.

Удовлетворенность жизнью — когнитивная сторона благополучия — это «глобальная оценка личностью своей жизни» (Lucas, Diener, Suh, 1996), отражающая то, насколько реальная жизнь человека близка к его представлению об идеале. По мнению Динера, наиболее подходящим методом исследования субъективного благополучия может являться метод самоотчета, поскольку оно может определяться только с точки зрения внутреннего опыта испытуемого. Э. Динер считает субъективное благополучие структурной единицей психологического благополучия и отмечает его влияние на состояние психического здоровья. Когнитивный компонент благополучия — удовлетворенностью жизнью — часто измеряют с помощью Шкалы удовлетворенности жизнью (SWLS, Diener, Emmons, Larsen, Griffin, 1985), короткой и высоконадежной методикой оценки жизни человеком в целом. Свидетельство надежности и валидности SWLS, широко используемой как в клинических, так и в неклинических случаях, можно найти в работе Пэвота и Динера (Pavot, Diener, 1993). В других исследованиях целей (например, Kasser, Ryan, 1993, 1996) используются разнообразные оценки благополучия, основанные на оценке личностных черт, в том числе измерения витальности, самоактуализации, самооценки и открытость опыту. Витальность, понятие, введенное Райаном и Фредериком (Ryan, Frederick, 1997), есть «субъективное чувство живости и энергии» [5].

Западные концепции, касающиеся психологического благополучия, согласно Р. Райну (R. Ryan, 2000), можно разделить на две основных группы: гедонистическую (касающуюся дихотомии «удовлетворенность-неудовлетворенность») и эвдемонистическую (рассматривающую психологическое благополучие как показатель личностного роста). Теории Н. Брэдбурна и Эд. Динера Райн относит к гедонистическим теориям. Р. Райн подчеркивает ограниченность гедонистической концепции Брэдбурна и Динера, ссылаясь на эвдемонистические концепции психологического благополучия психологов гуманистического направления (А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, Ш. Бюлер, М. Егуды и др.).

Эвдемонистический взгляд на природу психологического благополучия представлен в работах К. Рафф (C. D. Ruff. 1995). Рафф выделяет шесть основных компонентов психологического благополучия:

- принятие себя;
- позитивное отношение с другими;
- независимость;

- контроль над обстоятельствами;
- наличие цели в жизни;
- личностный рост.

Соответственно данным компонентам предлагается психодиагностический опросник «Шкалы психологического благополучия».

Мы рассматриваем психологическое благополучие как осознанное состояние, проявляющееся на когнитивном (рефлексивном) и эмоциональном уровнях полноценного функционирования человека в разнообразных пространствах бытия. Исходя из понимания психологического здоровья, как динамического равновесия человека с окружающей природой и социальной средой, которое позволяет ему полноценно выполнять социальные функции, мы рассматриваем его как составной элемент здоровья в целом, а также как одно из условий полноценного функционирования человека. Мы исходим из того, что внутренняя картина социально-психологического здоровья индивида, представленная на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях, определяется социально-психологическими особенностями как возрастной группы, так и социально-психологическими особенностями этапов профессионализации человека [3].

Социальные процессы, происходящие в обществе, оказывают существенное влияние на все стороны жизнедеятельности человека, включая его здоровье. Социальные потрясения (стрессогенность общества) ограничивают развитие человека, вызывают нарушения в развитии психологического здоровья.

Как указывает А. Маслоу, «психологическое здоровье» не только наполняет человека субъективным ощущением благополучия, оно само по себе правильно, истинно и реально. Именно в этом смысле оно «лучше» болезни и «выше» ее. Оно не только правильно и истинно, но и более правдиво, ибо здоровый человек способен узреть больше правды, и более высокой правды. Недостаток психологического здоровья не только угнетает человека, но его можно рассматривать как своеобразную форму слепоты, когнитивной патологии, равно как форму моральной и эмоциональной неполноценности. Нездоровье — это всегда ущербность, ослабление или утрата способности к деятельности и самоосуществлению».

