

ODESA **ВІСНИК**
NATIONAL UNIVERSITY **ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО**
HERALD **УНІВЕРСИТЕТУ**
Volume 22. Issue 2 (44). 2017 Том 22. Випуск 2 (44). 2017
SERIES PSYCHOLOGY ***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 22. Issue 2 (44). 2017

Odesa
«Astroprint»
2017

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 22. Випуск 2 (44). 2017

Одеса
«Астропринт»
2017

Засновник: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Редакційна колегія журналу:

І. М. Коваль, д-р політ. наук (*головний редактор*), **В. О. Іваниця**, д-р біол. наук (*заступник головного редактора*), **С. М. Андрієвський**, д-р фіз.-мат. наук, **Ю. Ф. Ваксман**, д-р фіз.-мат. наук, **В. В. Глебов**, канд. іст. наук, **Л. М. Голубенко**, канд. філол. наук, **Л. М. Дунаєва**, д-р політ. наук, **В. В. Заморов**, канд. біол. наук, **О. В. Запорожченко**, канд. біол. наук, **О. А. Іванова**, д-р наук із соц. комунікацій, **В. Є. Круглов**, канд. фіз.-мат. наук, **В. Г. Кушнір**, д-р іст. наук, **В. В. Менчук**, канд. хім. наук, **М. О. Подрезова**, директор Наукової бібліотеки, **Л. М. Солдаткіна**, канд. хім. наук, **В. І. Труба**, канд. юрид. наук, **В. М. Хмарський**, д-р іст. наук, **О. В. Чайковський**, канд. філос. наук, **Є. А. Черкез**, д-р геол.-мінерал. наук, **Є. М. Черноіваненко**, д-р філол. наук

Редакційна колегія серії:

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

Відповідальний редактор **Кононенко Оксана Іванівна** — канд. психол. наук, доцент

Editorial board of the journal:

I. M. Koval, DrSc (Politicalology) (*Editor-in-Chief*), **V. O. Ivanytsia**, DrSc (Biology) (*Deputy Editor-in-Chief*), **S. M. Andriievskiy**, DrSc (Physico-mathematical Sciences), **Yu. F. Vaksman**, DrSc (Physico-mathematical Sciences), **V. V. Hliebov**, CandSc (History), **L. M. Holubenko**, CandSc (Philology), **L. M. Dunaieva**, DrSc (Politicalology), **V. V. Zamorov**, CandSc (Biology), **O. V. Zaporozhchenko**, CandSc (Biology), **O. A. Ivanova**, DrSc (Social Communications), **V. Ye. Kruhlov**, CandSc (Physico-mathematical Sciences), **V. G. Kushnir**, DrSc (History), **V. V. Menchuk**, CandSc (Chemistry), **M. O. Podrezova**, Director of the Scientific Library, **L. M. Soldatkina**, CandSc (Chemistry), **V. I. Truba**, CandSc (Jurisprudence), **V. M. Khmarskyi**, DrSc (History), **O. V. Chaikovskiy**, CandSc (Philosophy), **Ye. A. Cherkez**, DrSc (Geological and Mineralogical Sciences), **Ye. M. Chernovanenko**, DrSc (Philology)

Editorial board of the series:

T. P. Viskovatova — DrSc (Psychology) (*Scientific editor*), **V. I. Podshivalkina** — DrSc (Sociology) (*Deputy scientific editor*), **Z. O. Kireyeva** — DrSc (Psychology), **T. P. Chernyavska** — DrSc (Psychology), **N. V. Rodina** — DrSc (Psychology), **J. P. Virna** — DrSc (Psychology), **L. V. Zasyekina** — DrSc (Psychology), **V. Y. Bochelyuk** — DrSc (Psychology)

Executive editor **Kononenko Oksana** — CandSc (Psychology)

З 17-го тому

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

ЗМІСТ

Богрова Христина Борисівна

Порівняльний аналіз особливостей прояву просодичного компонента мовлення дітей дошкільного віку: результати емпіричного дослідження 7

Борисенко Валентина Модестівна

Структура емоційної компетентності: аналітичний огляд наукових підходів 16

Гафіатуліна Анна Вікторівна

Регіональні особливості колективної самооцінки студентами своєї національної спільноти 27

Грибок Андрій Олександрович

Психологічна підтримка студентів у конкурентному навчальному середовищі (проблема адаптації) 36

Златова Людмила Степанівна

Використання одеських анекдотів як транскультуральне явище для розвитку адаптаційного потенціалу особистості 49

Жигалкіна Наталія Віталіївна

Визначення детермінант психологічного здоров'я 58

Карпюк Юлія Ярославівна

Ціннісні орієнтації як основа професійної діяльності практичного психолога 66

Кононенко Анатолій Олександрович

Соціопсихологічні підходи до вивчення самопрезентації особистості 74

Кривцова Наталія Вячеславовна

Постнекласическая модель самореализации ученого-медика 82

Лапа Віра Миколаївна

Особливості міжособистісної комунікації старшокласників в умовах інклюзивного навчання 90

Мамічева Олена, Кордонець Вікторія, Габелко Аліна,

Пестуненко Алла, Стрілецька Ганна

Дослідження особливостей пізнавальної і мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників 100

Марчук Лариса Миколаївна

Соціально-психологічні чинники формування асертивної поведінки студентів-психологів 110

Омельченко Марина Сергіївна

Історичний огляд проблеми свідомості у психології 121

Ташматов В'ячеслав Абдуллайович Роль індивідуально-психологічних чинників у формуванні персистентності	129
Скориніна-Погребна Ольга Володимирівна, Бутко Олена Олександрівна Науково-методичний аналіз аутоагресії в сучасній психології	141
Новік Галина Миколаївна, Чайка Вікторія Опанасівна Інформаційне насильство	151
Форманюк Юлія Валеріївна Місце особистісних компетенцій в структурі інфантильності	162
Чернявська Тетяна Павлівна Механізм мотиваційної спрямованості особистості менеджера у процесі професійного розвитку	169
Шевчук Тамара Олексіївна Виховання культури почуттів студентів-аграріїв	177
Шусть Василь Володимирович Концептуальні підходи до формування політичних цінностей молоді	185
Юрченко Зоя Володимирівна Соціально-психологічний профіль інтернет-залежного підлітка	196

УДК 159.922.72:[37.016:81–028.31]:784

Богрова Христина Борисівна

стажист-дослідник, ДБУЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
e-mail: K. Bogrova@yandex.ru
ORCID 0000–0002–3748–5844

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ
ПРОСОДИЧНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО
ВІКУ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

В статті представлено результати емпіричного дослідження просодичного компонента мовлення дітей дошкільного віку. Подано порівняльний аналіз особливостей прояву просодичного компонента мовлення дітей середніх і старших груп дошкільних навчальних закладів. Досліджено індивідуально-психологічні особливості дошкільників: властивості темпераменту, самооцінка та тривожність. Доведено, що більшість досліджуваних в обох групах мають низький рівень майже за всіма показниками просодичного компонента мовлення, а саме сприйняття і відтворення ритму, інтонації, тембру, логічного наголосу, темпо-ритмічної організації, які супроводжуються підвищеним рівнем тривожності, заниженою самооцінкою, а також переважанням негативних проявів стосовно властивостей темпераменту дітей дошкільного віку.

Ключові слова: дошкільний вік, просодичний компонент мовлення, тривожність, самооцінка, властивості темпераменту.

Постановка проблеми. Багатогранність і неоднозначність підходів до дослідження питання мовлення призводить до того, що в сучасній системі дошкільної освіти, що сьогодні зазнає процес фундаментальної перебудови, на практиці дитяче мовлення шестирічних осіб формують без достатнього обліку різноманіття мовленнєвих проявів [5]. Пильну увагу психологів привертає просодичний компонент, якому відводиться роль необхідного елемента роботи над фазичною складовою мовлення [13].

Просодичний компонент мовлення ставав предметом дослідження різних галузей наук (мовознавство, педагогіка, фізіологія), однак питання репрезентації дитини через просодіку з урахуванням прояву його індивідуально-психологічних особливостей на сьогоднішній день не вивчені. Дослідження цих питань є актуальним завданням психології, оскільки від їх вирішення значною мірою залежить вдосконалення мовленнєво-творчої системи організму дитини, прогноз і попередження труднощів безуспішної комунікативної взаємодії з однолітками і дорослими, повноцінний психічний, інтелектуальний і пізнавальний його розвиток, активізація загального потенціалу.

Проблемою вивчення мовлення та його просодичного компонента займалися такі вчені, як В. М. Бехтерев, Т. В. Вимекаєва, І. В. Волженцева, В. О. Гіляровський, Т. В. Завязун, Л. В. Засекіна, С. В. Засекін, Л. О. Калмикова та інші.

Мета статті — зробити порівняльний аналіз психологічних особливостей просодичного компонента мовлення дітей 4–6 років.

Загальна логіка дослідження відображена в сукупності наступних завдань:

1. Визначити методологічну базу дослідження просодичного компонента мовлення дітей дошкільного віку.

2. Проаналізувати особливості прояву просодичного компонента мовлення у дітей 4–5 і 5–6 років (середня і старша групи дошкільних навчальних закладів).

3. Дослідити властивості темпераменту, тривожність та самооцінку дітей 4–5 і 5–6 років (середня і старша групи дошкільних навчальних закладів).

Результати дослідження. Дослідження проводилося у дітей дошкільного віку (4–6 років), що входять в середні (4–5 років) та старші (5–6 років) групи дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) м. Краматорська. Всього було досліджено 206 дітей.

Для дослідження було використано чотири методики, опис та обґрунтування використання яких наведемо нижче. Для визначення середніх величин кількісних параметрів та їх стандартних помилок, вірогідності відмінностей використовували методи статистичного аналізу з обчисленням на ПЕОМ за допомогою стандартизованого пакету «Microsoft Office 2003».

Отже, для вивчення просодичного компонента мовлення була використана методика *О. Ф. Архипова, Є. Е. Артемова «Дослідження просодики у дітей»* [1; 2; 16]. Складові просодичного компонента оцінювалися в градації від 0 до 4 балів, де в запропонованих завданнях були свої критерії. Проведене дослідження просодики обширно представило картину рівня розвитку просодичного компонента мовлення, його сприйняття і відтворення, що дозволило конкретизувати корінь проблематики мовленнєвої обмеженості для того, щоб в майбутньому дозволити більш цілеспрямовано впливати на необхідні зони [3].

За результатами діагностики діти з середніх груп отримали низький рівень за всіма наступними показниками просодичного компонента мовлення: сприйняття ритму ($M = 4,4$), відтворення ритму ($M = 5,5$), темпо-ритмічна організація ($M = 5,8$), сприйняття інтонації ($M = 10,2$), відтворення інтонації ($M = 7,5$), сприйняття логічного наголосу ($M = 6,9$), відтворення логічного наголосу ($M = 9,8$), модуляція голосу за висотою ($M = 5,4$), модуляція голосу за силою ($M = 6,2$), сприйняття тембру ($M = 4,9$), відтворення тембру ($M = 3,7$), мовленнєве дихання ($M = 7,5$).

Діти з групи старших дошкільників отримали низький рівень майже за всіма показниками просодичного компонента мовлення, а саме сприйняття ритму ($M = 4,8$), відтворення ритму ($M = 6,2$), темпо-ритмічна організація ($M = 6,3$), сприйняття інтонації ($M = 11,6$), відтворення інтонації ($M = 8,2$), модуляція голосу за висотою ($M = 5,9$), модуляцію голосу за силою ($M = 6,6$), сприйняття тембру ($M = 5,4$), відтворення тембру ($M = 4,0$), мовленнєве дихання ($M = 8,3$), сприйняття логічного наголосу ($M = 8,2$). Та лише відтворення логічного наголосу ($M = 12,1$) отримало верхню межу

середнього рівня розвиненості, що можна пояснити тим, що з віком у дітей розвивається словниковий запас, і розставляти правильно наголос вдається більш вдало.

Майже всі показники просодичного компонента мовлення в середніх та старших групах однаково мають недостатньо високий рівень (при $p > 0,05$). У досліджуваних 4–5 та 5–6 років статистично відрізнялися лише показники інтонації (сприйняття) (при $p < 0,05$) та логічний наголос (сприйняття/відтворення) (при $p < 0,05$), які краще розвинені у старших дітей. Отже, з віком інтонація та логічний наголос стають досконалішими у зв'язку з більш свідомою функцією сприйняття й відтворення мовлення.

Але взагалі й ті, й інші мають недостатньо розвинені властивості ритміко-інтонаційної сторони мовлення. Так, у дошкільників спостерігається переважання прискороного або уповільненого темпу замість оптимального, невміння повноцінно користуватися інтонацією та тембровим забарвленням, а також відзначається обмеження можливостей мовленнєвого дихання та інше.

Для диференціації дітей за індивідуально-особистісними характеристиками і виявлення властивостей темпераменту був використаний *опитувальник А. Томаса, С. Чесс, адапт. В. Г. Колпакова, В. В. Макарова, Г. А. Макарової «Вивчення властивостей темпераменту»* [6–8; 12; 14; 15; 18]. Предметом діагностики виступили складові дитячого темпераменту, що проявляються в різних характеристиках поведінки (активність, ритмічність, наближення або віддалення, адаптивність, інтенсивність реагування, поріг виникнення реакції, якість настрою, перемикання, тривалість і стійкість уваги). Дана методика являє цінність для нашого дослідження, так як дозволяє отримати індивідуальний набір рис темпераменту і розширити можливості типології, а також описати різноманітні індивідуальні набори психодинамічних характеристик поведінки.

Методика містить 72 твердження, які належать до 9 шкал (по 8 тверджень у кожній), ключі, інструкції з проведення, оброблення та інтерпретації. Заповнюється батьками дітей.

Вітчизняні психологи В. Г. Колпаков, В. В. Макаров і Г. А. Макарова валидували батьківський опитувальник для визначення темпераменту дітей різного віку, розроблений американськими вченими А. Томасом і С. Чесс [15]. У дисертаційному дослідженні Г. А. Макарової представлено дані про надійність, валідність даного опитувальника [11]. В російськомовних дослідженнях В. Г. Колпакова, В. Ф. Чугуй, В. В. Макарової та ін. опитувальник підтвердив свою дослідницьку цінність як інформативний і достовірний метод діагностики темпераменту у дітей [6–8].

Отже, у випробовуваних середніх та старших груп отримані результати не мали розбіжностей при $p > 0,05$, тому далі даємо загальну характеристику за всіма властивостями.

За *активністю* діти характеризуються невисоким рівнем моторного компонента поведінки ($M = 2,8$ та $M = 3,0$), що проявляється в темпі, частоті та ступені виразності рухливості під час купання, ігор, прийому їжі та інших видів діяльності.

За показником *ритмічності* поведінкових реакцій, що пов'язані з біологічними потребами, у дітей (при $M = 2,7$ та $M = 2,8$) діагностується непередбачуваність і аритмічність основних фізіологічних процесів, таких як пасивність — активність, сон — неспання, прийняття їжі — дефекація та інше.

Показники за *приближенням — униканням* свідчать про переважання проявів негативних емоцій, реакцій відходу, уникнення, страху ($M = 3,1$ та $M = 3,2$). Це перша реакція на нові стимули, наприклад, їжу, іграшки, процедури, людей та інше.

Адаптаційні можливості дітей (при $M = 3,1$ та $M = 3,2$) значно менше, ніж у дорослої людини. Так, результати в нашому дослідженні за *адаптивністю* вказують, що дітям потрібно немало часу пристосуватися після первинної реакції до незнайомого подразника, тобто вони важче і повільніше звикають до нової діяльності.

За показником *інтенсивності реакцій* у дітей (при $M = 2,7$ та $M = 2,4$) спостерігається позитивна чи негативна реакція будь-якого виду чи спрямованості, проявляється не сильно.

За *порогом чутливості* (уразливість) у дітей (при $M = 4,3$ та $M = 4,0$) спостерігається високий поріг (загальна чуттєвість до подразників), тобто досліджувані демонструють низьку готовність реагувати на подразники помірної сили.

Аналізуючи якість *настрою* досліджуваних дітей (при $M = 2,8$ та $M = 3,0$), відзначаємо переважання стану незадоволеності, субдепресивного і дисфоричного настрою: плач, крик, вираз злості.

Найвищі показники були за фактором *відволікання* ($M = 4,7$ та $M = 4,3$), що характерно для дітей дошкільного віку через слабо розвинуте самовладання, самоконтроль. Такі досліджувані швидше відволікаються та реагують на зовнішні подразники, їм не потрібно багато часу для переходу від одного виду діяльності до іншого. Вони пластичні в поведінці.

У досліджуваного контингенту дітей (при $M = 2,8$ та $M = 2,9$) показники за фактором *уваги — наполегливості* підтверджують слабку здатність до тривалої фіксації уваги на одному предметі або в рамках однієї діяльності, якщо виникають труднощі, що автоматично позбавляє їх цілеспрямованої наполегливості при досягненні мети.

Для виявлення рівня тривожності ми використали методику *Г. П. Лаврентьєвої, Т. М. Титаренко «Виявлення рівня тривожності»* [9; 10]. Позитивна відповідь на кожне із запропонованих тверджень оцінювалась в 1 бал. Потім підсумовувалася кількість позитивних відповідей і визначалася висока тривожність (15–20 балів), середня (7–14 балів) або низька (1–6 балів). Нам вдалося з'ясувати, що у дітей 4–5 років виявлена нижня межа високого рівня тривожності ($M = 15,0$), а в групах 5–6 років тривожність знаходиться у верхній межі середнього рівня ($M = 14,5$) (при $p > 0,05$). Отримані дані підтверджують досвід роботи психологів в дошкільних освітніх установах з багатьма дітьми, які мають підвищений рівень тривожності в ситуаціях, пов'язаних зі спілкуванням з однолітками, дорослими. Тривожність як фактор емоційної нестабільності виступає дезадаптивним момен-

том, що перешкоджає розвитку емоційно-вольової, пізнавальної сфери та становленню емоційно-особистісних утворень.

Для дослідження самооцінки була використана проєктивна методика **В. Г. Щура «Драбинка»** [17]. Вона призначена для визначення особливостей самооцінки дитини (як загального відношення до себе) і уявлень дитини про те, як її оцінюють інші люди. Для проведення методики необхідний малюнок з 10 сходинками, а також зображення хлопчика і дівчинки. Дитині дається інструкція: «На самій нижній сходинці стоять самі погані хлопчики і дівчатка. На другий — трохи краще, а ось на верхній сходинці стоять самі хороші, добрі й розумні хлопчики та дівчатка. На яку сходинку поставив би ти себе? А на яку тебе поставлять мама, вчитель?» Якщо дитина поставив себе на 1–4-ту сходинку — це низький рівень самооцінки (занижена); 5–7-му сходинку — середній рівень самооцінки (правильний); 8–10-ту сходинку — високий рівень самооцінки (завищена).

Завдяки методиці ми вивчили самооцінку дошкільників. Наряду з підвищеним рівнем тривожності, що виявлено в попередній методиці, ми бачимо тенденцію в обох групах ($M = 4,5$ і $M = 4,8$) до заниженої самооцінки (верхня межа) (при $p > 0,05$).

Отже, вивчення просодичного компонента мовлення дозволяє виявити деякі закономірності його розвитку, що опосередковує світосприйняття дитини і розширює інструментальні можливості мовлення [4].

Висновки. Таким чином, результати дослідження просодичного компонента мовлення дітей 4–5 та 5–6 років (середні та старші групи ДООУ) дають змогу зробити висновок, що здебільшого переважають низький або середній рівень показників просодичного компонента мовлення, а саме сприйняття і відтворення ритму, інтонації, тембру, логічного наголосу, темпо-ритмічної організації, які супроводжуються підвищеним рівнем тривожності, заниженою самооцінкою, а також переважанням негативних проявів стосовно властивостей темпераменту дітей дошкільного віку.

Перспективами подальших досліджень є створення методики розвитку просодичного компонента мовлення дітей дошкільного віку засобами вокалотерапії та розробка технології реалізації комплексного її впливу, з урахуванням індивідуально-особистісних характеристик дошкільників.

Список використаних джерел і літератури

1. Артемова Е. Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями : Монография. — М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. — 123 с.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Елена Филипповна Архипова. — М. : АСТ: Астрель, 2008. — 331 с.
3. Богрова Х. Б. Результати дослідження просодичного компонента мовлення у дітей дошкільного віку // Психолінгвістика. Psycholinguistics : [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». — Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я. М., 2016. — Вип. 20 (1). — С. 26–35.
4. Вымекаева Т. В. Формирование экспрессивных компонентов речи в условиях вокальной продуктивной деятельности : дис.... канд. психол. наук : 19.00.07 / Татьяна Витальевна Вымекаева; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Сургут. гос. ун-т. — Москва, 2002. — 216 с.

5. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс : навч.-метод. посіб. / Л. О. Калмикова. — К. : Видавничий Дім «Слово», 2016. — 384 с.
6. Колпаков В. Г. Определение темперамента у детей посредством родительских опросников / В. Г. Колпаков, В. Ф. Чугуй и др. // Известия СО АН СССР, 1987. — Вып. 1. — С. 128–132 (серия биологические науки).
7. Колпаков В. Г. Родительский опросник для определения темперамента детей 3–7 лет / В. Г. Колпаков, Г. А. Макарова и др.: [методические рекомендации]; Красноярск : Фонд Ментального Здоровья. — 1993. — Вып. 2. — 10 с.
8. Колпаков В. Г. Опросник для определения темперамента / Колпаков В. Г., Макарова Г. А.: [методические рекомендации]; Красноярск : Фонд Ментального Здоровья. — 1993. — Вып. 4. — 10 с.
9. Лаврентьева Г. П. Практическая психология для воспитателя / Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко. — Киев, 1992. — 29 с.
10. Лютова Е. К. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Молина. — М.: Генезис, 2000. — 192 с.: илл.
11. Макарова Г. А. Особенности темперамента детей и подростков здоровых и с резидуально-органическими психическими нарушениями : Дис.... канд. психол. наук : 19.00.04 / Макарова Галина Анатольевна. — СПб., 1998. — 169 с.
12. Психодиагностика в дошкольном возрасте: практикум для студентов, обуч. по спец. 1–86 01 01–02 «Социальная работа» и «Психология» / сост. О. В. Конькова. — Минск : БГУ, 2012. — 56 с.
13. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка : монография. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. — 176 с.
14. Черепкова Н. В. Психологическая диагностика и прогнозирование конституционально-типологической недостаточности у детей в дошкольном возрасте : Дис.... канд. психол. наук : 19.00.01 / Черепкова Наталья Викторовна: Ставрополь, 2003. — 176 с.
15. Чесс С. Значение темперамента для психиатрической практики / С. Чесс, А. Томас // Детство идеальное и настоящее : Сб. работ современных западных ученых. — Новосибирск, 1994. — С. 111–122.
16. Шевцова Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи [Текст]: Учебное пособие для студ. педвузов / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. — М.: Астрель, 2009. — 222 с.
17. Щур В. Г. Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей / Психология личности: теория и эксперимент ; под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — С. 108–114.
18. Thomas A. Temperament and Development / A. Thomas, S. Chess // New York New York: Brunner/Mazel. 1977.

References

1. Artemova, E. E. (2008). Formirovanie prosodiki u doshkolnikov s rechevymi narusheniyami [Formation of prosody in preschool children with speech disorders]. Moscow: MGGU im. M. A. Sholohova [in Russian].
2. Arhipova, E. F. (2007). Stertaya dizartriya u detey [Worn dysarthria in children]. Moscow: AST: Astrel [in Russian].
3. Bohrova Kh. B. (2016). Rezultaty doslidzhennia prosodychnoho komponentu movlennia u ditei doshkilnogo viku [Result of the pre-ordination of the prosodic component of the prayer at the children's pre-school visit]. Psycholinguistics, 20 (1), 26–35 [in Ukrainian].
4. Vyimekaeva, T. V. (2002). Formirovanie ekspressivnykh komponentov rechi v usloviyakh vokalnogo produktivnoy deyatel'nosti [Formation of expressive speech components in terms of vocal productive activities]. Candidates thesis. Moscow: gos. un-t im. M. V. Lomonosova, Surgut. gos. un-t [in Russian].
5. Kalmikova, L. O. (2016). Formuvannya u ditey starshogo doshkilnogo viku movlenevoi diyal'nosti: diagnostiko-rozvivalniy kompleks [Formulation for the elder of the pre-school day

- in Moscow: the diagnostic-developmental complex]. Kyiv: Vidavnicхий Dim «Slovo» [in Ukrainian].
6. Kolpakov, V. G., Chuguy, V. F. & et al (1987). Opredelenie temperamenta u detey posredstvom roditelskikh oprosnikov [Determination of temperament in children through parental questionnaires]. *Izvestiya SO AN SSSR — Proceedings of the USSR Academy of CO*, 1., 128–132 [in Russian].
 7. Kolpakov, V. G., Makarova G. A. & et al (1993). *Roditel'skiy oprosnik dlya opredeleniya temperamenta detey 3–7 let [Rodytel'skiy for definitions of temperament questionnaire in children 3–7 years]*. Krasnoyarsk: Fond Mentalnogo Zdorovya [in Russian].
 8. Kolpakov, V. G., Makarova G. A. & et al (1993). *Oprosnik dlya opredeleniya temperamenta. Metodicheskie rekomendatsii [Questionnaire for definitions of temperament. Guidelines]*. Krasnoyarsk: Fond Mentalnogo Zdorovya [in Russian].
 9. Lavrenteva, G. P. & Titarenko T. M. (1992). *Prakticheskaya psikhologiya dlya vospitatelya [Practical Psychology for vospitatelya]*. Kiev [in Russian].
 10. Lyutova, Ye. K. G. & Monina B. (200). *Shpargalka dlya vzroslykh: psikhokorreksionnaya rabota s giperaktivnyimi, agressivnyimi, trevozhnyimi i autichnyimi detmi [Crib for Adults: psyhokorreksionnaya Business with hyperaktivnyimi, ahressivnyimi, trevozhnyimi and autichnyimi detmy]*. Moskva: Genezis [in Russian].
 11. Makarova, G. A. (1998). Osobnosti temperamenta detey i podrostkov zdorovykh i s rezidualno-organicheskimi psikhicheskimi narusheniyami [Features temperament children and adolescents with zdorovuh and residual-Organic mentally abuse]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Saint Petersburg [in Russian].
 12. Konkova, O. V. (Eds.). (2012). *Psychodiagnostics in preschool age: a workshop for students teaching. on spec. 1–86 01 01–02 «Social Business» and «Psychology»*. Minsk : BGU [in Russian].
 13. Svetozarova, N. D. (1982). *Intonatsionnaya sistema russkogo yazyka [Yntonatsionnaya system of Russian language]*. L.: LGU [in Russian].
 14. Cherepkova, N. V. (2003). Psikhologicheskaya diagnostika i prognozirovanie konstitutsionalno-tipologicheskoy nedostatochnosti u detey v doskolnom vozraste [Psyholohycheskaya diagnostics and forecasting konstyututsionalno-typolohycheskoy failure in children in preschool age]. *Candidate's thesis*. Stavropol [in Russian].
 15. Chess, S. & Tomas, A. (1994). Znachenie temperamenta dlya psikhiatricheskoy praktiki [Value for temperament psyhyatrycheskoy practice]. *Detstvo idealnoe i nastoyashchee : Sb. robot sovremennykh zapadnykh uchenykh — Childhood and an ideal nastoyashchee: Sat. works sovremennykh zapadnykh scientists*, 111–122 [in Russian].
 16. Shevtsova, E. E. & Zabrodina, L. V. (2009). Tehnologii formirovaniya intonatsionnoy storony rechi [Technologies of formation intonational aspects of speech]. Moscow: Astrel [in Russian].
 17. Shchur, V. G. (1982). *Methods Study presented about child respects people for the second nemu V. V. Davydova (Ed.)*; *Psikhologiya lichnosti: teoriya i eksperiment*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
 18. Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and Development*, New York.

Богрова К. Б.

стажер-исследователь, ГВУЗ «Университет менеджмента образования»

НАПН Украины

e-mail: K. Bogrova@yandex.ru

ORCID 0000–0002–3748–5844

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Резюме

В статье представлены результаты эмпирического исследования просодического компонента речи детей дошкольного возраста. Приведен сравнительный анализ особенностей проявления просодического компонента речи детей средних и старших групп дошкольных учебных заведений. Исследованы индивидуально-психологические особенности дошкольников: свойства темперамента, самооценка и тревожность. Доказано, что большинство исследуемых в обеих группах имеют низкий уровень почти по всем показателям просодического компонента речи, а именно восприятие и воспроизведение ритма, интонации, тембра, логического ударения, темпо-ритмической организации, которые сопровождаются повышенным уровнем тревожности, заниженной самооценкой, а также преобладанием негативных проявлений в отношении свойств темперамента детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: просодический компонент речи, тревожность, самооценка, темперамент, дошкольный возраст.

Bogrova Kh. B.

intern researcher, State Higher Educational Institution «University of Educational Management» National Academy of Educational Sciences of Ukraine

e-mail: K. Bogrova@yandex.ru

ORCID 0000–0002–3748–5844

COMPARATIVE ANALYSIS OF PECULIARITIES OF MANIFESTATION OF A PROSODIC COMPONENT OF THE SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN: RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY

Abstract

In this article are represented results of an empirical study of a prosodic component of speech in preschool children. It is given the comparative analysis of peculiarities of manifestation of a prosodic component of the speech in children of average and senior groups of preschool educational institutions.

Individual and psychological peculiarities of preschool children are investigated: properties of temperament, self-assessment and anxiety.

It is proved that the majority of investigated in both groups have low level almost in all indicators of a prosodic component of the speech, namely perception and reproduction of a rhythm, intonation, timbre, logical accent, tempo-rhythmic organization, that accompanied by an increased level of anxiety, low self-assessment and also predominance of negative manifestations in relation to the temperament of children of preschool age.

In the future further research methods proposed creation of prosodic Speech preschool children means vokaloterapiyi and develop integrated technologies of its effects, taking into account individual personal characteristics of preschoolers.

Key words: preschool age, prosodic component of the speech, anxiety, self-assessment, properties of temperament.

Стаття надійшла до редакції 12.04.2017

УДК 159.942.925

Борисенко Валентина Модестівна

аспірант кафедри практичної психології Класичного приватного університету,
м. Запоріжжя

e-mail: kozarikk@mail.ru

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-4221-3579>

**СТРУКТУРА ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: АНАЛІТИЧНИЙ
ОГЛЯД НАУКОВИХ ПІДХОДІВ**

В статті аналізуються підходи вчених до структури емоційної компетентності та виділених ними її компонентів; обґрунтовується структура і базові компоненти емоційної компетентності, зокрема, для фахівців соціономічного напрямку.

Ключові слова: компетентність, емоційна компетентність, структура емоційної компетентності, соціономічний напрям.

Постановка проблеми. Актуальність розв'язання проблеми розвитку емоційної компетентності фахівців соціономічного напрямку зумовлена численними проблемами у стосунках між співробітниками, керівником і співробітниками в процесі професійної діяльності у сфері «людина — людина», у зв'язку з тим, що людям бракує знань, умінь у спілкуванні і взаємодії на позитивній емоційній основі. Пошук способів посилення цього аспекту підготовки фахівців заявленого напрямку в процесі навчання у вищій школі потребує певного структурування даного процесу і виокремлення найважливіших компонентів, які необхідно сформувані у майбутніх фахівців соціономічного напрямку, що сприятиме мінімізації непорозумінь, які можуть мати місце у міжособистісному спілкуванні чи співпраці в процесі професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку емоційної компетентності фахівців соціономічного напрямку недостатньо досліджена як в теоретико-методологічному, так і в практичному аспектах, оскільки в процесі фахової підготовки студентів цій проблемі не приділяється належної уваги. Основна увага звертається на змістовну частину підготовки фахівців, хоча всім зрозуміло, яке важливе значення мають взаємостосунки між людьми, які суттєво впливають на продуктивність професійної діяльності.

Слід зазначити, що в останні десятиліття все більше уваги приділяється проблемі формування емоційної компетентності особистості у різних сферах діяльності, але кожним дослідником цей процес розглядається по-своєму.

Так, К. Саарні розглядає емоційну компетентність з точки зору загального розвитку особистості [14]; Д. Гоулман [5], Л. Коpecь [11] — як складову соціальної компетентності; Н. Дідик [7], І. Варій [3], Г. Андреева [1] та ін. — як особистісну якість; Т. Дуткевич і О. Савицька [7] — як моти-

вацію до професійної діяльності; І. Матійків [12] — як готовність і здатність людини гнучко управляти власними і чужими емоційними станами; Г. Юсупова [17] — як сукупність здібностей до саморегуляції і регуляції інтерперсональних стосунків; А. Гревцов [6], Н. Старостіна [15] емоційну компетентність розглядають, крім усього іншого, ще і як механізм захисту від маніпуляторів, які часто певний емоційний стан людини намагаються використати з вигодою для себе.

Виходячи з власного бачення місця емоційної компетентності в структурі особистісного розвитку людини, дослідниками пропонуються і основні компоненти структури емоційної компетентності особистості.

Слід відзначити, що сучасна фахова підготовка повинна мати у своєму арсеналі механізми цілеспрямованого розвитку емоційної компетентності фахівців, які б удосконалили їх практико-орієнтований процес професійної підготовки.

Мета статті — чітко структурувати процес розвитку емоційної компетентності студентів у період їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Поняття «структура емоційної компетентності» часто вживають як синонім поняття «структура емоційного інтелекту». Більш детальне дослідження феномена «емоційна компетентність» дозволяє зробити висновок про те, що вона має свої особливості і свою структуру, хоч і базується певним чином на сформованості емоційного інтелекту.

В контексті психології розвитку поняття «емоційна компетентність», наприклад, К. Саарні трактує як єдність трьох аспектів розвитку особистості: історія розвитку, ідентичність, соціокультурний характер, що формуються під впливом сім'ї, ровесників, школи, засобів масової інформації, соціальних умов, уявлень про вплив емоцій на різні соціальні зміни і взаємостосунки між людьми [14, 82].

У зв'язку з цим К. Саарні розглядає це поняття як сукупність здібностей чи вмінь, зокрема, таких, як: усвідомлення власних емоційних станів; здатність розрізняти емоції інших; здатність використовувати емоції і форми їх вираження, прийняті в даній культурі (чи субкультурі), а на більш зрілих стадіях засвоювати культурні сценарії і зв'язувати емоції із соціальними ролями; здатність симпатичного й емпатійного включення у переживання інших; здатність усвідомлювати те, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому вираженню як у самого індивіда, так і у інших, а на більш зрілих стадіях — здатність розуміти, як вираження власних емоцій впливає на інших, і враховувати це у власній поведінці; здатність справлятися зі своїми негативними переживаннями, використовуючи стратегії саморегуляції, які мінімізують інтенсивність або тривалість таких переживань (знімають тяжкість переживання); усвідомлення того, що структура або характер взаємовідносин великою мірою визначається тим, яким чином емоції виражаються у взаємовідносинах, безпосередністю, достовірністю прояву, емоційною взаємністю або симетрією у взаємостосунках; здатність бути емоційно адекватною людиною, тобто розуміти власні емоції, якими б унікальними або культурно детермінова-

ними вони не були, і відповідати власним уявленням про власний емоційний баланс [14, 81].

Досліджуючи проблему емоційної компетентності майбутніх фахівців (психологів), І. Войціх в структуру її розвитку включає п'ять основних компонентів: когнітивний, діяльнісний, особистісний, соціальний, мотиваційний [4, 56–57].

Когнітивний компонент емоційної компетентності, на її думку, передбачає: вивчення циклу дисциплін теоретичного і практичного спрямування і формування здатності використовувати у самостійній теоретичній підготовці і практичній діяльності.

Діяльнісний компонент емоційної компетентності цінний тим, що передбачає напрацювання умінь, навичок, необхідних для практичної діяльності у міжособистісних стосунках та прийнятті виважених рішень, що сприятиме їх мобільності у виконанні професійних функцій.

Особистісний компонент емоційної компетентності передбачає сукупність особистісних і професійно важливих якостей майбутнього фахівця, які впливають позитивно на здійснення ним професійної діяльності. Сюди відносяться особистісні якості та емоційна зрілість (на основі достатнього і високого рівня емоційного інтелекту), важливість якої доводять, зокрема, Н. Дідик [7, 223–237], М. Варій [3, 523–524], Г. Андреева [1, 52] та ін.

Соціальний компонент емоційної компетентності охоплює емпатію та соціальні навички, соціальний інтелект, соціальну компетентність, на яких наголошували і Д. Гоулман [5], Л. Копець [11] та ін.

Мотиваційний компонент емоційної компетентності передбачає сформовану позитивну мотивацію до профільної діяльності, прийняття інших і взаємодію з ними, орієнтованість на досягнення взаєморозуміння в процесі виконання професійних завдань, де базовою особистісною якістю виступає, як зазначають Т. Дуткевич і О. Савицька, діалогізм, тобто діалогічна готовність, безумовне прийняття іншого, особистісна рефлексія [8, 71].

Визначаючи емоційну компетентність як готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями як власними, так і інших людей, адекватно до ситуацій і умов, що змінюються, І. Матійків в її структуру включила такі компоненти (критерії), як: життєва позиція; рівень суб'єктивного контролю; управління своїми емоціями; тип мислення; тип мотивації; рефлексивні уміння; самооцінку; комунікативний потенціал; тип поведінки.

Дані критерії необхідні, зокрема, фахівцям професій типу «людина — людина» (професії соціономічного напрямку) [12, 145–149]. Вона дає детальну характеристику двох рівнів сформованості емоційної компетентності: високий рівень (адаптивний полюс) і низький рівень (деадаптивний полюс).

Показниками високого рівня емоційної компетентності І. Матійків визначені такі: на внутрішньоособистісному рівні — автентичність (адекватні стосунки з собою, перебування у контакті зі своїми почуттями та бажаннями), відчуття щастя, задоволення життям; на міжособистісному — адаптивність як вміння знаходити баланс між власними цілями і намірами,

з одного боку, і зовнішніми умовами — з іншого; гармонійні стосунки з оточенням.

Низький рівень емоційної компетентності, на думку І. Матійків, зумовлює неконгруентність особистості (внутрішні конфлікти, відсутність контакту зі своїми почуттями та бажаннями, неадекватне самовираження); відсутність відчуття щастя, психологічного благополуччя; дезадаптацію у зовнішньому світі; дисгармонійні стосунки з довкіллям.

Г. Юсупова, досліджуючи структуру і вимірювання емоційної компетентності, розглядає її як сукупність здібностей, що розвиваються, до саморегуляції і регуляції інтерперсональних відносин на основі розуміння власних емоцій і емоцій оточуючих засобами саморегуляції взаємостосунків та емпатії [17]. На основі її власних висновків про структуру емоційного інтелекту було виділено чотири блоки компонентів: саморегуляція; регуляція взаємостосунків; рефлексія; емпатія.

Г. Юсупова згрупувала чотири блоки компонентів емоційної компетентності: поведінковий блок (саморегуляція плюс регуляція стосунків з іншими); когнітивний (рефлексія плюс емпатія); інтерперсональний блок (саморегуляція плюс рефлексія); інтраперсональний блок (регуляція стосунків з іншими плюс емпатія). За цією структурою базовими компонентами виявились такі: саморегуляція; регуляція взаємостосунків з іншими; рефлексія; емпатія.

Порівняльний аналіз чотирьох представлених структур вчених різних країн засвідчив, що сукупність компонентів, які вчені вважали головними (базовими) в структурі емоційної компетентності, відображає сутність цього конструкту, на думку кожного дослідника. Так, К. Саарні в структуру емоційної компетентності включає 8 компонентів, І. Войціх — 5, І. Матійків — 9, Г. Юсупова — 4. Разом з тим усі автори називають і однакові компоненти, на основі чого можна зробити висновок про те, що вони, дійсно, є базовими, якщо їх називають вчені різних країн, досліджуючи одне і те ж психологічне явище.

Спільними для усіх проаналізованих структур виявились компоненти, які відображають: регулювання людиною власних емоцій (саморегуляція емоцій); розпізнавання емоцій інших людей; емпатію; рефлексію. Ці загальновизнані компоненти ми взяли як базові у свою структуру емоційної компетентності, доповнивши її таким показником, як комунікативний потенціал (вербальне і невербальне вираження емоцій), враховуючи специфіку досліджуваної проблеми. Ми вважаємо, що саморегуляція емоцій, дійсно, є базовим компонентом, бо ним передбачається здатність особистості розуміти власні емоції. На підставі вищеозначеного здатність розуміти власні емоції нами віднесена до першого показника компонента «саморегуляція власних емоцій» в структурі емоційної компетентності.

Другим показником компонента «саморегуляція емоцій» нами визначена здатність виявляти причину виникнення емоцій, бо, не знаючи причини виникнення емоцій, неможливо адекватно її оцінити та відповідно діяти. Хвилювання перед іспитами у студентський період життя часто стає причиною проблем із саморегуляцією власних емоцій. Зокрема, Є. Ільїн за-

стерігав, що, наприклад, очікування, яке викликає надмірне хвилювання, може призвести до фізичних змін в організмі: захворювання, посивіння, втрата мовлення та ін., у зв'язку з чим необхідно серйозно ставитись до оволодіння студентами уміннями, пов'язаними з саморегуляцією емоцій в процесі їх професійної підготовки [10].

Третім показником саморегуляції емоцій нами визначено здатність оцінювати свій емоційний стан, тому що в залежності від оцінки свого емоційного стану людина робить висновок про те, як його проявляти в конкретній ситуації, і регулює силу цього прояву. Вміючи оцінювати свій емоційний стан у різних життєвих, навчальних, виробничих ситуаціях, як запевняє у своїх дослідженнях В. Зарицька [9, 83], людина розширює межі своїх можливостей ставитись до себе з гумором, з готовністю навчатись чомусь новому, вітати конструктивну критику і відгуки про себе, що сприяє нарощуванню рівня розуміння власних емоцій, напрацюванню досвіду спілкування і поведінки, адекватної конкретним ситуаціям.

Четвертим показником саморегуляції емоцій нами включено здатність позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими, на яку вказує В. Зарицька [9, 87]. Разом з тим саморегуляції емоцій можна навчитися до такої міри, що це може перейти у звичку. Так, А. Грецов [6, 103] пропонує такий шлях розвитку здатності до саморегуляції емоцій, наприклад, у випадку маніпулятивного впливу: розпізнавання самого факту маніпулятивного впливу; збереження емоційного спокою; планомірне відстоювання своїх інтересів або прояв спокійної реакції на подію, ситуацію, незважаючи на емоції і поведінку маніпулятора. Так формується здатність до саморегуляції емоцій, а також здатність протистояти будь-яким негативним впливам. У професійній діяльності часто трапляються випадки, коли одні люди намагаються маніпулювати іншими. Захиститись від маніпулятора, як запевняє Н. Старостіна [16, 32–35], можна тільки у випадку, коли добре розумієш механізми маніпуляцій, бо саме розуміння їх є тим шляхом, який захистить людину від маніпулятора. Отже, компонент емоційної компетентності «саморегуляція емоцій» нами визначається як сукупність таких базових показників: здатність розуміти власні емоції; здатність визначати причини виникнення власних емоцій; здатність оцінювати свій емоційний стан; здатність позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими людьми.

Другий компонент емоційної компетентності «розпізнавання і регуляція емоцій інших людей» передбачає розуміння особистістю емоцій іншої людини. Є. Ільїн стверджує, що розпізнаються емоції інших людей за певними ознаками, до яких в першу чергу відноситься мовлення, інтонації, міміка, жестикуляція, динаміка рухів [10]. Мовленнєвий діалог, на нашу думку, повинен супроводжуватися позитивними емоційно вираженими невербальними засобами, що посилює значущість словесного вираження емоцій і позитивно впливає на результативність спілкування і допомагає регулювати подальший поєв емоцій у співрозмовника. І Андрєєвою [2, 216–223] встановлено, що, зокрема, студенти з високим рівнем емоційного інтелекту в цілому здатні розуміти свої і чужі емоції і управляти ними,

завдяки здатності швидко встановлювати глибокі і тісні емоційні контакти з людьми, завдяки схильності сприймати природу людини в цілому як позитивну. Отже, зміст компонента емоційної компетентності «розпізнавання і регуляція емоцій інших людей» нами визначається за такими базовими показниками: здатність швидко встановлювати контакти з іншими людьми; здатність розпізнавати емоції інших за невербальними ознаками; здатність пояснювати емоції інших за допомогою мовлення; здатність позитивно впливати на емоції інших людей і регулювати їх прояв.

Третім базовим компонентом емоційної компетентності нами визначено емпатію, яка у словнику психолога-практика, зокрема, трактується як проникнення в переживання іншої людини, як емоційна чутливість до переживань іншої людини [15, 951–952], оскільки саме вона слугує спонукальною силою, спрямованою на надання допомоги тій людині, яка її потребує. Емпатію можна розглядати і як стресозахисний та адаптивний потенціал особистості, що сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності [13, 43].

Проаналізувавши різні підходи вчених до тлумачення емпатії, розкриття її сутності і змісту параметрів, за якими можна визначати рівні прояву співчуття до іншої людини, нами у структуру емпатії як компонент емоційної компетентності включені такі базові показники, як: здатність прислухатися до переживань іншої людини з метою проникнення в переживання іншої людини; здатність відчувати переживання іншої людини; здатність до прийняття емоційного стану іншої людини як до власного; здатність створювати навколо іншої людини позитивний емоційний мікроклімат. Вибір саме цих показників, на наше глибоке переконання, дозволить виявити рівень розвитку емпатії у людини.

Четвертим компонентом емоційної компетентності нами виокремлено рефлексію як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних станів (в тому числі і емоційних), з одного боку, і як механізм взаєморозуміння — осмислення суб'єктом того, якими засобами і чому він справив те чи інше враження на партнера по спілкуванню [15, 690]. Це означає, що рефлексія може означати здатність людини визначати, яку саме емоцію вона відчуває в даний момент. Але бувають ситуації, коли людина проявляє кілька емоцій, наприклад, здивування, страх і розчарування або ніяковіння, сором і відчай та ін. В такому випадку рефлексія означатиме здатність людини розпізнавати, з яких емоцій складається ця складна емоція, в якій послідовності і чому саме так вони проявляються, в якій мірі їх прояв треба регулювати і чи треба їх стримувати; усвідомлювати зміну інтенсивності прояву емоцій при переході від однієї емоції до іншої; здатність визначати мотив прояву.