Выводы. Анализ концепций психологического благополучия позволил определить основные положения в анализе социально-психологического здоровья:

- психологическое благополучие — есть одно из проявлений позитивного функционирования человека (Н. Брэдбурн);
- психологическое благополучие носит субъективный характер и обусловлено степенью удовлетворенности жизнью и соотношением положительных и отрицательных эмоций (Э. Динер);
- психологическое благополучие обусловлено уровнем личностного роста человека, наличием цели в жизни (К. Рафф);
- психологическое благополучие включает когнитивный и эмоциональный уровни (Л. В. Куликов).

Психологическое здоровье представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, что является одним из основных условий успешной самореализации; предполагает интерес к жизни, свободу мысли и инициативу, увлеченность какой-либо областью деятельности, активность и самостоятельность; ответственность и способность к риску, веру в себя и уважение другого, разборчивость в средствах достижения цели, способность к сильным чувствам и переживаниям, осознание своей индивидуальности. Именно согласованность мотивов, целей,

ценностей человека с требованиями окружающей среды и внутренними возможностями самого человека рассматривается в психологии как условие и проявление психологического здоровья.

Нам представляется, что более широкое осознание и понимание сущности психологического здоровья само по себе является позитивным фактором, заставляющим большие массы людей больше внимания уделять своему собственному психологическому состоянию, что предполагает позитивные сдвиги в образе жизни (поведении) и своевременное обращение за помощью и поддержкой при возникновении проблем психологического здоровья.

Список використаних джерел та літератури

1. Аргайл М. Психология счастья./М. Аргайл.— [издание 2-е].— СПб.: Питер, 2003.— 272 с.
2. Психология здоровья. Учебник для ВУЗов / Под.ред. Г. С. Никонифорова. — СПб.: Питер, 2003. — 607 с.
3. Практикум по психологии здоровья. Учебник для ВУЗов / Под.ред. Г. С. Никонифорова. — СПб.: Изд-во Питер, 2005. — 177 с.
4. Розанов В. А. Экология человека (избранные разделы): Учебное пособие для студентов-психологов./ В. А. Розанов. // Издание 3-е, исправленное и дополненное. — Одесса: ВМВ, 2013.— 208 с.
5. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности /Р. Эммонс. / [Пер.с англ.; Под ред. Д. А. Леонтьева.] — М.: Смысл, 2004. — 416 с.

References

1. Arhayl M. Psykholohyya schast'ya./M. Arhayl.— [yzdanye 2-e].— SPb.: Pyter, 2003.— 272s.
2. Psykholohyya zdorov'ya. Uchebnyk dlya VUZov / Pod.red. H. S. Nykonyforova. — SPb.: Pyter, 2003. — 607 s.
3. Praktykum po psykholohyyi zdorov'ya. Uchebnyk dlya VUZov / Pod.red. H. S. Nykonyforova. — SPb.: Yzd-vo Pyter, 2005. — 177 s.
4. Rozanov V. A. Ekolohyya cheloveka (yzbrannyye razdely): Uchebnoe posobyie dlya studentov-psykholohov./ V. A. Rozanov. // Yzdanye 3-e, uspravlennoe y dopolnennoe. — Odessa: VMV, 2013.— 208 s.
5. Эммонс Р. Psykholohyya vysshikh ustremlenyyu: motyvatsyya y dukhovnost' lychnosty /R. Эммонс / [Per.s anhl.; Pod red. D. A. Leont'eva.] — М.: Smysl, 2004. — 416 s.

О. І. Шевченко

аспірант кафедри клінічної психології

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

КОНЦЕПТУАЛЬНЕ РОЗУМІННЯ КАТЕГОРІЇ «ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я»

Резюме

Стаття присвячена вивченню генезису понять «психічне здоров'я» та «психологічне здоров'я», виявленню особливостей відмінності цих понять.

Ключові слова: психічне здоров'я, психологічне здоров'я, психологічне благополуччя.

Y. I. Shevchenko

postgraduate student of the department of clinical psychology
Odessa I. I. Mechnikov National University

CONCEPTUAL UNDERSTANDING CATEGORIES «PSYCHOLOGICAL HEALTH»

Abstract

This paper is dedicated to the study of the genesis of the «*mental health*» and «*psychological health*» concepts, finding identifying features and differences of these concepts. In the framework of the «health psychology» scientific field, the psychological determinants of health, methods and ways of its preservation, improvement and development were considered. In the process of theoretical research of the psychological wellbeing concepts, basic principles in the analysis of socio-psychological health were defined. The paper affirms that the psychological health is a dynamic set of a person's mental properties, which ensure harmony between the needs of the individual and the society, which is one of the basic conditions for successful self-realisation. It also states that it is the coherence of a person's motives, objectives, and values with the requirements of his/her environmental and his/her own internal abilities that is the main condition and manifestation of psychological health.