Проаналізувавши погляди вчених стосовно включення в структуру емоційної компетентності такого компонента, як рефлексія, та показників, які мають суттєве значення для виявлення рівня розвитку досліджуваного феномена, нами виділені такі показники, як: здатність визначати, яку саме емоцію вона відчуває в даний час; здатність розпізнавати, з яких емоцій складається емоція, якщо вона складна; здатність визначати мотив

прояву тієї чи іншої емоції; здатність регулювати прояв емоцій та їх послідовність.

Аналіз структури емоційної компетентності сучасних зарубіжних та вітчизняних вчених та ті показники, за якими можна, на їх думку, виявляти рівні емоційної компетентності, дозволив нам розробити структуру емоційної компетентності з відповідними показниками, яка представлена на рисунку 1.

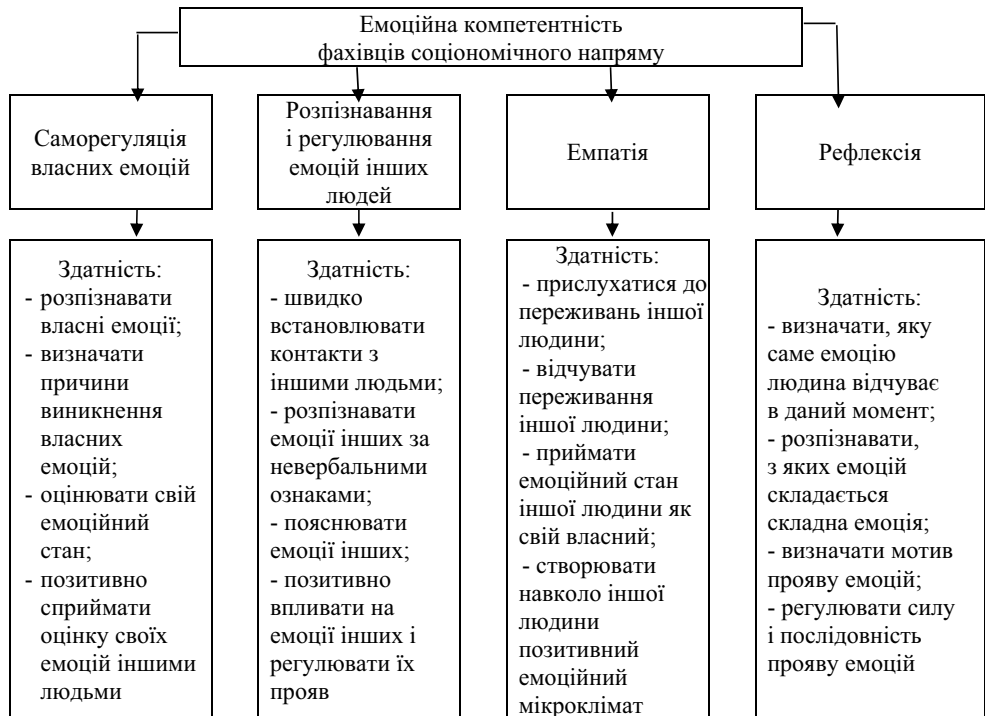


Рис. 1. Структура емоційної компетентності фахівців соціономічного напрямку (В. Борисенко)

Висновки. На основі аналізу наукової літератури, в якій розглядаються погляди вчених на структуру емоційної компетентності, компоненти, що до неї входять, показники, за яким можна виявити рівні її розвитку, ми дійшли таких висновків.

Єдиного підходу до визначення структури емоційної компетентності не існує, оскільки це складний феномен, з одного боку, а з іншого боку — кожний дослідник доводив правомірність пропонованої ним структури, виходячи з проблеми свого дослідження.

Встановлено, що, попри усі розбіжності у поглядах на структуру емоційної компетентності та її складових, є показники, які відображені у всіх структурах в тій чи іншій мірі. Серед них, зокрема, такі, як: саморегуляція власних емоцій; розпізнавання і регулювання емоцій інших людей;

емпатія, рефлексія. Виходячи з того, що дослідники різних країн і в різні часи включають в структуру емоційної компетентності одні і ті ж компоненти, є правомірним вважати їх базовими і включити в структуру емоційної компетентності у даному дослідженні.

Для кожного з виділених компонентів нами виокремлено по чотири базових показники, які в сукупності дають можливість визначити рівні розвитку кожного з них, а в сукупності засвідчать рівні розвитку емоційної компетентності в цілому.

Компонент «саморегуляція емоцій» включає такі показники: здатність розпізнавати власні емоції; здатність визначати причини виникнення власних емоцій; здатність оцінювати свій емоційний стан; здатність позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими людьми.

Компонент «розпізнавання і регулювання емоцій інших людей» включає такі показники: здатність швидко встановлювати контакти з іншими людьми; здатність розпізнавати емоції інших за невербальними ознаками; здатність пояснювати емоції інших за допомогою мовлення; здатність позитивно впливати на емоції інших і регулювати їх прояв.

Компонент «емпатія» включає такі показники: здатність прислухатися до переживань іншої людини; здатність відчувати переживання іншої людини; здатність приймати емоційний стан іншої людини як свій власний; здатність створювати навколо іншої людини позитивний емоційний мікроклімат.

Компонент «рефлексія» включає такі показники: здатність визначати, яку саме емоцію людина відчуває в даний момент; здатність розпізнавати, з яких емоцій складається складна емоція; здатність визначати мотив прояву тієї чи іншої емоції; здатність регулювати прояв емоцій, їх силу і послідовність.

Література

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопсы психологи. — 2006. — № 3. — С. 78–86.
2. Андреева И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и тезауруса эмоциональных переживаний в юношеском возрасте / И. Н. Андреева // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития : матер. Междунар. науч.-практ. конф. (28–29 апреля 2006 г., г. Санкт-Петербург). — СПб., 2006. — Ч. 1. — С. 17–21.
3. Варій М. Й. Загальна психологія: Підручник. — К. : Центр учбової літератури, 2007. — С. 523–524.
4. Войцїх І. В. Емоційна компетентність майбутніх психологів як педагогічне явище / І. В. Войцїх. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна», 2013. — № 1 (7). — С. 54–58.
5. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. — 301 с.
6. Грецов А. Тренинг уверенного поведения для старшеклассников и студентов / А. Грецов. — СПб. : Питер, 2008. — 192 с.
7. Дідик Н. М. Моделі розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки / Н. М. Дідик // Проблеми сучасної психології. — Випуск 11. — 2011. — С. 223–237.

8. Дуткевич Т. В. Практична психологія : Вступ до спеціальності / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. — К. : Центр учбової літератури, 2010. — 256 с.
9. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки: [Монографія] / В. В. Зарицька. — Запоріжжя: КПУ, 2010. — 304 с.
10. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2007. — 783 с.
11. Коpecь Л. В. Психологія особистості : Навч. посіб. — К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. — 458 с.
12. Матійків І. Емоційна компетентність як психологічний об'єкт виховання особистості майбутнього фахівця професій типу «людина — людина» / І. Матійків // Педагогіка і психологія професійної освіти, 2013. — № 2. — С. 144–153.
13. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномена, основні функції / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига : [Монографія]. — К. : Вища шк., 2003. — 126 с.
14. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як одна із форм множинності проявів інтелекту / Е. Л. Носенко // Вісник Дніпропетровського ун-ту. Серія: Педагогіка і психологія. — 1998. — Вип. 3. — С. 3–10.
15. Словарь психолога-практика / [сост. С. Ю. Головин]. — Мн. : Харвест, 2003. — 976 с.
16. Старостина Н. В. Мастер-класс по защите от манипуляторов, или Примерь корону на себя / Н. В. Старостина. — Ростов н/Д : Феникс, 2008. — 282 с.
17. Юсупова Г. В. Состав и измерение эмоциональной компетентности : дис. ... канд. психол. наук. — Казань, 2006. — 208 с.

References

1. Andreeva I. N. Emocionalniy intellekt: issledovanie fenomena [Emotional Intelligence: the Study of the Phenomenon] / I. N. Andreeva // Voposy psihologii. — 2006. — № 3. — S. 78–86. [in Russian].
2. Andreeva I. N. Vzaimosvyaz ehmocionalnogo intellekta i tezaurusa ehmocionalnyh perzhivaniy v yunosheskom vozraste [Interrelation of Emotional Intelligence and Thesaurus of Emotional Experiences in Adolescence] / I. N. Andreeva // Psihologiya i sovremennoe obschestvo: vzaimodejstvie kak put vzaimorazvitiya. Conf: mater. Mezhdunar. nauch prakt. konf. — [Psychology and Modern Society: Interaction as a Path of Mutual Development: Proceedings of the Conference Title]. (28–29 April 2006, Saint Petersburg). — SPb., 2006. — CH. 1. — S. 17–21. [in Russian].
3. Varij M. J. Zagalna psihologiya: Pidruchnik [General Psychology: Textbook] / K. : Tsentr uchbovoi literaturi [Centre of Educational Literature], 2007.
4. Vojcich I. V. Emocijna kompetentnist maibutnixh psikhologiv yak pedagogichne yavishche [Emotional competence of psychologists as a pedagogical phenomenon] / I. V. Vojcich. Zbirnik naukovih prac' Hmel'nic'kogo institutu social'nih tekhnologij universitetu «Ukraina». — Proceedings of Khmelnytsky Social Technologies Institute of the University «Ukraina», 2013. — № 1 (7). — S. 54–58. [in Ukrainian].
5. Goulman D. Emocionalnoe liderstvo: Iskuststvo upravleniya lyudmi na osnove ehmocional'nogo intellekta [Emotional Leadership: The Art of Managing People Based on Emotional Intelligence] / D. Goulman, R. Boyacis, E. Makki. — M.: Alpina Business Books, 2005. — 301 s. [in Russian].
6. Grecov A. Trening uverenogo povedeniya dlya starsheklassnikov i studentov [Training of Confident Behaviour for High School Students and Students] // A. Grecov. — SPb. : Piter, 2008. — 192 s. [in Russian].
7. Didik N. M. Modeli rozvitku osobistisnoy zrilosti majbutnixh psikhologiv u procesi ih profesijnoi pidgotovki [Models of Personal Maturity of Future Psychologists in the Course of Their Training] / N. M. Didik // Problemi suchasnoy psikhologii. — Problems of Modern Psychology. № 11. — 2011. — S. 223–237. [in Ukrainian].
8. Dutkevich T. V. Praktichna psihologiya : Vstup do special'nosti [Practical Psychology: Introduction to speciality] / T. V. Dutkevich, O. V. Savic'ka. — K. : Centr uchbovoi literaturi — Centre of Educational Literature, 2010. — 256 s. [in Ukrainian]
9. Zarytska V. V. Teoretiko-metodologichni osnovi rozvitku emocijnogo intellekту u konteksti profesijnoi pidgotovki: [Monografiya] [Theoretical and Methodological Basis of Emotional

- Intelligence in the Context of Training] [monograph] / V. V. Zarytska. — Zaporozhye: CPU, 2010. — 304 p. [in Ukrainian].
10. Il'in E. P. Emocii i chuvstva [Emotions and Feelings] / E. P. Il'in. — SPb.: Piter, 2007. — 783 s. [in Russian].
 11. Kopec' L. V. Psihologiya osobistosti [Psychology of Personality]: Navch. Posib. — K. : Vid. dim «Kiyev-Mogilyanskka akademiya», 2008. — 458 s.
 12. Matijkiiv I. Emotsijna kompetentnist yak psihologichnij obyekt vihovannya osobistosti mabutnogo fakhivtsya profesiy tipu «lyudina-lyudina» [Emotional Competence as Psychological Training Facility Personality of Future Professional Occupations Such as «Human-Human»] / I. Matijkiiv // Pedagogika i psihologiya profesijnoj osviti — Pedagogy and Psychology of Professional Education, 2013. — № 2. — S. 144–153. [in Ukrainian]
 13. Nosenko E. L. Emocijnij intelekt: konceptualizaciya fenomenu, osnovni funktsiy [Emotional Intelligence: conceptualization of the phenomenon, the main function] / E. L. Nosenko, N. V. Kovriga : [Monograph]. — K. : Vishcha shk., 2003. — 126 s. [in Ukrainian].
 14. Nosenko E. L. Emocijnij intelekt yak odna iz form mnozhinnosti proyaviv intelektu [Emotional Intelligence as a Form of Intelligence Plurality of Displays] / E. L. Nosenko // Visnik Dnipropetrovs'kogo un-tu. Seriya: Pedagogika i psihologiya. — Bulletin of Dnipropetrovsk Univ. Series: Pedagogy and Psychology, 1998. — Vip. 3. — S. 3–10. [in Ukrainian].
 15. Slovar psihologa-praktika [Psychologist-Practice Dictionary]/ [sost. S. Y. Golovin]. — Mn. : Harvest, 2003. — 976 s. [in Russian].
 16. Starostina N. V. Master-klass po zashchite ot manipulyatorov, ili Primer koronu na sebya [Master class on Protection from Manipulators, or Try the Crown on Yourself] / N. V. Starostina. — Rostov n/D. : Feniks, 2008. — 282 s. [in Russian].
 17. Yusupova G. V. Sostav i izmerenie ehmocionalnoj kompetentnosti [Composition and Measurement of Emotional Competence] : dis. ... kand. psihol. nauk. — Kazan, 2006. — 208 s. [in Russian]. Phd in Psychology

Борисенко В. М.

аспирант кафедры практической психологии
Классического частного университета, г. Запорожье

СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ

Резюме

В статье анализируются подходы ученых относительно структуры эмоциональной компетентности и выделенных ими компонентов; обосновывается структура и базовые компоненты эмоциональной компетентности, в частности, для специалистов социологического направления.

Ключевые слова: компетентность, эмоциональная компетентность, структура, социологическое направление.

Borysenko V. M.

graduate student of practical psychology subdepartment of Classic Private University Zaporizhya (city)

THE STRUCTURE OF EMOTIONAL COMPETENCE: ANALYTICAL REVIEW OF THE SCIENTIFIC APPROACHES

Abstract

This article observes the different approaches of scientists to the structure of emotional competence, as all agree that before we talk about the development of emotional intelligence, it is necessary to allocate its basic components and indicators to judge the level of its development in humans. The subject of study is the structure of emotional intelligence of the individual. The subject of research is aimed on the analysis of scientific approaches to determining the structure of emotional competence of the individual. The goal is to determine the structure of emotional competence of students sociology direction. Methods are analysis of the scientific approach to the consideration of the structure of emotional competence; comparison of parameters included in these structures; study the specifics of emotional competence structures of students in sociology sphere. The article characterizes the approaches to the structure of emotional competence of scholars such as K. Saarni, I. Voytsih, I. Matiykiv, H. Yusupova. It was presented their structure. It was allocated the common characteristics and are taken as the base for determining the structure of emotional competence for its development of the students in sociology sphere. It was justified the choice of exact components and indicators for each component as essential for the development of the learning process of students in higher education and to construct the corresponding structure of the emotional competence of students in sociology sphere. It was concluded that a common approach to the definition of emotional competence of personality structure does not exist because of the complexity of this phenomenon. It was found that despite differences in approaches to the study of competence structure foreign and domestic scientists include components such as: self-regulation of emotions; recognition and control of other people's emotions, empathy, reflection, which we have incorporated into their structure and have identified for each component of the four key indicators, which together make it possible to judge the level of emotional competence the test categories of students.

Key words: competence, emotional competence, structure, sociology sphere.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2017

УДК 159.922.4

Гафіатуліна Анна Вікторівна

аспірант, викладач кафедри практичної психології,
Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна
gafiatulina@gmail.com
ORCID ID: orcid.org/0000–0001–5995–0367

**РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ КОЛЕКТИВНОЇ САМООЦІНКИ
СТУДЕНТАМИ СВОЄЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ СПІЛЬНОТИ**

В статті представлені результати емпіричного дослідження колективної самооцінки своєї національної спільноти студентами північного, південного, західного та східного регіонів України. Загальною особливістю для представників усіх регіонів України є висока оцінка своєї нації. Поряд з тим для більшості українських студентів нація не відіграє важливої ролі у формуванні їхньої особистості. Рівень значущості себе як представників своєї нації найвищий у респондентів північного регіону України. Студенти західного та північного регіонів в порівнянні зі студентами східного та південного регіонів більш позитивно оцінюють свою націю. Найвищі оцінки українська нація отримує від студентів західного регіону. Представники південного регіону України більше за інших схильні до думки про те, що «інші» оцінюють українську націю не досить позитивно.

Ключові слова: колективна самооцінка, національна спільнота, регіональні особливості, студенти, національна ідентичність.

Постановка проблеми. В епоху глобалізаційних змін та в умовах не прогнозованого сьогодення України, проблема формування національної самосвідомості молоді набуває особливої ваги. Провідним завданням Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді є розвиток і формування національної самосвідомості особистості. Це, в свою чергу, неможливо без розуміння сутності ключового явища національної психології — національної самосвідомості. Національна самосвідомість не належить до проблем, обійдених увагою науковців. Вивченням різних аспектів національної самосвідомості займалися та займаються такі дослідники: А. М. Березін [1], С. М. Бойко [2], В. В. Борисов [3], М. Й. Боришевський [4], Л. М. Співак [5], О. А. Михневич [6], В. Ф. Соколова [7], О. В. Шевченко [8].

Разом із зростаючою кількістю досліджень національної самосвідомості, залишається значна кількість «білих плям» у розумінні та осмисленні окресленого явища. Однією з таких проблем, що є не достатньо висвітленою на теренах вітчизняної психологічної науки, є проблема вивчення регіональних особливостей національної самосвідомості молоді України. Наше дослідження присвячене вивченню одного з основних компонентів національної самосвідомості, яким є національна самооцінка. Національна самооцінка розуміється нами як основний елемент національної самосвідо-

мості, що характеризується емоційно насиченими оцінками своєї нації та самого себе як представника національної спільноти.

Мета статті. Соціальна значущість та недостатня розробленість проблеми психологічних особливостей національної самосвідомості представників різних регіонів України зумовили постановку наступної мети — емпірично дослідити регіональні особливості колективної самооцінки студентами своєї національної спільноти.

Результати дослідження. Засобом вимірювання оцінки особистістю своєї національної спільноти нами була обрана Шкала колективної самооцінки «Collective Self-Esteem Scale (CSES)» R. Luhtanen, J. Crocker. Методика CSES у зарубіжній психології є одним із найбільш широко використовуваних інструментів для оцінки колективної групової ідентичності серед расових та етнічних популяцій (груп). Сучасна шкала являє собою перелік тверджень, які стосуються особистісного членства (належності) в групі та оцінюються за 7-бальною шкалою.

Автори методики обґрунтували міжособистісну соціально-когнітивну теорію «Я» та особистості, реляційного «Я» (the relational self), в якій знання про «Я» пов'язане зі знанням про значимих інших. Шкала містить 16 пунктів, які вимірюють чотири типи самооцінки, що пов'язані з членством у своїй групі. Зокрема, ці чотири типи є такими: оцінка членства (Membership Esteem) — наскільки хорошим чи значимим є респондент як член соціальної групи (членство респондента у даній групі); приватна-колективна самооцінка (Private Collective Self-Esteem) — наскільки хорошою, на думку респондента, є його соціальна група; публічна-колективна самооцінка (Public Collective Self-Esteem) — як, на думку респондента, інші оцінюють його соціальну групу; значимість для ідентичності (Importance to Identity) — наскільки важлива соціальна група для Я-концепції респондента.

В експерименті, який проводився протягом 2015–2016 року, взяли участь 653 респонденти — студенти віком від 19 до 23 років з різних регіонів України. За показником статі до вибірки ввійшли 448 дівчат і 205 юнаків; за віковим показником вибірка охопила: 112 осіб — 17–18 рр., 171 — 19–20 рр., 165 — 21–22 рр., 107 — 23–24 рр., 98 — 25–26 рр. В ході дослідження було виділено чотири групи досліджуваних: 1-ша група — м. Київ (113 осіб), м. Суми (51 особа); 2-га група — Харків (187 осіб); 3-тя група — Луцьк (142 особи); 4-та група — м. Мелітополь (101 особа), м. Бердянськ (59 осіб). Досліджувані групи отримали відповідні назви: перша група — Північ, друга — Південь, третя — Схід, четверта — Захід. Приналежність міст до певного регіону визначалась адміністративним устроєм України.

Обробка даних передбачала кількісний та якісний аналіз отриманих результатів. Кількісний аналіз полягав у використанні методу описової статистики (відсотковий розподіл за кожною субшкалою методики) та застосування однофакторного дисперсійного аналізу з метою встановлення статистично значущої різниці досліджуваних груп.

Однофакторний дисперсійний аналіз (Analysis Of Variances, ANOVA) — це процедура порівняння середніх значень вибірки, на підставі якої робить-

ся висновок про співвідношення середніх значень генеральних сукупностей. Найближчим та простішим аналогом ANOVA є t-критерій Стьюдента. На відміну від t-критерія, дисперсійний аналіз призначений для порівняння не двох, а декількох вибірок, що є доцільним для нашого дослідження (порівняння чотирьох груп досліджуваних). У процесі аналізу зіставлялися компоненти дисперсії змінної. Загальна мінливість змінної розкладалась на дві складові: міжгрупову (факторну), що зумовлена відмінністю груп (середніх значень), і внутрішньогрупову (помилки), що зумовлена випадковими причинами. Чим більшою є частка від ділення міжгрупової та внутрішньогрупової мінливості (F-відношення), тим більшою є різниця між середніми значеннями вибірок, і тим вище статистична значущість цієї різниці. Обов'язковою умовою застосування однофакторного дисперсійного аналізу була перевірка даних на гомогенність дисперсії (критерій Homogeneity of variance test). Тест Левеня (Levene Test на гомогенність дисперсій) визначав рівень значущості відмінностей дисперсії груп. Аналіз результатів проводився лише за умови незначущої різниці дисперсій між даними груп (при $p > 0,05$), що означало коректність використання тесту ANOVA.

Однак, при виявленні статистично значущих відмінностей може бути зафіксована лише їх наявність, але які саме групи відрізняються одна від одної, визначити неможливо. З цією метою застосовують так звані апостеріорні критерії (Post Hoc). Апостеріорні порівняння являють собою попарні порівняння досліджуваних груп для виявлення відмінностей між ними. В нашому дослідженні ми послуговувались одним з апостеріорних критеріїв — тестом Дункана (встановлений рівень значущості $p \leq 0,05$). Таким чином, за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу нами були встановлені статистично значущі відмінності між даними чотирьох груп досліджуваних, а також встановлені попарні порівняння цих груп для виявлення відмінностей між ними. Обробка даних здійснювалась за допомогою програми статистичної обробки даних SPSS 17.0.

В кожній групі досліджуваних була встановлена кількість респондентів у відсотковому відношенні, розподілених за рівнями самооцінки. Мінімальне значення шкали — 0 балів, максимальне значення шкали — 7 балів. Таким чином, значення розподілялися за рівнями: 0–2 бали — низький рівень, 3–5 балів — середній рівень, 6–7 балів — високий рівень самооцінки. Нижче представлені результати обробки методики CSES серед представників чотирьох регіонів України (табл. 1).

Отже, отримані дані дозволяють зробити певні висновки. Студенти *північного регіону* України відчувають себе хорошими членами своєї нації та високо позитивно оцінюють свою націю. На думку цих студентів, «інші» оцінюють їх націю значною мірою позитивно. Поряд з тим нація як соціально релевантна група для становлення Я-концепції не досить важлива для представників даного регіону.

У значної більшості респондентів *південного регіону* України превалює середній рівень оцінки членства. Це означає, що студенти не вважають себе «надто хорошими» і водночас не вважають себе «занадто поганими»

членами своєї нації. Ті ж самі висновки можна екстраполювати і на таку характеристику, як значимість себе відносно своєї спільноти. Студенти південного регіону в переважній більшості мають середній та високий рівні приватної-колективної самооцінки. Отже, цими студентами нація сприймається досить позитивно. Також фіксуємо середні показники публічної-колективної самооцінки, що вказують на помірну оцінку себе «очима інших». Для студентів південного регіону важливість своєї нації також не є основною та першочерговою у структурі Я-концепції особистості.

Таблиця 1

Відсотковий розподіл за рівнями шкали колективної самооцінки серед досліджуваних груп, %

Шкала	Оцінка членства			Приватна-колективна самооцінка			Публічна-колективна самооцінка			Значимість для ідентичності		
	Рівень	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній
Регіон	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Північ	–	79,0	21,0	1,6	46,8	51,6	1,6	74,2	24,2	16,1	77,4	6,5
Південь	7,9	82,9	9,2	9,2	50,0	40,8	13,8	72,4	13,8	28,9	71,1	–
Захід	5,9	86,3	7,8	3,9	35,3	60,8	5,9	72,5	21,6	11,8	78,4	9,8
Схід	5,7	84,1	10,2	2,5	60,5	36,9	5,1	80,3	14,6	24,0	74,1	1,9

Більшість респондентів *західного регіону* України мають середній рівень за шкалою оцінка членства, відтак вважають себе «середньо хорошими» представниками своєї нації. Респонденти цієї групи ставляться до своєї нації, безумовно, позитивно (на високому рівні показників). Також фіксуємо високі показники за шкалою публічна-колективна самооцінка: вони вважають, що «інші» оцінюють їх націю позитивно. Нація для студентів західного регіону України відіграє помірно важливу роль для ідентичності загалом.

Студенти *східного регіону* України у більшості вважають себе «середньо хорошими» членами української нації. Нація сприймається респондентами привабливою та хорошою. На думку студентів, «інші» оцінюють українську націю в цілому нормально, середньо. Нація як релевантна соціальна група не є важливою для становлення ідентичності особистості студента східного регіону України.

Для встановлення статистично значущої різниці між групами за показниками методики «Шкала колективної самооцінки» (порівняльний аналіз чотирьох груп) був застосований однофакторний дисперсійний аналіз, який дав змогу встановити співвідношення середніх значень досліджуваних груп (табл. 2).

Отже, за результатами однофакторного дисперсійного аналізу можемо констатувати статистично значущу різницю між досліджуваними групами за всіма шкалами методики: оцінка членства, приватна-колективна самооцінка, публічна-колективна самооцінка, значимість для ідентичності.

Таблиця 2

Міжгрупові відмінності за шкалою колективної самооцінки українських студентів (однофакторний дисперсійний аналіз)

Назва шкали	F	Sig.
Оцінка членства	5,837	0,001
Приватна-колективна самооцінка	7,251	0,000
Публічна-колективна самооцінка	6,068	0,000
Значимість для ідентичності	7,556	0,000

За допомогою апостеріорного критерію нами також були встановлені попарні порівняння цих груп. Відмінності в оцінюванні значимості себе як представника національної спільноти представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Порівняння оцінки значимості себе як представника національної спільноти між групами

Регіон	Підгрупа для альфа = 0,05	
	1	2
Схід	4,494	
Південь	4,572	
Захід	4,622	
Північ		4,984

За результатами однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA) були виділені дві підгрупи, кожна з яких сформована відповідно до показника внутрішньогрупової однорідності. До першої належить група північного регіону, до другої підгрупи — східний, західний та південний регіони. З огляду на отримані дані, можемо стверджувати, що у студентів північного регіону вищий рівень значимості себе як членів національної спільноти в порівнянні зі студентами південного, західного та східного регіонів України. Нашою гіпотетичною інтерпретацією даних є те, що студенти північного регіону України проживають ближче до економічного, культурного та духовного центру країни — столиці (м. Київ); і така близькість до «серця України» може надавати відчуття більшої значимості себе як представників нації у порівнянні з представниками інших регіонів.

Децю іншою є картина міжгрупових порівнянь за шкалою приватна-колективна самооцінка (табл. 4).

Таблиця 4

Міжгрупове порівняння оцінок студентами своєї національної спільноти

Регіон	Підгрупа для альфа = 0,05	
	1	2
Схід	5,073	
Південь	5,166	
Північ		5,593
Захід		5,743

За результатами, отриманими в ході однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA), були виділені дві підгрупи. До першої підгрупи належать

респонденти північного та західного регіонів, до другої підгрупи — респонденти південного та східного регіонів. З огляду на отримані дані можемо стверджувати, що в оцінюванні своєї нації респонденти південного регіону схожі з респондентами східного регіону, а респонденти західного регіону схожі з респондентами північного регіону. Пара «захід — північ» має вищі показники за цією шкалою в порівнянні з парою «схід — південь». Незважаючи на відмінності між виокремленими парами груп, необхідно звернути увагу на загально позитивні оцінки своєї нації студентами всіх досліджуваних груп, що є важливим фактором у становленні національної самосвідомості особистості.

Далі представляємо порівняння груп за шкалою публічна-колективна самооцінка (табл. 5).

Таблиця 5

Міжгрупове порівняння оцінки своєї національної спільноти «очима інших»

Регіон	Підгрупа для альфа = 0,05	
	1	2
Південь	4,157	
Схід		4,649
Захід		4,830
Північ		4,859

За результатами однофакторного дисперсійного аналізу була виявлена статистично значуща різниця між студентами південного регіону (перша підгрупа) та студентами північного, західного та східного регіонів (друга підгрупа). Найнижчі показники за цією шкалою мають студенти південного регіону України. На їх думку, українська нація оцінюється «іншими» негативно. Респонденти південного регіону сумніваються в тому, що інші нації можуть оцінювати українську націю високо позитивно.

Попарні порівняння оцінки значимості своєї національної спільноти для ідентичності українськими студентами представлені в таблиці 6.

Таблиця 6

Порівняння оцінки значимості своєї національної спільноти для ідентичності

Регіон	Підгрупа для альфа = 0,05	
	1	2
Схід	3,464	
Південь	3,472	
Північ		3,914
Захід		4,178

За результатами однофакторного дисперсійного аналізу були виявлені дві пари груп, які значущо відрізняються одна від одної. Перша пара — респонденти східного та південного регіонів, друга пара — респонденти західного та північного регіонів. Для студентів східного та південного регіонів значимість нації для ідентичності є нижчою, ніж для студентів західного та північного регіонів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. На підставі отриманих результатів нами був проведений якісний та кількісний порівняльний аналіз, що дав змогу виділити спільні та особливі характеристики в оцінюванні своєї нації респондентами чотирьох досліджуваних груп. Загальною особливістю для всіх чотирьох груп досліджуваних є високі показники за шкалою приватна-колективна самооцінка. Українські студенти оцінюють свою націю цілком позитивно, на високому рівні. Нація сприймається як хороша та приваблива для значної частини українського студентства. Також спільною особливістю для більшості респондентів є низькі показники за шкалою «Значимість для ідентичності». Студентська молодь України вважає, що нація не відіграє важливої ролі у формуванні їхньої особистості. В контексті теорії соціальної ідентичності повинна існувати домінуюча ідентичність, яка стає основою для інтегральної ідентичності. Як бачимо, національна ідентичність не є базовою у самосвідомості студентів-українців.

Також нами були виокремлені регіональні особливості — групові характеристики, які значно відрізняють певну досліджувану групу від інших або одну пару груп від іншої пари (парні порівняння). Рівень значущості себе як представника своєї нації найвищий у респондентів північного регіону України. На думку студентів північного регіону, вони є досить хорошими та значимими представниками своєї національної спільноти. Студенти західного та північного регіонів в порівнянні зі студентами східного та південного регіонів більш позитивно оцінюють свою націю. Найвищі оцінки українська нація отримує від студентів західного регіону. Представники південного регіону України схильні до думки про те, що «інші» оцінюють українську націю не досить позитивно. У такому контексті можна говорити про те, що у студентів південного регіону більш актуальним є «комплекс національної неповноцінності», ніж у студентів інших регіонів.

Перспективою подальших досліджень є дослідження регіональних особливостей інших компонентів національної самосвідомості — національної самоповаги, національного образу Я, національних цінностей тощо.

Список використаних джерел і літератури

1. Березін А. М. Психологічні чинники генезису національної самосвідомості особистості. — Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Андрій Миколайович Березін. — К., 2002. — 208 с.
2. Бойко С. М. Становлення і розвиток національної самосвідомості українського народу: ціннісний вимір: дис.... канд. філос. наук: 09.00.12. / Світлана Миколаївна Бойко; Центр українознавства Київського національного ун-ту ім. Тараса Шевченка. — К., 2005. — 200 арк.
3. Борисов В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.07 / В'ячеслав Вікторович Борисов; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. — Т., 2006. — 453 с.
4. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Й. Боришевський. — К.: Академвидав, 2010. — 416 с.
5. Михневич О. А. Национальное самосознание как интегративный признак нации / О. А. Михневич, В. Г. Япринцев. — Минск: Харвест, 2007. — 318 с.

6. Співак Л. М. Психологічні основи розвитку національної самосвідомості в юнацькому віці : дис.... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Співак Любов Миколаївна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 2016. — 491 с.
7. Соколова В. Ф. Психологічні особливості розвитку національної самосвідомості студентської молоді засобами української літератури: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Соколова Вікторія Федорівна; Херсон. держ. ун-т. — Херсон, 2009. — 238 с.
8. Шевченко О. В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості : дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Шевченко Олена Василівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2005. — 213 арк.

REFERENCES

1. Berezin, A. M. (2002). *Psykholohichni chynnyky henezysu natsionalnoi samosvidomosti osobystosti* [Psychological factors of genesis of person's national identity]. — Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
2. Boiko, S. M. (2005). *Stanovlennia i rozvytok natsionalnoi samosvidomosti ukrainskoho narodu: tsinnisnyi vymir* [Formation and development of national self-consciousness of Ukrainians: value aspect]. — Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
3. Borysov, V. V. (2006). *Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia natsionalnoi samosvidomosti uchnivskoi ta studentskoi molodi* [Theoretical and methodological principles of national self-consciousness' formation of schoolchildren and students]. — Doctor's thesis. Ternopil [in Ukrainian].
4. Boryshevskiy, M. I. (2010). *Doroha do sebe. Vid osnov sub'iektnosti do vershyn dukhovnosti.* [The road to yourself. From the basics of subjectivity to the heights of spirituality]. — Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
5. Mihnevich, O. A. & Yaprntsev, V. G. (2007). *Natsionalnoe samosoznanie kak integrativnyi priznak natsii* [National self-consciousness as an integrative attribute of the nation]. — Minsk: Harvest [in Russian].
6. Spivak, L. M. (2016). *Psykholohichni osnovy rozvytku natsionalnoi samosvidomosti v yunatskomu vitsi* [Psychological bases of development of national self-consciousness in adolescence]. — Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
7. Sokolova, V. F. (2009). *Psykholohichni osoblyvosti rozvytku natsionalnoi samosvidomosti studentskoi molodi zasobamy ukrainskoi literatury* [Psychological peculiarities of the development of national self-consciousness of student' youth by means of Ukrainian literature]. — Candidate's thesis. Kherson [in Ukrainian].
8. Shevchenko, O. V. (2005). *Natsionalna identyfikatsiia u stanovlenni Ya-obrazu osobystosti* [National identification in the formation of self-image]. — Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

Гафиатулина Анна Викторовна

аспирант, преподаватель кафедры практической психологии
Киевский университет имени Бориса Гринченко
г. Киев, Украина

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОЛЛЕКТИВНОЙ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТАМИ СВОЕЙ НАЦИИ

Резюме

В статье представлены результаты эмпирического исследования коллективной самооценки своей нации студентами северного, южного, западного и восточного регионов Украины. Общей особенностью для представителей всех регионов Украины является высокая оценка своей нации. Вместе с тем для большинства украинских студентов нация не играет важной роли в формировании их личности. Уровень

значимости себя как представителей своей нации наиболее высокий у респондентов северного региона Украины. Студенты западного и северного регионов по сравнению со студентами восточного и южного регионов более позитивно оценивают свою нацию. Наиболее высоко оценивают свою нацию студенты западного региона. Представители южного региона Украины больше других склонны к мысли о том, что «другие» оценивают украинскую нацию не позитивно.

Ключевые слова: коллективная самооценка, нация, региональные особенности, студенты, национальная идентичность.

Gafiatulina Anna Victorivna

Postgraduate, Lecturer

Institute of Human Sciences

Borys Grinchenko Kyiv University

Kyiv, Ukraine

REGIONAL FEATURES OF A NATIONAL SELF-ESTEEM BY UKRAINIAN STUDENTS

Abstract

The article is devoted to regional features of a national self-esteem. The results of empirical research of collective self-esteem of students from the northern, southern, western and eastern regions of Ukraine are considered. National self-esteem was examined by Collective Self-Esteem Scale (authors — R. Luhtanen, J. Crocker). The main part of the text informs about features of a national self-esteem by students from the different regions of Ukraine. Two general characteristics for all groups are identified: the high level of Private Collective Self-Esteem and the low level of Importance to Identity. Ukrainian students highly appreciate their nation. At the same time, for most Ukrainian students, the nation does not play an important role in their personal development. The highest level of Membership Esteem is found among respondents of the northern region of Ukraine. Students of the western and northern regions are more positive about their nation than the students from the eastern and southern regions. The students of the western region most highly appreciate their nation. The lowest rates of Public Collective Self-Esteem are established among students of the southern region of Ukraine. In the opinion of these students, the «others» estimate Ukrainians not positive. From the results it is concluded that there is a common and a difference in a collective self-esteem between students from different regions of Ukraine.

Key words: collective self-esteem, membership esteem, private collective self-esteem, public collective self-esteem, importance to identity, regional features, students, national identity.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2017

УДК 159.992.7:37.064.3

Грибок Андрій Олександрович

студент 4-го курсу факультету психології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

e-mail:skif1531@mail.ru

ORCID 0000–0001–6887–2815

**ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ У КОНКУРЕНТНОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ (ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ)**

У статті здійснено аналіз теоретичних основ адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі та виявлено особливості цього процесу. Розкриваються психолого-педагогічні чинники цієї адаптації, зроблено спробу розробки певних рекомендацій щодо надання студентам-першокурсникам допомоги в адаптації до нових умов життєдіяльності, психологічної підтримки студентів, які потерпають від негативної конкурентної поведінки у студентському середовищі.

Ключові слова: адаптація, психолого-педагогічні умови, дезадаптація, конкурентна поведінка, психологічна підтримка, студентське середовище.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема адаптації особистості є надзвичайно актуальною, передусім, це стосується адаптації молоді до нових умов діяльності, тому що саме у цей період життя людини закладаються основи особистості, її здатність до адекватної оцінки суспільних процесів, уміння застосовувати набутий досвід для своєї життєдіяльності.

Сучасна молодь характеризується підвищеною мобільністю, пізнавальною активністю, здатністю в короткий термін формувати в своєму середовищі різні психологічні установки, які певною мірою визначають спрямованість особистості на життя [4].

Зі вступом до вищого навчального закладу юнаки і дівчата потрапляють у нові, незвичні для них умови, що неминуче спричиняє ламання динамічного стереотипу і пов'язаних з ним емоційних переживань.

Адаптація розуміється як процес пристосування до змін навколишнього середовища та є однією із важливих загальнотеоретичних проблем і дотепер являє собою традиційний предмет дискусій у психології [5]. Неможливість упоратись із новою життєвою ситуацією спричиняє певні труднощі у навчанні та емоційний дискомфорт.

В умовах глобалізації усіх сторін життєдіяльності суспільства неухильно зростає суперництво між людьми та боротьба за досягнення кращих наслідків. Іншими словами, виникає конкурентна боротьба як одна із найважливіших ознак сьогодення. Як відомо, конкуренція може мати як негативний, так і позитивний вплив на розвиток особистості. Негативна характеристика конкуренції є свідченням актуальності проблематики, пов'язаної з конкурентною поведінкою людини і потребує активізації ува-

ги психологів до неї та пошуку ефективних шляхів її вирішення в різних сферах життєдіяльності особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У системі вищої освіти нині здійснюється активна розробка гуманістичних, особистісно орієнтованих концепцій навчання, які б дозволили всебічно розв'язати проблему адаптації молодих людей до умов навчання у ВНЗ.

Проблеми адаптації студентів до навчальної діяльності у ВНЗ знайшли висвітлення у працях Ю. А. Бохонкова, Р. Р. Бибриха, С. А. Ворожбит, Г. П. Медведєва, О. Б. Паньковича та ін.

Успішна адаптація забезпечує розвиток індивідуальності, здатність незалежно мислити і діяти, а неуспішна — викликає психологічні стани неспокою, невпевненості в майбутньому, невміння визначити свою соціальну роль.

Соціально-психологічна адаптація студентів — специфічний і комплексний процес, який представляє цілісну систему та має розглядатися у загальному контексті адаптаційних процесів живих систем, а організація ефективної соціальної адаптації студентів до умов навчальної діяльності має реалізовуватися через діагностування та корегування їх як суб'єктів діяльності [3].

Аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати, що сьогодні в науково-психологічній літературі практично відсутні праці, які б були присвячені дослідженню конкурентного стилю поведінки серед студентів ВНЗ. Лише окремі аспекти цієї проблеми можна знайти у працях А. Глухової, Т. Дуткевич, І. Ковалю, І. Кравченко, О. Поддякова, С. Шебанової та ін. Конкурентна поведінка у студентському середовищі та її наслідки не були окремим предметом наукового дослідження. З поля зору вчених випали питання впливу конкуренції на поведінку і навчання студентів, відсутній соціально-психологічний аналіз понять, що характеризують генезис, психологічний зміст і суперечливу природу конкуренції у студентському довіллі.

Конкуренція є характерним явищем для студентського довілля. Проте через низку обставин вона може набувати деструктивного спрямування й негативно позначатися на стосунках та навчанні студентів. Звідси виникає потреба у розробці для кураторів практичних рекомендацій щодо психологічної підтримки студентів, які потерпають від негативної конкурентної поведінки у студентському довіллі.

Формулювання мети статті — визначення особливостей соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників.

Виклад основного матеріалу дослідження та отримані результати. Нерідко соціально-психологічна дезадаптація породжує втрату сформованих позитивних установок і відносин студента-першокурсника зі студентами та викладачами.

Психологічна готовність студентів ВНЗ до дій часто стикається з невизначеністю цілей, недостатністю життєвого досвіду, непослідовністю, невмінням спрямувати енергію в потрібне русло. Зауважимо, що «студентський вік» (17–21 роки) учені розглядають як період індивідуалізації, коли

хлопці й дівчата бажають виділити себе серед інших, критично ставляться до суспільних норм поведінки, більш схильні до асоціальних і навіть антисоціальних проявів. Молодь в цей період свого життя негативно реагує на різні зауваження і вимоги. Невдачі різко змінюють їх настрій, у них з'являється почуття провини, тривоги, неповноцінності, зневір'я, безсилля.

Отримуючи позитивний вплив потужного тиску різних людей і обставин на свій розвиток та передумови для поступового адаптування до навколишньої дійсності, юнак, таким чином, набуває досвід. Незаперечним є той факт, що в сучасному молодіжно-підлітковому середовищі відбуваються певні негативні процеси, деформації, коли не виправдано інтенсивно пропагується перевага матеріального над духовним, що призводить до послаблення морально-ціннісних орієнтирів нового покоління [6].

Теоретичний аналіз показав, що у процесі адаптації студента до навчання у ВНЗ необхідно враховувати: *по-перше*, те, що сучасна молодь живе в складному за змістом і тенденціями середовищі соціалізації, вона частіше від представників інших вікових груп потерпає від соціальної, економічної, моральної нестабільності й несправедливості, і на цьому тлі закладається фундамент усіх наступних етапів адаптації; *по-друге*, специфічні риси людей юнацького віку; *по-третє* — те, що існують реальні можливості ефективної адаптації студентів до нових умов навчання в умовах діяльності молодіжних (формальних і неформальних) організацій про-соціального спрямування.

Після спроби проведення невеличкого дослідження у формі письмового опитування студентів-першокурсників та студентів четвертого курсу Київського національного університету імені Тараса Шевченка (факультети історичний та психології) було виявлено конкретні труднощі, які пов'язані з проблемою адаптації студентів.

Аналіз результатів опитування вказує на слабку ефективність спроб оптимізації адаптивних здібностей студентів 1-го курсу, на наявні недоліки, на основі яких визначаються шляхи оптимізації.

За даними дослідження було визначено низку соціально-психологічних проблем адаптації студентів до навчання в університеті, а саме: психологічна неготовність до відповідальності за себе, свої вчинки та прийняття рішень; низький рівень навичок самоорганізації, самоконтролю та саморегуляції поведінки під час навчального процесу в умовах великого навчального навантаження; відсутність або недостатні навички самостійної роботи під час підготовки до семінарських занять та іспитів, боротьба за кількість балів під час проведення семінарів, що супроводжується напруженістю стосунків у студентському середовищі; фінансові проблеми та проблеми адаптації до умов життя в незнайомому місті, гуртожитку, налагодження взаємин з товаришами по кімнаті, питання самообслуговування, матеріальні та побутові проблеми.

Також було проведено опитування курсантів 1-го та 2-го курсів Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка (спеціальність «Психологія») щодо адаптації до умов навчання у ВНЗ.

Шляхом порівняльного аналізу було з'ясовано, що курсанти мають інший перелік проблем щодо адаптації, пов'язаних з умовами військової служби і життєдіяльності, яка відбувається в межах військових статутів. Але процеси адаптації до навчального процесу у ВНЗ у них протікають менш болісно. Як показав аналіз, це відбувається завдяки згуртованості військових колективів, активній взаємовиручці, постійній увазі з боку командирів та високій професійній мотивації — стати офіцером Збройних Сил України.

Адаптація — це зміна самого себе (настанов, рис характеру, стереотипів поведінки тощо) відповідно до нових вимог діяльності, соціальних умов і нового оточення [1]. Це входження в нову соціальну позицію і нову систему взаємин. Психологічна адаптація пов'язана з прийняттям студентом нової соціальної позиції й опануванням нової соціальної ролі «студента» (студент — той, хто навчається самостійно, наполегливо опановує професію) і «майбутнього фахівця». Наявність в «Я-концепції» студента конструктивів, які вказують на його професійно-рольову ідентифікацією («Я — студент», «Я — майбутній фахівець» тощо) позитивно позначається на процесі його професійного становлення. «Я-концепція» студента, його самооцінка безпосередньо впливає як на його дидактичну адаптацію, так і на адаптацію до умов майбутньої професійної діяльності [6].