Keywords: mental health, psychological health, psychological well-being.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2013

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

Журнал «Вісник Одеського національного університету. Психологія» є фаховим виданням України і має мету інформувати читачів про нові наукові дослідження у сфері психологічної науки.

У журналі друкуються статті та короткі повідомлення, в яких наведені оригінальні результати теоретичних досліджень і огляди з актуальних проблем за тематикою видання.

Статті публікуються українською, російською або англійською мовами.

Матеріали для публікації повинні бути оформлені таким чином:

- у першому рядку ліворуч вказують індекс **УДК** (жирний прямий); у кожному наступному рядку:
- (у називному відмінку виділити жирним прямим) **Прізвище Ім'я По батькові**, науковий ступінь, учене звання, посада, місце роботи автора, поштова адреса та електронна пошта (без скорочень); якщо авторів декілька, відомості про кожного подаються окремими рядками;
- (по центру прописними літерами, виділити жирним) **НАЗВА СТАТТІ**;
- (по центру виділити жирним) **Анотація**;
- (з абзацу) текст анотації українською мовою;
- (з абзацу) **Ключові слова**: (перелік ключових слів — бажано від трьох до восьми, не виділяти жирним);
- **ТЕКСТ СТАТТІ**

У структурі статті повинні бути відображені обов'язкові елементи згідно з вимогами ВАК України до наукових статей, а саме:

постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;

аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор;

виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;

формулювання цілей статті (постановка завдання);

виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

висновки з даного дослідження;

перспективи подальших досліджень у даному напрямі.

- (по центру виділити жирним) **Список використаних джерел і літератури**

Список використаних джерел оформляється відповідно до стандартів ДСТУ ГОСТ 7.1:2006, ДСТУ 3582—97, ГОСТ 7.12—93;

- анотація **РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ** у такому порядку й вигляді: **Назва статті** (по центру виділити жирним прямим); **прізвища та ініціали авторів** (науковий ступінь, учене звання, посада, місце роботи автора (без скорочень); якщо авторів декілька, відомості про кожного подаються окремими рядками); **Анотація** (по центру виділити жирним); (з абзацу) текст анотації; (з абзацу) **Ключевые слова**: (перелік ключових слів — бажано від трьох до восьми, не виділяти жирним).

- анотація **АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ** (обсяг 1000 знаків) у такому порядку й вигляді: **Назва статті** (по центру виділити жирним прямим); **прізвища**

та ініціали авторів (науковий ступінь, учене звання, посада, місце роботи автора (без скорочень); якщо авторів декілька, відомості про кожного подаються окремими рядками); **Abstract** (по центру виділити жирним); (з абзацу) текст анотації; (з абзацу) **Keywords:** (перелік ключових слів — бажано від трьох до восьми, не виділяти жирним).

Анотація на статтю на англійській мові має відповідати наступним вимогам інформативність (без загальних слів); оригінальність (не копіювати скорочену анотацію, подану національною мовою); змістовність (відображати основний зміст статті та результати досліджень); структурованість (можливо, навіть рубрикація, як у статті: предмет, тема, мета, метод або методологія, результати, область застосування результатів, висновки); «англомовність» (якісна англійська мова); компактність (обсяг 100—250 слів).

- **список літератури (транслітерований) (REFERENCES)**, який необхідно наводити повністю окремим блоком, повторюючи список літератури, наданий національною мовою, незалежно від того, є в ньому іноземні джерела чи немає. Якщо в списку є посилання на іноземні публікації, вони повністю повторюються у списку, наведеному у латиниці. Оформляти за нормами APA — American Psychological Association

<http://www.apastyle.org>,

<http://www.library.cornell.edu/resrch/citmanage/apa>,

<http://www.nbuu.gov.ua/node/931>

- **ПЕРЕКЛАД СТАТТІ НА АНГЛІЙСЬКУ МОВУ**

Згідно з наказом МОН України № 1111 від 17.10. 2012 р. (розміщений у Атестаційному віснику № 12(14) 2012 р.) фахова публікація повинна бути переведеною у повному обсязі на англійську мову, а наявність статті англійською мовою буде перевірятися на веб-сторінці нашого видання. (Звертаємо увагу, що ця умова розповсюджується до будь-якого фахового видання України).