Психодіагностика адаптаційних можливостей студентів першого року навчання дуже важлива, тому що дезадаптація може позначитися погіршенням роботи пізнавальної сфери (зосередження уваги, пам'яті, мовлення), змінами в емоційно-почуттєвій сфері (поява тривоги, поганого настрою, невпевненості у собі, страху). Кризові ситуації студентського віку, особливо залежність студента від матеріального та фінансового стану, уявляють загрозу всієї системі соціально-психологічної адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі [12].

Дослідники вважають, що соціально-психологічна робота зі студентською молоддю в сучасних умовах має свої особливості: адаптація студента до умов функціонування вищого навчального закладу (особливо це стосується першокурсника); корекція (захист) відносин між викладацьким складом та молоддю, яка навчається; попередження можливих фізичних, психічних і соціокультурних зіткнень окремого індивіду і груп ризику; розвиток студента як неповторної особистості, формування якості творчого професіонала через процес навчання, виховання, соціалізації [9].

Результати нашого дослідження свідчать про те, що у студентському житті існує категорія учасників конкурентної поведінки, для яких конкуренція приносить багато негативних переживань і страждань. Такі студенти можуть страждати як від фізичного, так і від психічного насилля. На основі наших досліджень з'ясовано, що найбільша кількість студентів, схильних до суперництва, виявилася на першому та четвертому курсах, тому існує потреба, щоб куратори студентських груп на цих курсах більше звертали увагу на міжособистісні стосунки студентів і труднощі, з якими вони стикаються.

Потрібно зазначити, що серед головних труднощів, з якими стикаються першокурсники, психологи виділяють такі:

- негативні переживання, зумовлені закінченням загальноосвітньої школи;
- невизначена мотивація вибору професії, недостатня психологічна готовність до неї;
- відсутність навичок самостійної роботи, невміння конспектувати, працювати з науковою літературою, словниками, каталогами тощо;
- невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і різні види діяльності, що посилюється відсутністю щоденного контролю викладачів;
- пошук оптимального режиму праці та відпочинку в нових умовах, налагодження побуту та самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов до гуртожитку.

Більшість з цих труднощів можуть слугувати підґрунтям для появи негативної конкурентної поведінки серед першокурсників. Якщо студенту не вдається подолати труднощі адаптації, то в нього можуть сформуватися такі якості, як безініціативність, невпевненість у собі, що призводить до заниження самооцінки. Якщо студент пройшов стадію адаптації і починає на другій стадії пред'являти групі такі свої індивідуальні відмінності, що не сприймаються нею через невідповідність її потребам, то це може призвести до розвитку в нього негативізму, агресивності, підозрливості, неадекватної завищеної самооцінки. У студента, що успішно проходить стадію інтеграції у високорозвиненій групі, формується розвинуте групове самовизначення. Якщо ж група, до якої входить індивід, має асоціальну спрямованість, то в нього можуть розвинутися відповідні асоціальні риси.

А. В. Глухова, аналізуючи стратегії подолання кризових станів членів групи, указує на те, що криза окремої особистості може впливати на групу в цілому та на відносини між членами групи. Ось чому, на думку вченої, лідер групи повинен володіти стратегіями додання кризових станів задля запобігання виникнення конфліктів як окремої особистості, так і групи в цілому [8].

Отже, ураховуючи вищезазначене, на нашу думку, куратору групи потрібно постійно взаємодіяти з активом групи, з органами студентського самоврядування, щоб вчасно спрогнозувати конфліктну ситуацію і попередити її, а також запобігти виявам негативної конкуренції.

Якщо ж актив групи та орган студентського самоврядування буде мати формальний характер, а куратор буде виявляти пасивність у роботі з підшефною йому групою, то в ній будуть зароджуватися негативні соціально-психологічні процеси, серед яких і негативне суперництво. У такому випадку студенти будуть відчувати астеничні психічні стани та негативні відчуття.

У процесі опитування колишні конкуренти вказували, що під час конкуренції вони відчували: бажання помститися конкуренту, перевестися в іншу навчальну групу, дискредитувати конкурента, відчували образи та несправедливості, а також прагнули перемогти конкурента будь-якими методами.

Цілком очевидно, що залежно від своїх індивідуально-психологічних властивостей конкуренти можуть по різному переживати поведінкові реакції опонентів. Зважаючи на те, що говориться про студентів (середній віковий діапазон від 17 до 21 року), ці реакції можуть бути надзвичайно бурхливими та емоційно забарвленими. То ж студент, який потерпає від негативної конкурентної поведінки, може стати об'єктом фізичного та психічного насилля, причому не тільки з боку суперника, але і його друзів у студентській групі.

Потрібно звернути увагу на те, що у ситуаціях конкуренції між суперниками можуть виникати агресивні вияви. У цьому випадку окремі студенти можуть виявляти свою енергію та силу через агресивну поведінку. Згідно з думкою дослідників агресивна поведінка є специфічною формою дій людини, які характеризуються демонстрацією переваги у силі або застосуванням сили відносно іншої людини або групи людей, яким суб'єкт прагне завдати шкоди.

У змістовному плані провідними ознаками агресивної поведінки можна вважати такі її вияви, як: виражене прагнення до домінування над людьми та використання їх у своїх цілях; тенденцію до руйнування; спрямованість на заподіяння шкоди оточуючим людям; схильність до насильства (заподіяння болю).

Оскільки агресивна ситуація за своїми характеристиками є різновидом інтенсивної тривалої стресової ситуації, то вона має серйозні психологічні наслідки. Так, студент, який потерпає від конкурентної поведінки, і сам агресор можуть бути схильні до нервово-психічних розладів (різні розлади поведінки, депресії), що може призвести до скоєння кримінальних злочинів, тому у студентів може виникнути потреба у психологічній підтримці та психологічній допомозі.

Небезпека таких критичних ситуацій для студентів у тому, що вони можуть стати підґрунтям для появи: суїцидальної поведінки; наркотичних та алкогольних виявів; емоційного розгальмування; страхів та апатії; неявки чи запізнення на заняття, низької успішності тощо.

Як свідчить практика, причини самогубства серед студентської молоді бувають різноманітними й залежать від багатьох факторів, у тому числі і від акцентуації характеру студента й особливостей психотравми, яку він може отримати як «жертва» негативної конкурентної поведінки.

Внутрішньою мотивацією таких спроб є бажання «покарати ініціатора морального чи фізичного терору», звернути на себе увагу, досягти чогось бажаного. Незважаючи на благополучне завершення таких спроб, з цією особою потрібно провести психокоригуючу роботу, тому що ці реакції можуть закріплюватись, і при повторних спробах студент може не розрахувати й справді завдати собі серйозної шкоди.

Отже, куратор, на нашу думку, повинен бути готовим допомогти своєму підшефному в таких ситуаціях, відвернути його від крайніх рішень. А це потребує від нього мати уявлення про те, як потрібно діяти і що робити.

З цього приводу цікавою є думка Шебанова С. Г., який виділяв три психологічних ресурси, що можуть допомогти людині перебороти важкі жит-

теві ситуації: надію, раціональну віру та душевну силу. На думку дослідника, надія відображає активне очікування і готовність зустрітися з тим, що може з'явитися на світ. Щодо раціональної віри, то вона є переконанням у тому, що існує велика кількість реальних можливостей, і потрібно своєчасно виявити ці можливості. Душевна сила є здатністю чинити опір намаганням піддати небезпеці надію та віру [16]. Зважаючи на вищезазначене, куратор повинен уміти підтримати студентів, які потерпають від негативної конкурентної поведінки, у важкій для них ситуації, відновити у них надію та віру у краще майбутнє.

Зазначимо, що поняття «психологічна допомога» ми розуміємо, виходячи із визначення, яке запропоноване О. Ф. Бондаренком. На його думку, «зміст психологічної допомоги полягає у забезпеченні емоційної та смислової підтримки людини або суспільства у ситуаціях ускладнення, які виникають у ході їх особистісного та соціального буття» [6]. Тобто психологічна допомога покликана відображати певну реальність, певну соціальну практику, полем діяльності якої є сукупність питань, ускладнень і проблем, що стосуються психічного життя людини.

Ураховуючи результати опитування студентів, ми дійшли висновку, що таку допомогу й підтримку можуть надавати куратори студентських груп, викладачі, а також фахівці психологічних центрів, до яких куратори можуть за необхідності направляти студентів.

Ураховуючи думку дослідників (О. Ф. Бондаренка [6], А. В. Глухової [8], С. Г. Шебанової [16]), ми дійшли висновку, що в таких ситуаціях куратору потрібно вміти будувати (відновлювати) самоповагу студента, який потерпає від негативної конкуренції. Допомогти студенту: у визначенні основних проблем (проблеми); мобілізувати свою особистісну систему підтримки; усвідомити серйозність того, що відбувається; усвідомити потребу затрати часу на позбавлення негативних переживань; виявити та закріпити його сильні та життєздатні сторони.

Перш за все, потрібно звернути увагу на те, що для надання психологічної допомоги студенту, який потерпає від конкурентної поведінки куратор, на нашу думку, повинен своєчасно отримати інформацію про негативні прояви суперництва серед його підшефних.

Особливе значення для підтримки людини може мати індивідуальна бесіда з нею. Т. Д. Щербан вважає, що з точки зору психології у спілкуванні реалізується потреба в іншій людині. За допомогою спілкування люди організують свою діяльність, обмінюються інформацією, виробляють доцільну програму дій, взаємно впливають одні на одних [17]. При правильному проведенні бесіди можна виявити те, що не завжди вдається зробити за допомогою спостереження: визначити причини (особливо приховані) проблемної особистісної взаємодії студентів; виявити ініціаторів негативної конкурентної поведінки; визначити оптимальні шляхи попередження та подолання негативної конкурентної поведінки серед членів студентської групи.

Зважаючи на погляди психологів, можна виділити два способи психологічної підтримки студентів, які потерпають від конкурентної поведінки, зокрема — пасивний та активний.

Пасивний спосіб полягає у тому, щоб дати можливість людині пожа- літись, висловити свої негативні емоції, викликати співчуття. Терапев- тичний ефект цього в тому, що сльози допомагають знімати внутрішню напругу, оскільки з ними виводяться ферменти — супутники стресу. Дати полегшення — це одна з найважливіших функцій сліз. Через те потрібно зі співчуттям вислуховувати студента, який потерпає від негативної кон- куренції, і той буде відчувати полегшення.

Щодо активних способів, то всі вони будуються на руховій активності. В основі їх лежить той факт, що адреналін як супутник напруження зни- кає під час фізичної роботи. Краще всього цьому сприяє заняття студен- тів спортом. З усіх видів спорту найшвидше знімають агресивність саме ті види, які передбачають удари: бокс, теніс, футбол, волейбол, гандбол, бадмінтон тощо. Варто зазначити, що навіть спостереження за змаганнями дає вихід агресії.

Важливо враховувати низку принципів, серед яких, наприклад, прин- цип «виходу почуттів» — якщо дати студенту можливість «вилити» свої негативні емоції, то поступово вони змінюються на позитивні, треба тільки виявити терпимість і здатність емоційно підтримати людину.

Перш за все потрібно відгородити такого студента від негативного впли- ву (принижень) членів навчальної групи. Адже він може стати аутсайде- ром — індивідом з нульовим статусом. Ставлення до таких людей є звичай- но індиферентним. Однак через характерний для членів навчальної групи юнацький максималізм студент, який потерпає від конкурентної поведін- ки, може стати об'єктом насмішок і навіть знущань інших членів групи.

Отже, ураховуючи вищезазначене, звертаємо увагу на те, що студенту, який потерпає від негативної конкурентної поведінки, потрібно у критич- ний момент відкритись, а не замикатися у собі, тобто мова йде про спілку- вання з компетентною людиною. Доброзичлива увага та уміння слухати у деяких випадках сповна можуть визначити хід бесіди.

До прикладу можна навести методику вербалізації емоційних станів, яку запропонував К. Роджерс. Зустрічаючи людину, яка переживає емо- ційно-напружену ситуацію, К. Роджерс рекомендує перш за все дати їй можливість «випустити пару», іншими словами, виговоритись [12]. Знай- шовши уважного слухача й емоційну підтримку, людина може швидко знайти психологічну рівновагу.

Загалом, на нашу думку, для запобігання та подолання негативної конкуренції серед студентів доцільно зі студентами, які потерпають від конкурентної поведінки: провести індивідуальну бесіду, дати можливість «випустити пару», виговоритись, знайти психологічну рівновагу; виявити приховані думки та почуття, які пов'язані з переживанням негативних результатів суперництва; відгородити студента, який потерпає від конку- рентної поведінки, від негативного впливу (принижень); поінформувати викладацький склад щодо наявності у групі негативних конкурентних ви- явів та про студентів, які потерпають від конкурентної поведінки; органі- зувати надання йому психологічної допомоги (психологами, медичними працівниками); при виявленні у студента психологічних проблем (викрив-

лень мислення, заниженої самооцінки та впевненості у негативному до нього ставленні оточуючих, ознак депресії, високої схильності до ризику) потрібно направити його до лікувального закладу; за необхідності організувати переведення студента, який потерпає від конкурентної поведінки, до іншої навчальної групи.

Дуже важливо пам'ятати, що більша частина вищезазначених явищ можуть мати місце протягом тривалого терміну. Через те йому важливо тримати таку людину під контролем ще тривалий час.

Отже, на нашу думку, робота психологічної підтримки студентів, які потерпають від конкурентної поведінки у студентському середовищі, потребує від куратора рішучих дій і, перш за все, не бути байдужим до проблем своїх підшефних, а свідомо створювати сприятливі умови для формування та підтримки у навчальній групі атмосфери довіри, взаємопідтримки та взаємодопомоги.

Для цього потрібно активно організовувати особистісну взаємодію студентів таким чином, щоб вони не тільки не становили загрози для їх комфорту, а й сприяли б оздоровленню духовного, морально-психологічного клімату студентської групи. Адже гармонічні стосунки в студентській групі сприяють повноцінній життєдіяльності особистості, психічному здоров'ю студента та успішній адаптації його до навчальної діяльності у ВНЗ.

Поради

студентам щодо адаптації до навчальної діяльності у вузі

- Регулярно відвідуйте заняття, концентруйте свою увагу на навчанні, вдосконалюйте свої знання, відповідайте на семінарських заняттях, співпрацюйте з викладачами та студентами, виконуйте рекомендації куратора.

- Навчайтесь бути комунікабельними, беріть активну участь у заходах, які проводяться в навчальному закладі, співпрацюйте з групою та завжди підтримуйте один одного.

- Не накопичуйте проблеми. Вирішуйте проблеми по мірі їх надходження. Не слід чекати, поки їх збереться досить. Обговорюйте проблеми по-ступово, і ніколи не повертайтеся до них.

- Звертайтеся по допомогою для того, щоб вільно орієнтуватися на території університету, змістовно проводьте свій вільний час із іншими студентами, набувайте хороших друзів.

- Активніше добивайтесь отримання потрібної вам інформації та нових знань, сміливіше відповідайте на запитання, беріть участь в обговоренні — це допоможе вам пов'язати нову інформацію з тим, що ви вже знаєте.

- Поважайте думку оточуючих, не відмовляйте у допомозі тим, хто цього потребує, не бійтесь пробувати щось нове для себе.

- Будьте цілеспрямованим, ставте перед собою чітку мету та досягайте її, намагайтеся досягти нових та корисних знань.

- Будьте оптимістом, вірте у свої можливості і пам'ятайте, що ви потрібні іншим людям.

Практичні рекомендації студентам-першокурсникам

• Якщо ви відчуваєте на собі негативний тиск, пам'ятайте, що одному триматись дуже важко, тому заздалегідь намагайтеся налагоджувати дружні стосунки із одногрупниками, на яких можна покластися у важку хвилину.

• Не провокуйте негативне ставлення до себе, не створюйте емоційну напругу у відносинах із одногрупниками, намагайтесь завжди бути приязним і доброзичливим.

• Не дозволяйте собі підвищувати голос, в більшості випадків це не приводить до позитивних результатів, оскільки у відповідь співрозмовник, як правило, починає розмовляти на підвищених тонах. В результаті замість ділового обговорення проблеми виходить звичайна сварка.

• Вибирайте час для розмови. Не варто лізти під гарячу руку. Якщо ви бачите, що ваш одногрупник роздратований, — відкладіть розмову.

• Не плекайте образу. Говоріть про образу спокійно і без істерик. Не слід виношувати її в собі: чим швидше ви виговоритесь, тим швидше вона пройде.

• Не опускайтесь до образ. Образи — нова причина для сварок.

• Намагайтесь стримувати негативні емоції, не відповідайте на хамство та нахабство. У вас ніколи не відбудеться конструктивного діалогу, якщо хоча б хтось один налаштований агресивно.

• Уникайте іронії. Запам'ятайте, іноді не слова, а тон, з яким ви їх вимовили, ображають співрозмовника.

• Не звертайтеся до куратора чи викладача по дрібним питанням, намагайтесь самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність. Будьте впевненим у собі і своїх діях.

• Не уникайте тих, хто готовий прийти вам на допомогу, але не допускайте зайвої опіки, намагайтесь стати самостійним в обслуговуванні.

Висновки з проведеного дослідження. 1. Аналіз наукової літератури засвідчив, що поняття «адаптація» розглядається вченими як складне багатоаспектне соціальне явище. Певні дослідження в цьому напрямку дозволяють стверджувати, що процес адаптації студентів до навчання у ВНЗ безпосередньо залежить від психологічного клімату у навчальній групі. Процес адаптації буде дуже ускладнено, якщо в навчальній групі студенти будуть страждати від негативної конкурентної поведінки у студентському середовищі.

2. При деяких критичних ситуаціях, пов'язаних із негативною конкурентною поведінкою, у студентів може виникнути потреба у психологічній підтримці та психологічній допомозі. Робота куратора студентської групи щодо психологічної підтримки студентів, які потерпають від конкурентної поведінки у студентському середовищі, є головним важелем у створюванні сприятливих умов для формування та підтримки у навчальній групі атмосфери довіри, взаємопідтримки та взаємодопомоги.

3. Процес адаптації студентів до навчання у ВНЗ повинен проходити через діяльність молодіжних організацій, які на сьогоднішній день мають

високі рейтинги у суспільстві. Існує нагальна потреба збільшення кількості просоціально спрямованих молодіжних (формальних і неформальних) організацій та їх суспільного визнання як повноцінного соціального інституту.

4. Аналіз результатів дослідження свідчить про слабку ефективність оптимізації адаптивних здібностей студентів 1-го курсу та виявляє недоліки, на основі яких можна визначати шляхи покращення роботи соціальної служби вищого навчального закладу.

Список використаних джерел і літератури

1. Андреева Д. А. О понятии адаптации / Д. А. Андреева // Человек и общество. — Л., 1983. — С. 64–67.
2. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / [Под ред. Д. В. Колесова]. — М.: Педагогика, 1987. — 152 с.
3. Алексеева Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Т. В. Алексеева. — К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2004. — С. 22–24.
4. Вибрих Р. Р. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе / Р. Р. Вибрих // [Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе]. — Кишинев: изд-во «Кишинев», 1990. — С. 17–27.
5. Бохонкова Ю. А. Особенности социальной адаптации студентов к условиям вуза / Ю. А. Бохонкова // Психолого-педагогічні проблеми розвитку сучасних освітніх технологій. — Луганськ: Вид-во СНУ, 2004. — С. 45–48.
6. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості : навч. посібник / О. Ф. Бондаренко. — Харків : Фоліо, 1996. — 239 с.
7. Ворожбит С. А. Вплив особливостей інтелекту на процес успішної адаптації студентів до університету / С. А. Ворожбит // Проблеми загальної та педагогічної психології. — 2006. — Т. 8. — Вип. 7. — С. 74–79.
8. Глухова А. В. Конфликты в студенческой среде: проблемы диагностики и урегулирования / А. В. Глухова, Е. Ю. Красова // Вестник ВГУ : Серия : гуманитарные науки / гл. ред. Кравец А. С. — 2003. — № 1. — С. 48–65.
9. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. — 1997. — С. 57–79.
10. Кокун О. М. Аналіз поняття адаптаційних можливостей людини // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. — К.: ГНОЗІС, 2002. — Т. IV. — Ч. 5. — С. 137–140.
11. Поддьяков А. Н. Психология конкуренции в обучении / А. Н. Поддьяков. — М. : ГУ ВШЭ, 2006. — 232 с.
12. Роджерс К. Психология эмоций : сборник / К. Роджерс ; под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М. : МГУ, 1987. — 288 с.
13. Рудакова С. Г. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов в вузе: автореф. дис. канд. пед. наук / С. Г. Рудакова. — Биробиджан, 2005. — С. 23–32.
14. Слассьонін В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слассьонін, Л. С. Подымова. — М., 1997. — С. 285–289.
15. Слободчиков И. М. Переживание одиночества к контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов / И. М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. — 2005. — С. 281–288.
16. Шебанова С. Г. Профілактика та корекція агресивної поведінки студентів засобами тренінгу спілкування : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / С. Г. Шебанова. — К., 2000. — 183 с.
17. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія / Т. Д. Щербан. — К. : Міленіум, 2004. — 346 с.

REFERENCES

1. Andreeva D. A. (1983). O ponyatyuy adaptatsyy [O concept of adaptation]. *Chelovek y obshchestvo. — Man and society*, 64–67. [in Russian].
2. Kolesova D. V. (Eds). (1987). *Adaptatsiya organizma podrostkov k uchebnoy nagruzke*. Moscow: Pedagogika. [in Russian].
3. Aleksyeyeva T. V. (2004). Psykholohichni faktory ta proyavy protsesu adaptatsiyi studentiv do navchannya u vyshchomu navchalnomu zakladi [Psychological factors and symptoms of the process of adaptation of students to training in high school]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kiev. [in Ukraine].
4. Bybrykh R. R. (1990). Motyvatsyonnye aspekty adaptatsyy studentov k uchebnomu protsesu v vuze [Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе]. *Psykholoho-pedahohicheskyye aspekty adaptatsyy studentov k uchebnomu protsesu v vuze. — Psychological-Pedagogical aspects for uchebnomu studentov adaptation process in vuze*, 17–27. [in Belarus].
5. Bokhonkova Yu. A. (2004). Osobennosti sotsyalnoy adaptatsyy studentov k uslovyyam VUza [Features sotsyalnoy adaptation studentov terms for high school]. *Psykholoho-pedahohichni problemy rozvytku suchasnykh osvitykh tekhnolohiy. — Psycho-pedagogical problems of modern educational technologies*, 45–48. [in Ukraine].
6. Bondarenko O. F. (1996). *Psykholohichna dopomoha osobystosti [Personality psychological assistance]*. Kharkiv : FOLIO. [in Ukraine].
7. Vorozhbyt S. A. (2006). Vplyv osoblyvostey intelektu na protses uspishnoy adaptatsiyi studentiv do universytetu [Impact features intelligence to the process of successful adaptation to university students]. *Problemy zahalnoyi ta pedahohichnoyi psykholohiyi. — Problems of general and educational psychology*, Vol. 8. 7, 74–79. [in Ukraine].
8. Hlukhova A. V., Krasova Y. U. (2003). Konfolykty v studencheskoy srede: problemy dyahnostyky y urehulyrovannya [Conflicts in studencheskoy environment: the problem diagnosis and urehulyrovannya]. *Vestnyk VHU : Seryya : humanytarnyye nauky. — Vestnik: Series: humanytarnyye Sciences*, 1, 48–65. [in Russian].
9. Zeer Ї. F., Symanyuk. Ї. Ї. (1997). Kryzysy professionalnoho stanovlenyya lychnosti [Crises of professional formation of personality]. *Psykholohicheskyy zhurnal. — Psychological Journal.*, 57–79. [in Russian].
10. Kokun O. M. (2002). Analiz ponyattya adaptatsiynikh mozhlivostey lyudini [Analysis of the concept of human adaptive capacity]. *Problemi zagal'noi ta pedagogichnoi psikhologii: Zb. nauk. prats' In-tu psikhologii imeni G. S. Kostyuka APN Ukraini — Problems of General and Educational Psychology: Coll. Science. Inst works of Psychology G. S. Kostyuk APS of Ukraine* Vol. 4, 5, 137–140. [in Ukraine].
11. Podd'yakov A. N. (2006). *Psikhologiya konkurentsii v obuchenii [Psychology of Competition in Education]*. Moscow : GU VSHE, [in Russian].
12. Rodzhers K. (1987). Psikhologiya emotsiy : sbornik [Psychology of emotions: a collection] pod red. V. K. Vilyunasa, Yu. B. Gippenreyter : MGU, 288. [in Russian].
13. Rudakova S. G. (2005). Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdenniye adaptatsii studentov v VUze [Psikhologo-pedagogical support of adaptation of students in high school]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Birobidzhan, [in Russian].
14. Slast'onn V. A., Podymova L. S. (1997). *Pedagogika: innovatsionnaya deyatel'nost' [Pedagogy: innovative activity]*. Moscow [in Russian].
15. Slobodchikov I. M. (2005). Perekhvateniye odinochestva k kontekste problem psikhologicheskoy adaptatsii studentov psikhologo-pedagogicheskikh vuzov [Experience of loneliness in the context of problems of psychological adaptation of students of psychological and pedagogical universities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye — Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 281–288. [in Russian].
16. Shebanova S. H. (2000). Profilaktyka ta korektsiya ahresyvnoy povedinky studentiv zasobamy treninhu spilkuvannya [Prevention and correction of aggressive behavior of students means of communication trainingdys]. *Candidate's thesis*. Kiev. [in Ukraine].
17. Shcherban T. D. (2004). *Psykholohiya navchal'noho spilkuvannya [Psychology educational communication]* / T. D. Shcherban. Kiev. [in Ukraine].

Грибок А. О.

студент 4-го курсу факультету психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ В КОНКУРЕНТНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЕ (ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ)

Резюме

В статье проведен анализ теоретических основ адаптации студентов к учебе в высшем учебном заведении и выявлены особенности этого процесса.

Раскрываются психолого-педагогические факторы этой адаптации, сделана попытка разработки определенных рекомендаций о предоставлении студентам-первокурсникам помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности, психологической поддержки студентов, страдающих от негативного конкурентного поведения в студенческой среде.

Ключевые слова: адаптация, психолого-педагогические условия, дезадаптация, конкурентное поведение, психологическая поддержка, студенческая среда.

Hrybok A. O.

student the Faculty of Psychology, Kyiv National University

PSYCHOLOGICAL SUPPORT TO STUDENTS IN COMPETITIVE ACADEMIC ENVIRONMENT (ADAPTATION PROBLEM)

Abstract

The article analyzes theoretical bases of adaptation of students to study in higher education and the peculiarities of the process. Adaptation is understood as a process of adaptation to environmental changes and it is one of the most important issues of general and still is the traditional subject of debate in psychology. Adaptation is the change itself (attitudes, character traits, behavior, etc.) in accordance to activity, social conditions and new environment. It is entering a new social position and a new system of relationships. Psychological adjustment associated with the receiving of a new student social position and mastering new social role of «student».

Psychological and pedagogical factors of this adaptation, attempts to develop specific recommendations on the provision of first — year students help in adapting to the new conditions of life, psychological support for students affected by negative competitive behavior among students are described.

Attention is paid to the activities of the curator, because curator's work is to create favorable conditions for the formation and training support, an atmosphere of trust and mutual aid. In the context of globalization is steadily growing rivalry between the people and the struggle to achieve the best results. Relevance is prevalent for the student environment. However, a number of circumstances it can take a destructive direction and negative affect on relations and training students. The negative characteristic of the rivalry is a testament of the relevance of problem which related to competitive human behavior and requires activation of psychologists. So in modern society the problem of adaptation is extremely important for individual.

Key words: adaptation, psycho-pedagogical conditions, disadaptation, exclusion competitive behavior, psychological support, student's area.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2017

УДК 159.923

Златова Людмила Степанівна

аспірант кафедри диференціальної та спеціальної психології

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

e-mail: lzgoldenmila@gmail.com

ORCID 0000–0001–6197–2880

**ВИКОРИСТАННЯ ОДЕСЬКИХ АНЕКДОТІВ ЯК ТРАНСКУЛЬТУРАЛЬНЕ
ЯВИЩЕ ДЛЯ РОЗВИТКУ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ
ОСОБИСТОСТІ**

У статті розглядається метод використання анекдотів як емоційного потенціалу в роботі психолога. Виділено основні функції сприйняття анекдотів як допоміжного засобу покращення психологічного здоров'я людини на прикладах найбільш відомих і поширених анекдотів. Додатково до основних існуючих функцій була досліджена функція впізнавання.

Ключові слова: анекдот, притча, адаптаційний потенціал, транскультуральний підхід, функція історій, функція впізнавання, гумор.

Постановка проблеми. В наш час відповідального і напруженого життя людство не перестає жартувати, розповідати смішні історії, анекдоти. Ідея рятуватися гумором в критичному стані не нова, вона має спільні риси у представників різних націй і набуває транскультурального змісту. У спробі особистості зцілюватися гумором і знижувати рівень агресії і тривоги розповіддю з позитивним емоційним зарядом є ресурсом, інакше кажучи — адаптаційним потенціалом. Адаптаційний потенціал особистості є її інтегративною властивістю, що виражається у ставленні (позиції, спрямованості) людини до світу; у системі компетенцій, на основі яких будується та регулюється діяльність людини, розвинене почуття нового, здатність швидко змінювати прийоми дії у відповідності з новими умовами діяльності; психологічна установка на нетрадиційне розв'язання суперечностей об'єктивної реальності; у мірі можливостей особистості у творчому самоздійсненні і самоефективності, що спонукають особистість до творчої самореалізації та саморозвитку; у аксіологічному потенціалі особистості [7, с. 9] При таких наявностях різних факторів виникла необхідність розібрати питання більш детально на прикладі одеських анекдотів і визначитися з функціями історій.

Мета статті. Основною ціллю дослідження є знаходження різних функцій анекдотів, враховуючи транскультуральний фактор, виведення їх терапевтичного змісту й адаптаційного потенціалу.

Результати дослідження. У всі часи гумор був порятунком, ліками від бід, побутових проблем, труднощів і конфліктів. Зрозуміло, один тільки сміх не є панацеєю, але дозволяє істотно знизити агресивну поведінку, розрядити обстановку і зблизити людей. Можна вдало пожартувати і задобрити співрозмовника, а можна розповісти доречний в даному випадку анекдот. За десятки і навіть сотні років людство накопичило величезну їх

кількість. Вони виникали тоді, коли проблема була актуальною, можливо, повторювалася, часом руйнувала життя. Таким чином з'являлися анекдоти про політику і політиків, сімейні — про дружин, чоловіків і їхніх родичів, про різні національності тощо.

Не останню роль відіграють анекдоти поряд з притчами й історіями як засіб адаптації до емоційно важких етапів у житті. Вони є прикладом найбільш доступних і зрозумілих способів продемонструвати нову модель поведінки, пристосуватися до ситуації.

Анекдоти, притчі і забавні історії можна використовувати у заплутаних, конфліктних моментах поведінки, в колективі, де є відповідний настрій і почуття гумору. Можна уявити, що розповідають про них як правило в групі близьких людей, де є певний рівень довіри. Анекдот містить в собі коротку історію з несподіваним і смішним фіналом, тим самим полегшуючи подальше спілкування, знижуючи тривожність або агресію.

Як правило, гумор передбачає беззлобно-глузливе ставлення до чого-небудь, вираз емоційного сприйняття дійсності. Гумор є і одним із способів розрядки — перетворення негативних почуттів у щось прямо протилежне — в джерело сміху. Роль гумору в цьому випадку зводиться до захисту людського Я, оскільки дозволяє зберегти самовладання, гідність і самоконтроль у виняткових (екстремальних) умовах. Таке розуміння гумору в психології веде свій початок від З. Фрейда [15], для якого гумор виступав «засобом отримання задоволення, незважаючи на попередні болісні афекти». Гумор пригнічує розвиток цього афекту, займаючи його місце. Причому задоволення від гумору виникає в цих випадках за рахунок не здійсненого розвитку афекту «воно впливає з економії афективної витрати» [15].

Багато досліджень показали, що особливість гумору як психологічного захисту полягає в автоматичному перетворенні почуттів. Локалізація гумору в передсвідомості робить його несхожим на класичні види захисних механізмів. Як говорив З. Фрейд, гумор може бути зрозумілий як вища з захисних функцій [15].

Носсрат Пезешкиан кажучи про терапевтичні властивості історій і притч, враховуючи переживання та емоції людей, які їх почули, застосовує явище, зване «функціями історій» [11].

1. Функція дзеркала. «Знімаючи емоційне напруження, історії допомагають клієнтові побачити свої проблеми збоку. Так він може визначити своє ставлення до звичних можливостей вирішення конфліктів [5]. Історія стає нібито тим дзеркалом, яке відображає і відображення якого спонукає до роздумів» [11].

2. Функція моделі. Історії відображають конфліктні ситуації у вигляді алгоритмів і пропонують різні варіанти вирішення проблем. «Вона дає можливість людині по-різному інтерпретувати зміст історії, подій, викладених в ній, зіставляти цей зміст з власною ситуацією. Історії пропонують різні варіанти дій, при цьому ми в своїх думках і почуттях знайомимося з незвичними відповідями на звичні конфліктні ситуації [11].

3. Функція медіатора. «Страх людини перед новим, боязнь втратити те, що у нього вже є, можуть бути послаблені за допомогою перенесення

гостроти ситуації в уявний світ історій. Звична з дитинства гра уяви про те, що відбувається не насправді, дозволяє клієнту, кажучи нібито не про себе, а про персонажа історії, вирішувати значущі конфлікти. Обговорюючи героя оповідання, клієнт об'єднується з консультантом. Так ситуація «консультант — клієнт» змінюється на ситуацію «консультант — історія — клієнт» [5].

4. Функція пролонгації (зберігання досвіду). «Завдяки своїй образності історії легко запам'ятовуються і після закінчення лікарського сеансу продовжують» працювати «в повсякденному житті пацієнта; в пам'яті може виникнути ситуація, подібна до тієї, яка зображена в історії, або з'явиться потреба продумати окремі питання, порушені в ній. При умовах, що змінюються, пацієнт може по-іншому інтерпретувати зміст однієї і тієї ж історії. Він збагачує своє початкове розуміння історії і засвоює нові життєві позиції, які допомагають розібратися у власній міфології. Таким чином, історія виконує функцію зберігання досвіду, тобто після закінчення психотерапевтичної роботи вона продовжує справляти свою дію на пацієнта і робить його більш незалежним від лікаря» [11].

5. Функція носія традицій. Описуючи індивідуальні ситуації, історії виносять їх за межі індивідуального досвіду і звертаються до культурних традицій і досвіду різних поколінь [11].

6. Функція міжкультурального посередника. «Викликаючи природну симпатію на основі загальнолюдських ідеалів, загальноновизнаних понять, норм поведінки, стереотипів вирішення конфліктів, історії передають інформацію про життєві принципи, традиції та унікальний народний колорит інших культур» [5].

Анекдот, завдяки своїй частій повторюваності і стислості, легко запам'ятовується і впізнається з одного тільки речення. При такій особливості оповіді у нього з'являється ще одна функція, властива саме даному жанру — функція впізнаваності. Як з'явилася і працює дана функція, ми спробуємо розібрати в нашій роботі.

Розглянемо трохи історії, як зароджувався цей гумористичний стиль оповіді. Початок літературного анекдоту позначено в візантійській історії, де з'явилося і саме слово (грец. *Anecdotos* — «невиданий, неопублікований») [3, с. 303]. Пізніше за посередництвом італійської культури, де анекдот набуває нового змісту, зблизившись за змістом з родинними жанровими формами (фабліо — розповідь, байка), а також через французьку літературну традицію, анекдот потрапляє в російську елітарну культуру, поширюється в тонкому шарі освічених людей і залишається дуже популярним аж до середини XIX ст. [3, с. 303].

Таким чином, анекдот стає транскультуральним явищем ще з самого початку свого виникнення. Кожна нація, культура, соціальна група наклала свій індивідуальний відбиток на сюжет, спосіб вираження гумору і можливості вирішення побутових конфліктів за допомогою коротких, яскравих історій, ситуацій з життя. Людина не просто підкорюється зовнішнім обставинам, її поведінка внутрішньо детермінована і основу цього складає саме її адаптаційний потенціал [7 с. 376].

Анекдоти розповідаються довгий час в певній місцевості, виявляються частиною культури і, в деякій мірі, є концентрованим змістом інформації про народ, людей одного регіону або однієї професії. Прості для сприйняття вони легко запам'ятовуються, стають моделлю і транскультуральним засобом спілкування. Далі розглянемо найбільш популярні анекдоти міста Одеси. Міста, в якому сплелися в одне ціле культури різних національностей. *Єврейський юнак вирішив одружитися, і розповідає про це своїй матері. — Мамо, я вирішив зробити тобі сюрприз. Я приведу додому відразу трьох дівчат, а ти спробуєш здогадатися, яка з них моя наречена... ступного дня він приводить додому трьох дівчат, блондинку, брюнетку і руду. Вечір проходить чудово, всі задоволені. Коли гості розійшлися по домівках, він запитує у матері: — Мамо, ну як ти думаєш, хто вона? — Руда, без сумніву! — Каже мати. — Матусю, — розпливається в усмішці син, — але як ти здогадалася? — А вона мені одразу не сподобалася. Мамина любов до сина безмежна, вона несвідомо відчула загрозу в дівчині. Їй нічого не залишається, як прийняти вибір сина, але мати відкрито заявляє, що їй він не до душі. Ми бачимо прямолінійність і мудрість мами, можливо ревності і навіть спосіб адаптуватися до нових обставин.*

«З незапам'ятних часів історії, казки, міфи, легенди і притчі, як в європейських країнах, так і на Сході, виконували дві функції: вони розважали людей і в той же час були засобами народної психотерапії задовго до виникнення і розвитку сучасної психотерапії. І до цього дня, перш за все в країнах Сходу, історії використовуються як помічники у житті» [13].

В Одесі проживають представники понад 100 національностей. Всі вони на свій лад вплинули на культурне обличчя міста. Одеські традиції і звичаї наповнені колоритом, мудрістю і жартами найрізноманітніших культур. Гумор одеських анекдотів має свої специфічні особливості і багато з них немає необхідності розповідати цілком, достатньо однієї метафори. Як, наприклад, у відомому одеському анекдоті: *Одеса. Третя ночі. — Тук-тук! — Ой, а хто це? — Бандити. — Ой, а що Вам потрібно? — Сто кілограмів Вашого золота. — Ой, а сто десять? — Сто десять, так сто десять. — Сарочка, золотце, вставай — за тобою прийшли. По єдиній фразі, зазвичай заключній: «Сарочка, золотце, вставай — за тобою прийшли», люди відновлюють у пам'яті цілу історію. Історія, коли дружина цінна як золото, і чим більше в ній ваги, тим цінніше. Ось тільки легко вловимий сарказм, під виглядом особливої поваги і захоплення, чи не збирається чоловік позбутися благовірної? Також згадується відома приказка «Хорошої людини має бути багато». Прекрасна можливість реабілітувати зайву вагу в такому позитивному тлумаченні і чудова демонстрація адаптації до стресових умов.*

Соціально-психологічні передумови включають як сімейні, так і поза-сімейні взаємодії. Існують типи виховання, які створюють високий ризик виникнення аддиктивної поведінки. Вплив сім'ї на психологічний стан дитини виявляється вже в ранньому періоді її життя [9 с. 127].

При співпадінні всіх трьох передумов фактично починається процес, при якому людина не тільки не вирішує важливіші для себе питання, але

й гальмує свій духовний розвиток. Не дивлячись на певну опрацьованість даної проблематики, необхідно відмітити, що спроби виявлення основних предикторів запобігання любовної аддикції майже відсутні [9 с. 2]. *Одеса. Третя ночі. — Ой, у Мойши таке горе... — Що сталося, що? — До нього пішла моя дружина.*

З огляду на часто спільні інтереси і проблеми анекдоти від людей різних національностей практично ідентичні, що може бути хорошим стимулом зниження напруги для слухача. Усвідомлення себе і свого народу близьким з іншою культурою також пов'язане з адаптаційним потенціалом людини. *Запропонували французу, американцеві і українцеві: хто скільки об'їде на коні, тому стільки землі і дадуть.*

Француз проїхав кілометр, зупинив коня і каже: «Мені досить. Тут я поставлю садибу. Там — квітник. А там на шезлонгах відпочиватиму. А ось там — виноградник».

Американець проїхав три кілометри і зупинив коня: «Мені вистачить. Тут буде моя вілла. Там — газон. А ось там — майданчик для вертольота. А ще далі — майданчик для гольфу».

Українець заскочив на коня і погнав... Жене-жене коня, жене-жене... Загнав коня, кінь впав. А українець на ноги і бігти! Біжить-біжить... спіткнувся, впав. Уже відчуває, що не може бігти. Повзе-повзе — все, відчуває, вже більше і повзти неможливо. Знімає з голови шапку, з останніх сил жбурляє її перед собою і стогне: «А там ще огірочки посаджу!» Яскравий приклад анекдоту, який практично ідентичний і в багатьох інших країнах, адаптований до реалій саме цієї культури.

Персонажі анекдоту, як і персонажі фольклорного театру, не потребують представлення, їх кількість обмежена, і передбачається, що вони відомі всім носіям мови і представникам даної культури. У той же час розв'язка анекдоту, незалежно від тривалості цілого тексту, завжди повинна бути короткою, несподіваною, часто парадоксальною, що зазвичай і робить анекдот смішним [3, с. 304].

Носсрат Пезешкиан в кожній своїй праці описує використання історій у всіляких життєвих ситуаціях. Він підкреслює: «Якщо їх застосовувати вчасно і відповідно до рекомендацій, то вони можуть стати відправним пунктом для терапевтичних зусиль лікаря і сприяти зміні життєвої позиції і поведінки пацієнта. Однак неправильне дозування, нещирість і підкреслене моралізування з боку лікаря можуть заподіяти шкоду [10]. Чи варто говорити про те, що анекдот теж повинен бути доречний, оповідач з певною часткою співчуття мусить подавати анекдот і має бути обізнаним про наслідки невдалого жарту.

Оскільки анекдоти емоційно заряджені, вони дають поштовх для дії або, навпаки, остуджують гнів, дозволяють відчувати себе причетним до ситуації і ставитися до цього з гумором. Ідея анекдоту схожа з ідеєю притчі: «в свідомості людей закріплювалися моральні цінності, моральні підвалини, правила поведінки. Завдяки своїй цікавості історії особливо добре підходили для цієї мети. Вони пом'якшували найсуворішу мораль. Іноді мораль історій можна зрозуміти відразу, іноді вона прихована і являє

собою всього лише натяк [11]. *«Колись в Одесі жив всесвітньо відомий офтальмолог академік Філатов. І ось в день його ювілею студенти вирішили своєму професорові зробити приємне. Намалювали величезне око, а в оці — його портрет. Філатов прийняв цей подарунок і вигукнув: «Яке щастя, що я не гінеколог!»*

Анекдоти серед багатонаціональної і багатокультурної Одеси є тим об'єднавчим елементом, який зближує незнайомих людей, налаштовує на один лад, дозволяє знайти спільні точки дотику. — *Сарочка! Ви сьогодні просто чудово виглядаєте! — Ха! Це я ще себе погано почуваю! У цьому короткому, але комічному сюжеті також чітко простежується використання гумору як захисного механізму. Психологічний захист особистості заснований на інверсії, «повороті», зверненні тієї чи іншої спрямованості психічної діяльності в якусь іншу сторону, звичайно прямо протилежну початковій [10].*

Анекдоти сприяють об'єднанню цілей і зміні звичних уявлень, дозволяють легше сприймати даність, позитивно впливають на емоційний стан. Короткий дотепний зміст сприяє легкому запам'ятовуванню, зниженню напруги, також є демонстрацією творчих здібностей людини. — *Рабинович, а скільки буде двічі по два? — А ми купуємо чи продаємо?*

Мета терапевтичних історій — не стільки моралізування, скільки зіткнення в уяві з ситуацією-прикладом. В силу цього історії виконують цілий ряд функцій. Анекдот може виконувати серйозну функцію соціального психотерапевта [16]. *Зустрічаються два одесита. Один схвилюваним голосом запитує: — Я вчора ввечері біля твого під'їзду побачив машину «швидкої допомоги». Чи не сталося що з твоєї тещею? — Ой, Льова, у нас в під'їзді 50 квартир. Так що це така лотерея, така лотерея!..*

Висновки. Анекдот — особливий жанр усного мовлення, породжений елітарною культурою інтелігенції, підтриманий традиційною культурою, став масовим проявом сучасного міського фольклору [3, с. 306]. Будучи історією з коротким змістом, анекдот несе в собі емоційно заряджену метафору. Перш за все, це відноситься до відомих анекдотів, до фраз, які стали приказками і можуть повідомити інформацію з передачею певних почуттів і емоцій, тим самим знаходячи спільні точки дотику.

В анекдоті є ресурс, який можна використовувати на стадії стимуляції і підбадьорення під час консультації або психотерапії, також простежуються актуальна здатність і її застосування. У кожній культурі і національній спільності є своя серія популярних анекдотів, які підкреслюють ту чи іншу особливість даного менталітету і їх розвинені актуальні здібності. На прикладі одеських анекдотів ми можемо простежити загальні схожі риси людей різних національностей, що проживають на території Одеси і, з іншого боку, відмінності й особливості кожної культури. Популярні анекдоти одеського регіону стають настільки впізнаваними, що по єдиній фразі-метафорі зрозуміло, про яку історії йдеться. Завдяки даній функції впізнаваності місцеві жителі можуть, використовуючи набір відомих фраз в мові, швидше встановлювати контакт між собою, використовуючи метафору як розпізнавальний знак, ознаку однієї громади. В анекдотах можна

знайти позитивне тлумачення симптомів і використовувати це в практиці. Також гумор виступає в якості захисного механізму і стає однією з форм самоствердження особистості.