Текст статті має бути набраний шрифтом Times New Roman, 14 кеглем через 1,5 інтервали; верхнє і нижнє поле — 2 см, лівє — 2,5 см, правє — 1,5 см; абзац — 1,25 см. Назви розділів в тексті статті — по центру, назви підрозділів — з абзацу, таблиці — по центру. Не допускається форматування за допомогою пустих рядків. Обсяг статті має бути 10—15 сторінок формату А4.

Рисунки та графіки у статтю вставляють в одному з форматів (jpeg, bmp, tif, gif) з роздільною здатністю не менше ніж 300 dpi (подавати якісні оригінали). Написи на рисунках виконують шрифтом основного тексту та розміру. Рисунки підписують і нумерують (якщо їх більше ніж один) під рисунком по центру тексту — шрифтом розміру 12 накреслення *Курсив (Italic)*. Всі об'єкти в простих рисунках, які зроблені у Word, мають бути обов'язково згруповані. Текст статті не повинен містити рисунків і/або текста в рамках, рисунків, розташованих поверх/за текстом й т.і., тобто текст повинен формуватися таким чином, щоб для всіх об'єктів було встановлено розміщення «у тексті». Складні, багатооб'єктні рисунки з нашаруваннями готувати за допомогою графічних редакторів (CorelDraw, PhotoShop та ін.).

Таблиці подають як окремі об'єкти у форматі Word з розмірами, приведеними до сторінки складання. Основний кегль таблиці 11, заголовок 12. Заголовки таб-

лиць розміщують по центру сторінки, накреслення п/ж, пряме, а нумерація таблиць (якщо їх більше ніж одна) — по правому краю сторінки.

Формули подають у форматі *Microsoft Equation 3.0 (4.0)*, вирівнюють по центру посередині тексту і нумерують в круглих дужках з правого краю. Шрифт за визначенням *Word*: звичайний - 13 пт, великий індекс - 9 пт, маленький індекс - 6 пт, великий символ - 14 пт, маленький символ - 10 пт.

Окремий файл - відомості про автора:

- прізвище, ім'я, по батькові;
- учене звання, посада місце роботи автора (установа, підрозділ);
- адреса; електронна пошта; телефон.

Стаття має бути прорецензована і рекомендована до друку та подаватися з рецензією керівника, консультанта або фахівця з проблеми, що досліджується, а також з рекомендацією відділення, оформленою як витяг із протоколу засідання відділення або Вченої ради установи.

Публікація у журналі є платною. (У разі неможливості особистого отримання матеріалів друкований журнал надсилаються Новою поштою за кошти автора)

Редколегія, за погодженням з автором, може редагувати матеріал. Відповідальність за зміст статті несе автор. В одному номері може бути опублікована тільки одна стаття автора.

http://onu.edu.ua/uk/science/sp/announcer_onu/announser_onu_psiho/

Редакційна колегія журналу
«Вісник Одеського національного університету. Психологія»
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
вул. Дворянська, 2,
м. Одеса, 65082

Електронну версію статті
надсилати електронною поштою за адресою
visnyk_psy@onu.edu.ua

Відповідальний секретар
Кононенко Оксана Іванівна — к.психол.наук, доцент
oksana.kroshka@gmail.com
тел. 067-796-40-10

Українською, російською та англійською мовами

Адреса редколегії журналу:
вул. Дворянська, 2, м. Одеса, 65082
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Адреса редколегії серії:
вул. Преображенська, 24, м. Одеса, 65082
Наукова бібліотека ОНУ імені І. І. Мечникова

Верстка *В.Г. Вітвицька*

Підписано до друку 30.10. 2013 р. Формат 70×108/16.
Папір офсетний. Гарнітура Newton. Друк цифровий. Ум. друк. арк. 28,0.
Тираж 100 прим. Зам. № 941.

Видавець і виготовлювач
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4215 від 22.11.2011 р.
65082, м. Одеса, вул. Слісаветинська, 12, Україна
Тел.: (048) 723 28 39
e-mail: druk@onu.edu.ua