Список використаних джерел і літератури

1. Андреева О., Тарасевич Г. Десять главных героев анекдотов [Электронный ресурс]. — <http://expert.ru/russian-reporter/2008/28geroi-anekdotov/>, свободный.
2. Архипова А. С. Анекдот и его прототип: генезис текста и формирование жанра: дис. ... канд. филол. наук. — М., 2004
3. Дискаева И. И. Современный анекдот: проблемы исследования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. — 2012. — № 2. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyyu-anekdot-problemy-issledovaniya>
4. Келарева Д. Б. Развитие анекдота в эпоху барокко // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. — 2013. — № 2. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-anekdota-v-epohu-barokko>
5. Кириллов И. Базовый курс позитивной психодинамической психотерапии. — Рига: Издательский дом megarpressgroup™, 2007. — 240 с.
6. Литвиненко О. Д. Використання казкотерапії у програмі групової психокорекційної роботи / О. Д. Литвиненко // Вісник Одеського національного університету. Психологія. — Одеса, 2016. — Т. 21, вип. 1 (39). — С. 116–123.
7. Литвиненко О. Д. Проблема адаптаційного потенціалу особистості в психологічній науці [Lytvynenko O. D. The problem of personality adaptation potential in psychological science] / О. Д. Литвиненко // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue: 1 (13) — с0-publ.: Publishing office: Accent graphics communications — Hamilton, 2016. — P. 371–378.
8. Литвиненко О. Д. Адаптаційний потенціал особистості як її інтегративна характеристика [Lytvynenko O. D. The adaptation potential of the personality as its integrative characteristics] / О. Д. Литвиненко // Science and practice: Collection of scientific articles. — Thorpe Bowker, Melbourne, Australia, 2016. — P. 267–270.
9. Литвиненко О. Д. Адаптаційний потенціал як предиктор запобігання любовної аддукції / О. Д. Литвиненко // Вісник Одеського національного університету. Психологія. — Одеса, 2016. — Т. 21, вип. 4 (42).
10. Лук А. Н. О чувстве юмора и остроумии. — М., 1978.
11. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия: пер. с нем./ общ. ред. А. В. Брушлинского, А. З. Шапиро; предисл. А. В. Брушлинского; коммент. А. З. Шапиро. — М.: Прогресс, 1992. — 240 с.
12. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов. — СПб.: Речь, 2002. — 288 с.
13. Пезешкиан Н. 33 одна форма партнерства: пер. с нем. — М.: Медицина, 1998. — 288 с.
14. Пезешкиан Н., Захсе Г. Мне ясно, как справиться с диабетом: пер. с нем. — М.: Уникум Пресс; Арт-Бизнес-Центр, 2003. — 224 с.
15. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. — СПб.; М., 1996.
16. http://psyera.ru/pozitivnaya-semeynaya-psihoterapiya_7520.htm

REFERENCES

1. Andreyeva O., Tarasevich G. Desyat glavnyh geroyev anekdotov// [Electronic resource] [Ten general heroes of the anecdotes] <http://expert.ru/russian-reporter/2008/28geroi-anekdotov/>, free.
2. Arkhipova A. S. Anekdot i yego prototip: genesis teksta i formirovanie zhanra [The anecdote and its prototype: genesis of the text and genre formation]:dis. ...kand. filolog. Nauk. — М., 2004
3. Disakayeva Inna Igorevna Sovremennyyi anekdot: problemy issledovaniya // Obrazovaniye cherez vsyu zhizn: neprerivnoye obrazovanye v interesah ustoychivogo razvitiya. [Modern anecdote: research problems// Education throughout the whole life: unceasing education in the interest of sustainable development] 2012. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyyu-anekdot-problemy-issledovaniya>

4. Kelareva Darya Borisovna Razvitie anekdota v epokhu barokko [The development of the anecdote in the time of Baroque] // Vestnik ЮУрГУ. Seria: Lingvistika. 2013. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-anekdota-v-epokhu-barokko>
5. Kirillov I. Bazovyi kurs pozitivnoy psikhodinamicheskoy psikhoterapii. [Basic course of positive psychodynamic psychotherapy] Riga.: Izdatelskiy dom megapressgroup™, 2007. — 240 s.
6. Lytvynenko O. D. Vykorystannya kazkoterapii u programi grupovoi psikhokorektsiynoyi roboty [The use of the fairytale therapy in the program of the group psychocorrective work] / O. D. Lytvynenko // Visnyk Odeskogo natsionalnogo universytetu. — Odesa. — 2016. — T. 21. Vyp.1(39). Psikhologia. — S. 116- 123.
7. Lytvynenko O. D. Problema adaptatsiinogo potentsialu osobystosti v psikhologichniy nauksi. [Lytvynenko O. D. The problem of personality adaptation potential in psychological science] / O. Д. Литвиненко // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue: 1 (13) — с0-publ.: Publishing office: Accent graphics communications — Hamilton, ON, 2016. — P. 371–378.
8. Lytvynenko O. D. Adaptatsiynyi potentsial osobystosti yak yii integratyvna kharakterystyka [Lytvynenko O. D. The adaptation potential of the personality as its integrative characteristics] / O. Д. Литвиненко // Science and practice: Collection of scientific articles. — Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 2016. — P. 267–270.
9. Lytvynenko O. D. Adaptatsiynyi potentsial yak predyktor zapobigannya lyubovnoyi adduktsii [The adaptation potential as a predictor of the prevention of love adduction] / O. D. Lytvynenko // Visnyk Odeskogo natsionalnogo universytetu. — Odesa. — 2016. — T. 21. Vyp.4(42). Psikhologia.
10. Luk A. N. O chustve yumora i ostroumii.[About sense of humor and wttiness] M., 1978.
11. Pezeshkian N. Torgovets i popugay. Vostochnye istorii i psikhoterapyia [The Merchant and the Parrot. Oriental stories and psychotherapy]: Per. s nem./Obshch. red. A. V. Brushlinskogo i A. Z. Shapiro, predisl. A. V. Brushlinskogo, komment. A. Z. Shapiro. — M.: Progress, 1992. — 240 s.
12. Pezeshkian N. Psikhoterapiya povsednevnoy zhizni: trening razreshenia konfliktov.[Psychotherapy of a daily life: the training of solving conflicts] — SPb.: Rech, 2002. — 288 s.
13. Pezeshkian N. 33-i odna forma partnerstva [33 and one form of the partnership]: Per. s nem. — M.: Meditsina, 1998. — 288 s.
14. Pezeshkian N., Zakhse G. Mne yasno, kak spravitsya s diabetom [I see how to cope with the diabetes]: Per. s nem. — M.: OOO «Izdatelstvo «Unikum Press», ZAO «Art-Bizness-Tsentr», 2003. — 224 s.
15. Freid Z. Ostroumiye i yego otnoshenie k bessoznatelnomu.[Wittiness and its attitude to unconscious] SPb. — M., 1996.
16. http://psyera.ru/pozitivnaya-semeynaya-psihoterapiya_7520.htm

Златова Людмила Степановна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДЕССКИХ АНЕКДОТОВ В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГА

Резюме

В статье рассматривается метод использования анекдотов как эмоционального потенциала в работе психолога. Выделены основные функции восприятия анекдотов как вспомогательного средства улучшения психологического здоровья человека на примерах наиболее известных и распространенных анекдотов. Дополнительно к основным существующим функциям была исследована функция узнавания.

Ключевые слова: анекдот, притча, адаптационный потенциал, транскультуральный подход, функция историй, функция узнавания, юмор.

Zlatova L. S.

postgraduate of the department of differential and special psychology
Odesa National University named after I. I. Mechnikov

**USING THE EMOTIONAL POTENTIAL OF ODESA ANECDOTES
IN THE PRACTICE OF PSYCHOLOGIST**

Abstract

The article discusses the method of using anecdotes as the emotional potential in the work of the psychologist. The basic function of perception of anecdotes as an aid to improve mental health in the examples of the most famous and popular anecdotes. In addition to the basic existing functions the recognition function has been investigated.

Key words: anecdote, paroemia, adaptational potential, transcultural approach, story functions, recognition function, humor.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2017

УДК 155.9+155.2

Жигалкіна Наталія Віталіївна

директор тренінг-корпорації «PSYCHOLOGY»

e-mail: lebedyspex@rambler.ru

ORCID 0000–0002–0635–6599

ВИЗНАЧЕННЯ ДЕТЕРМІНАНТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Стаття присвячена визначенню основних детермінант психологічного здоров'я особистості. Виявлено, що детермінантами психологічного здоров'я виступають такі особливості потенціалу особистості, як здатність до активного аналізу зроблених вчинків, здатність до самоконтролю та відсутність напруження у повсякденному житті, позитивний настрій, життєва активність, відчуття оптимістичної перспективи, активність соціального життя (наявність роботи, особистих досягнень, спілкування з близькими), соціальна креативність.

Ключові слова: особистість, детермінанта, здоров'я, психологічне здоров'я, саморегуляція, благополуччя, реалізація Я.

Актуальність проблеми. Фундаментальною особливістю сучасного періоду залишається особлива роль об'єктивного та суб'єктивного прогнозування особистістю свого майбутнього. Психологічне здоров'я — кінцевий, підсумковий результат та інтегральний ефект багатьох складових існування психіки. Як показують численні дослідження, останнім часом особливого значення набуває проблема якості фізичного, психічного, психологічного, соціального здоров'я як суспільства в цілому, так і окремої особистості

Мета статті. Аналіз емпіричного дослідження основних детермінант психологічного здоров'я.

Виклад основного матеріалу. На рисунку 1 схематично наведено регресійну модель, що репрезентує роль складових потенціалу розуму як детермінанти психологічного здоров'я. Для цього потенціалу нами було визначено єдину складову — онтогенетичну рефлексію, вплив якої на психологічне здоров'я характеризувався додатним і статистично значущим коефіцієнтом порядкової регресії ($\beta = -0,212$; $p = 0,020$). Оскільки шкала онтогенетичної рефлексії є зворотною шкалою, можна зробити висновок, що чим активніше досліджувані аналізують зроблені ними вчинки і рухаються вперед, тим вищим є рівень їхнього психологічного здоров'я.

Рисунок 2 ілюструє регресійну модель, що репрезентує роль складових потенціалу розуму як детермінанти психологічного здоров'я: обидва предиктори чинять додатній статистично значущий вплив на психологічне здоров'я ($p < 0,001$ для напруженості та $p = 0,001$ для самоконтролю). Шкала напруженості є зворотною шкалою: здатність до самоконтролю та відсутність напруження у повсякденному житті виступають детермінантами психологічного здоров'я.

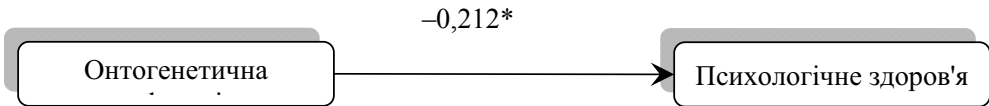


Рис. 1. Складові потенціалу розуму як детермінанти психологічного здоров'я

Примітка: * — статистична значущість оцінок параметрів на рівні $p < 0,05$

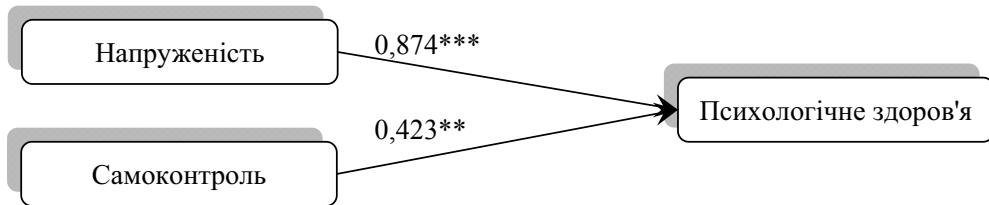


Рис. 2. Складові потенціалу волі як детермінанти психологічного здоров'я

Примітка: ** — статистична значущість оцінок параметрів на рівні $p < 0,01$;

*** — $p < 0,001$

Наступна модель (рис. 3) описує складові потенціалу почуттів як детермінанти психологічного здоров'я. Серед складових цього потенціалу ключовими детермінантами виступають негативні емоції ($p < 0,001$), оптимістичність ($p = 0,002$), активне — пасивне ставлення до життя ($p = 0,003$) та високий — низький тонус ($p = 0,008$). Оскільки шкала негативних емоцій є зворотною шкалою, можна зробити висновок, що серед складових потенціалу почуттів психологічне здоров'я забезпечується позитивним настроєм, життєвою активністю, відчуттям оптимістичної перспективи.

Рисунок 4 являє собою схематичне зображення регресійної моделі, що описує вплив складових потенціалу тіла на психологічне здоров'я. У якості показника психологічного здоров'я цей показник увійшов до формули з ваговим коефіцієнтом $L = 0,898$, в порядковій регресійній моделі оцінка коефіцієнта регресії склала $p < 0,001$. Тобто внесок фізичного здоров'я до психологічного здоров'я є достатньо суттєвим.

Рисунок 5 репрезентує складові суспільного потенціалу як детермінанти психологічного здоров'я. Три з чотирьох показників суспільного потенціалу виявили статистично значущі коефіцієнти порядкової регресії. Відповідно це були наступні предиктори: робота ($p = 0,029$), особисті досягнення ($p < 0,001$) та спілкування з близькими ($p = 0,025$).

Наступна модель являє собою схематичне зображення регресії для взаємодій між соціальною креативністю та психологічним здоров'ям (рис. 6).

Показник соціальної креативності є єдиною складовою креативного потенціалу особистості, характеризується позитивним та статистично значущим впливом на психологічне здоров'я ($p < 0,001$).

Рисунок 7 репрезентує регресійну модель, що описує складові духовного потенціалу як детермінанти психологічного здоров'я. Єдиний компонент з

духовного потенціалу виявив статистично значущий коефіцієнт порядкової регресії по відношенню до психологічного здоров'я — матеріальне благополуччя ($p = 0,033$).

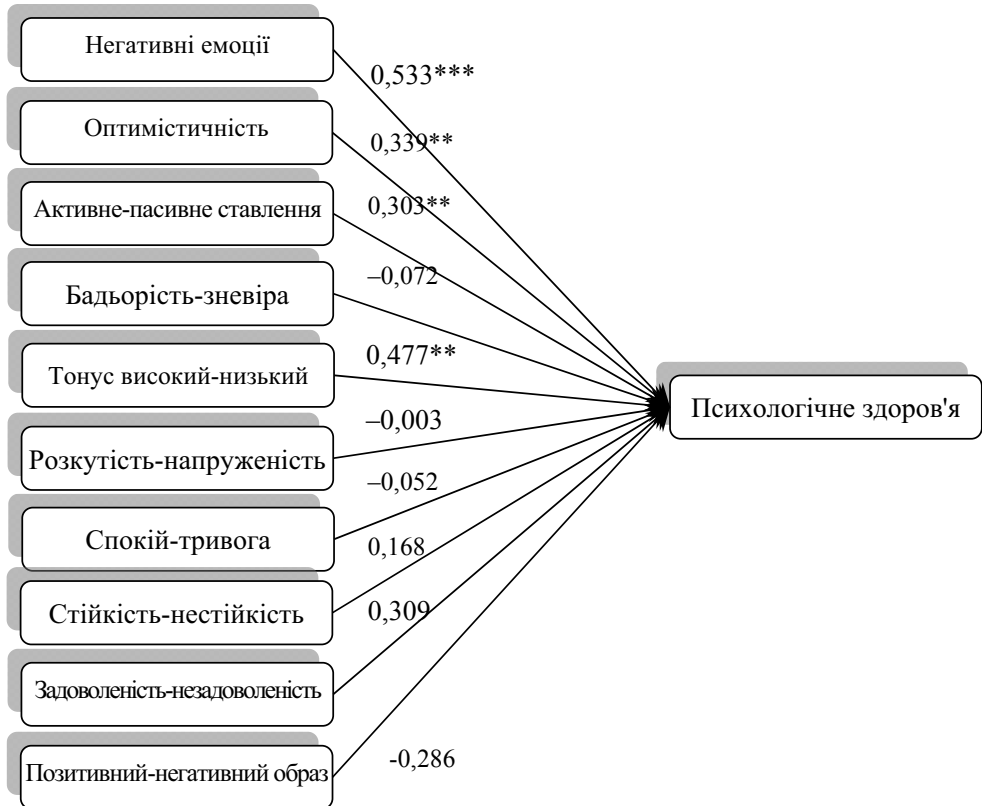


Рис. 3. Складові потенціалу почуттів як детермінанти психологічного здоров'я

Примітка: ** — статистична значущість оцінок параметрів на рівні $p < 0,01$;
*** — $p < 0,001$

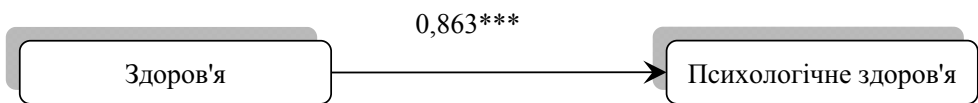


Рис. 4. Складові потенціалу тіла як детермінанти психологічного здоров'я

Примітка: *** — статистична значущість оцінок параметрів на рівні $p < 0,001$

На наступному етапі дослідження вивчалися порядкові регресійні моделі, які описували загальні закономірності, що характеризують ставлення до власного здоров'я студентської молоді як детермінанти психологічного здоров'я. На рисунку 8 наведені чинники досягнення успіху як детермінанти психологічного здоров'я. Статистично значущим предиктором пси-

хічного здоров'я виступає показник «Добра освіта» — цей вплив був додатним та статистично значущим ($p = 0,003$).

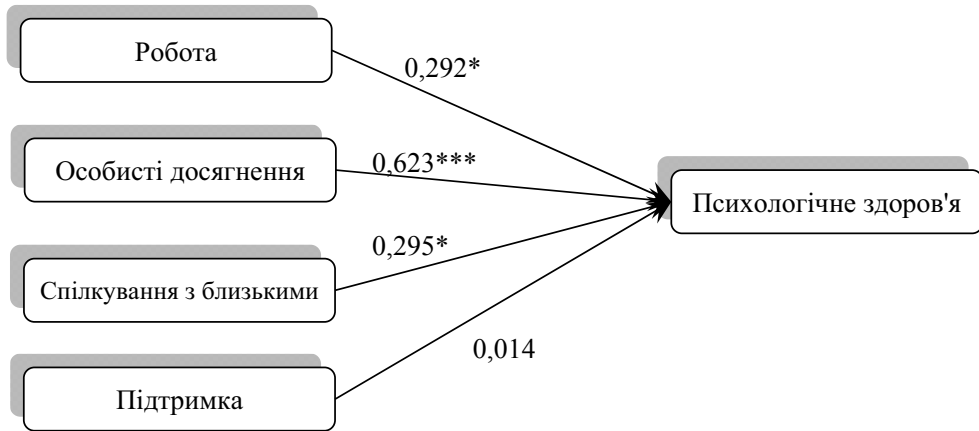


Рис. 5. Складові суспільного потенціалу як детермінанти психологічного здоров'я

Примітка: * — статистична значущість оцінок параметрів на рівні $p < 0,05$;
*** — $p < 0,001$

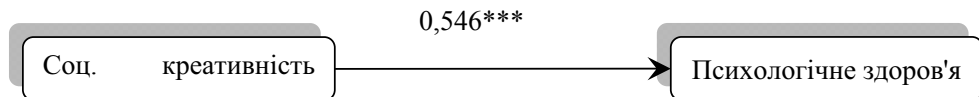


Рис. 6. Складові креативного потенціалу як детермінанти психологічного здоров'я

Примітка: *** — статистична значущість оцінок параметрів на рівні $p < 0,001$

Дослідження відчуттів студентської молоді в умовах фізичного благополуччя як детермінанти психологічного здоров'я визначило єдиний показник, який характеризувався статистично значущим коефіцієнтом регресії — твердження «Я спокійний» ($p = 0,050$). Отримані дані можна інтерпретувати наступним чином — психологічний комфорт є невід'ємною складовою психологічного здоров'я. В свою чергу психологічний комфорт — це стан душевної рівноваги, спокою, захищеності, людина задоволена своїм буттям, оптимістична тощо.

Дослідження відчуттів студентської молоді в умовах погіршення власного самопочуття як детермінанти психологічного здоров'я визначило єдиний показник, який характеризувався статистично значущим коефіцієнтом регресії — твердження «Я стурбований» ($p = 0,026$). Очевидно, що стурбованість є протилежністю спокійному стану, визначеному як предиктор в минулій моделі, що описує відчуття студентської молоді в умовах фізичного благополуччя як детермінанти психологічного здоров'я.

Статистично значущими предикторами регресійної моделі, що зображує заходи, які вживаються молоддю щодо підтримки власного здоров'я як

детермінанти психологічного здоров'я, виступали ряд показників блоку 8 методики ставлення до здоров'я «Чи робите ви щось для підтримання вашого здоров'я? Відзначте, будь ласка, наскільки регулярно?». Ряд з них виявили додатні стандартизовані коефіцієнти порядкової регресії, зокрема «Займаюся фізичними вправами» ($p = 0,005$), «Дбаю про режим сну й відпочинку» ($p < 0,001$), «Відвідную спортивні секції» ($p = 0,011$), «Інше» ($p = 0,020$). Інші показники виявили від'ємні стандартизовані коефіцієнти порядкової регресії, зокрема «Стежу за своєю вагою» ($p = 0,044$) та «Уникаю шкідливих звичок» ($p = 0,005$). Ми пояснюємо отримані дані наступним чином: відчуваючи високий рівень психологічного здоров'я студенти вважають, що для них заняття фізичними вправами, дотримання режиму дня та інше не є достатньою умовою для уникання шкідливих звичок. Тобто в умовах наявності психологічного здоров'я ці два чинники вважаються зайвими, що у подальшому може розцінюватись як чинник ризику для студентів.

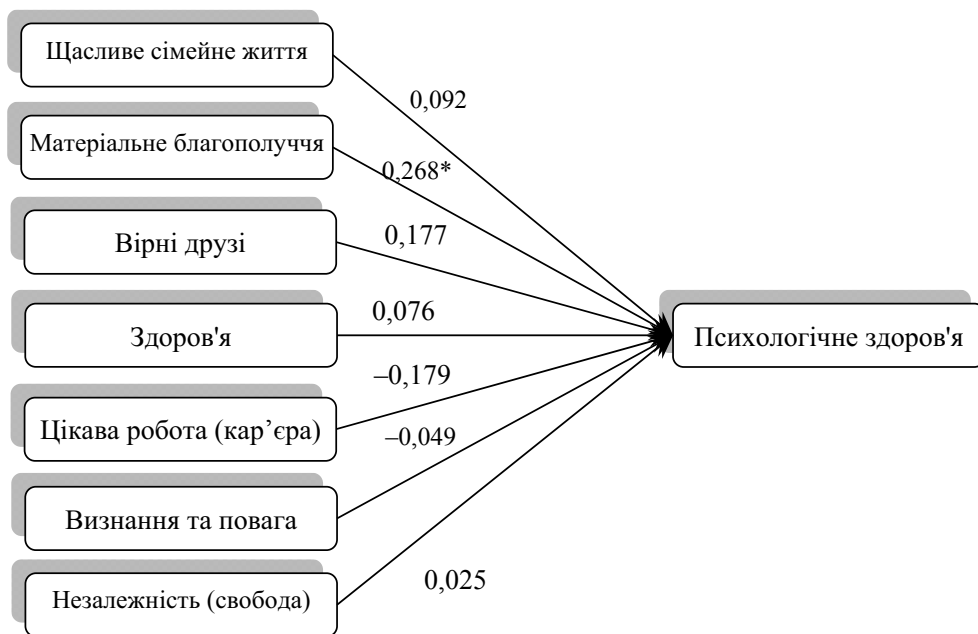


Рис. 7. Складові духовного потенціалу як детермінанти психологічного здоров'я

Примітка: * — статистична значущість оцінок параметрів на рівні $p < 0,05$

Висновки. В результаті визначення детермінант психологічного здоров'я студентської молоді та аналізу їх відносного впливу встановлено наступні закономірності. Виявлено, що детермінантами психологічного здоров'я виступають такі особливості потенціалу особистості, як здатність до активного аналізу зроблених вчинків, здатність до самоконтролю та відсутність напруження у повсякденному житті, позитивний настрій, життєва активність, відчуття оптимістичної перспективи, активність соціального життя

(наявність роботи, особистих досягнень, спілкування з близькими), соціально креативність. Серед ціннісних орієнтацій, що характеризують духовний потенціал особистості, найбільш сприятливою для психологічного здоров'я студентської молоді є орієнтація на суб'єктивне економічне благополуччя. Показано, що особливості ставлення до психологічного здоров'я також виступають детермінантами психологічного здоров'я особистості. Зокрема у якості таких детермінант підтверджено вплив таких установок, як «добра освіта — це чинник досягнення життєвого успіху», «медичне обслуговування та здоровий спосіб життя є важливими чинниками впливу на стан здоров'я». Доведено, що психологічний комфорт є невід'ємною складовою у детермінації психологічного здоров'я, тоді як стурбованість і схожі відчуття у студентської молоді є ознакою проблем з психологічним здоров'ям. Визначено, що серед заходів, що вживаються студентською молоддю стосовно підтримки власного здоров'я, саме фізичні вправи, дотримання режиму дня — є найбільш суттєвими засобами підтримки психологічного здоров'я. Показано чітке знання того, що потрібно робити стосовно піклування про власне здоров'я, є чинником, що сприятиме зміцненню психологічного здоров'я у студентської молоді.

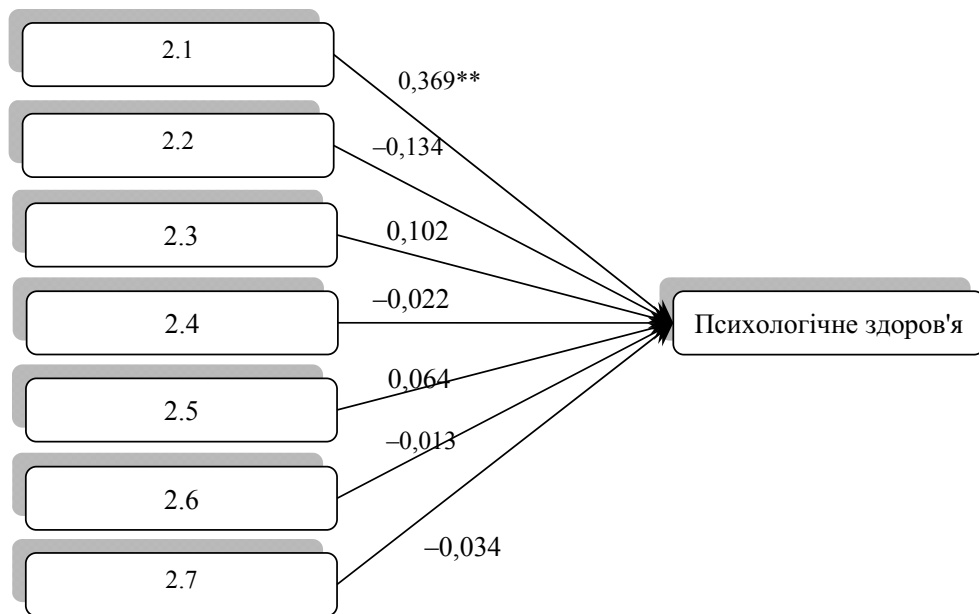


Рис. 8. Чинники досягнення успіху на думку студентської молоді як детермінанти психологічного здоров'я

Примітка: ** — статистична значущість оцінок параметрів на рівні $p < 0,01$; 2.1. Добра освіта; 2.2. Матеріальний достаток; 2.3. Здібності; 2.4. Везіння (успіх); 2.5. Здоров'я; 2.6. Завзятість, працьовитість; 2.7. Потрібні зв'язки (підтримка друзів, знайомих)

Список використаних джерел і літератури

1. Ананьев В. А. Психология здоровья — новая отрасль человекознания / В. А. Ананьев. — СПб.: Питер, 1998. — 298 с.
2. Брехман Н. Н. Введение в валеологию — науку о здоровье / Н. Н. Брехман. — Л.: Слово, 1987. — 214 с.
3. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики / Л. П. Гримак. — М.: Наука, 1989. — 326 с.
4. Панкратов В. Н. Искусство управлять собой (Практическое руководство). — М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. — 138 с.

REFERENCES

1. Ananiev, V. A. (1998). *Psihologia zdorovia — novaia otrasl chelovekoznanania [Psychology of health is new industry of man of knowledge]*. SPb.: Piter [in Russian].
2. Brehman, N. N. (1987) *Vvedenie v valeologiy — nauku o zdorovie [Introduction to valeology — science about a health]*. L., 1987. 345 p.
3. Grimak, L. P. *Rezervi cheloovocheskoi psihiki [Backlogs of human psyche]*. M.: Nauka [in Russian].
4. Pankratov, V. N. (2001) *Iskusstvo upravliat soboi [Art to manage itself]*. M.: Izd-vo instituta Psihoterapii [in Russian].

Жигалкина Наталья Витальевна

директор тренинг-корпорации «PSYCHOLOGY»

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ДЕТЕРМИНАНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Резюме

Статья посвящена определению основных детерминант психологического здоровья личности. Выявлено, что детерминантами психологического здоровья выступают такие особенности потенциала личности, как способность к активному анализу совершенных поступков, способность к самоконтролю и отсутствие напряжения в повседневной жизни, позитивный настрой, жизненная активность, ощущение оптимистической перспективы, активность социальной жизни (наличие работы, личных достижений, общения с близкими), социальная креативность.

Ключевые слова: личность, детерминанта, здоровье, психологическое здоровье, саморегуляция, благополучие, реализация Я.

Zhyhalkina Natalia V.

director of the trening-corporation «PSYCHOLOGY»

DETERMINATION OF DETERMINENT OF PSYCHOLOGICAL HEALTH

Abstract

The article is devoted to the definition of the main determinants of psychological health of the individual. It was revealed that the determinants of psychological health are such features of personality potential as ability to actively analyze the committed actions, the ability to self-control and the lack of stress in everyday life, positive mood, vital activity, a sense of optimistic perspective, activity of social life (availability of work, personal achievements, communication with relatives), social creativity. Among the value orientations that characterize the spiritual potential of the individual, the

most favorable for the psychological health of student youth is the focus on subjective economic well-being. It is shown that the peculiarities of the attitude to psychological health also serve as determinants of the psychological health of the individual. In particular, as such determinants, the impact of such settings as «good education is a factor in achieving life's success», «health care and a healthy lifestyle are important factors in influencing health». It has been proved that psychological comfort is an integral part of the determination of psychological health, while concerns and feelings in student youth are a sign of problems with psychological health. It is determined that among the measures taken by the student youth in support of their own health, it is physical exercise, observance of the regime of the day — are the most significant means of supporting psychological health. It is shown that a clear knowledge of what needs to be done about caring about your own health is a factor that will contribute to strengthening the psychological health of student youth.

Key words: personality, determinant, health, psychological health, self-regulation, well-being, implementation of I.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2017

УДК 159.923.2

Карпюк Юлія Ярославівна

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри загальної та клінічної психології

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

(м. Івано-Франківськ)

yuliakaryuk1@mail.ru

ORCID 0000–0001–6602–4302

**ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА**

У статті розглядається основний зміст поняття «ціннісні орієнтації» як основи для осмислення і регуляції людської поведінки та діяльності у всіх її формах та проявах. Наголошується, що регуляція професійної діяльності засобами цінностей виступає одним із найбільш значущих чинників професійної придатності та професіоналізму практичного психолога.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, цінності, професійна діяльність, практичний психолог, соціально-психологічний феномен.

Постановка проблеми. Найбільш складними для розуміння та осмислення у всіх гуманітарних науках, зокрема й у психології виступають поняття «цінностей» та «ціннісних орієнтацій». Виступаючи базою для пізнання та конструювання цілісного образу навколишнього світу, ціннісні орієнтації водночас є основою для осмислення та регуляції людської поведінки і діяльності в усіх її формах та проявах. Як одні із найважливіших складових внутрішньої структури особистості, ціннісні орієнтації є однією із суттєвих характеристик активності особистості, визначаючи при цьому загальне розуміння особистістю навколишнього світу, самої себе і надаючи основний зміст власній поведінці, вчинкам та діяльності. Відтак регуляція різних форм діяльності засобами цінностей і відповідними професійними нормами виступає одним із найбільш значущих чинників професійної придатності та професіоналізму фахівця.

Актуальність ціннісних аспектів сучасної психологічної практики обумовлена цілою низкою важливих причин, пов'язаних, в першу чергу, із наявною соціально-економічною ситуацією, а також із появою нових психотехнологій та практик надання фахової професійної психологічної допомоги. Сучасна психологічна наука, надаючи особливого статусу регулюючій функції ціннісних орієнтацій у визначенні поведінки та нормуванні професійної діяльності, містить надзвичайно обширну інформацію щодо різних підходів у вивченні цінностей та ціннісних орієнтацій. Не ставлячи собі за мету здійснити цілісний аналіз існуючих на даний момент у психологічній літературі різноманітних підходів щодо розуміння даного поняття, ми прагнемо закцентувати нашу увагу тільки на регулюючому аспекті ціннісних орієнтацій, що визначає, на наш погляд, загальну про-

фесійну позицію фахівця-психолога, а також забезпечує належний рівень його професійної і особистісної культури, професійної придатності та професіоналізму, що і є **метою статті**.

Теоретичною базою нашого аналізу виступили праці зарубіжних та вітчизняних психологів, які стосуються проблем ціннісних орієнтацій особистості та їх ролі в регуляції різних форм поведінки та діяльності (І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, С. Бубнова, С. Возняк, Б. Гершунський, І. Гоян, М. Євтух, І. Зязюн, В. Зінченко, Е. Ісаєв, З. Карпенко, В. Кремінь, Д. Леонтєв, А. Маслоу, С. Максименко, В. Москалець, А. Міщенко, Л. Міщиха, Г. Радчук, М. Рокіч, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Т. Тітова, Г. Чижакова, Н. Чепелева, Н. Шахова, Ш. Шварц, Г. Щедровицький, В. Франкл, Е. Фромм, А. Фурман, Х. Хекхаузен, В. Ядов, А. Ярошенко та ін.). Узагальнення означених нами досліджень дозволяє розглядати поняття ціннісних орієнтацій як відображення у свідомості людини цінностей, що визначаються нею як усвідомлені та забарвлені особистісним смислом цінності, що проявляються у регуляції поведінки та діяльності суб'єкта [9, с. 51]. Ціннісні орієнтації, як і інші особистісні утворення (спрямованість, установки, переконання), розглядаються як результат представлення у свідомості людини суспільних відносин і соціально-економічних умов життя. На нашу думку, ціннісні орієнтації — це складний соціально-психологічний феномен, який характеризує спрямованість і зміст активності особистості. Вони є частиною системи оцінок і відношень особистості, визначають загальний підхід людини до світу, до себе. Вони надають зміст і напрямок особистісним позиціям, поведінці, вчинкам, діяльності загалом. Таким чином ціннісні орієнтації є найважливішим регулюючим і детермінуючим мотивацію особистості фактором.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи систему ціннісних орієнтацій як відповідний компонент структури особистості, такі сучасні науковці як Н. Кирилова, Н. Розов, О. Сірий, М. Яницький та інші стверджують, що даний компонент не тільки характеризує направленість і зміст активності індивіда, але і визначає загальний підхід людини до світу, до себе, визначає зміст та напрямок особистісних позицій, поведінки, діяльності та вчинків. Тобто ціннісні орієнтації — є свідомим регулятором соціальної поведінки особистості, своєрідним орієнтиром у житті. Дане положення також підтримує Н. Наумова, яка розглядає ціннісні орієнтації як один з механізмів цілепокладання, який орієнтує людину у навколишньому світі, створюючи впорядковану та усвідомлену картину світу [10].

Як зрозуміло із представлених тверджень — ціннісний компонент особистості забезпечує орієнтацію на власну, автономну систему цінностей, пов'язану з усвідомленням відповідальності за результати своєї професійної діяльності. Саме він, за певних обставин, виступає основним регулятором активності фахівця та спрямованості його особистісного та професійного розвитку. Як зазначає Н. Шевченко: «Цінність... припускає вибір, і тому саме у ситуаціях вибору найбільш яскраво виявляються характеристики, які належать до ціннісно-змістового компонента свідомості людини» [14, с. 50].

Відомим є той факт, що одним з перших поняття ціннісні орієнтації вживає В. Тугаринов стверджуючи, що окрема людина використовує лише ті цінності, які є у суспільстві, і тому ціннісні орієнтації окремої людини є за своєю сутністю цінностями всього суспільства, що її оточує. Ціннісні орієнтації є найважливішими елементами внутрішньої структури особистості, що закріплені життєвим досвідом індивіда, усією сукупністю його переживань і виконують функцію відокремлення значущого, суттєвого для даної людини від не значущого. Сукупність усталених ціннісних орієнтацій утворює певну вісь свідомості, яка забезпечує стійкість особистості, спадкоємність певного типу поведінки і діяльності, вираженого у спрямованості потреб та інтересів [2].

Ми цілком погоджуємося з думкою багатьох науковців, що ціннісні орієнтації визначають центральну позицію особистості, впливають на спрямованість і зміст соціальної активності, загальний підхід до світу й самого себе, визначають зміст і напрямок суспільної позиції особистості, її поведінку, вчинки і спрямованість професійної діяльності.

Визначальна роль системи ціннісних орієнтацій найбільш яскраво виявляється стосовно професійної діяльності. Як стверджує Є. Клімов, для кожної визначеної професійної групи характерний свій зміст діяльності, своя система цінностей. При цьому, як підкреслює Л. Дика, сьогодні професійно важливі якості «стають похідними від моральних якостей людини... від ієрархії ціннісних орієнтацій» [1].

У даному контексті, як стверджує О. Краснорядцева, роль ціннісних орієнтацій полягає у тому, що вони «детермінують професійну поведінку, забезпечуючи зміст і спрямованість діяльності і додаючи зміст професійним діям». Система ціннісних орієнтацій, особливо вибіркове місце займає у професіях типу «людина — людина», набуваючи у цьому випадку характеру центрального елемента у структурі їхнього професійного образу світу. Такі види професійної діяльності є сферами існування і розвитку загальнолюдських цінностей. Саме тут реалізуються цінності альтруїзму і творчості, що додають сенсу даній діяльності (Л. Котлова).

Відтак провідна роль ціннісних орієнтацій у професійній діяльності полягає у спрямуванні професійної діяльності, наданні їй відповідної цінності та змістовності, формуванні способів самоактуалізації, а також регуляції поведінки та діяльності (Н. Антонова, О. Міненко, Т. Тітова, О. Ямницький та ін.). У професійній діяльності ціннісні орієнтації розглядаються як центральна ланка, оскільки вони детермінують загальне ставлення особистості до своїх професійних цілей, завдань та вимог, а також сприяють її подальшій професійній самореалізації. Саме ціннісні орієнтації регулюють, визначають і спрямовують професійну діяльність, надають їй вартості, що містить зміст, формуючи при цьому способи самоактуалізації та професійну позицію фахівця [7, с. 210].

Ціннісні орієнтації можна також вважати передуючим компонентом професійної реалізації особистості, оскільки саме вони детермінують загальне ставлення особистості до своїх професійних цілей, завдань та вимог, а також саме вони визначають можливість її професійної самореаліза-

ції. Більше того, чітке визначення професійної спрямованості обумовлює ідентифікацію особистості із професійними завданнями, цілями і вимогами та, відповідно, формування у неї системи ціннісних орієнтацій, у якій професія займає пріоритетне місце [8].

На думку М. Горлача, «ціннісні орієнтації, будучи складовими частинами більш складних духовних утворень, трансформуються, конкретизуються у свідомості, спонукають людину до реалізації їх у процесі діяльності» [5, с. 19].

Отож представлені нами вище підходи щодо розуміння ролі ціннісних орієнтацій як основи професійної діяльності фахівця дозволяють нам перейти до розгляду саме аксіологічної складової професійної діяльності практичного психолога, представляючи її як ціннісно-нормативне утворення.

Загалом професійна діяльність практичного психолога — це такий вид соціальної активності, де психолог, узагальнюючи попередньо сформовані ідеї про цінність людини, персоніфікує їх у власних словах і діях, які спрямовані ним на іншу людину. Як стверджує О. Бодальов, у роботі психолога важливою є сформованість такої спрямованості, за якою інші люди були б не на периферії, а в центрі його системи цінностей. Оскільки від того, що буде в цій системі на передньому плані — «я», «ти» чи «ми» — є важливим для прояву вміння глибоко проникати в іншу особистість, правильно будувати з нею професійні взаємовідносини [3, с. 15–17].

Як зазначає О. Водолазська, поряд із такими особистісними якостями як саморегуляція, цілепокладання, творча активність, рефлексія система якостей особистості практичного психолога включає також і ціннісні настанови, які мають визначальний вплив на формування відповідних основ його професійної діяльності [4].

Як вдало відмічає О. Ямницький, професійна діяльність практичного психолога — це особливий вид соціальної активності, в якій узагальнені ідеї про цінність людини межують, конкретизуються та персоніфікуються в словах і діях, спрямованих на іншу людину. Орієнтація в професійній діяльності психолога на цінності іншої людини припускає адекватне сприйняття своїх можливостей як механізму впливу на іншу людину, заснованого на професійному обов'язку і відповідальності за професійні дії [11–13].

Заслужує на увагу погляд сучасних українських дослідників, які розглядають ціннісні орієнтації практичного психолога, як елемент ціннісно-сислової структури особистості (Х. Дмитерко-Карабин, Т. Тітова, А. Фурман та ін.). Зокрема особливості ціннісно-сислової сфери практичного психолога, за Т. Тітовою, виявляються через взаємозв'язок ціннісних орієнтацій, часової перспективи та свідомої особистісної саморегуляції. Ціннісні орієнтації, що входять до структури ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів, мають відзначатися високим рівнем усвідомленості та осмисленості. Тільки за таких умов, як стверджує Т. Тітова, система ціннісних орієнтацій буде гармонійною, узгодженою та дієвою [9].

Як було вже відзначено, важливими елементами внутрішньої структури особистості, закріпленим життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю

його переживань, є ціннісні орієнтації. Д. Леонтьєв виділяє такі головні цінності, якими керується людина: етичного порядку (чесність, порядність, доброта, непримиренність до недоліків); міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність); професійної самореалізації (ретельність, ефективність у справах, тверда воля); індивідуальні цінності (незалежність, відповідальність, конформізм) [6]. Цими ж цінностями також буде визначатися професійна діяльність практичного психолога. Окрім того, свідомість і самосвідомість, закріплюючись у ціннісних орієнтаціях, впливають на мотивацію професійної діяльності. Процесуальна сторона (вміння і навички) професійної компетентності практичного психолога є теж похідною від рівня розвитку його ціннісних орієнтацій, а мотиваційно-ціннісне ставлення до своєї професії є центральним у готовності практичного психолога до своєї професії.

Ціннісні орієнтації мають також принципове значення для формування індивідуального стилю професійної діяльності психолога, визначаючи його гуманний, демократичний або авторитарний характер. На основі ціннісних орієнтацій формується мотиваційно-ціннісне ставлення до самої професії психолога, цілей і засобів професійної діяльності.

Висновки. Загалом підсумовуючи зазначимо, що будучи одним із центральних особистісних утворень, що виконує регулятивні функції у становленні потребнісно-мотиваційної, емоційно-вольової сфери фахівця як суб'єкта трудової діяльності, готовності особистості до подолання труднощів, у тому числі й в умовах професійної діяльності, ціннісні орієнтації відіграють надзвичайно важливу роль у регуляції професійної діяльності практичного психолога, підпорядковуючи собі дію інших рівнів системи особистості. Складена упродовж професійного розвитку практичного психолога ієрархія цінностей буде впливати на його поведінку у суспільстві в цілому і у професійній спільності зокрема, змінюватися у процесі життєдіяльності під впливом різноманітних чинників, забезпечуючи при цьому неперервність розвитку його як особистості, виконуючи функцію раціоналізації та регуляції професійної діяльності. Саме ціннісні орієнтації та професійні цінності забезпечуватимуть високу якість та продуктивність у роботі практичного психолога, його стійке, відповідальне та професійне відношення до своєї справи. Сформовані ціннісні та професійні орієнтації стимулюватимуть професійно-особистісний розвиток практичного психолога та відіграватимуть стратегічну роль у його подальшій професійній діяльності. Перспективою подальших досліджень виступають емпіричні дослідження ціннісних орієнтацій практичних психологів.

Список використаних джерел і літератури

1. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 1999. — № 3. — С. 5–14
2. Большой энциклопедический словарь. — М., 1998. — 839 с.
3. Бодалев А. А. Акмеология / А. А. Бодалев // О смысле жизни, его акме и других образований и их взаимосвязи. — 2004. — № 1. — С. 15–17.

4. Водолазская О. О. Субъективность как одна из детерминант профессионального становления психолога / О. О. Водолазская // Наука і освіта. — 2006. — № 5-6. — С. 24-26.
5. Горлач М. І. Природа цінностей / М. І. Горлач // Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, педагогіка, психологія. — Харків: ХВУ, 1999. — Вип. 3. — С. 14-26.
6. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1992. — 17 с.
7. Міненко О. О. Професійне становлення практичного психолога як система парадигмальних змін / О. О. Міненко // Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія». — 2002. — № 550. — С. 209-211.
8. Скотний В. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному / В. Г. Скотний. — Дрогобич: Вимір, 2004. — 348 с.
9. Тітова Т. Є. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Тетяна Євгенівна Тітова. — К., 2012. — 200 с.
10. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. — Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. — 204 с.
11. Ямницький О. В. Ціннісні орієнтації в життєдіяльності особистості / О. В. Ямницький // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. — 2013. — № 7-8. — С. 116-121.
12. Ямницький О. В. Професійно-ціннісні орієнтації практичних психологів як категорії психології / О. В. Ямницький // Актуальні проблеми дошкільної та вищої освіти. — Варшава: Diamond trading tour, 2014. — С. 158-160.
13. Ямницький О. В. Роль суб'єктної активності в процесі становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога / О. В. Ямницький // Вісник ОНУ імені І. І. Мечникова. Серія «Психологія». — 2014. — Т. 19, вип. 4 (34). — С. 88-93.
14. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: монографія / Н. Ф. Шевченко. — К.: Міленіум, 2005. — 298 с.

References

1. Bekh, I. D. (1999). Vychovannia pidrostaiuchoi osobystosti na zasadakh novoi metodolohii [Upbringing of growing up person on the basis of new methodology]. *Pedahohika i psykholohiia — Pedagogy and psychology*, 3, 5-14 [In Ukrainian].
2. *Bolshoi entsiklopedicheskii slovar.* (1998). Moskva: N. p. [In Russian].
3. Bodalev, A. A. (2004). *Akmeolohiia [Acmeology]*. N. p. [In Russian].
4. Vodolazskaia, O. O. (2006). Subieektivnost kak odna iz determinantov professionalnogo stanovleniia psikhologa [Subjectivity as one of the determinants of professional psychologist's formation]. *Nauka i osvita — Science and education*, 5, 24-26. [In Russian].
5. Horlach, M. I. (1999). Pryroda tsinnosti [The nature of values]. *Naukovi zapysky Kharkivskoho viiskovoho universytetu. Sotsialna filofosiia, pedahohika, psykholohiia — Scientific proceedings of Kharkiv military university. Social philosophy, pedagogy, psychology*, 3, 14-26 [In Ukrainian].
6. Leontev, D. A. (1992). *Metodika izucheniiia tsennostnykh orientatsii [Methodology of value orientations studying]*. Moskva: Smysl [In Russian].
7. Minenko, O. O. (2002). Profesiine stanovlennia praktychnoho psykholoha yak systema paradyhmalnykh zmin [Professional formation of practicing psychologist as system of paradigm changes]. *Visnyk Kharkivskoho Natsionalnogo Universytetu. Seriia «Psykhologhiia» — Herald of Kharkiv national university. Ser. «Psychology»*, 550, 209-211 [In Ukrainian].
8. Skotnyi, V. H. (2004). *Filofosiia osvity: ekzystentsiia irratsionalnogo v ratsionalnomu [Philosophy of science: existence of irrational within rational]*. Drohobych: Vymir [In Ukrainian].
9. Titova, T. E. (2012). Formuvannia tsinnisnykh orientatsii maibutnikh psykholohiv u protsesi profesiinnoi pidhotovky [Formation of value orientations of future psychologists in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Kyiv [In Ukrainian].
10. Yanitskii, M. S. (2000). *Tsennostnye orientatsii lichnosti kak dinamicheskaia sistema [Value orientations of the person as a dynamic system]*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat [In Russian].

11. Yamnytskyi, O. V. (2013). Tsinnisni orientatsii v zhyttiediialnosti osobystosti [Value orientations in the livelihood of the person]. *Naukovyi visnik PNPУ imeni K. D. Ushynskoho — Scientific herald of K. D. Ushynskiyi SPU*, 7–8, 116–121 [In Ukrainian].
12. Yamnytskyi, O. V. (2014). Profesiino-tsinnisni orientatsii praktychnykh psykholohiv yak katehorii psykholohii [Professional value orientations of practicing psychologists as categories of psychology]. *Aktualni problemy doshkilnoi ta vyshchoi osvity — Actual problems of preschool and higher education*, 158–160 [In Ukrainian].
13. Yamnytskyi, O. V. (2014). Rol subiektnoi aktyvnosti v protsesi stanovlennia profesiino-tsinnisnykh orientatsii maibutnioho praktychnoho psykholoha [Role of subjective activeness in the process of professional value orientations of future psychologist formation]. *Visnyk ONU imeni I. I. Mechnykova. Serii «Psykholohiia» — Herald of I. I. Mechnykov ONU. Ser. «Psychology»*, Vol. 19, 4 (34), 88–93 [In Ukrainian].
14. Shevchenko, N. F. (2005). *Stanovlennia profesiinoi svidomosti praktychnykh psykholohiv u protsesi fahovoi pidhotovky: monografiia [Formation of professional consciousness of practicing psychologists in process of professional training]*. Kyiv: Millennium [In Ukrainian].

Карпюк Юлия Ярославовна

кандидат психологических наук,

доцент кафедры общей и клинической психологии

Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника

(г. Ивано-Франковск)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Резюме

В статье рассматривается основное содержание понятия «ценностные ориентации» как основы для осмысления и регуляции человеческого поведения и деятельности во все ее формах и проявлениях. Отмечается, что регуляция профессиональной деятельности средствами ценностей выступает одним из наиболее значимых факторов профессиональной пригодности и профессионализма практического психолога.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценности, профессиональная деятельность, практический психолог, социально-психологический феномен.

Karpyuk Y. Y.

Candidate of Psychological Science,

Associate Professor of General and Clinical Psychology

Carpathian National University named after V. Stefaniuk

VALUE ORIENTATIONS AS A BASIS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A PSYCHOLOGIST

Abstract

The article presents the basic concept of «value orientation» as a basis for understanding and regulation of human behavior and activity in all its forms and manifestations. It is noted that the regulation of professional activity by means of values stands as one of the most important factors of professional competence and professionalism of a practical psychologist.

The most difficult for understanding in all human sciences, including psychology is the concept of «values» and «value orientations». Relevance of value aspects of modern psychological practice is due to a number of important reasons connected primarily with existing socioeconomic situation and with the emergence of new psycho technologies and practices of professional psychological assistance.

Value component of an individual provides guidance on their own, independent system of values associated with awareness of responsibility for the results of professional activities. It, in certain circumstances, is the main regulator of the activity of professional orientation and his personal and professional development. Value orientations determine central position of an individual, affect the direction and content of social and professional activity, and determine the content and direction of public position of a personality, actions and direction of the activity. They can also be considered as a preceding component of the professional implementation of an identity, as they determine the general attitude to their individual professional goals, objectives and requirements.

The approaches mentioned in the article for understanding the role of value orientation as a basis of professional specialists allow us to precede for consideration the axiological component of a practical psychologist's professional activity, presenting it as a value-regulatory entity. The professional activity of a psychologist is a kind of social activity, where a psychologist, summarizing the pre-formed ideas about the value of human is personifying them in their own words and actions, aimed it at another person. Value orientations also have fundamental importance for the formation of individual style of psychologist's professional activity, defining its humane, democratic or authoritarian character.

Overall, the prevailing values and professional orientations will stimulate professional and personal development of a practical psychologist and play a strategic role in his future professional activity. These will ensure high quality and productivity at work of a practical psychologist, his sustainable, responsible and professional attitude to his work.

Key words: value orientations, values, professional work, practical psychologist, social-psychological phenomenon.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2017

УДК 159.923

Кононенко Анатолій Олександрович

доктор психологічних наук, доцент

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

e-mail: anatol_kononenko@mail.ru

ORCID 0000–0002–5583–9036

СОЦІОПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Складність та змістовна неоднозначність феномена самопрезентації в сучасній науці розкривається в різноманітних підходах до визначення досліджуваного психічного явища. *Саме* соціально-психологічний підхід розглядає самопрезентацію як постійний процес, *загальну особливість соціальної поведінки особистості*, охоплює діяльнісний та соціальний аспекти самопрезентації. Самопрезентація в даному контексті — це саморозкриття в міжособистісному спілкуванні через демонстрацію своїх думок, характеру тощо. **Ключові слова:** самопрезентація, особистість, соціально-психологічний підхід, соціальна поведінка.

Постановка проблеми. Представлена в даній статті проблема вносить суттєвий внесок в розробку фундаментальної проблематики розвитку особистості, вона є значущою і в практичному відношенні, оскільки особливості та структурна організація стилів самопрезентації особистості та пов'язані з ними проблеми її функціонування в індивідуальному соціально-психологічному просторі актуалізують питання саморозкриття, гармонізації суб'єкта не тільки з самим собою, але й з усією спільнотою. Аналіз підходів, що склалися в сучасній психології, до проблеми самопрезентації особистості дозволяє констатувати концептуальну неповноту поглядів на структурний склад і психологічний зміст феномена самопрезентації особистості, недостатню їх практичну спрямованість на конкретні сфери діяльності та вікові прошарки, що створює передумови для доповнення її дослідження іншими аспектами. І, перш за все, на наш погляд, виникає необхідність вивчення структурно-функціональної організації самопрезентації як самостійного феномена психології особистості, як системного утворення, сформованого в процесі індивідуального розвитку суб'єкта, з опорою на сучасні психологічні концепції даного поняття та виявлення місця кожної з них в системі психологічного знання, виходячи з того, з якими саме особистісними процесами або функціями пов'язують самопрезентацію дослідники.

Результати аналізу останніх публікацій. Проблема самопрезентації особистості вперше була поставлена у межах символічного інтеракціонізму. Г. Блумер, І. Гофман, Ч. Кулі, М. Кун, Т. Макпартленд, Дж. Мід, Т. Шибутані та ін. представники цього напрямку психології досліджували моделі, стратегії та техніки самопрезентації тощо. В психологічній літературі са-

мопрезентація розглядалася як *загальна особливість соціальної поведінки особистості*, що змінює свій характер залежно від цілей «актора» і обставин (Т. Лірі, Д. Маркус, А. Шленкер та ін.); як свідомо поведінка, спрямована на створення певного враження в оточуючих (Д. Майєрс, М. Рієс, Дж. Тедеші); як засіб підтвердження образу Я та підтримки самооцінки (М. Вейголд, Р. Ковальські та ін.). Встановлено, що традиції дослідження самопрезентації здебільшого представлені опосередковано: через методологічні механізми відображення дійсності (М. М. Бахтін, С. Л. Рубінштейн) та онтогенетичні аспекти свідомості та самосвідомості (Г. О. Балл, В. Л. Зливков, І. С. Кон, С. Д. Максименко, М. І. Лісіна, К. Є. Панасенко, Н. В. Серебрякова, М. Л. Смільсон, Н. В. Чепелева, М. В. Яремчук та ін.).

Мета статті — виокремити соціопсихологічні підходи дослідження самопрезентації особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самопрезентація є не тільки засобом формування образу Я, вона як би виходить з соціальних стандартів, які формуються в суспільстві. Це у першу чергу розмежування реального і ідеального образу, створення моделі поведінки, яка на даний момент відповідає виконуваним ролям, іміджу, соціально прийнятній моделі.

Оскільки самопрезентації особистості орієнтовані зовні та спрямовані на певні соціально-особистісні очікування, на наш погляд, значне теоретичне підґрунтя даного дослідження складають саме соціопсихологічні аспекти даного феномена.

Перше, що можна відзначити, описуючи феномен самопрезентації, це різноманіття провідних властивостей, що відповідають за становлення та прояв даного психічного утворення. Людина — істота багатобічна, багатовимірною та складно організована. Низка властивостей особистості доступна безпосередньому сприйняттю, це, перш за все, зовнішні особливості. Відповідно, мають місце спроби сприйняття та опису людини тільки на основі її візуально сприйманих зовнішніх особливостей.

Але, як підкреслюють В. І. Слободчиков та Є. І. Ісаєв, специфічною особливістю людини є наявність у неї як би подвійного життя: зовнішнього, безпосередньо спостережуваного, і внутрішнього, прихованого від сторонніх очей. У внутрішньому житті людина мислить, планує, веде внутрішній діалог з собою. Суб'єктивний світ людини складно організований, безмежний у просторі і включає всі вимірювання часу: минуле, сьогодення, майбутнє і навіть — вічне. Тобто, на наш погляд, самопрезентація особистості займає проміжне місце між зовнішнім, безпосередньо спостережуваним світом, і внутрішнім світом, прихованим від сторонніх очей. Людський суб'єктивний світ — це мир свідомості і самосвідомості, завдяки чому людина як би виходить за межі самої себе, займає позицію над ситуацією.

За В. І. Слободчиковим та Є. І. Ісаєвим, особливості психічного життя суб'єкта багато у чому визначаються характером індивідуального способу існування у світі (вважаємо, що це стосується й індивідуальної, суб'єктивно обраної моделі самопрезентації) [12]. Ми згодні з тим, що розуміння і можливості дослідження самопрезентації особистості потребують особливого понятійного оформлення. Так, як вихідну категорію, яку необхідно по-

класти в основу дослідження даного феномена, можна узяти запропоновану В. І. Слободчиковим та Є. І. Ісаєвим суб'єктивність.

Суб'єктивність — це категорія, що виражає сутність внутрішнього світу особистості, вона є формою буття людини, формою психічного і загального позначення внутрішнього світу. Для нашого розуміння внутрішньої структури моделі самопрезентації особистості є важливим підхід до суб'єктивності як до факту об'єктивної реальності, що дозволяє припустити її входження до складу реальних життєвих процесів особистості, а тому ми можемо стверджувати, що суб'єктивне само по собі одночасно є об'єктивним. Внутрішній світ людини, її свідомість та суб'єктивність початково виступає не як ставлення до дійсності, а як відношення в самій дійсності, що суттєво полегшує розуміння внутрішньої природи самопрезентації, яка розташована у внутрішньому світі суб'єкта та водночас спрямована зовні.

Людська суб'єктивність є формою практичного освоєння світу. Само виникнення і існування суб'єктивності обумовлене реалізацією саме практичних ставлень людини до іншої людини, світу, суспільства, історії, самої себе, оволодінням і свідомою регуляцією цих ставлень.

Можна прямо сказати, що в людині суб'єктивне все, що забезпечує їй можливість і здатність встати в практичне відношення до свого життя, до самої себе, тобто й феномен самопрезентації несе відбиток суб'єктивності як особливої форми загального, опосередковано-рефлексивного позначення індивідом свого внутрішнього світу. Мірою об'єктивності суб'єктивних явищ і дій людини виявляється їх включеність в реальну практику її життя.

Соціопсихологічні передумови дослідження самопрезентації припускають, що сприйняття суб'єкта іншими людьми через призму основної моделі самопрезентації містять у собі й елементи стереотипізації, оскільки завдяки стійкому стилю самопрезентації оточуючі визначають, до якої соціальної групи або культури належить суб'єкт, наділяють його певними рисами та іншими характеристиками.

В даному випадку включається механізм стереотипізації як детермінований культурою конструкт, що схематизує відносини.

Але, на наш погляд, ототожнювати конструкти самопрезентації та стереотипізації не зовсім коректно, оскільки проблема стереотипа — це проблема або стандарту сприйняття і ставлення, або стандарту поведінки.

Проблема самопрезентації — це завжди проблема індивідуалізації (точніше диференціації), оскільки існуюча безліч відмінностей у поведінці та самоподанні потребує поєднання цих відмінностей у певні стандартні набори або симптомокомплекси. Тобто, на наш погляд, між стереотипізацією поведінки та самопрезентацією існують складні відносини «загального та приватного». Стереотип сприйняття і ставлення пов'язаний не тільки з функціонуванням когнітивних схем на рівні психіки індивіда, але і з наявністю групових образів соціальних об'єктів, тобто якогось стандартизованого (інституціоналізованого) ставлення до об'єкта і стандартизованого (інституціоналізованого) уявлення про нього.

Для нашого концептуального підходу до розуміння ступеня оригінальності та неповторності диференціальних моделей самопрезентації дослід-

ницький інтерес представляють погляди Г. Теджфела на рівні існування та функціонування стереотипів.

Він виділяє дві функції на індивідуальному і дві — на груповому рівні. До індивідуального рівня Г. Теджфел відносить:

1) когнітивну функцію (яка припускає схематизацію і спрощення досвіду, що набувається суб'єктом або вже придбаний); та

2) ціннісно-захисну функцію (створення і збереження позитивного Я-образу).

До групового або соціального рівня ним були віднесені:

1) ідентифікуюча функція (створення і збереження позитивного образу); та

2) ідеологізуюча функція (формування і підтримка групової ідеології, пояснюючої і регулюючої поведінку групи; створення і збереження вони-образу).

На наш погляд, визначені Г. Теджфелом комунікативні підстави всіх чотирьох функцій можуть бути використані для теоретичного обґрунтування глибинно психологічної ролі самопрезентації у життєдіяльності суб'єкта.

1. Когнітивна функція — допомагає суб'єкту організувати свої уявлення про світ, пояснити явища і події, що відбуваються. Когнітивні схеми представлені так званою «міфологічною матрицею», що включає кожне нове знання в деяке іманентне суб'єкту поле, в яке, у свою чергу, включається індивідуальна свідомість, що створює якийсь загальний об'єктивний локус-контроль, пояснює все для «Я».

2. Ціннісно-захисна функція припускає наявність у суб'єкта так званої «загальної віри», цінностей, встановлення обов'язкового «зворотного зв'язку» в системі «цінності — індивідуальна свідомість». Інший предстає одночасно і як об'єкт ціннісної екстраполяції і суб'єкт верифікації інтеріоризованої ціннісної системи. Інша людина є необхідною в даному контексті для «пожвавлення» власних ціннісних позицій суб'єкта, для повторення та закріплення стилю самопрезентації.

3. Ідентифікуюча функція в найширшому сенсі дозволяє людині протистояти негативній інформації про себе саму, підтримувати стан позитивної «включеності» у спільноту. Нульове значення Я, або так зване «порожнє ідентифікаційне місце» вимагає свого заповнення і усвідомлення за допомогою залучення, інтерполяції у спільноту опису Я, за допомогою співвідношення себе з соціокультурним образом Я, створюючи таким чином позитивний образ «Я-у-спільноті». Коди поведінки, володіючи константно-якісною дихотомією «передача/розуміння», забезпечують відносно «непорушність» уявлень про себе-у-спільноті.

За допомогою віднесення «Я-образу» до позитивної опису Я передача коду інтерполює «Я-образ» в систему «Ми-образ» і моделює «необхідне», «правильне» його розуміння. Формулою реалізації цієї функції в освітньому культурному просторі є конструкт «Я є той, яким мене сприймають Інші».

4. Ідеологізуюча функція припускає віднесення моделі самопрезентації до певної універсальної, надситуативної реальності, певної міфологічної структури. У контексті інтерполяції індивіда у якесь універсальне поле стійких моделей оцінювання, поведінки і відносин, ця функція предстає

як така, що акумулює всі вищеперелічені. Міфологеми, присутні на рівні індивідуальної свідомості, і можливість їх повторення як умова включення в комунікативно-ідеологічний простір, формують культурний і соціальний світ особистості та визначають межі культурно і ідеологічно допустимого в контексті моделі самопрезентації.

Суть соціального аспекту самопрезентації особистості в контексті теорії Г. Теджфела полягає у співучасті з іншими в сприйнятті світу і дії на нього через презентацію власних рис та паттернів поведінки. Причому процес співучасті Г. Теджфел визначає через поняття очікування і оцінки поведінки іншої людини [19]. Очікування і оцінки у нього є індивідуальною стороною норм і цінностей. Цілі дій людей, відзначав він, не можна зрозуміти без аналізу їх систем цінностей [19]. Нові норми і цінності лягають в основу нової ідеології, нового бачення світу в тій або іншій групі, нового позиціонування себе як суб'єкта.

Процес породження цього нового позиціонування Г. Теджфелу представляється наступним чином: прагнучи до досягнення якої-небудь мети і використовуючи для цього ті або інші засоби, суб'єкт виявляє, що його норми та цінності вступають в конфлікт з нормами та цінностями інших соціальних суб'єктів. Зняття конфлікту, на думку вченого, можливо двома способами: або суб'єкт адаптує свою нормативно-ціннісну систему до інших систем, або, навпаки, прагне їх переробити. Цей конфлікт є однією з детермінант не тільки створення нової ідеології, але і трансформації самої особистості та способів її позиціонування себе. Дане припущення Г. Теджфела представляється нам дуже важливим для нашого дослідження, для розуміння соціально-психологічних аспектів самопрезентації суб'єкта.

Основна модель людини, що лежить в основі парадигми самопрезентації, — це людина, яка створює і інтерпретує свої внутрішні смисли за допомогою індивідуально-особистісних та соціально спрямованих симптомокомплексів.

Одним з теоретичних підґрунть дослідження моделей самопрезентації особистості можуть виступати основні тези теорії самокатегоризації Дж. Тернера [20]. Самокатегоризація розглядається ним як когнітивне групування себе з деяким класом ідентичних об'єктів або самоподання у певному контексті.

Базовими постулатами теорії самокатегоризації є виділення трьох її рівнів:

- самокатегоризація себе як людської істоти (людська ідентичність);
- групова самокатегоризація (соціальна ідентичність);
- особистісна самокатегоризація (персональна (особистісна) ідентичність).

За Дж. Тернером, між вираженістю одного рівня самокатегоризації та іншими її рівнями існує функціональний антагонізм: з позицій особистісної ідентичності людина не бачить схожості між групами, з позицій групової ідентичності — не розрізняє індивідуальних характеристик окремих членів групи. Категоризувавши себе зі своєю групою, у пошуках позитивних відмінностей від інших груп суб'єкти поводитимуться груповим чином. Сприйняття та подання себе як члена інгрупи (відмінного від члена

аутгрупи) знижує сприйняття себе як унікального індивіда (відмінного від членів інгрупи), тобто відбувається деперсоналізація сприйняття. Це призводить до того, що люди починають сприймати себе та інших як взаємозамінні, ідентичні елементи однієї категорії, що значно обмежує можливості самопрезентаційної поведінки суб'єкта у різних соціальних ситуаціях.

Клініко-психологічні, глибинні аспекти становлення основних моделей самопрезентації створюють, на наш погляд, здобутки К. Хорні щодо основних стратегій компенсації базальної тривоги. Фактично через призму теорії К. Хорні можна розглядати стилі самопрезентації як різновид захисних стратегій особистості, які допомагають долати відчуття недостатньої безпеки, безпорадності і ворожості (що властиве суб'єктам з базальною тривогою).

К. Хорні описала десять таких стратегій, що отримали назву **невротичних потреб** або невротичних тенденцій. К. Хорні стверджувала, що ці потреби присутні у всіх людей, оскільки вони допомагають справлятися з відчуттями знедоленості, ворожості і безпорадності, неминучими у житті будь-кого. К. Хорні пояснює, що невротик, на відміну від здорового, обирає якусь одну потребу і використовує її без розбору у всіх соціальних взаємодіях.

Вчена розділила список з десяти потреб на три основні категорії. Кожна з категорій є стратегією оптимізації міжособистісних відносин з метою досягнення відчуття безпеки у навколишньому світі. Інакше кажучи, її дія полягає в зниженні тривоги і досягненні більш-менш прийняттого життя. Крім того, кожен стратегію супроводить певна основна орієнтація у відносинах з іншими людьми. На наш погляд, означені стратегії можна розглядати як предиктори самопрезентаційної поведінки особистості. Термін «самопрезентація», як правило, використовується як синонім управління враженням для позначення численних стратегій і технік, що застосовуються індивідом при створенні та контролі свого зовнішнього іміджу і враження про себе, які він демонструє оточуючим.

1. Стратегія орієнтації на людей: поступливий тип — припускає стиль взаємодії, для якого характерні залежність, нерішучість і безпорадність. Поступливому типу необхідно, щоб його потребували, любили, захищали і керували ним. Такі люди зав'язують відносини з єдиною метою — уникнути відчуття самоти, безпорадності або непотрібності. Проте за їх люб'язністю може ховатися пригнічена потреба поводитися агресивно. Хоча і здається, що така людина бентежить у присутності інших, тримається в тіні, під цією поведінкою часто ховаються ворожість, злість і лють.

2. Стратегія орієнтації від людей: відособлений тип — виявляється у тих індивідів, які дотримуються захисної установки: «Мені все одно». Для відособленого типу характерна установка жодним чином не дати себе захопити, чи йде мова про любовний роман, роботу або відпочинок. В результаті такі люди втрачають дійсну зацікавленість в інших, звикають до поверхневої насолоди — вони просто безпристрасно йдуть по життю. Для цієї стратегії характерне прагнення до відокремленості, незалежності і самодостатності.

3. Стратегія орієнтації проти людей: ворожий тип — характерні домінування, ворожість і експлуатація. Ворожий тип дотримується думки, що всі інші люди агресивні і що життя — це боротьба проти всіх. Тому будь-які ситуації або відносини він розглядає з позиції: «Що я від цього матиму?» незалежно від того, про що йде мова — гроші, престиж, контакти або ідеї. К. Хорні відзначала, що ворожий тип здатний діяти тактовно і дружньо, але його поведінка у результаті завжди націлена на отримання контролю і влади над іншими. Все спрямовано на підвищення власного престижу, статусу або задоволення особистих амбіцій. Таким чином, в даній стратегії виражається потреба експлуатувати інших, отримувати суспільне визнання і захоплення.

З позиції К. Хорні, ці основоположні стратегії в міжособистісних відносинах коли-небудь застосовує кожен з людей, тобто вони певним чином присутні у моделях самопрезентації. Більш того, за К. Хорні, всі ці три стратегії знаходяться між собою в стані конфлікту як у здорової, так і у невротичної особистості. Проте у здорових цей конфлікт не несе в собі такого сильного емоційного заряду, як у хворих невротиками. Здоровій людині властива велика гнучкість, вона здатна міняти стратегії згідно з обставинами. А невротик не в змозі зробити правильний вибір між цими трьома стратегіями, коли він вирішує питання, що встають перед ним, або буде відносини з іншими. Він використовує тільки одну з трьох стратегій незалежно від того, годиться вона в даному випадку чи ні. З цього виходить, що невротик в порівнянні із здоровою людиною має незрілу, несформовану модель самопрезентаційної поведінки та завдяки її ригідності розв'язання життєвих проблем не є таким ефективним.

Список використаних джерел та літератури

1. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. — М. : Аспект Пресс, 2002. — 287 с.
2. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. — М.: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2000. — 380 с.
3. Кононенко А. О. Самопрезентація викладача вищої школи. Теорія та практика: Монографія / А. О. Кононенко // SCIREG CORPORATION, EIN 33-1219486, San Jose, California, USA. — Certificate № 3600998250. — КПУ: Запоріжжя, Донецьк: Донбас, 2014. — 339 с.
4. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи: Навчальний посібник / Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. — К.: НПУ, 2003. — 267 с.

References

1. Andreeva G. M. (2002) *Zarubezhnaja social'naja psihologija XX stoletija*[Foreign social psychology of the twentieth century]. Moscow: Aspect Press [in Russian].
2. Gofman I. (2000) *Predstavlenie sebja drugim v povsednevnoj zhizni*[Presentation of each second in everyday life]. Moscow: KANON-press-TS, Kuchkovo pole [in Russian].
3. Kononenko A. O. (2014) *Samoprezentacija vkladacha vishhoi shkoli*[Self-presentation of the teacher of high school]. CPU: Zaporozhye, Donetsk: Donbass [in Ukrainian].
4. Moroz O. G. (2003) *Pedagogika i psihologija vishhoi shkoli: Navchal'nij posibnik*[Pedagogy and psychology of higher school: tutorial]. Moscow: NPU [in Russian].

Кононенко А. А.

доктор психологических наук, доцент

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

СОЦИОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Резюме

Сложность и содержательная неоднозначность феномена самопрезентации в современной науке раскрывается в разнообразных подходах к определению исследуемого психического явления. Именно социально-психологический подход рассматривает самопрезентацию как постоянный процесс, общую особенность социального поведения личности, охватывает деятельностный и социальный аспекты самопрезентации. Самопрезентация в данном контексте — это самораскрытие в межличностном общении через демонстрацию своих мыслей, характера.

Ключевые слова: самопрезентация, личность, социально-психологический подход, социальное поведение.

Anatoly A. Kononenko

DrSc in Psychology, Associate

Odessa I. I. Mechnikov National University

SOCIOPSYCHOLOGICAL APPROACHES TO STUDY OF SELF- PRESENTATION OF PERSONALITY

Abstract

The complexity and substantive ambiguity of the phenomenon of self-presentation in contemporary science reveals the varied approaches to the definition of the studied psychic phenomena. It is socio-psychological approach considers a self-presentation as an ongoing process, a common feature of social behavior personality, covers the activity and social aspects of self-presentation. Self-presentation in this context is self-disclosure in interpersonal communication through demonstration of their thoughts, nature. The purpose of this article is to highlight the socio-psychological aspects of self-presentation. In modern psychological science recognizes the multifunctionality of teaching, in particular, the ability in each event to highlight the educational, educational and developmental aspects of variability, lack of strict determinism of events, prediction of possible development of events and relations in the team of students, continuous professional reflection, and the like. However, the analysis noted the lack in the scientific literature, indicators and models of individual styles of self-presentation of the faculty of socio-humanitarian disciplines at higher education institutions. Specified actualizes the need to identify the conceptual foundations of structural-functional models of self-presentation of teacher of the social Sciences and the Humanities, taking into account the multidimensional and multilevel phenomena that are discussed.

Key words: self, personality, socio-psychological approach, social behavior.

Стаття надійшла до редакції 20.04.2017

УДК 159.9.01:61

Кривцова Наталья Вячеславовна

аспирант, кафедры философии и биоэтики Одесского национального
медицинского университета

e-mail: kryvtsova.natalya@gmail.com

ORCID 0000–0003–1965–6635

К 821

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧЕНОГО-МЕДИКА

В статье изложены результаты эмпирического исследования самореализации ученого-медика. Предложена трехфакторная модель самореализации ученого-медика. В качестве индикаторов психологического резерва самореализации личности респондентов данной группы были выделены: фазы (самоактуализация — кризис), форма (профессиональное самоопределение — стремление к свободе и независимости) и стадия (самопринятие и синергичность — самоизменение и сензитивность) данного процесса. Полученные результаты позволяют рассматривать психологический резерв самореализации личности-исследователя информационных ресурсов как синергичный эффект «схождения» систем «человек — мир» на разных уровнях (природном, социальном, профессиональном, культурном, при организации жизни в целом), результат согласования кумулятивных и диссипативных процессов самоорганизации бытия и/или становления личности ученого-медика как открытой нелинейной системы/среды (ставшего целого и становящейся целостности); интегральный показатель устойчивости и вариативности ее самореализации, уровня социально-психологической зрелости и направленности трансформаций, их конструктивности — деструктивности, направленности на развитие — реализацию, субъектное самоопределение или свободное самовыражение.

Ключевые слова: психологический резерв самореализации, личность исследователя, открытая нелинейная система/среда, самоорганизация.

Постановка проблемы. С 70-х гг. XX века начался новый этап развития научного знания — постнеклассический (В. С. Степин), ядром которого является синергетика — междисциплинарная наука, изучающая процессы самоорганизации систем различной природы. Это также период обновления методологии познания и поиска новых подходов к их моделированию. Переосмысливаются ключевые понятия, ставшие уже каноническими, в том числе и проблема самореализации личности. При этом, если системный подход, генетически связанный с биологией, концентрирует внимание на гомеостатических состояниях системы, выявляет основания сохранения её целостности и стабильного существования, то синергетика и психосинергетика, в частности, руководствуются установками о неизбежных изменениях открытых нелинейных самоорганизующихся систем/сред. Актуальной становится проблема психологического резерва самореализации исследователя информационных ресурсов.

Цель статьи. В данной работе предпринята попытка создания постнеклассической модели самореализации учёного-медика.

С целью выделения фундаментальных факторов, объясняющих специфику самоорганизации личности исследователя, которая проявляется в продуктивности инновационной активности ученых-медиков и творческой сверхнормативной профессиональной самореализации исследователя информационных ресурсов, был проведен факторный анализ показателей самореализации и гипотетически связанных с ней качеств личности исследователя.

Выборка испытуемых представлена аспирантами Одесского национального медицинского университета (29 чел.), субъективно и объективно (отзыв научного руководителя и коллег, успешно сданные кандидатские экзамены, участие в конференциях и т. п.) оцениваемые как «зрелые», психологически здоровые и успешные.

Мы использовали следующие методы: наблюдение (частота встреч: 2 раза в неделю в течение года) и беседу, а также стандартизированные методики: 1) самоактуализационный тест (САТ Ю. Е. Алёшиной, Л. Я. Гозман и др.) [8]; 2) вопросник для выявления доминирующего инстинкта (В. И. Гарбузов) [5]; 3) опросник профессиональных предпочтений (ОПП Дж. Холланда) [4]; 4) индивидуально-типологический опросник (ИТО Л. Н. Собчик) [7]; 5) методика оценки проявления инновационного потенциала личности (Ю. А. Власенко) [1]; 6) «Оригинальный тест-опросник социальной адаптивности» (О. П. Санникова и О. В. Кузнецова) [6]; 7) тест «Способность самоуправления», разработанный под руководством Н. М. Пейсахова [5]; 8) методика О. П. Елисеева «Конструктивность мотивации» [3]; 9) методика Т. Д. Азарных и И. М. Тыртышника для определения чувствительности к кризису [2].

Для математической обработки полученных результатов использовался компьютерный вариант статистической программы SPSS v.21.64.

Сопоставительный анализ содержания факторной структуры 19 факторной модели (94% дисперсии), полученной методом главных компонент без вращения; 5-факторной (54%), 4-факторной (47%) и 3-факторной моделей, явившихся результатом факторного анализа методом главных компонент с Варимакс вращением и последующей нормализацией Кайзера, позволил остановиться на 3-факторной модели, которая объясняет 40% дисперсии.

Положительный полюс первого фактора представлен такими показателями, как: ценностные ориентации самоактуализирующейся личности (791), компетентность во времени, целостность восприятия собственной жизни, способность переживать «настоящее» во всей полноте, а не просто как фальшивое последствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей» жизни (576), выраженность потребности в самоактуализации, уровень психологической и социальной зрелости личности в целом (518); самоуважение (717) и самопринятие (615), поддержка самоактуализации, «сила характера», интернальность, независимость ценностей и поведения от воздействия извне (575), позитивное мировосприятие (554); креатив-

ность (683), познавательные потребности (392), спонтанность, поисковая активность (592), исследовательский инстинкт (384); способность самоуправления (730), критерии оценки качества поступков и действий по реализации плана и достижения успеха (752), умение прогнозировать ход развития событий, «заглянуть в будущее» на основании анализа противоречий между прошлым и настоящим, создать модель необходимых изменений (732), способность анализировать противоречия и возможности формировать субъективную модель ситуации и ориентироваться в ней (656), способность принимать решения (540), самоконтроль (490); общий показатель удовлетворенности жизнью (694), общий показатель социальной адаптивности (651), устойчивость эмоциональных переживаний (632), готовность преодолевать неудачи (600), готовность достигать цели (533), готовность изменяться (526), точность ориентации в ожиданиях социума (524), легкость иерархизации сигналов социума, способность видеть суть процессов и явлений (411); инициативно-преобразующий тип реализации разных инновационных возможностей (779), позитивно-дифференцированное отношение к переменам (579), осмысленно-интенсивный поиск нового информационного пространства (461), ГИПЛ — возможности обнаружения нового информационного пространства (356), АИПЛ — возможности адекватной оценки нового явления (425), ПИПЛ — возможности эффективно действовать в инновационных ситуациях (620), возможности инновационного взаимодействия человека с миром на разных уровнях (456): природном (712), при организации собственной жизни в целом (663), а также духовная работа над собой, самосовершенствование, обостренная рефлексия, интроверсия, увлечённость постижением себя и абстрактных истин, направленность на деятельность, предполагающую уединённость труда учёного, преобладание мотивации отношения над мотивацией достижения, внутренне определенная стратегия (по: О. П. Елисеев, уинтернально-субъектная стратегия «Пантера») самоактуализации с тенденцией к самоизменению (628).

Отрицательный полюс первого фактора представлен такими показателями, как: интроверсия, «уход в себя», в мир своего «Я» и низкая социальная активность (–667), тревожность, чувствительность к изменениям в окружающей среде и во внутренней организации человека (–374), чувствительность к кризису (–268).

Анализ полученных результатов показал, что содержание положительного полюса 1-го фактора выражено показателями социально-психологической зрелости самоактуализирующейся личности, самоуправления, социальной адаптивности и инновационного потенциала, а содержание отрицательного полюса — показателями кризиса (чувствительность к стрессорам, тревожность, тенденция «ухода в себя», высокая интрапсихическая активность при социальной пассивности), что позволяет рассматривать его как континуум «самоактуализация — кризис». Данный фактор определяет масштаб психологического пространства, его содержание, направленность и модальность трансформаций: «расширение» и структурно-функциональное усложнение (ценностные ориентации самоактуализирующейся лично-

сти, принятие себя, других и мира в целом), либо его «сужение» и «уход в себя» (интрапсихическая активность); творческий процесс самоизменения, связанный с поиском новых решений, созданием нового, постановка новых целей и средств их достижения (самодетерминация и самоактуализация личностно-профессиональных потенциалов исследователя), либо чувствительность к стрессорам, «бифуркации» и переход на новый уровень самоорганизации. Анализ содержания характеристик обоих полюсов, вошедших в данный фактор, позволяет определить его как фазу самореализации личности исследователя как открытой нелинейной самоорганизующейся системы/среды (ставшего целого и становящейся целостности).

Положительный полюс второго фактора представлен такими показателями, как: исследовательский тип личности профессионала (675), интерес к карьере исследовательского типа (701), способности и опыт исследовательского типа (441), широта охвата сигналов социума, эрудиция (416), социальный уровень реализации разных инновационных возможностей взаимодействия человека с миром (389), творческое самовыражение (418).

Содержание положительного полюса 2-го фактора выражено показателями профессионального самоопределения и самовыражения: индивидуально-типологические особенности личности (направленность установок и интересов, карьерные предпочтения, опыт, способности, инновационный потенциал личности и возможности его реализации) и возможности реализации разных инновационных возможностей на социальном уровне. Отрицательный полюс второго фактора представлен инстинктом свободы (-401), который проявляется в нетерпимости к любым ограничениям, в стремлении к самостоятельности, независимости, отрицанию авторитетов, нежелании выносить рутину и бюрократизм, в нетерпимости к цензуре и подавлению индивидуальности, сопровождается негативизмом, «бунтарством», предрасположенностью к риску, склонностью к перемене мест и реформаторству. Анализ содержания характеристик обоих полюсов данного фактора, образованного качествами социального (профессиональная направленность и индивидуально-типологические особенности личности профессионала) и биологического (инстинкт свободы) происхождения, позволяет говорить о едином паттерне свойств, характеризующих «открытость» личности в пространственно-временном и функциональном планах («свобода для ...» — «свобода от ...»), от качественно-количественной специфики которого зависит определенность/неопределенность границ активности и направленность личности ученого-медика в целом: профессиональное самоопределение и/или стремление к свободе и независимости. Анализ содержания обоих полюсов второго фактора позволяет определить его как форму самореализации, обозначив: «профессиональное самоопределение — свобода и независимость».

Положительный полюс третьего фактора представлен такими характеристиками, как: чувство собственного достоинства (708), агрессивность, напористость самопредъявления сильного «Я» (581), реалистичный тип личности (576), инстинкт свободы (525), контактность (525), гибкость поведения при реализации собственных целей и ценностей, способность

быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации, способность сохранять объективность в конфликтных ситуациях (448), сверхзабота о самосохранении, безопасности и здоровье, физического выживания особи и вида (по определению В. И. Гарбузова, это «хранители» жизни и генофонда), эгофильный инстинкт (432), тенденция к отрицанию своего «Я» в пользу «Мы», генофильный инстинкт (416), формально-накопительский тип обнаружения нового информационного пространства (396), ригидность (364), реалистичность опыта и способностей (363), негативно-генерализованное отношение к переменам (323), самокоррекция (306), способность целостно воспринимать мир, других людей и себя, преодолев дихотомию (внешнее — внутреннее, работа — отдых и т. п.), синергия (252). Анализ характеристик данного полюса позволяет рассматривать его как показатель когерентности и коэволюции открытых самоорганизующихся систем/сред «человек — мир», с одной стороны, согласованности характеристик личности и силы «Я» ученых-медиков, противопоставляющих влиянию среды, её нормам, морали и превратностям судьбы собственные установки, а с другой — проявляющих гибкость в реализации целей и синергичность.

Отрицательный полюс третьего фактора представлен такими показателями, как: открытость новому опыту, готовность изменяться (–511), позитивно-дифференцированное отношение к переменам (–475), познавательные потребности (–412), сензитивность, тонко дифференцированная чувствительность к средовому влиянию (–406), экстраверсия, социальная активность (–350), сензитивность к себе, осмысленность собственных желаний и чувств (–342). Содержание отрицательного полюса 3-го фактора выражено такими показателями, как: открытость новому опыту, готовность изменяться и способность к саморазвитию; осознанность собственных чувств и желаний и тонко дифференцированная чувствительность человека к различным нюансам средового воздействия; социальная активность, познавательные потребности и позитивно-дифференцированное отношение к переменам в целом.

По одноимённым показателям, вошедшим с максимальной факторной нагрузкой и разным знаком (708 и –511 соответственно) в 3-й фактор может быть условно назван «чувство собственного достоинства — готовность к изменениям». Анализ содержания обоих полюсов третьего фактора позволяет определить его как стадию самореализации, обозначив: «самопринятие и синергичность — самоизменение и сензитивность». Анализ характеристик данного фактора позволяет рассматривать его как диалектическое единство человека с миром, определив его как континуум «стабильность — изменения», качественно-количественная специфика которого характеризует «стадию самореализации» (отдельный момент в развитии данного процесса) и направленность личности исследователя на реализацию и/или развитие, проявляясь в самопринятии и синергичности и/или самоизменении и сензитивности.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. Результаты эмпирического исследования позволяют рассматривать психологический резерв самореализации личности как феномен синергетического порядка, ре-

зультат «схождения» открытых нелинейных самоорганизующихся систем «человек — мир» на разных уровнях (природном, социальном, профессиональном, культурном, при организации жизни в целом), качественно-количественная специфика которого определяет характер их взаимосвязи и взаимодействия (гармония и коэволюция — «бунтарство» и деструкция), диапазон условий устойчивости и вариативности самореализации личности исследователя: фазу (самоактуализация — кризис), форму (профессиональное самоопределение — свобода и независимость), стадию (самопринятие и синергичность — самоизменение и сензитивность). При этом общая направленность характеристик 1-го фактора позволяет говорить о согласованности процессов созидания и разрушения, общая направленность характеристик 2-го фактора позволяет говорить о едином паттерне свойств, характеризующих «открытость» личности в пространственно-временном и функциональном планах («свобода для...» — «свобода от...»), общая направленность характеристик 3-го фактора позволяет говорить о согласованности тенденций к сохранению и изменению, а общая направленность положительного и отрицательного полюсов в целом позволяет говорить о тенденциях к «расширению» и/или «сужению» психологического пространства самореализации личности. Иными словами, в данной модели речь идет о характеристиках личности ученого-медика как открытой нелинейной неравновесной системы/среды (ставшего целого и становящейся целостности) и ее специфической самоорганизации. Анализ полученных результатов показал необходимость рассмотрения процесса и результата самореализации личности ученого-медика в контексте: 1) проявления пространственно-временной и функциональной (мотивационно-смысловой и инструментально-стилевой) самоорганизации личности, 2) динамической гармонии и согласования кумулятивных и диссипативных процессов самоорганизации бытия и становления личности-исследователя как открытой нелинейной самоорганизующейся системы/среды (целого и целостности); 3) кодетерминации и коэволюции личности профессионала с миром в целом на разных уровнях инновационного взаимодействия.

Перспективным направлением считаем изучение психологического резерва самореализации личности исследователя как «неучтенного продукта/субъекта» (И. В. Ершова-Бабенко) «схождения» открытых нелинейных систем/сред «личность — исследовательская деятельность», их взаимосвязи и коэволюции, динамика и качественно-количественная специфика которого может становиться и в соответствующих условиях становится «управляющим параметром» социальной адаптивности и/или сверхнормативной инновационной активности, самоорганизации бытия и становления личности-исследователя, источником потенциального резерва и/или резерва ресурсов самореализации современного человека в целом.

Список использованных источников и литература

1. Власенко Ю. А. Психологическая феноменология инновационного потенциала личности / Ю. А. Власенко // Наука і освіта. — 1998. — № 4–5. — С. 41–45.

2. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. Г. С. Никифорова. — СПб.: Речь, 2007. — 950 с.
3. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / Елисеев О. П. — СПб.: Питер, 2004. — 509 с.
4. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2008. — 432 с.
5. Основы психодиагностики: практикум / под. ред. Л. Д. Столяренко.— Ростов н/Д: Феникс, 2003. — 704 с.
6. Санникова О. П. Адаптивность личности / О. П. Санникова, О. В. Кузнецова. — Одесса: Н. П. Черкасов, 2009. — 258 с.
7. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики.— СПб.: Речь, 2003. — 624 с.
8. Сонин В. А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности / В. А. Сонин. — СПб.: Речь, 2004. — 408 с.

Кривцова Наталя Вячеславівна

аспірант кафедри філософії та біоетики
Одеського національного медичного університету

ПОСТНЕКЛАСИЧНА МОДЕЛЬ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ НАУКОВЦЯ-МЕДИКА

Резюме

У статті представлені результати емпіричного дослідження психологічного резерву самореалізації вченого-медика. Була запропонована трьохфакторна модель самореалізації особистості вченого-медика, загальна спрямованість характеристик 1-го фактора якої дозволяє говорити про узгодженість процесів творення і руйнування, тенденцій до розширення і / або звуження психологічного простору особистості дослідника, що визначають рівень / тип самореалізації; загальна спрямованість характеристик 2-го фактора дозволяє говорити про єдиний патерн властивостей, які характеризують «відкритість» особистості в просторово-часовому і функціональному планах («свобода для ...» — «свобода від ...») як про цільову детермінанту самореалізації особистості дослідника; а загальна спрямованість характеристик 3-го фактора дозволяє говорити про узгодженість тенденцій до збереження і зміни як про циклічну детермінацію даного процесу. В якості індикаторів психологічного резерву самореалізації особистості дослідника як відкритої нелінійної системи/середовища було розглянуто: фазу (самоактуалізація — криза), форму (професійне самовизначення — прагнення до свободи і незалежності) і стадію (самоприйняття і синергічність — самозмінна і сензитивність), розглядаючи досліджуваний процес в контексті динамічної гармонії кумулятивних і дисипативних процесів, конструктивних і деструктивних трансформацій, що визначають масштаб, інтенсивність і спрямованість активності вченого-медика в певних і/або невизначених умовах науково-дослідницької діяльності: стійкість, самосприйняття і самоствердження особистості дослідника в професійній діяльності, «ускладнення» її системної організації і коеволюція і/або нестійкість і біфуркації, «звуження» психологічного простору і самозмінювання. При цьому показниками психологічного резерву особистості вченого-медика були визначені: спрямованість особистості дослідника інформаційних ресурсів, її соціально-психологічну зрілість та відкритість новому досвіду і готовність до змін, що впливають на тип і стратегії самореалізації взагалі.

Ключові слова: самореалізація, самоорганізація, психологічний резерв, особистість дослідника, відкрита нелінійна система/середовище.

Kryvtsova N. V.

graduate student of department philosophy and bioethics,
Odessa National Medical University, Odessa, Ukraine

POST-NONCLASSICAL MODEL OF SELF-FULFILLMENT SCIENTIST-MEDICAL

Abstract

The main goal of article is to analyze results of theoretical and empirical research of psychological reserve medical scientist self-fulfillment in the logic of postnonclassical methodology.

The article presents the results of a study 29t graduate of the Odessa Medical University. Conversation, observation and battery of standardized techniques are used as empirical methods. For mathematical data processing author used statistical program SPSS v.21.64 and factor analysis. According to results of empirical research three-factor model of psychological reserve medical scientist self-fulfillment is proposed. Model consists of individual psychological space factor, which determines the type or phase of self-fulfillment, personality openness factor that determines the form of self-fulfillment, coherence preservation and destruction trends factor, which determines the stage of self-fulfillment. Factor poles provisionally designated as «stability reserve» and «reserve of variability». Special attention is given to the complexity of systemic organization of medical-researcher personality in the context of a dynamic harmony cumulative and dissipative processes, orientation, openness and complexity of systemic organization of medical-researcher personality is proposed as a psychological self-identity reserve indicators. Conclusions are drawn on promising direction to explore the potential reserve and resource reserve of researcher personality.

Key words: self-realization, self-fulfillment, the psychological reserve, co-evolution, self-organization, the self of researcher, open nonlinear system.

References

1. Vlasenko, Yu. A. (1998). *Psichologicheskaya fenomenologiya innovatsionnogo potentsiala lichnosti* [Psychological phenomenology of innovative potential of the personality]. *Nauka i osvita — Science and education*, 4–5, 41–45. [in Russian].
2. Nikiforov G. S. (Ed.) (2007). *Diagnostika zdorov'ya. Psichologicheskii praktikum* [Diagnostics of health. Psychological practicum]. Saint Petersburg: Rech [in Russian].
3. Yeliseyev, O. P. (2004). *Praktikum po psichologii lichnosti* [Practicum on Psychology of Personality]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
4. Ilyin E. P. (2008). *Differentsialnaya psichologiya professionalnoy deyatel'nosti* [Differential psychology of professional activity]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
5. Stolyarenko L. D. (Ed.) (2003). *Osnovy psichodiagnostiki: Praktikum* [Basics of Psycho-diagnostics: Practicum]. Rostov on Don: Feniks [in Russian].
6. Sannikova, O. P., & Kuznetsova, O. V. (2009). *Adaptivnost' lichnosti: [Adaptability of personality]*. Odessa: N. P. Cherkasov [in Russian].
7. Sobchik L. N. (2003). *Psichologiya individualnosti. Teoriya i praktik psichodiagnostiki* [Psychology of personality. Theory and practice of psychodiagnosics]. Saint Petersburg: Rech [in Russian].
8. Sonin V. A. (2004). *Psichodiagnosticheskoe poznanie professionalnoy deyatel'nosti* [Psychodiagnosic knowledge of professional activity]. Saint Petersburg: Rech [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 12.02.2017

УДК 159.922

Лапа Віра Миколаївна

аспірант кафедри практичної психології Класичного приватного університету м. Запоріжжя

e-mail: sensefinder@gmail.com

ORCID 0000–0002–5344–0793

**ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

В статті досліджується питання особливостей міжособистісної комунікації старшокласників в умовах інклюзивного навчання: розглядаються їх вікові особливості, пов'язані із процесом спілкування з однолітками; аналізуються останні дослідження і публікації вітчизняних і закордонних дослідників даної проблеми. Здійснено короткий огляд підходів до визначення поняття «інклюзивна освіта» та наведено аргументи щодо актуальності формування такої якості особистості старшокласників, як комунікативна толерантність, саме в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: комунікація, спілкування, учні старших класів, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, комунікативна толерантність.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство з різноманітним міжособистісним комунікаційним та конкурентним середовищем, яка постійно посилюється, вимагає, на думку А. Меднікової, від молодих людей розвинених комунікативних здібностей, прояву соціальної активності, орієнтованості на успішну соціальну інтеграцію та адаптацію [3].

Формування особистості завжди відбувається в певних соціальних умовах. Оскільки успішність процесу соціалізації особистості багато в чому визначається ефективністю її комунікацій в соціумі, тому перед психологічною наукою постає важливе завдання — урахування актуальних на даному етапі розвитку держави особливостей організації освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання.

Соціальна трансформація торкнулася всіх сторін життя українського суспільства, що вимагає нових поглядів на проблему міжособистісної комунікації.

Згідно зі стратегією змін в освіті України та відповідно до положень Концепції Нової української школи наразі відбувається активне насичення змісту освітньої системи гуманістичними цінностями [1]. Останнім часом в системі освіти України надається особливу увагу формуванню нової філософії державної політики щодо спільного навчання здорових дітей та дітей з особливими освітніми потребами, тобто впровадженню інклюзивного навчання. Однак, треба зазначити, що однією з основних проблем у цій сфері є невідповідність суспільства до сприйняття дітей з особливими освітніми потребами [2, 18–19]. Дана тенденція підтверджує необхідність розробки новітніх підходів до формування такої особистісної якості учнів, як

комунікативна толерантність. Саме рівень толерантності сьогодні є важливим критерієм визначення цивілізованості суспільства та відіграє провідну роль у становленні державності.

Мета статті. Дослідити особливості міжособистісної комунікації старшокласників в умовах інклюзивної освіти та теоретично обґрунтувати значущість формування комунікативної толерантності старшокласників.

Результати дослідження. Термін «комунікація» був уведений у науковий обіг на початку ХХ ст., а раніше проблема комунікації розглядалася винятково як проблема людського спілкування. Термін «комунікація» у широкому тлумаченні означає спілкування. У вузькому розумінні міжособистісна комунікація є складним процесом, під час якого відбувається не лише обмін інформацією, а й її формування, отримання, відправлення, уточнення, перероблення, обговорення, розвиток. Актуальними проблемами дослідження міжособистісної комунікації займаються Ф. Бацевич, О. Леонтович, С. Термінасова, Г. В. Єлізарова, Г. Колшанський, В. Маслова, Ю. Кім, М. Лім, Дж. Коатс, А. Бекон та ін.

Комунікація — це безперервний процес міжособистісної взаємодії, який повинен забезпечувати досягнення партнерської спільності, психологічну гармонію при збереженні індивідуальності кожного з партнерів по комунікації.

Відомі американські вчені М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі виділяють головні потреби, що зумовлюють комунікацію у групах: в допомозі, захисті, інформації, тісному спілкуванні та симпатії [4, 346–358].

Вивчення особливостей міжособистісної комунікації в старшому шкільному віці, їх значення для розвитку особистості висвітлюється в роботах видатних науковців: Л. Божович, І. Кона, А. Мудрика. Так, А. Мудрик стверджує, що велике значення комунікативних навичок і якостей особистості саме для даного віку ґрунтується на тому, що юність є одним з піків розвитку потреби у спілкуванні [5, 234–245].

За О. Скрипченком, вік учнів старших класів — 14,5–17 років — відноситься до ранньої юності і характеризується цілою низкою психологічних особливостей [6, 398–412]. Звернемо увагу на ті, що пов'язані зі спілкуванням з оточуючими. Зазначимо, що у зв'язку з ускладненням самосвідомості старшокласників ускладнюється ставлення до себе та до інших, загострюється потреба юнацтва зайняти позицію якоїсь соціальної групи, що пояснюється О. Хухлаєвою тим, що в питанні соціальної ситуації розвитку юність — період стабілізації особистості [7, 275–311]. Саме цей період є особливо відповідальним і соціалізаційно насиченим. Старшокласники професійно визначаються, відбувається формування засадових світоглядних позицій, цілісної системи уявлень про власну особистість та суспільство, в якому вони житимуть і діятимуть [8, 202–204]. Особливо загострюються почуття, пов'язані з усвідомленням свого «Я», власної гідності, потребою дружити, товаришувати. Фактором формування особистості у цей період є спілкування з ровесниками та дорослими. Спілкування з ровесниками відбувається на рівні сповіді. Воно носить інтимно-особистісний характер. Взаємини діляться на дружні та товариські. У цей період зрос-

тає вибірковість, відповідно, зменшується кількість друзів. В основі прагнення до дружби лежить потреба в саморозкритті, розумінні іншого і себе іншим. Змістом такого спілкування є реальне життя: проблеми спільної учбової діяльності, громадська робота, спільне дозвілля, розваги, спорт. У бажанні дружити з ровесником проявляється прагнення до рівноправного спілкування. Відбуваються зміни у почуттях дружби, товариства і любові. І. Шаповаленко звертає увагу на те, що для ранньої юності характерною є ідеалізація друзів і самої дружби [9, 211–226]. Особливістю дружби старшокласників є не тільки спільність інтересів, але і єдність поглядів, переконань. Ще більш високі, ніж у підлітковому віці, ставляться вимоги один до одного: друг повинен бути щирим, вірним, відданим, завжди приходиться на допомогу [10, 94–109]. У групових стосунках зникає антагонізм статей, розширюються контакти, товариська приязнь і дружні стосунки між хлопцями і дівчатами. Л. Обухова вважає впливовим класний колектив, в якому проходить значна частина життя молоді, відбувається навчальна діяльність, виникають різноманітні форми суспільних контактів, що регулюються правилами та нормами колективного співжиття [11, 294–317]. Формуються різні види мікрогруп — групи найближчих приятелів, друзів, товариські групи, компанії. Порівняно з підлітками юнаки більше приділяють уваги внутрішнім якостям друзів: інтелектуальним запитам, світоглядним настановам, моральним потребам тощо, ставлять високі вимоги до дружби, що свідчить про те, що з розвитком свідомості й самосвідомості, цілеспрямованості у старшокласників відбуваються значні зміни в емоційно-вольовій сфері. Закріплюється здатність керувати своєю поведінкою та діяльністю з більш віддаленими цілями. Зміцнюються сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль. Мотиваційна база вольових дій збагачується здатністю до критичного їх аналізу, що виявляється в розсудливості, обдуманості, критичності й самовладанні. Зменшується навіюваність, імпульсивність. На перше місце виступають відповідальність перед собою, почуття суспільного обов'язку, ідейні переконання, моральні принципи, якими старшокласники починають керуватися в повсякденному житті. Відбувається формування самоконтролю, самозобов'язання. Дедалі більшого значення набуває система переконань, нових потреб, інтересів та ідеалів, які визначають напрям життєвої активності, ставлення до оточення, самого себе, суспільних обов'язків. Юнацька дружба дуже емоційна. Часто навіть ті, хто мають друзів, переживають самотність через нездатність виразити у спілкуванні повноту почуттів. Спостерігається збагачення емоційної сфери. Нові емоції виникають не тільки завдяки конкретним об'єктам, а й через стосунки з іншими людьми, види діяльності, їх зміст, перебіг і результати. Пошук друзів, спілкування з ними — важливе джерело емоційних переживань старшокласників. Юнацька дружба виконує функцію психотерапії, підтримки, самоповаги. Нові життєві обставини, нові обов'язки й успіхи в їх виконанні породжують і нові переживання. Глибокі, міцні й тривалі моральні емоції з'являються на тлі розвитку усвідомлення, дотримання певних норм поведінки, прийнятих у суспільстві, вироблення свого ставлення до суспільного життя. Емоції старшокласників

різноманітніші за своїм змістом і спрямованістю, ніж у підлітків. І. Бім стверджує, що «кожен старшокласник поєднує в собі риси ще недавнього підлітка і ознаки юнацького віку. У ньому діалектично з'єднуються ще не втрачена дитячість з проявами активного дорослішання» [12, 36–42].

Вищезазначене дозволяє зробити висновок про вікові особливості міжособистісної комунікації старшокласників: комунікація стає більш вибірковою, коло спілкування звужується, але з іншого боку — зникає антагонізм статей. Змістом спілкування виступають реальні життєві проблеми: спільні учбова діяльність, громадська робота, дозвілля, спорт. Підґрунтям для тісної комунікації є спільність інтересів, єдність поглядів та переконань, а також щирість, вірність, відданість, готовність прийти на допомогу. Формується відповідальність перед собою, почуття суспільного обов'язку, підвищується цінність ідейних переконань та дотримання моральних принципів.

Розглянемо особливості міжособистісної комунікації старшокласників саме в умовах інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта — це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема, дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу [13, 25–31].

На даний час людство нагромадило значний досвід інклюзії (включення) дітей з порушеннями психофізичного розвитку та обмеженими можливостями здоров'я у загальноосвітні навчально-виховні заклади. Цей рух поширився в Європі, США, Канаді, Австралії та інших державах у середині 70-х років ХХ ст. [14, 4–6]. У зв'язку з постійним зростанням кількості людей з функціональними обмеженнями у загальній структурі населення в Україні питання ефективної організації інклюзивного навчання набуває особливої значущості та актуальності. Набутий освітянами досвід вказує на певні труднощі впровадження та ефективної організації інклюзивного навчання. І. Кузава, спираючись на роботи вітчизняних науковців (В. Бондара, В. Засенко, А. Колупаєвої, Ю. Найди, В. Синьова), надає перевагу саме інклюзивній освіті як засобу створення адекватних умов для соціалізації (включення у суспільство) дітей з особливими потребами [15, 21–23].

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Навчання дітей даної категорії ґрунтується на принципах виваженої педагогіки, дієвість яких підтверджується і від використання якої виграють усі діти. Вона передбачає природність спільного навчання здорових дітей та дітей з особливими потребами. Через обмеження у спілкуванні, самообслуговуванні, пересуванні розвиток дітей з особливими потребами значною мірою залежить від задоволення їхніх потреб іншими людьми, а це становить багатогранний процес соціально-педагогічної інтеграції та процесу інклюзії зокрема.

Навчання дітей з обмеженими можливостями засобами інклюзивної освіти передбачає розуміння інклюзії як нової філософії освіти, яка фор-

мує сучасний гуманістичний підхід до освіти, що полягає в позитивному ставленні до різноманітності учнів і в сприйнятті індивідуальних особливостей дітей з обмеженими можливостями і здорових дітей [16, 18–22]. Саме тому особливої уваги набувають проблеми соціально-психологічного характеру, пов'язані з особливостями індивідуально-типологічних характеристик дітей з особливими потребами, що часто є результатом впливу поширених соціальних стереотипів. Так, експерти та дослідники Європейської дослідницької асоціація (ERA) в резюме аналітичного звіту за результатами дослідження «Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Червень 2011 — січень 2012» [17, 18], оцінюючи сучасний стан інклюзивної освіти в Україні, визначили основні проблеми та бар'єри, які перешкоджають та ускладнюють процес впровадження інклюзії. В переліку соціально-психологічних чинників вказали проблему толерантності в школах, що проявляється в недостатності адекватного сприйняття дітей з особливими потребами однолітками.

Досить часто діти старшого шкільного віку як з особливими потребами, так і без порушень розвитку у своєму прагненні зайняти певне положення в колективі, потрапивши в інклюзивну освітню групу, стикаються із проблемами спілкування та порушеннями комунікації. Однією з причин ускладнення процесу спілкування в умовах впровадження інклюзивного навчання є той факт, що процес соціалізації дітей з особливими потребами відбувається досить однобічно внаслідок їх тривалої ізоляції, ігнорування можливостей для самореалізації, неготовності конструктивно взаємодіяти з однолітками без порушень розвитку. Брак досвіду спілкування один з одним старшокласників вказаних категорій сприяє виникненню бар'єрів комунікації.

Значення позитивного ставлення один до одного дітей з особливими потребами та їх здорових однолітків у березні 2007 р. досліджували Елізабет А. Новіцкі та Роберта Сендизон в рамках діяльності «Канадсько-української мережі досліджень (КУМД)» [18, 12–14]. Е. А. Новіцкі та Р. Сендизон відзначають, що багато досліджень у галузі вивчення інклюзивної освіти було присвячено спостереженням за соціальною поведінкою, яку виявляють діти дошкільного віку, заохочуючи своїх однолітків до соціальної взаємодії (наприклад, Beckman, 1983; Hanline, 1993; Ispa, 1981). Дослідники підкреслюють, що у період дошкільної освіти спонтанні інклюзивні стратегії відображають схильність допомагати своїм ровесникам із порушеннями розвитку (Kennedy & Thurman, 1982), альтруїзм (Blackmon & Dembo, 1984), а також вирішувати гіпотетичні проблеми (Salend & Klops, 1984), однак, на їх думку, бракує досліджень стратегій допомоги з боку дітей старшого шкільного віку в інклюзивних класах. В своїй роботі «Інклюзія учнів з порушеннями розвитку: ставлення і запропоновані підлітками стратегії» науковці неодноразово наголошують на актуальності вивчення проблеми ставлення учнів загальноосвітньої школи до їхніх однокласників з особливими потребами [18].

Аналізуючи питання, пов'язані з інклюзією учнів старших класів із порушеннями розвитку, яким канадські вчені приділили особливу увагу,

а саме: ставлення юнаків без порушень розвитку до їхніх ровесників із порушеннями; наскільки старші підлітки здатні допомагати ровесникам із порушеннями розвитку; пропозиції (стратегії) з боку учнів щодо інклюзії їхніх ровесників із порушеннями розвитку у звичайних класах, можна зробити висновок про важливу роль саме взаємодії, стосунків і впливу один на одного учнів — членів інклюзивного процесу.

З огляду на те, що навчання в інклюзивних класах потребує від дітей вмінь бачити і сприймати людське розмаїття, певних знань про права людини, про правила спілкування один з одним, формування в них комунікативної толерантності набуває вагомого значення.

Володіння учнями комунікативною толерантністю є підґрунтям для досягнення позитивних результатів інклюзії в освіті бо сприяє:

- стимулюючому впливу більш здібних однолітків;
- можливості у ширшому діапазоні ознайомлюватися із життям;
- розвитку навичок спілкування та нестандартного мислення (як у дітей з особливостями психофізичного розвитку, так і в їхніх здорових однолітків);
- можливості виявлення гуманності, співчуття, милосердя, терпимості у реальних життєвих ситуаціях, що є ефективним засобом морального виховання.

Таким чином, можна говорити про певне протиріччя між потребами старшокласників у сфері спілкування та їх задоволенням в умовах інклюзивного навчання. Тобто, з одного боку, спілкування в юнацькому віці еволюціонує, змінюється у якості, спираючись на єдність поглядів, переконань, моральних цінностей, що має особливе значення для розвитку особистості. Та з іншого — в умовах інклюзивної освіти старшокласники виявляються неготовими встановлювати і підтримувати необхідні контакти з однолітками, які мають певні психофізіологічні відмінності, не володіють певною сукупністю знань, умінь і навичок, що забезпечують конструктивну міжособистісну комунікацію з однолітками на основі толерантного ставлення. Толерантність є важливою умовою конструктивної комунікації в різноманітних сферах людської взаємодії, а в контексті інклюзивного навчання взагалі виступає ознакою ефективної організації процесу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Необхідність у спілкуванні є однією з найважливіших соціальних потреб, яка з розвитком особистості розширюється і поглиблюється за формою та за змістом.

Міжособистісні стосунки, як вияв соціальної активності особистості, містять у собі можливість вибору різноманітних варіантів поведінки, різних способів діяльності, адекватних конкретним суспільним відносинам і тим умовам, за яких вони реалізуються.

Отже, акт спілкування з навколишнім середовищем становить невід’ємну частину реалізації життєвого шляху й освоєння життєвої компетентності особистості для того, щоб найкращим чином уміти орієнтуватися у власному соціально-психологічному просторі, часі і внутрішньому світі.

Практика роботи з учнями різних категорій в умовах інклюзивної освіти вказує на те, що кожен із них може адаптуватися у суспільстві, при-

носити йому користь і вести повноцінне життя у колі ровесників та друзів. Одним із шляхів досягнення такого результату є інклюзивний підхід, який передбачає включення у сучасну систему соціальних стосунків дітей, які мають порушення психофізичного розвитку.

Спільне навчання учнів з особливостями в розвитку поряд із здоровими однолітками, які не мають порушень у фізичному розвитку, є визначним етапом соціалізації всіх дітей-учасників інклюзивного процесу, оскільки саме тут формується їх світоглядна позиція та ціннісні орієнтири, закріплюються індивідуальні моделі взаємин з іншими людьми. Діти, які не мають порушень розвитку, вчаться сприймати відмінності між людьми як нормальне явище, вчаться шанувати людську гідність, бути відповідальними за інших, толерантними, співчутливими та уважними до потреб оточуючих. Діти ж з особливими потребами вчаться взаємодії та конструктивному спілкуванню із здоровими ровесниками.

Таким чином, з огляду на те, що продуктивність трудової, пізнавальної, розумової діяльності та життєздатність людини пов'язані значною мірою із здатністю індивіда до соціальної комунікації з її індивідуально-психологічними та особистісними якостями, необхідними для успішного спілкування, можна стверджувати, що комунікативна толерантність відіграє ключову, універсальну роль у формуванні особистості учня в умовах інклюзивного навчання. З огляду на те, що комунікативна толерантність є психологічною категорією, яка тісно пов'язана із сферою спілкування, доцільно враховувати, що юнацький вік є сензитивним періодом для формування життєвих цінностей та світогляду, тому формуванню комунікативної толерантності учнів варто активно сприяти саме в період їх навчання в старших класах.

Список використаних джерел і літератури

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника : опыт системно-структурного описания / И. Л. Бим. — М. : Русский язык, 1977. — 288 с.
2. Гафари Э. А. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования : на материалах Исламской Республики Иран : дис. канд. пед. наук / Э. А. Гафари. — Душанбе, 2012. — 150 с.
3. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2009. — 576 с.
4. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи : [резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження] / Європейська дослідницька асоціація: Демократичні ініціативи молоді. — Червень 2011 — січень 2012. — 36 с.
5. Ковалев Н. Е. Введение в педагогику / Н. Е. Ковалев, М. В. Матюхина, К. Т. Патрина. — М. : Просвещение, 1975. — 160 с.
6. Концепція Нової Української школи. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>
7. Красняков С. Формування та реалізація інклюзивної політики у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні / С. Красняков, В. Бурда // Віче. — 2013. — № 6. — С. 17–19.
8. Кузава І. Б. Теоретико-методологічні аспекти інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку / І. Б. Кузава // Педагогічний пошук. — Луцьк, 2012. — № 1 (73). — С. 21–23.

9. Медникова А. А. Личностный компонент коммуникативных способностей старших подростков с различным уровнем активности : дис. канд. психол. наук / А. А. Медникова. — Хабаровск, 2010. — 174 с.
10. Мескон М. Х. Основы менеджмента : учебник / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. — 3-е изд. — М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2007. — 672 с.
11. Мудрик А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Academia, 2006. — 303 с.
12. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як умова формування життєвих компетенцій в учнів з обмеженими можливостями здоров'я : дис. канд. пед. наук / В. В. Нечипоренко. — Київ, 2006. — 207 с.
13. Новіцкі Е. А. Інклюзія учнів з порушенням розвитку: ставлення і запропоновані підлітками стратегії / Е. А. Новіцкі, Р. Сендізон. — Канадсько-українська мережа досліджень (КУМД). — 2007. — 15 с.
14. Обухова Л. Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. — Издание 3-е, стереотипное. — М. : Тривола, 1998. — 352 с.
15. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук та ін. — К. : Просвіта, 2001. — 416 с.
16. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : Навчально-методичний посібник / Кол. авторів : А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софійта ін. За заг. ред. Л. І. Даниленко. — К., 2007. — 128 с.
17. Тюптя О. В. Комунікативна компетентність особистості / О. Тюптя // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. збірник / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу й науковий редактор) та ін. — К. : Контекст, 2000. — С. 200-207.
18. Хухлаева О. В. Психология развития и возрастная психология : учебник для бакалавров / О. В. Хухлаева, Е. В. Зыков, Г. В. Бубнова. — М. : Юрайт, 2013. — 367 с.
19. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. — М. : Гардарики, 2005. — 349 с.
20. Швець Т. Е. Особливості громадянської соціалізації старшокласників / Т. Е. Швець // Освіта регіону. — 2010. — № 1. — С. 200-205.

References

1. Bim, I. L. (1997). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika: opyt sistemno-struktornogo opisaniya* [Methods of teaching foreign languages as a science and the problems of a school textbook: the experience of the system — structural description]. Moscow: Russkiy yazyk. [in Russian].
2. Gafari, E. A. (2012). Organizatsyonno-pedagogicheskie usloviya obucheniya detey s ogranichennymi osobennostyami zdoroviya inklyuzivnogo obrazovaniya : na materialah Islamskoy Respubliki Iran [Organizational and pedagogical conditions for teaching children with disabilities through inclusive education: on materials of the Islamic Republic of Iran]. *Candidate's thesis*. Dushanbe. [in Russian].
3. Illin, E. P. (2009). *Psichologiya obshcheniya i mezhllichnostnyh otnosheniy* [Psychology of communication and interpersonal relations]. St. Petersburg: Piter. [in Russian].
4. Evropeyska doslidnytska organizatsiya. (cherven 2011- sichen 2012). *Inklyuzyivna osvita v Ukraini: zdobutky, pryblemly ta perspektyvy* [Inclusive Education in Ukraine: achievements, problems and perspectives]. [in Ukrainian].
5. Kovaliov, N. E., Matyuhina, M. V., & Patrina, K. T. (1975). *Vvedenie v pedagogiku* [Introduction to Pedagogy] Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
6. Kontseptsiya novoi ukrainskoi shkoly [The concept of the New Ukrainian school]. mon.gov.ua. Retrieved from <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>. [in Ukrainian].
7. Krasnyakov, E., & Burda, V. (2013). Formuvannya ta realizatsiya inklyuzyvnoi polityky u sphere osvity ditey z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v Ukraini [Formulation and implementation of inclusive education policy for children with special needs in Ukraine]. *Viche — Veche*, 6, 17-19. [in Ukrainian].

8. Kuzava, I. B. (2012). Teoretyko-metodologichni aspekty inklyuzyvnoi osvity ditey dosh-kilnogo viku, yaki potrebuyut korrektsii psyhofizychnogo rozvytku [Theoretical and meth-odological aspects of inclusive education of preschool children who require correction of psychophysical development]. *Pedagogichniy poshuk — Pedagogical search*, 1 (73), 21–23. [in Ukrainian].
9. Mednikova, A. A. (2010). Lichnostnyi komponent komunikativnyh sposobnostey starshyh podrostkov s razlichnym urovnem aktivnosti [The personal component of the communicative abilities of older adolescents with different levels of activity]. *Candidate's thesis*. Habarovsk. [in Russian].
10. Meskon, M. H., Albert, M., & Hedouri, F. (2007). *Osnovy menedjmenta [Basics of Manage-ment]*. Moscow: OOO «I. D. Williams». [in Russian].
11. Mudrik, A. V. (2006). *Socialization*. (2-d ed.). Moscow: Academia.
12. Nechyporenko, V. V. (2006). Systemnyi rozvytok navchalno-reabilitatsiynogo tsentru yak umova formuvannya zhyttevyh kompetensiy v uchniv z obmezhenymy mozhlyvostyamy zdoroviya [System development of educational and rehabilitation center as a condition for the formation of life competencies in students with disabilities]. *Candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
13. Novitski, E. A., & Sendizon, R. (2007). *Inklyuziya uchniv z porushenniam rozvytku: stavlen-nya i zaproponovani pidlitkam strategii [Inclusion of students with developmental disabili-ties, attitudes and strategies proposed by teenagers]*. Kanadsko-ukrainska merezha doslidzhen (KUMD). [in Ukrainian].
14. Obuhova, L. F. (1998). *Child psychology: theories, facts, problems*. (3-d ed.). Moscow: Triv-ola.
15. Skrypchenko, O. V., Volynska, L. V., & Ogorodniychuk, Z. V. (2001). *Vikova ta pedagogichna psyhologiya [The age and pedagogical psychology]*. Kyiv: Prosvita. [in Ukrainian].
16. Sofiy, N. Z., Nayda, Yu. M., & Kolupaeva, A. A. (2007). Conceptual aspects of inclusive edu-cation. L. I. Danylenko (Ed.). Kyiv.
17. Tyuptya, O. V. (2000). Communicative competence of personality. *Steps to the competence and integration into society*. N. Sofiy, I. Ermakov (Ed.). Kyiv: Kontekst.
18. Huhlaeva, O. V., Zykov, E. V., & Bubnova, G. V. (2013). *Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya: uchebnik dlya bakalavrov [Developmental psychology and psychology of age: a textbook for bachelors]*. Moscow: Yurayt. [in Russian].
19. Shapovalenko, I. V. (2005). *Vozrastnaya psihologiya (Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya) [Age psychology (Developmental psychology and age psychology)]*. Moscow: Gardariki. [in Russian].
20. Shvets, T. E. (2010). Osoblyvosti gromadyanskoj socializatsii starshoklasnykiv [Features of civic socialization of school students]. *Osvita regionu — Education of the region*, 1, 200–205. [in Ukrainian].

Лапа В. Н.

аспирант кафедры практической психологии Классического частного университета, г. Запорожье

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Резюме

В статье исследуется вопрос особенностей межличностной коммуникации стар-шекласников в условиях инклюзивного обучения: рассматриваются их возрастные особенности, связанные с процессом общения со сверстниками; анализируются по-следние исследования и публикации отечественных и зарубежных исследователей данной проблемы. Осуществлен краткий обзор подходов к определению понятия «инклюзивное образование» и приведены аргументы относительно актуальности

формирования такого качества личности старшеклассников, как коммуникативная толерантность, именно в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: коммуникация, общение, ученики старших классов, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, коммуникативная толерантность.

Лапа V. М.

the post-graduate student of the Department of Applied Psychology
of Zaporizhzhya Classical Private University

THE FEATURES OF THE INTERPERSONAL COMMUNICATION OF THE SENIORS IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

This article is devoted to the research of the features of the interpersonal communication of the seniors in conditions of inclusive education. In this paper, the definition of the concept «communication» is provided in the broad sense and narrow interpretation of the term. The basic needs that cause communication in the groups are listed: in helping, protection, information, close contact and sympathy.

After the study of the works of the prominent scientists who have studied this issue, the detailed review of the features of the interpersonal communication in the high school age is conducted. The changes in the communication process for adolescents and seniors are analyzed according to the basis, needs and content of communication. The innovations in the emotional and volitional spheres of the seniors, affecting the quality of their communication and increasing the importance of this process for the personal development are covered.

The brief overview of the concept of «inclusive education» was carried out, the main approaches to the system of the educational services based on the principle of ensuring the basic right of children to education and providing education for children with special needs in terms of educational institution were identified. Based on the data of the analytical report on the results of the achievements problems and prospects of the inclusive education in Ukraine research, the social and psychological problems that hinder and complicate the implementation of inclusion were identified. The article provides the arguments about the relevance of forming at the seniors who are studying in terms of the inclusion, such a personality trait as the communicative tolerance.

Key words: the communication, the interaction, the high school students (seniors), the inclusive education, the children with the special educational needs, the communicative tolerance.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2017

УДК 376–053.4–056.36:81'233

Мамічева Олена

доктор психологічних наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
вул. Ген. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна
E-mail: lena_sk74@mail.ru

Кордонєць Вікторія

кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
вул. Ген. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна
E-mail: v_kordonets@mail.ru

Габелко Аліна

вчитель-дефектолог Комунального закладу охорони здоров'я «Харківський обласний спеціалізований будинок дитини № 1»
вул. Рибалка, 9, м. Харків, 61082, Україна

Пестуєнко Алла

вчитель-дефектолог Комунального закладу охорони здоров'я «Харківський обласний спеціалізований будинок дитини № 1»
вул. Рибалка, 9, м. Харків, 61082, Україна

Стрілецька Ганна

здобувач ступеня вищої освіти магістр Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»
вул. Ген. Батюка, 19, м. Слов'янськ, 84116, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІЗНАВАЛЬНОЇ І МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті висвітлено проблему активізації мовленнєвої та пізнавальної діяльності розумово відсталих дошкільників у грі. Було розроблено та апробовано систему корекційної роботи з даною категорією дітей, яка викликала у них інтерес до пошукової діяльності, забезпечувала правильне співвідношення наочного і словесного матеріалу в навчанні, дозволяла використовувати необхідну кількість повторень при відсутності втоми і виснажливості. У спеціально організованому навчанні було створено умови для формування у дошкільників умінь орієнтуватися на суттєві ознаки предметів і явищ, встановлювати логічні зв'язки, порівнювати, доводити, перебудовувати і уточнювати знання. Важливим моментом для формування мовленнєвої і пізнавальної активності є вироблення у дітей мотивації до пізнавальної діяльності, потреби вирішувати нескладні мислительні задачі, одержувати від правильно виконаної роботи позитивні емоції.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, пізнавальна активність, розумово відсталі дошкільники, емоційно-вольова сфера, ігрова діяльність, розумові задачі.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими чи практичними завданнями. Розвиток і корекція пізнавальних можливос-

тей розумово відсталих дітей тісно пов'язані з роботою з розвитку мовлення дітей. Саме тому науковці приділяють особливу увагу розробці нових принципів, методів, форм і прийомів, які спрямовані на удосконалення розвитку пізнавальної і мовленнєвої діяльності у дошкільників із інтелектуальною недостатністю (Н. М. Матвеева, А. Г. Обухівська, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, В. М. Синьов, З. М. Смирнова, Н. М. Стадненко, В. В. Тищенко, М. П. Феофанов, Ж. І. Шиф та ін.) [1, 5].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Вченими, що працюють в області спеціальної освіти, були досягнуті значні успіхи в дослідженні пізнавальної діяльності розумово відсталої дитини (Л. С. Виготський, Б. І. Пінський, Н. Г. Морозова, А. В. Петровський, Т. О. Піроженко, В. М. Синьов, М. К. Шеремет та ін.) [1, 2, 3, 4].

У цих роботах показано, що для розумово відсталих дітей характерні порушення розвитку усіх психічних процесів і особливо — мислення, де відхилення виражені особливо яскраво.

Мислення — складний, багатогранний процес, який спрямований на змістовне оволодіння особою програмного висловлювання, встановлення зв'язків між явищами та являється одним з основних чинників розвитку системи лексичних і граматичних знань [1].

Спеціально проведені дослідження показують, що у розумово відсталих учнів, для яких характерна недостатня пізнавальна і мовленнєва активність, слабкість узагальнення, доказовість мислення і «мислення вголос» майже не розвинені.

Проте залишаються мало розробленими розділи, такі моменти методичної системи, які потребують подальшого дослідження (наприклад, система ігрових вправ і завдань, які б одночасно активізували мовленнєву діяльність і пізнавальні процеси у розумово відсталих дошкільників.

Це дозволило вважати обрану нами тему дослідження актуальною.

Формування цілей статті (постановка завдання). Об'єктом є вивчення процесу формування вербально-логічного мовлення у розумово відсталих дошкільників.

Предмет дослідження — визначення і експериментальне обґрунтування психолого-педагогічних умов активізації мовленнєвої і пізнавальної діяльності дітей з порушенням інтелекту.

Ми припустили, якщо побудувати процес інтелектуального і мовленнєвого виховання розумово відсталих дошкільників таким чином, щоб він сприяв формуванню інтересу до розумової діяльності, то це дозволить не тільки значно підвищити розумову активність дітей, але й може привести до значних якісних змін в їх розумовому і мовленнєвому розвитку.

Мета дослідження: розробити систему ігрових завдань і ігор, які б викликали у дітей позитивні емоції і зацікавленість з метою активізації їх мовленнєвої і пізнавальної діяльності та дати наукове обґрунтування змісту корекційного навчання за цією системою.

Для досягнення цієї мети були визначені завдання дослідження: вивчити ступінь розробленості проблеми дослідження в загальній і спеціальній психолого-педагогічній літературі; провести констатувальний експеримент

з метою виявлення відхилень в пізнавальній і мовленнєвій діяльності розумово відсталих дошкільників; провести навчальний експеримент і визначити ефективність розробленої системи корекційної роботи.

Перераховані завдання вирішувалися з використанням таких теоретичних і емпіричних методів дослідження: вивчення, аналіз і узагальнення загально-педагогічних і спеціальних літературних джерел з проблеми дослідження; спостереження виховного процесу; констатувальний та формувальний експерименти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для правильної організації навчання і виховання розумово відсталих дошкільників необхідно врахувати важливість ведучої діяльності. У працях фахівців зі спеціальної освіти (Л. С. Виготського, О. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна, О. М. Леонтєва, Т. О. Піроженко, В. М. Синьова) [1, 2, 3, 4] була встановлена важливість такої діяльності, як критерію психічного розвитку дитини. Ведуча діяльність характеризується тим, що в ній виникають і диференціюються інші види діяльності, перебудовуються основні психічні процеси і відбуваються зміни психічних особливостей особистості на даній стадії розвитку. Для дошкільного віку ведучою діяльністю є гра.

Саме тому у нашому констатувальному експерименті ми застосовували уніфіковану експрес-методику для обстеження пізнавальної і мовленнєвої діяльності дітей Н. М. Стадненко з внесенням доповнень (загадки, казка) [5].

У методиці, на відміну від традиційних тестів, оцінюється не тільки кінцевий результат виконання, а й самий процес, тобто як дитина сприймає завдання, чи зберігає його в пам'яті до кінця виконання, у якій саме формі сприймає його: у вербальній чи тільки в наочній, чи може користуватися допомогою, наскільки практичні дії, опосередковані мовленням, і яким чином.

I серія дослідів була спрямована на виявлення умінь дітей виконувати мислительну операцію класифікації.

Під час II серії розумово відсталі дошкільники повинні були систематизувати геометричні фігури за кольором, формою, розміром, матеріалом.

Завдання III серії були спрямовані на вивчення здібності розкривати причинно-наслідкові зв'язки у наочній ситуації.

IV серія (загадки) мала за мету вивчення словесно-логічного мислення у розумово відсталих дошкільників на прикладі загадок, вивчення умінь користуватися складно-підрядним реченням при доведенні правильності відповіді.

У V серії діти зазначеної категорії повинні біли переказувати казку за малюнками, метою якого було виявити стан розповідного мовлення і уміння робити умовивід на прикладі запропонованої казки, яка представлена у вигляді серії сюжетних малюнків.

Результати констатувального експерименту показали, що у дітей із розумовою відсталістю необхідно формувати й активізувати як пізнавальну, так і мовленнєву діяльність, особливостями яких є: аграматичність, обмеженість словникового запасу, коротка фраза, труднощі у мислительних

процесах, виділення загальних ознак в зображених предметах, перемикання з одного принципу узагальнення на інший, невербалізація своїх дій.

Порушення в розвитку мислення у розумово відсталих дошкільників пов'язано також з недорозвитком емоційно-вольової сфери цих дітей, що проявляється в неправильній організації своєї мислительної діяльності, у відсутності інтересу до виконання завдання і критичного відношення до результатів його виконання.

Проаналізувавши результати констатувального експерименту, ми розробили таку методику занять, яка дозволяє викликати у дітей інтерес до завдання. Ми прагнули захопити дітей, побудити у них позитивні емоції і бажання відповідати, бути залученими в цікавий світ пізнавальної гри.

Система роботи складалася з двох етапів.

На першому етапі формувального експерименту нами використовувалися завдання та ігри, які сприяли розвитку пізнавальної діяльності і сенсорних процесів та їх вербалізації (гра на розвиток уваги, уточнення назв геометричних фігур, опис і порівняння предметів, робота над загадками, вправи логічного характеру, складання предмета за його частинами, виправлення помилок в реченнях, робота над казкою і т. ін.).

Другий етап роботи з формування у дітей системного мислення складався з двох блоків: 1 — функціональне призначення предметів (ігри: «Чорнебіле», «Невмійко», «Я їду до моря ...», «Повторюшка» і т. ін.) і 2 — про слідування зміни якостей і функцій об'єктів у часі (ігри: «Було, є і буде», «Відбери потрібне», «Ланцюжок» і т. ін.).

По закінченню формувального експерименту із дошкільниками експериментальної групи був проведений контрольний зріз із серією завдань, аналогічних тим, які вони виконували на початку навчання.

За результатами дослідження ми дійшли висновку, що діти-олігофрени показали набагато кращі результати, аніж в констатувальному експерименті.

Так, якщо в констатувальному експерименті самостійного виконання завдань не було, то в контрольному самостійно виконаних завдань на класифікацію за кольором стало 40 %, за формою — 30 %, за матеріалом — 20 %, за родовою належністю — 30 %.

Зменшилась кількість виконаних завдань після наочної допомоги. Наочна допомога у вигляді зразка не допомагала в усіх випадках. Рішення наступало після словесної вказівки на конкретну ознаку.

Щодо другої серії завдань — більше труднощів виникало у розумово відсталих дітей при переключенні з одного принципу класифікації на інший; вони в меншому ступені володіють поняттями узагальненості і помітно гірше за дітей з нормальним інтелектом класифікують предмети за родовою приналежністю.

Мовлення розумово відсталих дітей було лаконічним, їм не завжди вдавалося довести свою думку (третя серія), більш сильні діти називали декілька причин, за якими не може відбуватися та чи інша подія, деякі відмовлялися від виконання завдання, лише після неодноразового запитання експериментатора вдавалося одержати відповідь.

Під час проведення четвертої серії завдань дошкільники відгадували загадки. Допомога пропонувалася в тому разі, коли у дитини виникали труднощі під час відповіді. Допускалися навідні питання і заохочування до мислительної діяльності. Самостійні відповіді з доказовим мовленням склали 35 %, що на 5 % більше, ніж до експериментального навчання. На 20 % більше стало правильних відповідей за допомогою наочної опори і експериментатора. Неправильні відповіді були у 15 % випадків, відмов від виконання не було. Не дивлячись на позитивну динаміку під час відгадування загадок, більшість дітей (60 %) потребувала допомоги у вигляді наочності або за допомогою експериментатора. Деякі діти, що правильно відгадали загадку, утруднювались в побудові доказового речення. У цілому доказове мовлення стало кращим, діти користуються складно-сурядним і складно-підрядним реченнями, перераховують ознаки предмета, хоча і не всі.

Метою п'ятої серії завдань було перевірити, як розумово відсталі дошкільники передають зміст казки, якими користуються реченнями; чи розуміють логіку подій і чи навчилися робити висновок після навчального експерименту, а також порівняти одержані результати з результатами виконання дітьми, що нормально розвиваються.

40 % розумово відсталих дітей змогли переказати казку і за допомогою навідних питань експериментатора зробити висновки. Дошкільники виконали завдання з частковим спотворенням подій — вони переставляли епізоди, але в казці були всі епізоди. Після навідних питань, розумово відсталі діти виділяли основні компоненти ситуації, уточнювали відношення між ними. Помилки, які найчастіше зустрічались під час виконання переказу казки: граматичні помилки; заміни іменників на займенники «він», «вона», «вони»; повтори слів, словосполучень; вживання русизмів: жена, берлога, извинилася та ін.; необхідність заохочування, навідні питання для того, щоб вони зробили висновки; привнесення в текст казки.

Позитивним моментом було те, що діти активно, зацікавлено працювали, загальне звучання мовлення значно покращилось. Якщо в констатуючому експерименті доказовим мовленням користувалися 30 % дітей, то після навчання на 10 % більше (40 % або шість дітей).

Значно зменшилась кількість дітей, що переказували казку з пропуском епізодів, привнесенням побічних асоціацій, невмінням зробити логічний висновок (10 %). Набагато збільшилась кількість поширених і незначно складних речень. Діти вживали пряме мовлення, передавали інтонацію. Але при такій позитивній динаміці, збільшилася кількість граматичних помилок: пропуск або надмірність членів речення; помилки в керуванні та узгодженні; помилки у вживанні службових слів; помилки у визначенні часу дієслів; структурна неформленість висловлювання.

Кількість речень при переказі казки розумово відсталими учнями збільшилась на 30 %. Іноді діти утруднювались в підборі слова, що говорить про те, що роботу з активізації словника необхідно продовжувати. Про це ж говорить і наявність граматичних помилок і русизмів. В своєму дослідженні ми не ставили за мету вивчення української мови, але всі ігрові за-

вдання, казки, загадки вивчалися рідною мовою, і це принесло позитивні результати.

Висновки. Отже, у ході нашого дослідження було визначено, що основним дидактичним засобом досягнення мети активізації мовленнєвої та пізнавальної діяльності у розумово відсталих дошкільників є система пізнавальних ігрових завдань та ігор, які вимагають для свого виконання продуктивного мислення. Ефективним прийомом у цьому напрямку корекційного впливу є навчання дітей причинним обґрунтуванням своєї практичної і розумової діяльності та її адекватної вербалізації.

Таким чином, у результаті проведеного експерименту встановлено, що продуктивне вирішення проблеми розвитку мислення у розумово відсталих дітей, які мають недостатній рівень усіх компонентів мовленнєвої системи та операцій вербального інтелекту (не сформованість операцій програмування, граматичного структурування мовленнєвого висловлювання операцій, аналізу, синтезу, порівняння, класифікації та ін.), можна забезпечити послідовним введенням у навчально-виховний процес дидактичної системи, що включає такі напрямки роботи: корекція сенсомоторних функцій. Особливу увагу надавати формуванню зорового сприйняття, розвитку часових і просторових уявлень, удосконаленню процесів аналізу і синтезу; розвивати логічні операції порівняння, класифікації, узагальнення. На початковому етапі корекцію здійснювати на рівні матеріалізованих дій; формувати мовленнєві передумови оволодіння навичками рішення мислительних задач, розвивати вербальне, понятійне мислення; вихователю доцільно продумано планувати сюжет, у межах якого розгортатимуться навчальні ігри, з урахуванням рівня розвитку та пізнавальних можливостей розумово відсталих дітей. Відомо, що зацікавленість у дітей викликають ігри, ігрові моменти і завдання, казкові герої і самі казки; інтегрувати мовленнєві та мислительні функції у розумово відсталих дітей у процесі роботи над загадками; розвиток пізнавальної і мовленнєвої активності дітей та емоційно-вольової сфери в процесі вивчення народної творчості, а саме казок, які сприяють виникненню мотиву до діяльності, інтерес та зацікавленість; розвивати зв'язність, логічність мовлення дітей, збагачувати словник, спонукати їх до спілкування; ігрові завдання мають передбачати різноманітну діяльність дітей. Це може бути індивідуальна робота з малюнками, змагання між групами дітей, ігри типу «Магазин», «Зоопарк», «Сім'я» та ін.

Проведене дослідження на висвітлює всіх аспектів проаналізованої проблеми. Зокрема, окремого висвітлення потребують такі проблеми, як організація індивідуального навчання дітей у процесі ігрової діяльності тощо.

На основі використання спеціальної системи роботи з дошкільниками ми дійшли висновку, що розвиток розумово відсталих дітей у великій мірі визначається методами роботи з ними. Ефективним шляхом реалізації у аномальних дітей потенційних можливостей розвитку уміння доводити свою думку є спеціальна робота над удосконаленням мислительних операцій (аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення) і активізація мислительної і мовленнєвої діяльності у процесі засвоєння і використання ними нових знань.

Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования / Л. С. Виготский. — М.: Лабиринт, 1996. — 461 с.
2. Піроженко Т. О. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини / Т. О. Піроженко. — К.: Главник, 2005. — 112 с.
3. Логопедія / За ред. М. К. Шеремет. — 2-ге вид., перероб. та доп. — К.: Слово, 2010. — 672 с.
4. Синьов В. М. Психологія розумово відсталого дитини / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. — К.: Знання, 2008. — С. 217–246.
5. Стадненко Н. М., Матвеева М. П., Обухівська А. Г. Нариси з олігофренопсихології / За заг. ред. Н. М. Стадненко. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. — 200 с.

REFERENCES

1. Vyigotskiy, L. S. (1996). *Myishlenie i rech: Psihologicheskie issledovaniya*. Moskva: Labirint [in Russian].
2. Pirozhenko, T. O. (2005). *Movlennya ditini: PsihologIya movlennEvih dosyagnen ditini*. Kyiv: Glavnik [in Ukrainian].
3. Sheremet, M. K. (Eds.). (2010). *LogopedIya* (2nd ed., rev.). Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
4. Sinov, V. M., MatveEva, M. P., Hohllna, O. P. (2008). *PsihologIya rozumovo vIdstaloYi ditini*. Kyiv: Znannya [in Ukrainian].
5. Stadnenko, N. M., Matveeva, M. P., ObuhIvska, A. G. (2002). *Narisi z oIlgofrenopsihologiyi*. N. M. Stadnenko (Ed.). Kam'yanets-Podilskiy: Kam'yanets-Podilskiy universitet, informatiyno-vidavnichiy viddil [in Ukrainian].

Мамичева Елена

доктор психологических наук, профессор кафедры логопедии и специальной психологии Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

ул. Ген. Батюка, 19, г. Славянск, Донецкая обл., 84116, Украина

E-mail: lena_sk74@mail.ru

Кордонец Виктория

кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии и специальной психологии Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

ул. Ген. Батюка, 19, г. Славянск, Донецкая обл., 84116, Украина

E-mail: v_kordonets@mail.ru

Габелко Алина

учитель-дефектолог Коммунального учреждения охраны здоровья «Харьковский областной специализированный дом ребенка № 1»

Пестуненко Алла

учитель-дефектолог Коммунального учреждения охраны здоровья «Харьковский областной специализированный дом ребенка № 1»

ул. Рыбалка, 9, г. Харьков, 61082, Украина

Стрелецкая Анна

соискатель степени высшего образования магистр Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

ул. Ген. Батюка, 19, г. Славянск, Донецкая обл., 84116, Украина

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Резюме

В статье освещена проблема активизации речевой и познавательной деятельности умственно отсталых дошкольников в игре. Была разработана и апробирована система коррекционной работы с данной категорией детей, которая вызвала у них интерес к поисковой деятельности, обеспечивала правильное соотношение наглядного и словесного материала в обучении, позволила использовать необходимое количество повторений при отсутствии усталости и изнурительности. В специально организованном обучении были созданы условия для формирования у дошкольников умений ориентироваться на существенные признаки предметов и явлений, устанавливать логические связи, сравнивать, доказывать, перестраивать и уточнять знания. Важным моментом для формирования речевой и познавательной активности является выработка у детей мотивации к познавательной деятельности, потребности решать несложные мыслительные задачи, получать от правильно выполненной работы положительные эмоции.

Ключевые слова: речевая деятельность, познавательная активность, умственно отсталые дошкольники, эмоционально-волевая сфера, игровая деятельность, мыслительные задачи.

Mamicheva Elena

doctor psychology, Professor of Speech Therapy and Special Psychology Chair, State Higher Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University» Gen. Batyuka str., 19, Slov'yans'k, Donetsk region, 84116, Ukraine
E-mail: lena_sk74@mail.ru

Kordonets Viktoriya

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Speech Therapy and Special Psychology Chair, State Higher Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University» Gen. Batyuka str., 19, Slov'yans'k, Donetsk region, 84116, Ukraine
E-mail: v_kordonets@mail.ru

Gabelko Alina

Applicant for Higher Education Degree of Specialist, State Higher Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University»

Pestunenka Alla

Teacher-Defectologist of the Care of Public Health' Communal Institution «Kharkiv Regional Specialized Children's Home № 1» Rybalko str., 9, Kharkiv City, 61082, Ukraine

Striletska Hanna

Applicant for Higher Education Degree of Magistr, State Higher Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University»

INVESTIGATION OF PECULIARITIES OF PERCEPTUAL AND SPEECH ACTIVITIES OF THE MENTALLY RETARDED PRE-SCHOOL CHILDREN

Abstract

The article deals with the problem of activating the speech and perceptual activities of the mentally retarded children in the process of playing different games. The system of correction work with the above-mentioned category of children was worked out and tested. This system arose the interest of children of this category to searching activities, provided for the correct correlation of visual and verbal material in education, permitted to use the necessary number of repetitions if children are not tired or exhausted. Certain conditions for the formation of the ability: to orient on the essential signs of objects and phenomena, to establish logical ties, to compare, to prove, to re-build and specify knowledge of pre-school children — were created in the process of specially organized education. The working out of children's motivation for perceptual activities, for the need to solve simple intellectual tasks and to receive positive emotions from the correctly fulfilled work — is a rather important point for the formation of speech and perceptual activities.

Key words: speech activities, perceptual activities, mentally retarded pre-school children, emotion-volitional sphere, play activities, intellectual tasks.

Essay.

The main purpose of contemporary pre-school education is to educate the mature personality with the formed world-outlook, the strive for success, self-assurance, sense of self-esteem, emotional receptivity and volitional traits of character, and all this is impossible without activating the speech and perceptual activities as one of the prior directions of person's harmonious development.

This or that motive which urges the subject to activities is the pre-requisite of any activity. Thus we outline the consumer and operation-action sides of the activities.

The first one provides for one's inclusion into this or that activity, while the other one conditions some technical peculiarities of actions and operations with

subjects. It's known that in a pre-school age play-activity is the leading one. It originates from the spontaneously-emotional communication of children as well as from the kinds of activities that are usually performed in cooperation with adults.

In special didactics and methods of teaching the use of games and playing situations, a game is considered to be a productive means of development for a child with particular needs and correction of his perceptual, emotion-volitional and motivation-practical spheres.

A characteristic feature of mentally retarded children is the initial absence of indirect motivation, their activities and behavior to a greater extent than those of normal children, are under the influence of indirect situational outer influences. Because of the dependence of the behavior of intellectually backward children from the situation, they quickly lose their interest to work and the so-called psychological over-saturation occurs. Special correction work on activating and upbringing the perceptual interests, motives of behavior give positive results under the conditions of using the didactic games, riddles, fairy-tales.

The development of play-activities of mentally retarded pre-school children depends upon many factors: the degree of intellectual backwardness, games, toys, conditions of upbringing in the family, attending the kindergartens, the necessity for such children to be under pedagogical influence. It goes without saying that poor experience of play-activities in the pre-school period of development can't become a full-value basis for the transition of his category of children to school education. In this connection the above-mentioned period is characterized for them by significant difficulties of both psychological and perceptual character.

In accordance with the purpose of our investigation it was the aim of our ascertaining experiment to study the peculiarities of the perceptual and speech activities of mentally retarded pre-school children in the framework of these two processes. At this stage we used the unified express-method of controlling the perceptual and speech activities of children after N. M. Stadnenko with our own supplements (riddles, fairy-tales). This kind of work was aimed not only at the evaluation of the final result of fulfilling the tasks but also at the process itself.

The purpose of the forming experiment was to create the system of exercises interesting for children. The exercises which may arise the lively interest of children, positive emotions, wish to respond, aimed at activating the perceptual and speech activities in unity with the formation of spontaneous activities and emotional interest.

We came to the conclusion that using certain words in the educational process without taking into consideration the subjective correlation of this word in child's mind doesn't only fail to lead to the desirable result, but even disorganizes the activities of children, leads to switching their attention off and sometimes even to inadequate actions. At the same time the connection of visual image and a spoken word gives the possibility to organize and activate the speech and perceptual activities of a child correctly.

Thus, the working out of proper motivation of children for perceptual activities, their need to solve easy intellectual tasks and get positive emotions as a result of their work fulfilled correctly, appears to be the most important moment in actions on the formation of speech skills and perceptual activities of mentally deficient children.

Переклав на англ. — особисто.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2017

УДК 159.923.2:316.625:378-057.87

Марчук Лариса Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

lmmar4uk@gmail.com

ORCID 0000–0002–1905–3132

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ
АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

Представлено результати дослідження психосоціальних чинників формування асертивної поведінки. Асертивна поведінка розглядається як самоутверджувальна активність, що виражається, передусім, в самостійності, незалежності від інших, в умінні відстоювати свої права та думки при самоповазі й повазі до інших. Визначено особливості формування асертивної поведінки студентів-психологів залежно від соціально-психологічних (рівень професійної ідентичності, соціометричний статус у студентській групі, соціально-психологічний клімат) чинників. У дослідженні використовувались стандартизовані методики відповідно до мети. Проаналізовано стан сформованості асертивної поведінки студентів-психологів в залежності від соціально-психологічних чинників під час навчання у ВНЗ.

Ключові слова: асертивна поведінка, соціальні чинники, професійна ідентичність, соціометричний статус, фасилітація, психологічний клімат.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти вимагає персоналізації навчального процесу, особистісно-індивідуалізованого підходу у формуванні позитивних якостей студентів. Асертивність у професійній діяльності виступає засобом досягнення взаєморозуміння й гармонії у колективі, а такі якості, як емоційна стабільність, впевненість у собі та оптимальний рівень самоконтролю, дозволяють забезпечити успішне професійне зростання та адекватний психологічний клімат як у виробничо-професійних, так і в особистісних відносинах. Все це, зважаючи на малодослідженість даної наукової проблематики, безсумнівно актуалізує вивчення особливостей формування асертивної поведінки студентів в умовах сучасного ВНЗ. Тому важливого значення набуває визначення соціально-психологічних чинників формування асертивної поведінки як професійної якості, що виявляється у впевнених рішеннях і своєчасній реакції на динаміку соціально-психологічних змін та вплив різних факторів, а також у психологічній рівновазі та етичному ставленні до інших індивідів.

Метою статті є визначення чинників формування асертивної поведінки студентів-психологів під час навчання у ВНЗ на основі емпіричного дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження різних аспектів асертивної поведінки особистості здійснено у працях Н. Ануфрієвої, Г. Балла, Є. Головахи, І. Кона, Л. Сохань, Т. Титаренко, О. Хохлової та ін. Учені розглядають її у контексті життєвих смислів і роблять акцент на необхід-

ності підвищення суб'єктності життєдіяльності (К. Абульханова-Славська, С. Максименко, В. Москаленко, В. Моляко, В. Семиченко, С. Рубінштейн та ін.), на навчанні молодих людей вмінню розпоряджатися своїм життям, робити його предметом власної свідомості та волі (А. Анцупов, Д. Бокум, С. Гинзер, Г. Крайг, А. Шипилов та ін.); здатності долати труднощі; бути впевненим у собі та своєму призначенні (В. Каппоні, Т. Новак, С. Нартова-Бочавер та ін.); відчутті внутрішньої потреби у свободі; адекватній оцінці себе та інших учасників міжособистісної взаємодії (А. Андрієнко, М. Медведєва та ін.); чіткому плануванню дії, ясному висловленню своїх почуттів, шанобливій співпраці із партнерами, доносячи до них свою позицію (В. Галицький, О. Мельник, В. Синявський та ін.).

Виклад основного матеріалу. Для сучасної молоді людини навчання у ВНЗ є одним з важливих періодів життєдіяльності, особистісного зростання та становлення як фахівця з вищою освітою. У цей період розкриваються потенційні її можливості, вдосконалюється інтелект, трансформується система ціннісних орієнтацій, формуються нові соціальні настанови, розвиваються професійні здатності у зв'язку з опануванням фаху. Діюча система підготовки практичного психолога, стверджує Н. Чепелева, зорієнтована на оволодіння студентами певною системою теоретичних знань, засвоєння зовнішніх вимог, спеціальних вмінь та технік. Однак специфіка професії психолога, її спрямованість, передусім, на надання психологічної допомоги іншим передбачають те, що основним інструментом його роботи, знань, окрім тестів, спеціальних психологічних методик та іншого, має виступати його власна особистість; самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього тощо. Вміння вибрати адекватну форму прояву своїх емоцій, здатність володіти собою, керувати власними емоційними станами — показник розвиненої емоційної культури практичного психолога. Все це сприяє повноцінному спілкуванню, дає змогу знайти вихід зі складних конфліктних ситуацій. Такий контекст сприяє розвитку асертивної поведінки і є важливим засобом оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації студентів у вищих навчальних закладах [5, с. 35–41].

Синтезуючись у єдиний ряд, такі якості як високий ступінь відповідальності, терпимості (толерантність), ініціативності, прагнення до самопізнання, саморозвитку, оригінальність, різнобічність інтересів, цілеспрямованість, наполегливість, інтуїція, вміння прогнозувати події, ерудованість, конфіденційність визначають асертивну поведінку студента-психолога.

Отже під асертивною поведінкою студентів-психологів розуміємо самоутверджувальну активність, що виражається, передусім, в самостійності, незалежності від інших, в умінні відстоювати свої права та думки при самоповазі й повазі до інших.

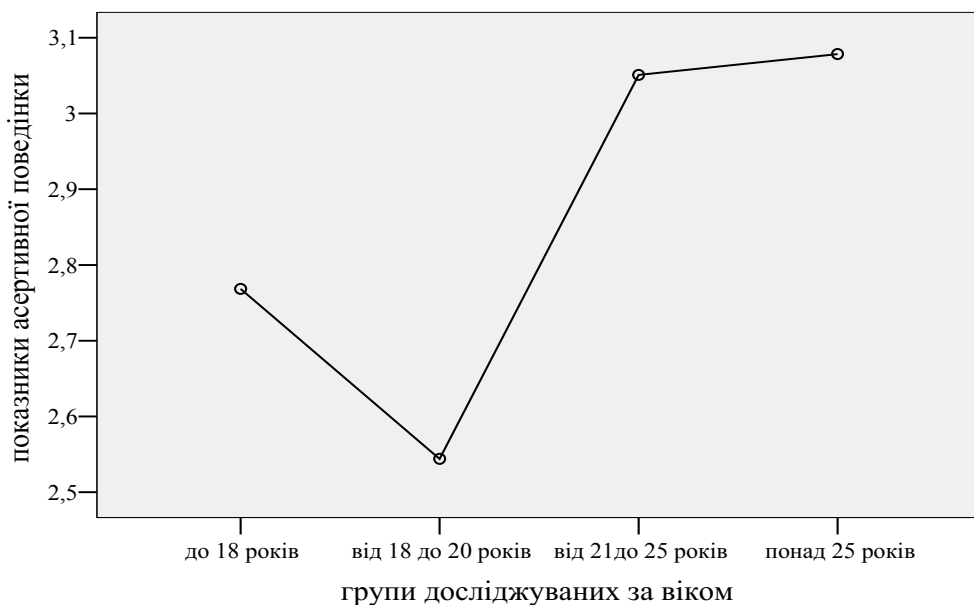
Для майбутнього психолога, у першу чергу, формування асертивності передбачає усвідомлення людиною, наскільки її поведінка визначається власними схильностями і спонуканнями, а наскільки — кимось нав'язаними установками [1, с. 138–139]. Це зумовлено соціально-психологічними чинниками, які викликані самими студентами; викладачами, керівниками навчального процесу; спільною діяльністю. Тобто студента як

особистість формує сукупність впливів, яким він піддається: організація навчання, заняття з різних предметів, особистий приклад викладача, ставлення одногрупників. Будучи взаємопов'язаними і взаємозалежними, всі вони формуються в органічній єдності.

До соціально-психологічних чинників формування асертивної поведінки під час навчання студентів-психологів у вищих навчальних закладах ми віднесли соціометричний статус у студентській групі; соціально-психологічний клімат студентської групи; професійну ідентичність, які визначалися за методиками «Хто Я?» М. Куна та Т. Мак-Партланда та «Соціометрія» Дж. Морено.

Дослідження проводилося на базі Ужгородського національного університету, Інституту економіки, екології і права, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, в яких здійснюється підготовка майбутніх фахівців за спеціальністю «Психологія».

За результатами дисперсійного аналізу виявлені особливості асертивної поведінки залежно від психолого-педагогічних (вік, курс, форма навчання) та соціально-психологічних (рівень професійної ідентичності, статус) чинників.

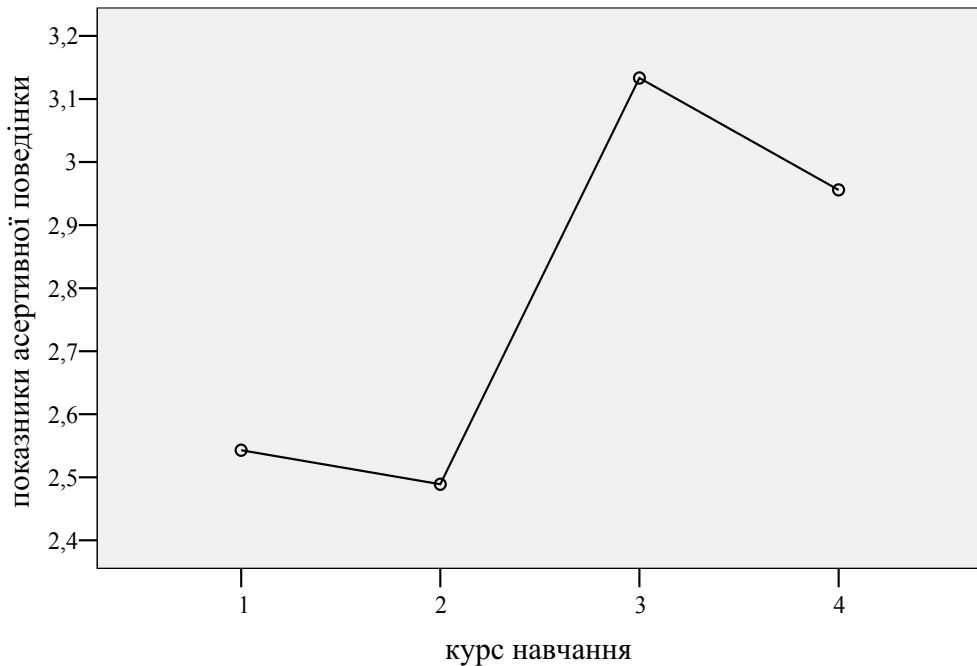


Мал. 1. Особливості асертивної поведінки залежно від віку досліджуваних майбутніх психологів

Як свідчать дані малюнка 1, зростання показників сформованості асертивної поведінки за віковими ознаками констатуємо у бік позитивної динаміки починаючи з 21 року, найбільший її пік визначено у період після 25 років. Це пояснюється тим, що студенти набирають досвід у розширенні знань про досліджуваний феномен, чітко орієнтуються в тому, яку роль

і місце він набуває у професійному становленні, ідентифікацією з роллю психолога-практика, психолога-консультанта; з набуттям досвіду асертивності в процесі міжособистісної взаємодії — впевненість, відповідальність, довіру до себе й інших суб'єктів навчальної взаємодії. Низький рівень асертивної поведінки продемонстрували студенти-психологи перших курсів і частково — другого, у яких досліджувана якість розвинена тільки на рівні професійного становлення, тобто на рівні формування.

За результатами дослідження визначено відмінності стану сформованості асертивної поведінки у студентів-психологів між курсами та формою навчання.



Мал. 2. Особливості асертивної поведінки залежно від курсу навчання

Як свідчать дані малюнка 2, зростання стану сформованості асертивної поведінки аж до пікової — констатовано у студентів, які навчаються на третьому курсі, тоді як у студентів випускного курсу — спостерігається тенденція до незначного зниження. Це пояснюється тим, що після проходження практики у студентів відбувається переосмислення як особистісних, так і професійних цінностей, пов'язаних із вибором фаху, рівнем тривожності, відповідальності, і водночас знижується рівень впевненості, довіри до себе, до своїх професійних здатностей в плані досягнення успіху.

Отриманий нами низький рівень сформованості асертивної поведінки студентів першого курсу підтверджують дані Є. Крінчик [2, с. 82–89]. Вчена визначила причини, через які виникають труднощі в сучасних сту-

дентів-психологів, щодо сформованості у них досліджуваної якості: переважає «кліпове» мислення; нездатність зрозуміти складний (складно представлений) матеріал і неможливість засвоювати великі обсяги інформації; швидке відволікання через «нудність» викладу навчального матеріалу; недостатність розвинених комунікативних навичок, невміння говорити і виступати з чіткими структурованими інформаціями, доповідями; невміння самостійно знаходити рішення і організувати свій час для занять, розподілити тимчасові і психічні ресурси в процесі навчання.

У контексті сказаного наведемо слушні коментарі Л. Подоляк, для якої дещо наївними видаються педагогічні впливи, які безпосередньо проєктуються в особистості студента. Насправді особистість розвивається лише тоді, коли відбуваються якісь суттєві зміни в її життєвому і професійному досвіді, що неминуче приводять до нового ставлення до себе, до інших учасників [4].

Визначено особливості асертивної поведінки залежно від рівня професійної ідентичності майбутніх психологів та їх соціометричного статусу в студентській групі.

Насамперед виявлено рівні *професійної ідентичності* студентів-психологів (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл студентів-психологів за рівнями професійної ідентичності

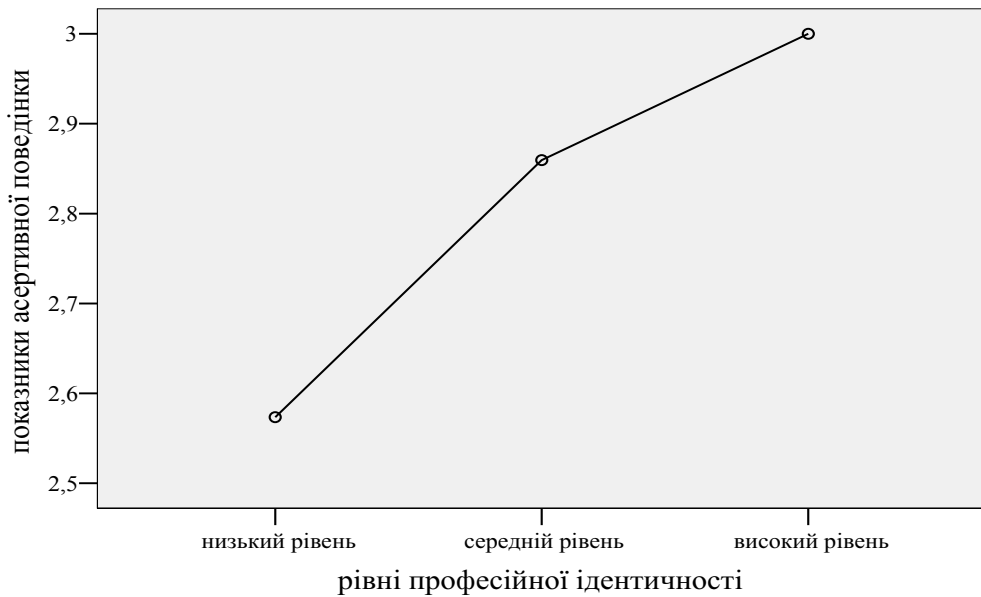
Рівні професійної ідентичності	Кількість досліджуваних у %
Низький	24,9
Середній	44,3
Високий	30,8

З таблиці 1 виявляємо особливості сформованості асертивної поведінки майбутніх психологів залежно від рівнів їхньої *професійної ідентичності*: вищому рівню професійної ідентичності досліджуваних відповідає вищий рівень сформованості асертивної поведінки в цілому ($p < 0,01$) та окремих її компонентів, насамперед рефлексивно-оцінного та регулятивного ($p < 0,01$), а також (на рівні тенденції) когнітивного. Інтерпретування таких результатів є суголосним із даними, отриманими М. Розенбергом, що включає в себе вимірювання, які характеризують «образ Я»: стійкість (стабільність або мінливість уявлення індивіда про себе і свої властивості); впевненість в собі (відчуття можливості досягти поставлених перед собою цілей); самоповагу (прийняття себе як особистості, визнання своєї соціальної і людської цінності); кристалізацію (легкість чи труднощі зміни індивідом уявлення про себе). Асертивна поведінка у цьому контексті ідентифікується із відчуттям можливості досягти поставлених перед собою цілей і розглядається як окремий компонент свідомості або вимір «образу Я», поряд зі стійкістю, самоповагою і кристалізацією.

Зауважимо, хоч більшість студентів ідентифікують себе із професією психолога, однак, за відсутності практичних навичок, відчувають деяку невпевненість у своїх знаннях, особливо в ситуаціях, які є межовими,

кризовими (безробіття, АТО, наркоманія, матеріальні нестатки, психічні розлади тощо), що мають місце у нашому суспільстві; відсутність робочих місць; недовіра людей до діяльності психолога, його соціальної ролі (соціальні чинники); через «застарілу і збіднілу інформацію про сучасні психологічні дослідження, діагностичний інструментарій», «недостатнє володіння технологічним інструментарієм, з яким повинен працювати нині психолог» (психолого-педагогічні чинники).

За результатами дисперсійного аналізу статистично значущі відмінності показано на мал. 3 ($p < 0,01$).



Мал. 3. Особливості асертивної поведінки залежно від рівня професійної ідентичності досліджуваних студентів-психологів

Отже, як свідчать отримані нами дані (мал. 3), зростання рівня професійної ідентичності супроводжується формуванням нових механізмів соціальної та професійної адаптації і самореалізації та професійного становлення.

Подібні результати встановлено й щодо соціометричного статусу студентів-психологів у студентській групі (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл студентів-психологів за соціометричним статусом

Рівні професійної ідентичності	Кількість досліджуваних у %
«зірки»	5,4
«популярні»	64,2
«малопопулярні»	28,9
«ті, ким нехтують»	1,5

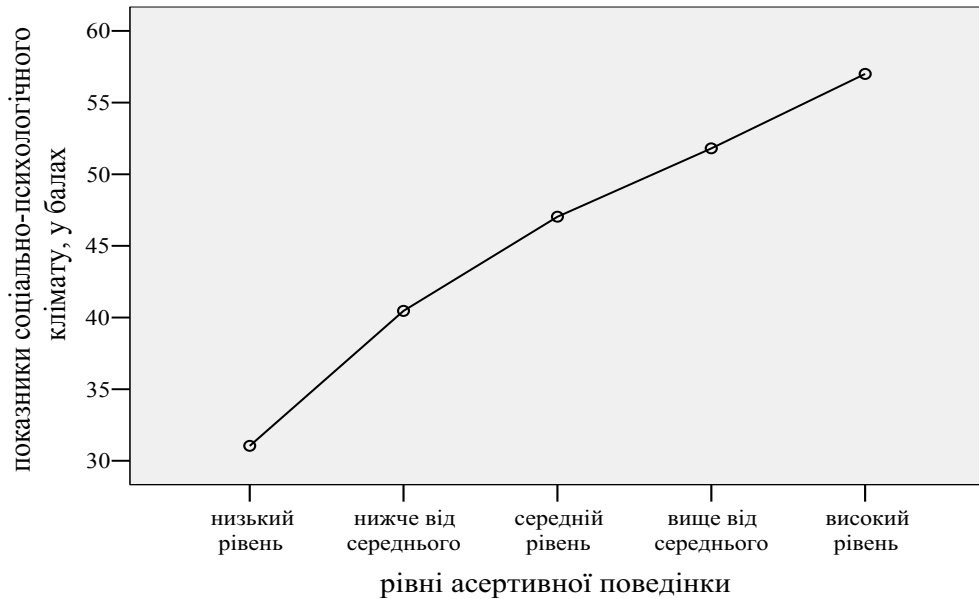
Так, у досліджуваних з вищим соціометричним статусом рівень сформованості асертивної поведінки більш високий ($p < 0,01$). Такі студенти при визначенні основних якостей психолога віддали перевагу тим, що безпосередньо пов'язані із проявами асертивної поведінки: впевненість у собі, цілеспрямованість, комунікабельність та відповідальність за себе та інших учасників взаємодії тощо. Водночас респонденти не надали належного значення тим якостям, що забезпечують позитивний і конструктивний психологічний контакт з іншими учасниками взаємодії (доброзичливість, толерантність, уважність, чуйність, щирість, відкритість, коректність, гнучкість). Це дає підстави вважати, що соціально-психологічний образ особистості з асертивною поведінкою у нашій вибірці є певною мірою нерационалізованим.

Диференціюючи за соціометричним статусом — лідер («зірка») «популярні», «малопопулярні», «ті, ким нехтують», ми дійшли висновку, що студенти нинішньої доби прагнуть виборювати місце «під сонцем». Тому таких студентів, які тяжіють до лідерства і прагнуть бути популярним за будь яку ціну (особливо ця тенденція дуже помітна у тих, які навчаються на бюджетній основі), стає все більше. Вона має місце не тільки на першому курсі, місце виборювання складають: а) стипендія; б) напрацювання на завоювання авторитету; в) лідерство у навчанні; г) прагнення стати лідером-організатором; д) прагнення стати старостою групи, щоб стати лідером групи. На четвертому: а) вступ у магістратуру; б) отримання червоного диплома; в) бажання залишитися працювати на кафедрі; г) бажання отримати хороший розподіл тощо. У цьому сенсі асертивна поведінка не може розглядатися поза взаємодією з іншими суб'єктами, тобто поза соціальним контекстом, оскільки свого роду лідерство кожного члена групи залежить від здатності до взаємодії з іншими, що має вияв у міжособистісній комунікації. У цьому контексті, на нашу думку, доречно вжити термін фасилітація (від англ. facilitate — допомагати), тобто посилення енергії людини в присутності інших людей. Прикладом соціальної фасилітації є покращення результатів міжособистісної взаємодії в присутності та в порівнянні один з одним — явище змагання; коли особиста роль кожного може бути оцінена індивідуально; інгібіція — загальмування поведінки і діяльності під впливом інших, погіршення самопочуття та результатів складної інтелектуальної діяльності людини в ситуації, коли за нею спостерігають інші люди; зміна думки, оцінки, норм поведінки членів групи; підпорядкування авторитету (в поєднанні з феноменом атрибуції відповідальності, коли приписується відповідальність за все, що відбувається, іншим особам, лідеру, а не собі).

За результатами дисперсійного аналізу виявлено особливості асертивної поведінки студентів залежно від соціально-психологічного клімату студентської групи (мал. 4).

Констатовано також статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) у рівнях сформованості асертивної поведінки майбутніх психологів залежно від їхньої оцінки *соціально-психологічного клімату* у студентській групі: чим сприятливіше оцінювався соціально-психологічний клімат, тим вищим є рівень сформованості асертивної поведінки досліджуваних.

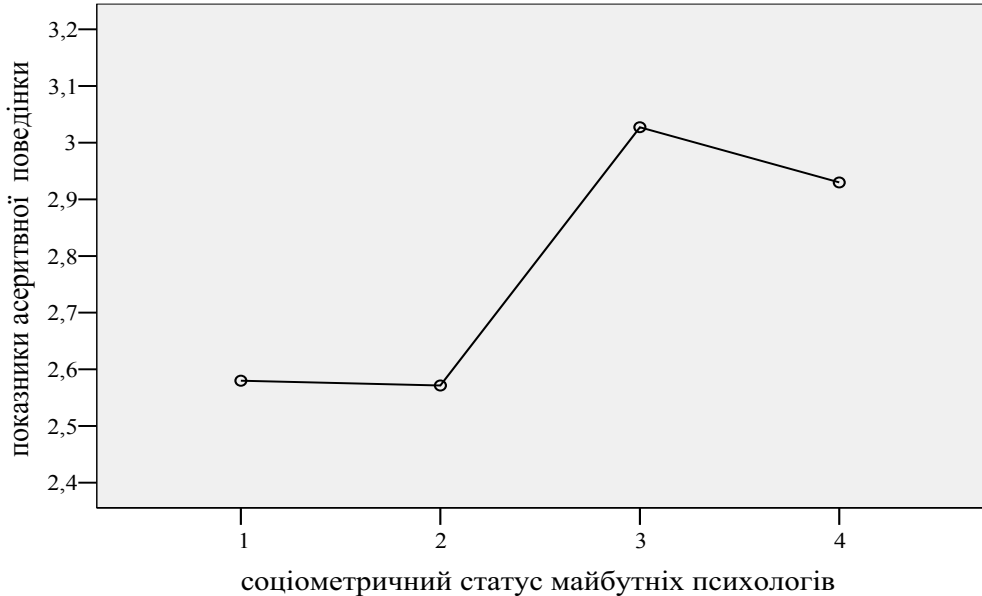
Студенти-психологи, які характеризуються вираженою асертивною поведінкою, як правило, описують соціально-психологічний клімат у студентській групі як такий, де домінантами виступають згода, задоволеність, продуктивність, теплі й довірливі стосунки; де не нав'язується певна точка зору, а члени групи домагаються успіху в міжособистісних відносинах за рахунок здатності до компромісу та співпраці. Натомість досліджувані, в яких виявлено низький рівень сформованості асертивної поведінки, вказують на неузгодженість між членами групи, недовіру одне до одного, незадоволеність міжособистісними стосунками тощо.



Мал. 4. Особливості асертивної поведінки залежно від соціально-психологічного клімату в студентській групі

Оримані нами дані є суголосними із дослідженнями, отриманими С. Медведєвою [3, с. 234–240]. Прокоментуємо їх: домінування (наявність бажання відстоювати свою точку зору), автономність (незалежність в ухваленні рішень), соціальна позиція під час спілкування у студентській групі. Від їх переважання (форми прояву) залежить асертивна поведінка. Це має вияв під час здійснення рефлексії, тобто тоді, коли здійснюється оцінка і самооцінка. Асертивна людина оцінює події виходячи з того, що бачила вона сама, а не з того, що бачив чи говорив хтось інший. Тобто особистості з високим рівнем самооцінки не схильні сліпо довіряти негативній інформації, з якої складається погана репутація. Натомість студенти з низьким рівнем асертивної поведінки дають дещо іншу характеристику соціально-психологічному клімату студентської групи: неузгодженість між членами колективу, недовіра один до одного, незадовільне ставлення один до одного і групи чи колективу загалом; безтурботливість, низька успішність

тощо. Такі студенти виявляють пасивність у спілкуванні з однолітками, у навчанні, їх нічого не цікавить, вони «не вхідні» до активу групи, не обмінюються своїми досягненнями, більше того, намагаються їх приховати, навіть якщо вони у них.



Мал. 5. Особливості асертивної поведінки залежно від соціометричного статусу досліджуваних майбутніх психологів

Одержані результати дають можливість зробити висновок про те, що значна кількість майбутніх психологів має недостатній рівень сформованості асертивної поведінки, що, відповідно, підтверджує актуальність зазначеної нами проблеми і визначає доцільність розробки відповідної програми з формування цієї якості у студентів — майбутніх психологів у процесі їх професійного становлення у вищому навчальному закладі.

Висновки. За результатами дослідження визначено відмінності стану сформованості асертивної поведінки у студентів-психологів між курсами та формою навчання, а також встановлено залежність рівня сформованості асертивної поведінки від рівня професійної ідентичності, соціометричного статусу, психологічного клімату у групі.

Перспективи подальших розвідок. Дослідження проблем асертивності у системі вищої освіти вимагає подальших наукових розробок, серед яких перспективними вбачаються наукові пошуки у напрямках пошуку ефективних механізмів підвищення асертивної поведінки студентів відповідних конкретних спеціалізацій, де специфіка цих механізмів стимулюватиме професійне зростання у безпосередніх конкретно орієнтованих професійних програмах, які готують фахівців-психологів.

Список використаних джерел та літератури

1. Коробкова Т. А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации // Высокие технологии в педагогическом процессе : сборник научных трудов конференций. — Н. Новгород: Изд. ВИПИ, 2000. — С. 138–139.
2. Кринчик Е. П. Некоторые проблемы профессионального становления студентов на факультете психологии МГУ / Е. П. Кринчик // Вестник МГУ. Серия 14 : Психология. — 2006. — № 1. — С. 82–89.
3. Медведєва С. А. Асертивність майбутніх практичних психологів: досвід вивчення / С. А. Медведєва // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики: міжвузівський зб. наук. пр. / ред. кол. : В. П. Вех, К. Ю. Богомаз, Л. Ф. Бурлачук та ін. ; гол. ред. О. Л. Скідін. — Одеса: Астропринт, 2008. — Вип. 39–40. — С. 234–240.
4. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. — К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. — 320 с.
5. Чепелева Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель // Психологія: зб. наук. праць. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. — 1998. — Вип. III. — С. 35–41.

REFERENCES

1. Korobkova T. A. (2000). Assertivnost kak vid pedagogicheskoy kommunikatsii [Assertiveness as a kind of pedagogical communication]. Sbornik nauchnykh trudov konferentsii «Vysokie tekhnologii v pedagogicheskom protsesse» — Collection of scientific works of the conference «High technology in the pedagogical process». (pp. 138–139). N. Novgorod: Izd. VIPI. [in Russian].
2. Krinchik Ye. P. (2006). Nekotorye problemy professionalnogo stanovleniya studentov na fakultete psikhologii MGU. [Some problems of professional formation of students at the faculty of psychology of MGU]. Vestnik MGU (Seriya 14 : Psikhologiya). — Bulletin of the MGU (Series 14: psychology), 1, 82–89. [in Russian].
3. Medvedieva S. A. (2008) Asertyvnist maibutnykh praktychnykh psykholohiv: dosvid vyvchenia [Assertiveness future practical psychologists: learning experience]. Sotsialni tekhnologii: aktualni problemy teorii ta praktyky: mizhvuzivivskyi zb. nauk. pr. Social technologies : actual problems of theory and practice: interuniversity collection of scientific works. Yu. Bohomaz, L. F. Burlachuk (Ed.); issue 39–40, 234–240. Odessa: Astroprynt. [in Ukrainian].
4. Podoliak L. H. & Yurchenko V. I. (2006) Psykholohiia vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk dlia mahistriv i aspirantiv [Higher school of psychology: textbook for masters and PhD students]. Kiev: TOV «Fil-studiia». [in Ukrainian].
5. Chepelieva N. V. & Poviakel N. I. (1998) Teoretychne obgruntuvannia modeli osobystosti praktychnoho psykholoha [Theoretical substantiation of the model of personality of a practical psychologist] // Psykholohiia. zb. nauk. prats. — Psychology. Collection of scientific articles, issue 3, 35–41, Kiev: NPU im. M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].

Марчук Лариса Николаевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ГВУЗ «Ужгородский национальный университет»

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Резюме

Представлены результаты исследования психосоциальных факторов формирования асертивного поведения. Асертивное поведение рассматривается как самоуверительная активность, выражающаяся прежде всего в самостоятельности, независимости от других, в умении отстаивать свои права и мнения при самоуважении

и уважении к другим. Определены особенности формирования асертивного поведения студентов-психологов в зависимости от социально-психологических (уровень профессиональной идентичности, социометрический статус в студенческой группе, социально-психологический климат) факторов. В исследовании использовались стандартизованные методики соответственно поставленным целям. Проанализировано состояние сформированности асертивного поведения студентов-психологов в зависимости от социально-психологических факторов в учебном процессе.

Ключевые слова: асертивное поведение, социальные факторы, профессиональная идентичность, социометрический статус, фасилитация, психологический климат.

Marchuk Larysa

Candidate of Psychology, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, SHEE «Uzhhorod National University»

SOCIAL AND PSYCHOSOCIAL FACTORS OF THE ASSERTIVE BEHAVIOR FORMATION IN STUDENTS PSYCHOLOGISTS

Abstract

Social and psychological realities of today require competitive specialist, capable of willful, conscious control and adequate response to the impact of the environment, aware of their role and responsibility for the process of interpersonal relationships to acquire professional identity. Assertive behavior is the result of effective development of the individual, which is gained under the influence of social environment on the one hand and psychological self-improvement in the interaction of the individual with society — on the other. That is why social-psychological factors of forming assertive behavior in students-psychologists occupy strategic points in the process of professional development, given the specificity of student age. In our study, we determined the social and psychological factors: the level of professional identity, sociometric status in the student group, socio-psychological climate.

In terms of professional identity assertive behavior is identified with a sense of achieving goals, and treated as a separate component of consciousness or «self image» dimension, along with the stability, self-esteem and crystallization. According to sociometric status assertive behavior cannot be considered outside the interaction with other actors, that is, outside the social context, as individual leadership of each team member depends on the ability to interact with others, which is reflected in interpersonal communication.

The study stated the dependence of assertiveness on the socio-psychological factors: peculiarities of students' perception of attitudes of them, their status in the team of peers.

Key words: Assertive behavior, social factors, professional identity, sociometric status, facilitation, psychological climate.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2017

УДК 159.922

Омельченко Марина Сергіївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки
Донбаського державного педагогічного університету
kuznetsovams@mail.ru
ORCID 0000–0001–8292–1791

ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ СВІДОМОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ

У статті проводиться аналітичний огляд проблеми свідомості у психології. Автором зазначено місце та роль свідомості у розвитку не лише особистості, а й суспільства в цілому, окреслено актуальність дослідження. Визначено основні напрямки психологічної науки, зроблено короткий аналіз поглядів їх представників на сутність, структуру, механізми та функції свідомості. Окрім оглядового аналізу літературних джерел, автором зроблено спробу пов'язати між собою основні тенденції у змінах поглядів на цю проблему у психології, визначити перспективи подальших досліджень. Матеріал статті дає можливість уявити загальну картину стану проблеми свідомості і може стати теоретичною базою для її подальшого розроблення.

Ключові слова: біхевіоризм, інтроспекція, когнітивна психологія, психоаналіз, свідомість, функціональна психологія.

Постановка проблеми. Пояснення свідомості завжди було однією з найбільш актуальних та гострих проблем у світовій філософії та психології. Не одне покоління науковців намагалося розкрити сутність, механізми виникнення та існування, структуру та можливості свідомості, проте чим більше вчені занурювались у вивчення цієї проблеми, тим більше непорозумінь та протиріччя з'являлося на їхньому шляху. Протиріччя та спори викликали і визначення субстанції, яка становить свідомість, і її впливовість на інші матерії, роль та місце у життєдіяльності людини і, навіть, факт існування.

Проблема свідомості є основною у психології та має стратегічне значення для людства. Такі знання дозволять людині, перш за все, краще пізнати свій внутрішній світ, зрозуміти витоки людських думок, дій, механізми поведінки, що дасть змогу спрогнозувати певні події, організувати та стратегічно правильно спрямувати діяльність не лише власну, але й групову. З іншого боку, розуміння свідомості дозволить наблизитися до таких глобальних проблем як, наприклад, розкриття однієї з найбільших таємниць людства — таємниці життя та смерті, знайти відповіді на питання, як пов'язані між собою тіло та розум, що таке душа та взагалі чи існує вона, чи зникає свідомість разом зі смертю, чи можна керувати власною свідомістю і свідомістю мас та багато інших.

Як зазначив відомий психолог сучасності Антті Ревонсуо, зрозуміти сутність свідомості необхідно, щоб зрозуміти себе, причини наших вчинків, внутрішнє життя [6].

Мета статті: виявити різнобічні аспекти проблеми свідомості у найбільш популярних школах психології.

Результати дослідження. Одна з перших наукових спроб трактувати свідомість належить французькому філософу Рене Декарту (1596–1650). Вчений сформулював найвідомішу теорію, згідно з якою свідомість являла собою ментальну субстанцію, прямо поєднуючись з тілом через мозок [6].

Ідеї Декарта лягли в основу інтроспективної психології, що з'явилася у XIX — на початку XX століття, засновником якої став В. Вундт (1832–1920). Спираючись на дуалістичні погляди Р. Декарта та Дж. Локка, В. Вундт зробив висновок, що єдиним засобом вивчити свідомість, яка, на його погляд, являла собою замкнений у людині внутрішній досвід, є самостереження (внутрішнє споглядання, інтроспекція). Вчений відкрив першу лабораторію та розпочав експериментальне дослідження змісту та стану свідомості.

Використовуючи у своїх дослідженнях метод інтроспекції як основний, В. Вундт поділив свідомість на два великих класи: свідомість саму по собі (мимовільну) та свідомість, якою керують (довільну).

Ототожнюючи свідомість з психікою людини, В. Вундт дав наступне визначення: «...будь-яке психічне утворення складається з множини елементарних процесів, що зазвичай не розпочинаються та не закінчуються водночас, тобто зв'язок, що поєднує ці елементи у єдине ціле, завжди виходить за його межі, так що різні та водночас послідовні утворення у свою чергу поєднуються одне з одним, хоча і менш тісно. Ці поєднання психічних утворень ми називаємо свідомістю» [1, с. 137].

Погляди В. Вундта на сутність та механізми свідомості багато в чому поділяли, розвивали та видозмінювали вчені Е. Б. Титченер, Ф. Brentano, К. Штумпф, Т. Липпс, О. Кюльпе та ін. Проте, незважаючи на певні відмінності, всіх цих вчених поєднувало загальне — використання методу інтроспекції як визначального у дослідженнях психіки та свідомості. Саме суб'єктивність та ідеалізм лишили у XX столітті ідеї інтроспективної психології наукового впливу.

Зовсім інші погляди на свідомість мали представники асоціативної психології, що зародилася та процвітала у XVIII столітті (Д. Гартлі, Д. Берклі, Д. Юм, Т. Браун, Г. Спенсер).

Погоджуючись з думкою В. Вундта про те, що змістом свідомості є елементарні та складні процеси та реакції, вчені-асоціаністи вбачали їх у вигляді відчуття, уявлень, почуттів, поєднаних між собою за принципом асоціацій. Вивчаючи свідомість, представники асоціативної психології, як і вчені школи інтроспективної психології, провідним методом вважали самостереження [8].

Так само, як і представники інтроспективної школи, вчені-асоціаністи не змогли довгий час утримувати провідні позиції у тлумаченні та поясненні свідомості, адже суспільство XX століття у зв'язку з розвитком промислового виробництва вимагало від психології вирішення більш практичних завдань, пояснень механізмів поведінки людини, у результаті чого з'явився новий напрямок у науці — біхевіоризм.

З появою на початку XX століття біхевіоризму (Дж. Б. Уотсон) предмет психології перемістився із свідомості на поведінку людини. Теорія біхе-

віоризму фактично не торкалася такої проблеми як свідомість. Поняття, образи, мислення, почуття вважалися лише м'язовими та секреторними реакціями.

Представники біхевіоризму Дж. Б. Уотсон, К. С. Лешлі та ін. вважали, що якщо свідомість не можлива об'єктивно спостерігати, то вона взагалі не існує. Поняття «свідомість» ототожнювалося ними з застарілим релігійним поняттям «душа» [9].

У 60-х роках ХХ століття на основі ідей біхевіоризму виник новий напрямок — необіхевіоризм. Його засновник Скіннер вважав, що предметом психології є не лише поведінка, а будь-яка реакція організму на навколишнє середовище. Свідомість у розумінні необіхевіористів являла собою лише мотивацію поведінки.

Таким чином, на певний час біхевіоризм витіснив поняття «свідомість» із наукового обігу, проте вже у 70-ті роки ХХ століття з'являється новий напрямок у психології, який робить акцент саме на вивченні свідомості особистості, — когнітивна психологія [11].

Представників когнітивної психології (Дж. Брунер, К. С. Лешлі, Д. Бом та ін.) перш за все цікавили ті засоби та форми, у яких свідомість людини організовувала свій досвід. Тобто свідомість у цій ролі приймала форму та пов'язувала між собою психічні процеси.

Вчені прийшли до висновку, що більша частина психічних процесів відбувалася на несвідомому рівні. Сама ж свідомість пояснювалася логікою процесу пізнання. Таким чином, на перший план висувалося пізнання людини, розуміння та пояснення якого у певній мірі нагадувало трактування пізнавальних процесів у інтроспективній психології [3; 11].

Саме відсутність єдиної узгодженої теорії особистості та схеми пояснення пізнання стали однією з причин кризи та занепаду когнітивної психології у подальшому.

Поряд з виникненням та поширенням ідей біхевіоризму наприкінці ХІХ століття оформився ще один напрямок у психології — психоаналітичний. В основу психоаналізу улягли ідеї австрійського невролога Зигмунда Фрейда. Вчений був впевнений, що вся людська діяльність визначається здебільшого несвідомими потягами.

Свідомості у психоаналізі відводилася зовсім незначна роль віддаленого результату несвідомого. На думку представників психоаналізу З. Фрейда, А. Адлера, К. Г. Юнга та ін., вона асоціювалася із розумним та охоплювала лише ті відчуття і думки, що займають людину у конкретний момент. Свідомість могла приєднуватися до інших якостей психіки, а могла зовсім бути відсутньою.

Ця думка відображена у визначенні поняття свідомості К. Г. Юнга: «... свідомість — ефемерне явище, що здійснює всі одномоментні пристосування та орієнтації, через що його роботу, скоріше за все, можна порівняти з орієнтуванням у просторі» [5].

У 20–30-х роках ХХ століття на основі психоаналітичного підходу З. Фрейда з'явився новий напрямок у психології, що отримав назву неофрейдизм. Представники неофрейдизму Є. Фромм, К. Хорні, Г. С. Саллі-

ван, Ж. Лакан та ін. визнавали більшу роль свідомості у розвитку особистості, ніж у класичному психоаналізі. Вчені на основі ідей аналізу індивідуальних вчинків намагалися пояснити соціальну структуру життя людей.

Психоаналіз З. Фрейда, аналітична психологія Юнга, неофрейдизм, індивідуальна психологія А. Адлера та ін. відносяться до напрямку, що отримав назву глибинної психології через те, що провідна роль в них відводиться несвідомим компонентам, розташованим у «глибинах» психіки людини, за поверхнею свідомості.

Позиції представників глибинної психології стосовно свідомості були значно розкритиковані здебільшого через антиісторичний підхід до аналізу культурних та соціальних процесів у суспільстві; неправомірність висновків, зроблених шляхом суб'єктивних спостережень, перенесення їх на загальні закономірності розвитку природи та суспільства; відсутність пояснення впливу соціального фактора на хід розвитку особистості та ін.

Разом з ідеями неофрейдизму початок ХХ століття ознаменований появою такого напрямку у психологічній науці як гештальтпсихологія. Головним, з чим працювали представники даного напрямку М. Вертгеймер, В. Келер, М. Каффка та ін., була саме свідомість, розуміння якої будувалося за принципом цілісності. На думку вчених, свідомість, як одне ціле, будувалася з окремих образів (гештальтів), нерозривно пов'язаних між собою. Вважалося, що зміни в одному образі обов'язково призведуть до змін в інших.

Представники гештальтпсихології вивчали свідомість шляхом опису та спостережень за сприйняттями людини [7].

Гештальтпсихологія утримувала інтерес науковців до своїх ідей лише до 60-х років ХХ століття. Саме в ці роки оформився новий напрямок в науці — гуманістична психологія (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Е. Франкл, Г. Олпорт та ін.), центральною ланкою якого стала проблема особистості та її розвитку. При цьому інтерес до свідомості значно підвищується, якщо порівнювати гуманістичні погляди з поглядами біхевіористів. Пізніше на основі ідей гуманістичної психології виникла екзистенціальна психологія, центром уваги якої знов таки залишалася категорія особистості (Р. Мей, Л. Бінсвангер, А. Сторча, М. Босса та ін.).

Представники гуманістичної та екзистенціальної шкіл психології давали досить різні трактування поняттю «свідомість», однак загальною була характеристика свідомості як вроджених властивостей буття людини. «Нема буття людини без буття свідомості». Таким чином, свідомість стає поняттям об'єктивним [11].

Ще одним з популярних напрямків психології кінця ХІХ століття стала функціональна психологія (У. Джеймс, Д. Дьюї, Спенсер та ін.), яка зародилася у США. Психологія розглядалася представниками даного напрямку як наука про функції свідомості.

У. Джеймс — американський філософ та психолог, один з провідних представників функціональної психології, приділяв дуже багато уваги проблемі свідомості, вважаючи її життєво важливою функцією людини, що

живе у складному середовищі (тобто свідомість необхідна для адаптації людини).

Вчений досліджував власний внутрішній досвід, роблячи висновки, що при самоспостереженні людина має справу із різними станами свідомості, що постійно змінюються. Серед станів свідомості У. Джеймс вбачав мінливі та стійкі.

Стійкі стани, на його погляд, мали наочно-чуттєву основу, знаходили відображення у мовленні у формі іменників та були предметом дослідження у традиційній психології.

Мінливі стани за У. Джеймсом не мали ані наочно-образного змісту, ані певних найменувань, адже їх складно описати словами.

Всі описані у функціональній психології стани мають велике значення у потоці свідомості, підготовлюють перехід з одного стійкого стану до іншого та можуть бути вираженими у мовленні. Вони належать конкретній дієвій особі, що пізнає свій внутрішній досвід. Будь-який стан свідомості пов'язаний з руховими процесами — емоціями, інстинктами, вольовими процесами [2, с. 368].

Цікавий підхід до вирішення проблеми свідомості має сучасний напрямок психології — феноменологічний психоаналіз, що виник у Європі у другій половині ХХ століття. Засновником даного напрямку став німецький філософ Е. Гуссерль.

На відміну від класичного психоаналізу З. Фрейда, який вважав свідомість лише верхівкою айсберга-несвідомого, феноменологічний психоаналіз був безпосередньо спрямований на вивчення цієї проблеми. Ідеї стосовно свідомості у феноменологічній психології пов'язані з феноменологічною концепцією свідомості у філософії і мають наступні положення:

- 1) Свідомість — нескінченний та незворотний потік переживань;
- 2) Свідомість містить у собі добре розрізняванні формоутворення, частини, що є цінностями;
- 3) Свідомість характеризується спрямованістю на предмети, або інтенціональністю (свідомість про «...»);
- 4) Шляхом до більш конкретного аналізу предметності свідомості мають бути відторгнені фізичні, психологічні, індивідуальні сторони переживань, «пласти феноменів», а також їхні втілення в окремі судження, відповідно у мовленнєвих виразах;
- 5) Змістом, предметними смислами свідомості можуть ставати не лише речі, але й суб'єкти, особистості, психологічні властивості, сприйняття та інші психічні стани;
- 6) Час є часом свідомості;
- 7) Свідомість усвідомлює та мислить буття [5; 10].

Окрім основних вищезгаданих концепцій свідомості, у психології існує ще багато різних думок, стосовно рішення даної проблеми в інших психологічних школах (проективна психологія, психологія народів, топологічна психологія та ін.), хоча жодна з них не дає точного та безапеляційного розуміння того, що таке насправді свідомість, якої вона консистенції, яке її місце у життєдіяльності людини тощо.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Проведений аналітичний огляд психологічної літератури з проблеми свідомості не є закінченим дослідженням. Отриманий матеріал може бути теоретичною основою для подальшого вивчення історичного аспекту цього питання, проведення паралелей з трактуванням свідомості в інших науках (філософії, фізіології), встановлення зв'язків з різними сферами суспільного життя (політичною, професійною, релігійною, освітньою та ін.), використання з практичною метою.

Окрім можливості наблизитися до пояснення свідомості, необхідно спрямувати ці знання з метою вирішення проблеми її впливу на буття та розвиток сучасного суспільства.

Список використаних джерел та літератури

1. Вундт В. Очерк психологии / В. Вундт : пер. с нем. Г. А. Паперна. — СПб. : Издание Ф. Павленкова, 1896. — 229 с.
2. Джемс У. Психология (К столетию «Принципов психологии» У. Джемса) / У. Джемс ; под ред. Л. А. Петровской. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с.
3. Дробот О. В. Нові підходи у дослідженнях свідомості: методологічні перспективи / О. В. Дробот // Вісник Одеського національного університету. — 2011. — Т. 16, № 7. — С. 69–76.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы : пер. с англ. / А. Маслоу — 2-е изд., испр. — Москва: Смысл, 2011. — 30 с.
5. Мотрошилова Н. В. История философии: Запад — Россия — Восток : (книга третья: Философия XIX–XX в.). — 2-е изд. — М.: «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 1999. — 448 с.
6. Ревонсуо А. Психология сознания : пер. с англ. [Электронный ресурс] / А. Ревонсуо ; под ред. Е. И. Николаевой. — Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/367656-psihologiya-soznaniya.html>
7. Садовский В. Н. Гештальтпсихология, Л. С. Выготский и Ж. Пиаже (К истории системного подхода в психологии) / В. Н. Садовский // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. — М., 1981.
8. Спенсер Г. Ассоциативная психология / Г. Спенсер, Т. Циген. — М: АСТ, 1998.
9. Уотсон Д. Поведение как предмет психологии (бихевиоризм и необихевиоризм) / Д. Уотсон // Хрестоматия по истории психологии / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М., 1980. — С. 34–44.
10. Халалова А. А. Г. Карлсон «Психоанализ в новом свете» / А. А. Халалова // Horizon. Феноменологические исследования. — 2012. — Т. 1, № 2. — с. 297–301.
11. Шульц Д. История современной психологии / Д. Шульц, С. Шульц ; под ред. А. Д. Наследова : пер. с англ. А. В. Говорунов, В. И. Кузин, Л. Л. Царук. — СПб.: Евразия, 2002. — 532 с.

REFERENCES

1. Vundt V. Oчерk psikhologii : per. s nem. G. A. Paperna / V. Vundt. — SPb., izdanie F. Pavlenkova, 1896. — 229 s.
2. Dzhems U. Psikhologiya (K stoletiyu «Printsipov psikhologii» U. Dzhemsa) / U. Dzhems / pod red. L. A. Petrovskoy. — M.: Pedagogika, 1991. — 368 s.
3. Drobot O. V. Novi pidkhodi u doslidzhenniyakh svidomosti: metodologichni perspektivi / O. V. Drobot // Visnik Odeskogo natsionalnogo universitetu. — 2011. — T. 16, № 7. — s. 69–76.
4. Maslou A. Novye rubezhi chelovecheskoy prirody : per.s angl. / A. Maslou — 2-e izd.ispr. — Moskva: Smysl, 2011. — 30 s.

5. Motroshilova N. V. Istoriya filosofii: Zapad — Rossiya — Vostok : (kniga tretya: Filosofiya XIX-XX v.). — 2-e izd. M.: «Greko- latinskiy kabinet» Yu. A. Shichalina, 1999. — 448 s.
6. Revonsuo Antti. Psikhologiya soznaniya : per.s ang. / A. Revonsuo / pod red. prof. Ye.I. Nikolavoy. [elektronnyy ressur] / rezhim dostupa: <http://e-libra.ru/read/367656-psihologiya-soznaniya.html>
7. Sadovskiy V. N. Geshtaltpsikhologiya, L. S. Vygotskiy i Zh. Piazhe (K istorii sistemnogo podkhoda v psikhologii) / V. N. Sadovskiy // v kn. Nauchnoe tvorchestvo L. S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya. — M., 1981. — s. 141.
8. Spenser G., Tsigen T. Assotsiativnaya psikhologiya / G. Spenser, T. Tsigen. — M: AST, 1998. —
9. Uotson D. Povedenie kak predmet psikhologii (bikheviorizm i neobikheviorizm) / D. Uotson // khrestomatiya po istorii psikhologii / pod red. P. Ya. Galperina, A. N. Zhdan. — M., 1980. — s.34–44.
10. Khalalova A. A. G. Karlson «Psikhoanaliz v novom svete» / A. A. Khalalova // Horizon. Fenomenologicheskie issledovaniya. — 2012. — T. 1, № 2. — s. 297–301.
11. Shults D., Shults S. Istoriya sovremennoy psikhologii : per. s angl. A. V. Govorunov, V. I. Kuzin, L. L. Tsaruk / D. Shults, S. Shults / pod red. A. D. Nasledova. — SPb.: Izd-vo «Yevraziya», 2002. — 532s.

Омельченко Марина Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
Донбасского государственного педагогического университета

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ СОЗНАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Резюме

В статье приводится аналитический обзор проблемы сознания в психологии. Автором определено место и роль сознания в развитии не только личности, а и общества в целом, обозначена актуальность исследования. Выделены основные направления психологической науки, сделан краткий анализ взглядов их представителей на суть, структуру, механизмы и функции сознания. Кроме обзорного анализа литературных источников, автор сделал попытку связать между собой основные тенденции в изменениях взглядов на эту проблему в психологии, определить перспективы дальнейших исследований. Материал статьи дает возможность представить общую картину проблемы сознания и может стать теоретической базой для ее дальнейшей разработки.

Ключевые слова: бихевиоризм, интроспекция, когнитивная психология, психоанализ, сознание, функциональная психология.

Omelchenko Marina

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences, Lecturer of the Department
of correctional pedagogy, Donbass State Pedagogical University

HISTORICAL OVERVIEW OF CONSCIOUSNESS IN PSYCHOLOGY

Abstract

The problem of consciousness is the basic in psychology and is of strategic importance for humanity. Such knowledge will allow people to better know themselves, understand the sources of thoughts, actions, mechanisms of behavior that will enable

to predict certain events, organize and direct their own activities and the activities of the collective.

The purpose of the article was to research different aspects of the problem of consciousness in the most popular schools in psychology.

The views of the representatives of the leading destinations such as the introspective psychology, behaviorism, cognitive psychology, associative psychology, humanistic psychology, psychoanalysis, phenomenological analysis and others have their origin in the philosophies of consciousness. Tract consciousness scientists in different ways, and in some schools (behaviorism) are not taken into consideration, or relegated to the background (psychoanalysis). Given that all the ideas about consciousness are valuable for the development of psychology, not one school did not manage to solve the problem objectively.

Conducted an analytical review and investigation is not complete, but the article material could be a theoretical basis for further study of the historical aspect of the issue and use for practical purposes.

Key words: behaviorism, introspection, cognitive psychology, psychoanalysis, consciousness, functional psychology.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2017

УДК 159.923:043.5

Ташматов В'ячеслав Абдуллайович

старший викладач кафедри тактико-спеціальної та вогневої підготовки
Одеського державного університету внутрішніх справ, кандидат
психологічних наук, м. Одеса, Україна
v1976t@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-3786-9004>

**РОЛЬ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ
У ФОРМУВАННІ ПЕРСИСТЕНТНОСТІ**

В даній статі буде розглянуто питання впливу індивідуально-психологічних чинників людини на формування персистентності, визначено методологію дослідження цих чинників та буде досліджено рівень компонентів персистентності.

Ключові слова: Персистентність, предиктори, рівень компонентів персистентності.

Постановка проблеми. В сучасній психології робляться спроби цілісного осмислення особистісних характеристик, відповідальних за успішну адаптацію і оволодіння життєвими труднощами. Зокрема, поняття про пасіонарність, введене Л. М. Гумільовим та емпірично досліджене О. Г. Васютинською, особистісний адаптаційний потенціал, що визначає стійкість людини до екстремальних чинників, запропоноване О. Г. Маклаковим, про особистісний потенціал, що розробляється Д. О. Леонтєвим на основі синтезу філософських ідей М. К. Мамардашвілі, Е. Фромма та В. Франкла тощо. Особливого значення набуває бажання і здатність особистості активно досліджувати новизну і складність постійно змінюваного світу, створювати власні стратегії поведінки і діяльності, в основі яких лежить персистентність як здатність кумулювати, накопичувати і тривалий час утримувати в собі якості, що сприяють доланню труднощів та адаптації до складних умов. В психологічному контексті персистентність забезпечує реалізацію потенціалу особистості; слугує внутрішньою умовою організації життєдіяльності людини, регулятором найважливіших моральних цінностей. Але при вивченні персистентності необхідно встановити, які саме чинники впливають на її формування.

Мета даної статті — дослідження чинників, що визначають персистентність особистості, проведення аналізу рівня компонентів персистентності та акцентуації особистості як чинників, що впливають на компоненти персистентності.

Персистентність розглядається як двомірний конструкт (статична та динамічна компоненти). Разом із тим не менш важливою залишається проблема вивчення чинників, які впливають на розвиток персистентності, та є специфічними по відношенню до статичної та динамічної компонент персистентності.

Для виявлення відповідних індивідуально-психологічних чинників формування персистентності були застосовані спеціальні статистичні процедури, які описують взаємовідношення між незалежними (предикторами) і залежними (критеріальними) змінними. У якості предикторів використовувались показники психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення особистісних типів, акцентуацій, емоційних станів та особливостей структури внутрішньої мотивації. У якості критеріальних змінних застосовувались показники компонент персистентності.

Паралельно використовувались дві статистичні процедури: дерева рішень та множинні лінійні регресійні моделі. Для побудови дерев рішень використовувався алгоритм класифікації CART (англ. Classification and regression trees — Класифікаційні та регресійні дерева), розроблений L. Breiman, J. H. Friedman, R. A. Olshen, C. J. Stone [9]. Він може використовуватися для передбачення або для виявлення взаємозв'язків між змінними. В основі роботи алгоритму лежить рівняння лінійної регресії, за допомогою якого визначається значимість розбивок у вузлі. На першій ітерації будуються всі можливі (в дискретному сенсі) гіперплощини, які розбивали б вихідний простір на два. Для кожного такого розбиття простору підраховується кількість спостережень в кожному з підпросторів різних класів. В результаті вибирається таке розбиття, яке максимально виділило в одному з підпросторів спостереження одного з класів. Відповідно, це розбиття виступає коренем дерева прийняття рішень, а гілками на даній ітерації буде два розбиття. На наступних ітераціях береться одна гірша (в сенсі співвідношення кількості спостережень різних класів) гілка і проводиться та ж операція з її розбиття. В результаті ця гілка стає вузлом. Так продовжується поки не досягається обмеження за кількістю вузлів, або від однієї ітерації до іншої перестане поліпшуватися загальна помилка (кількість неправильно класифікованих спостережень всім деревом). Цей досить простий алгоритм зручний для первинного аналізу даних, наприклад, для перевірки наявності зв'язків між змінними.

Для виявлення найбільш значущих предикторів, що визначають рівень компонентів персистентності використовувався множинний лінійний регресійний аналіз з покроковим включенням усіх предикторів (M. J. Whittingham, P. A. Stephens, R. B. Bradbury, R. P. Freckleton) [11]. Предметом множинного регресійного аналізу є встановлення статистичної залежності середнього значення однієї випадкової величини Y від декількох інших величин X_1, X_2, \dots, X_n . Ця статистична залежність знаходить своє вираження в рівнянні:

$$Y = a_0 + a_1X_1 + a_2X_2 + \dots + a_nx_n,$$

де a_i ($i = \overline{0, n}$) — шукані параметри (С. Гланц) [2].

Покрокова множинна регресія (в даному випадку припустима значущість коефіцієнтів регресії була встановлена на рівні $p < 0,05$) застосовується для мінімізації кількості досліджуваних змін, що входять у досліджувану модель.

Результати класифікації за алгоритмом CART, які наведені на рис. 1, свідчать про провідну роль такої особистісної типологічної особливості, як раціональний-іраціональний тип у визначенні динамічної компоненти персистентності.

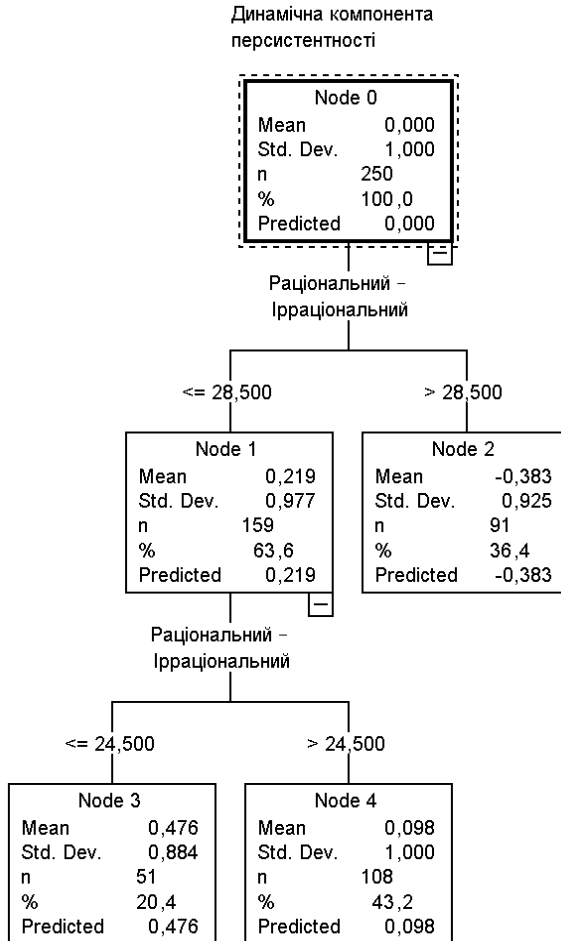


Рис. 1. Модель класифікації особистісних типологічних особливостей як чинників, що впливають на формування динамічної компоненти персистентності

Примітка: Node — вузол; Mean — середнє значення; Std. Dev. — стандартне відхилення; n — кількість осіб у підгрупі; % — їхня доля; Predicted — передбачене середнє

Результати аналізу, отримані за допомогою алгоритму CART, підтвердилися і шляхом методу множинної регресії (табл. 1).

Високий рівень іраціональності (> 28,500 балів) сприяє низькому рівню динамічної компоненти персистентності (M = -0,383), тоді як раціональна спрямованість особистості (≤ 28,500 балів) співвідноситься з підвищеним

рівнем динамічної компоненти персистентності ($M = 0,219$). У свою чергу, в групі осіб з таким рівнем персистентності чинником класифікації (другого порядку) також виступає показник раціональності-ірраціональності. Для цього вузла підвищений рівень ірраціональності ($> 28,500$ балів) був пов'язаний із середнім рівнем динамічної персистентності ($M = 0,098$), тоді як висока раціональність ($\leq 24,500$ балів) визначала високий рівень динамічної персистентності ($M = 0,476$). Персистентність в даному випадку можна розглядати у сенсі організованості особистості. Д. М. Девятловський, досліджуючи практиологічні якості особистості, вказував, що організованість — здатність керувати своєю діяльністю так, щоб її результат був максимально ефективний, а сама діяльність здійснювалася раціонально, планомірно і впорядковано [3]. В основі організованості лежать такі якості особистості, як самоконтроль, цілеспрямованість, раціональність.

Таблиця 1

Значущі предиктори для лінійного рівняння, що визначають вплив особистісних типологічних особливостей на показник динамічної компоненти персистентності

Предиктори	Коефіцієнти регресії		Критерій Стьюдента	
	B	β	T	P
Константа	2,723		5,534	<0,001
Раціональний-Ірраціональний	-0,099	-0,334	-5,575	<0,001

Із наведеної таблиці видно, що статистично значущий коефіцієнт регресії пов'язує динамічну персистентність зі шкалою раціонального-ірраціонального типу. Цей регресійний вплив характеризувався середньою силою. Отже, в регресійній моделі персистентність також реалізує себе як організованість особистості, що базується на раціональному типі особистості.

Розглядаючи алгоритм класифікації, побудований для статичної компоненти персистентності, слід зазначити, що чинником класифікації виступає така типологічна особистісна особливість, як екстраверсія-інтроверсія (рис. 2). Так, значення у 12,000 балів розбиває вибірку на дві підвибірки. Група осіб з більшим, ніж критичне, значенням за цією шкалою (інтроверти) характеризувалась зниженим рівнем статичної персистентності ($M = -0,118$).

У свою чергу, екстравертам була властива підвищена статична персистентність ($M = 0,276$). У загальному розумінні екстраверсія — це спрямованість особистості на зовні, на оточуючих людей, зовнішні явища, події; орієнтація на світ реально існуючих об'єктів і цінностей, відкритість, прагнення до розширення кола контактів, товариськість. Зміст екстраверсії як енергетичної характеристики полягає у збільшенні збудження мозку, через реакцію на новизну (Г. Айзенк [1]). Як вказують Т. А. Judge, J. E. Bono, R. Pies, M. W. Gerhardt, екстраверсія в п'ятифакторній моделі (товариськість, упевненість, позитивна енергія, наполегливість та висока активність) розглядається на протигагу пасивності, спокою та стриманості [10].

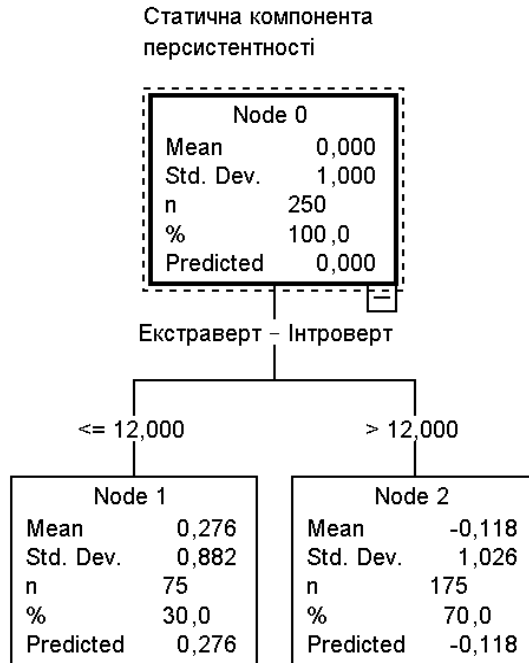


Рис. 2. Модель класифікації особистісних типологічних особливостей як чинників, що впливають на формування статичної компоненти персистентності

Примітка: Node — вузол; Mean — середнє значення; Std. Dev. — стандартне відхилення; n — кількість осіб у підгрупі; % — їхня доля; Predicted — передбачене середнє

Отже, екстраверсія виступає передумовою таких характеристик персистентної особистості, як потреба у самоактуалізації та позитивні комунікативні настанови суб'єкта до міжособистісного оточення.

Виявлені закономірності підтверджуються і результатами покрокової лінійної регресії (табл. 2). Єдиним статистично значущим предиктором виступає показник типологічної особливості екстраверт-інтроверт. Значення стандартизованого коефіцієнту регресії було від'ємним і вказувало на слабку ступінь впливу. Відповідно, завдяки екстраверсії реалізується статистична компонента персистентності, адже така риса, як екстраверсія, прямо пов'язана з мотивами самоствердження в праці, що було встановлено при дослідженні зв'язків індивідуально-психологічних рис співробітників служби авіаційної безпеки з їх професійною мотивацією (О. М. Долгова, Т. В. Вашека, О. М. Власова-Чмерук [4]).

Отримані дані вступають у протиріччя з теоретичними положеннями І. С. Зиміної стосовно того, що персистентній особистості властиві інтроверсія, прив'язаність, самоконтроль, емоційна стійкість і практичність. Але це розходження, на нашу думку, пов'язане з тим, що базове визначення персистентності, запропоноване цим автором, суттєво відрізняється від того, що розвивається у даному дослідженні.

Таблиця 2

Значущі предиктори для лінійного рівняння, що визначають вплив особистісних типологічних особливостей на показник статичної компоненти персистентності

Предиктори	Коефіцієнти регресії		Критерій Стьюдента	
	B	β	T	P
Константа	1,081		2,590	0,010
Екстраверт-Інтроверт	-0,078	-0,164	-2,620	0,090

Таким чином, встановлено, що серед особистісних типологічних особливостей чинниками, які впливають на компоненти персистентності, виступають: для динамічної компоненти — раціональний тип, для статичної компоненти — екстраверсія.

При аналізі акцентуацій особистості як чинників, що впливають на динамічну компоненту персистентності, звертає на себе увагу розгалуженість побудованого дерева класифікації (рис. 3).

Чинником першого порядку, що класифікує підвибірки, виступає шкала гіпертимності. При значенні більшим, ніж 16,500 балів, виділена підвибірка характеризувалась високим рівнем динамічної персистентності ($M = 0,224$). Для контрастної підвибірки ($\leq 16,500$ балів) був властивий низький рівень динамічної персистентності ($M = -0,319$).

В свою чергу, перша підвибірка (вузол 2) розподілялась на дві групи за допомогою такого статистично значущого класифікатора, як дистимія. Група з високим рівнем дистимії ($> 10,500$ балів) характеризувалась зниженим рівнем динамічної персистентності ($M = -0,163$). Проте як знижений рівень дистимії ($\leq 10,500$ балів) сприяв найбільш високим значенням за шкалою динамічної персистентності ($M = 0,368$).

Для другої підвибірки (вузол 1) найбільш значущим класифікатором виявився показник тривожності. Високий рівень тривожності ($> 13,500$ балів) визначав групу із низьким рівнем динамічної персистентності ($M = -0,543$). В свою чергу, низька ($\leq 13,500$ балів) тривожність (у сполученні із низькою гіпертимністю) визначала середній рівень динамічної персистентності ($M = 0,006$).

Інтерпретуючи наведену модель, необхідно зазначити, що згідно з дослідженням А. В. Федорець, який вивчав зв'язок індивідуально-психологічних властивостей з ефективністю діяльності спортсмена-легкоатлета, встановлено, що гіпертимність характеризує спортсменів чоловічої статі з більш високим рівнем кваліфікації [7]. В свою чергу, А. К. Нурияхметов провів кореляційний аналіз результатів тесту Леонгарду і опитувальника Русалова і встановив, що показник гіпертимності за Леонгардом має позитивний кореляційний взаємозв'язок від рівня ергічності за Русаловим [6]. Також на гіпертимність впливають такі показники, як пластичність, темп і соціальний темп. Ці показники змістовно не вступають у протиріччя з ознаками динамічної персистентності.

Відомо, що при виконанні складних завдань, що важливо для персистентності, найбільш успішними виявляються нетривожні індивіди. Справа в тому, що стійка диспозиційна «тривожність» ситуаційно пере-

творюється в актуальний стан тривожності і, можливо, тим самим перешкоджає вирішенню складних завдань. Дослідження, проведені за допомогою методики заниження досягнень В. Девідсоном, Т. Ендрюсом і Ш. Россом, показали, що високотривожні випробовувані емоційно гостріше реагують на повідомлення про невдачу або про зменшення часу на вирішення завдань (цит. за 8). Саме боязнь невдачі, а не складність як така, є фактором, що заважає індивідам з високими показниками тривожності. В свою чергу, дистимія, яка характеризується тривалими негативними емоціями, є протилежним конструктом по відношенню до гіпертимності, що дає можливість припустити низький рівень персистентних характеристик.

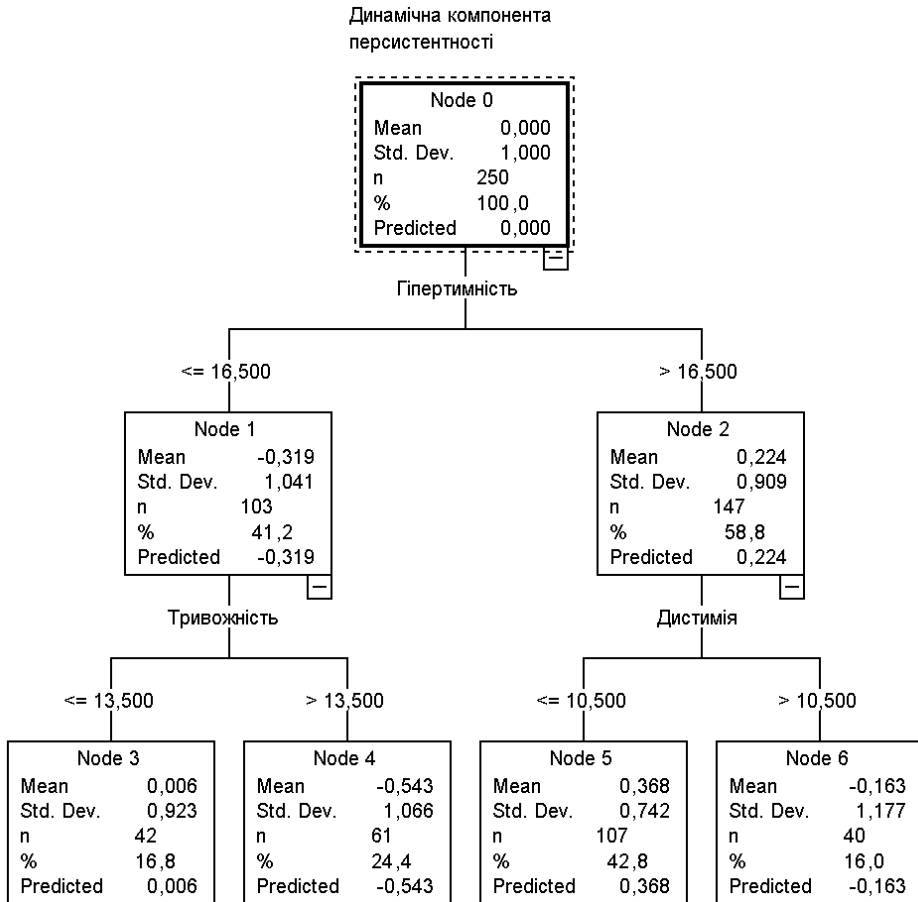


Рис. 3. Модель класифікації акцентуацій особистості як чинників, що впливають на формування динамічної компоненти персистентності

Примітка: Node — вузол; Mean — середнє значення; Std. Dev. — стандартне відхилення; n — кількість осіб у підгрупі; % — їхня доля; Predicted — передбачене середнє

Множинна регресійна модель виявила дещо інший набір статистично значущих предикторів, що визначили вплив акцентуацій на показник динамічної компоненти персистентності (табл. 3).

Таблиця 3

Значущі предиктори для лінійного рівняння, що визначають вплив акцентуацій на показник динамічної компоненти персистентності

Предиктори	Коефіцієнти регресії		Критерій Стьюдента	
	B	B	T	P
Константа	0,286		1,117	0,265
Педантичність	0,043	0,188	2,994	0,003
Дистимія	-0,040	-0,186	-2,956	0,003
Екзальтованість	-0,026	-0,143	-2,273	0,024

Цими предикторами виступали такі акцентуації, як педантичність, екзальтованість та дистимія. Вплив педантичності був додатнім. Отже, такі властивості, як опатність, обережність, недовірливість, схильність до повторного огляду і деталізації, сприяли тому, що в індивіда формувалась динамічна спрямованість персистентності. Вплив екзальтованості був від'ємним. Відомо, що зниження значень екзальтованості в тесті вказує на звуження діапазону емоційного реагування, на деяку ригідність, стійкість внутрішнього світу, тенденцію до раціоналізації.

Таким чином, ці якості виступали передумовами динамічної персистентності. І наостанок, регресійний коефіцієнт, що пов'язує гіпертимність та динамічну компоненту персистентності, характеризувався від'ємним знаком. Таким чином, підвищений фон настрою, потреба в активній діяльності, енергійність, товариськість можна розглядати як чинники динамічної компоненти персистентності (К. Леонгард [5]).

Також достатньо розгалуженою була модель класифікації акцентуацій особистості як чинників, що впливають на формування статичної компоненти персистентності (рис. 4).

Класифікатором першого порядку виступала шкала гіпертимності. У випадку перевищення критичного значення (> 10,500 балів) за цієї шкалою середнє значення статичної компоненти персистентності є вищим за 0 (M = 0,089), у випадку, коли значення шкали гіпертимності є меншим за критичне (≤ 10,500 балів), — середнє значення статичної компоненти персистентності є від'ємним (M = -0,563). Отже, в побудованих алгоритмах класифікації шкала гіпертимності визначає не тільки рівень динамічної персистентності, але й статичної.

В свою чергу, група осіб із високою статичною персистентністю класифікується чинником другого порядку — шкалою педантичності. Високі значення педантичності (> 13,000 балів) відокремлювали осіб з високим рівнем статичної компоненти персистентності (M = 0,368), а низькі значення педантичності формують (> 13,000 балів) групу осіб з нейтральним рівнем статичної персистентності (M = -0,060).

На наступному рівні класифікації провідним чинником виступала шкала екзальтованості. Особи, які мають підвищений рівень за цією шка-

люю (> 15,000 балів), менш схильні виявляти статичну персистентність (M = -0,060). Відповідно, менший рівень екзальтованості (≤ 15,000 балів) сприяв більшій виразності статичної персистентності (M = 0,302).

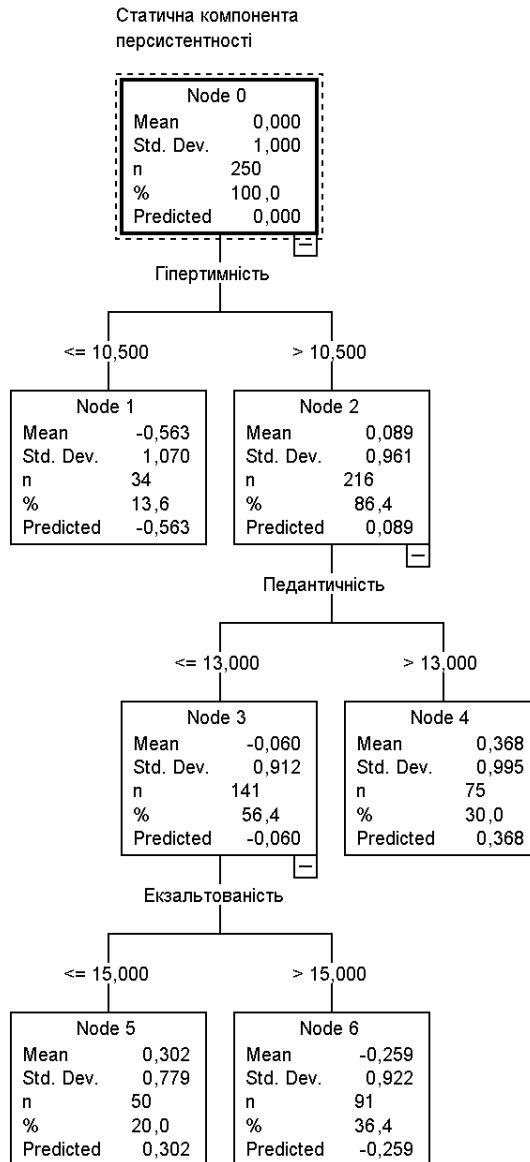


Рис. 4. Модель класифікації акцентуацій особистості як чинників, що впливають на формування статичної компоненти персистентності

Примітка: Node — вузол; Mean — середнє значення; Std. Dev. — стандартне відхилення; n — кількість осіб у підгрупі; % — їхня доля; Predicted — передбачене середнє

В статті А. К. Нурияхметова, який здійснив кореляційний аналіз результатів тесту Леонгарда і опитувальника Русалова, зазначено, що показник рівня екзальтованості поведінки корелює з показником рівня соціальної емоційності [6]. Отже, здатність індивіда до контролю над власною емоційною сферою є однією з передумов статичної компоненти персистентності.

Аналогічні предиктори було виявлено і з допомогою множинного регресійного аналізу (табл. 4).

Таблиця 4

Значущі предиктори для лінійного рівняння, що визначають вплив акцентуацій на показник статичної компоненти персистентності

Предиктори	Коефіцієнти регресії		Критерій Стьюдента	
	B	β	T	P
Константа	-0,438		-1,314	0,190
Педантичність	0,041	0,179	2,879	0,004
Екзальтованість	-0,026	-0,145	-2,330	0,021
Гіпертимність	0,026	0,140	2,257	0,025

Отже, в регресійній моделі прямий вплив педантичності поєднується з прямим впливом гіпертимності та зворотнім екзальтованості. Таким чином, здатність організовувати свою діяльність, контролювати власні емоційні стани і підтримувати позитивний фон настрою виступають психологічним підґрунтям статичної персистентності.

Відповідно, чинниками персистентності як динамічної, так і статичної виступали такі акцентуації характеру, як педантичність та гіпертимність. Відсутність таких акцентуєваних рис, як дистимія та екзальтованість, також сприяє формуванню персистентності.

Список використаної літератури

1. Айзенк Г. Структура личности / Г. Айзенк. — СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999. — 464 с.
2. Гланц С. Медико-биологическая статистика / С. Гланц. — М.: Практика, 1998. — 459 с.
3. Девятловский Д. Н. Праксиологические качества личности студентов / Д. Н. Девятловский // Наука и бизнес: пути развития. — № 3 (45). — 2015. — С. 14–16.
4. Долгова О. М. Індивідуально-психологічні властивості особистості як складові професійної надійності співробітників служби авіаційної безпеки АВІА-2013 / Долгова О. М., Васька Т. В., Власова-Чмерук О. М. // Збірник XI Міжнародної науково-технічної конференції, 21–23 травня 2013 року. — К., 2013. — Т. 6. <http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/13212>
5. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. — 544 с.
6. Нурияхметов А. К. Корреляционный анализ результатов теста Леонгарда и опросника Русалова / А. Нурияхметов // Наука и современность. — 2011. — № 12–2. — С. 152–155.
7. Федорець А. В. Зв'язок самоставлення та індивідуально-психологічних особливостей особистості спортсмена з його спортивною майстерністю / А. В. Федорець // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. — 2012. — Вип. 14. — С. 159–166.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. 2-е изд., перераб. — СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. — 859 с.
9. Breiman L., Friedman J. H., Olshen R. A., Stone C. J. Classification and Regression Trees. — Chapman & Hall, New York, 1984. — 368 p.

10. Judge T. A. Personality and Leadership: A Qualitative and Quantitative Review / Timothy A. Judge, Joyce E. Bono, Remus Ilies, Megan W. Gerhardt // *Journal of Applied Psychology*. — 2002. — № 87. — P. 765–780.
11. Whittingham M. J. Why do we still use stepwise modelling in ecology and behaviour? / M. J. Whittingham, P. A. Stephens, R. B. Bradbury, R. P. Freckleton // *Journal of Animal Ecology*. — 2006. — № 75. — P. 1182–1189.

REFERENCES

1. Eysenck G. (1999) *Personality structure*. SPb.: Juventa; Moscow: PCB [in Russian].
2. Hlants C. (1998) *Medical byolohycheskaya statistics*. Moscow: Practice [in Russian].
3. Devyatlovskyy D. N. (2015) *Praktyolohycheskye personaly qualities studentov Science and business: WAYS development*.
4. Dolgov A. (2013) *Individual psychological properties of the individual components of a professional aviation safety officers bezpeky [Proceedings XI International Scientific conference]* Kyiv.
5. Leonhard K. (2002) *Aktsentuyrovannyye personaly*. Moscow: Eksmo-Press [in Russian].
6. Nuryahmetov A. K. (2011) *Korrelyatsyonny analysis test results and questionnaire Rusalova Leonhard [Science and our time]*.
7. Fedorets A. V. (2012) *How samootnosheniya and individual psychological characteristics of the individual athlete with his sportsmanship [Actual problems of sociology, psychology and pedagogy]*.
8. Hekhauzen H. (2003) *[Motivation and Activities]*. SPb.: Peter; Moscow: Meaning [in Russian].
9. Breiman L., Friedman J. H., Olshen R. A., Stone C. J. (1984) *Classification and Regression Trees [Chapman & Hall]*. New York [in Russian].
10. Judge T. A. (2002) *Personality and Leadership: A Qualitative and Quantitative Review [Journal of Applied Psychology]*.
11. Whittingham M. J. (2006) *Why do we still use stepwise modelling in ecology and behaviour? [Journal of Animal Ecology]*.

Tamatov Vyacheslav Abdullaevich

Senior Lecturer, Department of Tactical-Special and Fire Training,
Odessa State University of Internal Affairs, Candidate of Psychological Sciences,
Odessa, Ukraine

THE ROLE OF INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE FORMATION OF PERCISTENCE

Abstract

In this article, we will consider the impact of individual psychological factors on the formation of persistence, determine the methodology for studying these factors, and investigate the level of the components of persistence. In modern psychology, attempts are made to comprehensively understand the personal characteristics responsible for successful adaptation and overcoming life difficulties.

Of particular importance is the desire and ability of the individual to actively explore the novelty and complexity of the ever-changing world, to create their own strategies of behavior and activity based on persistence as the ability to accumulate, accumulate and maintain for a long time qualities that help overcome difficulties and adapt to complex conditions. In the psychological context, persistence ensures the realization of the potential of the individual; Serves as an internal condition for the organization of human activity, a regulator of the most important moral values. But

when studying persistence, it is necessary to establish which factors influence its formation. Persistence is considered as a two-dimensional construct (static and dynamic components). At the same time, no less important is the problem of studying the factors that influence the development of persistence, and is specific with respect to the static and dynamic component of persistence.

To identify the relevant individual psychological factors of the formation of persistence, special statistical procedures were used that describe the relationship between independent (predictors) and dependent (criterial) variables. Predictors used indicators of psychodiagnostic techniques aimed at studying personality types, accentuations, emotional states and features of the structure of internal motivation.

Key words: Persistence, predictors, level of components of persistence.

Стаття надійшла до редакції 22.03.2017

УДК 159.9.072.42

Скориніна-Погребна Ольга Володимирівна

доктор соціологічних наук, професор кафедри психології діяльності в особливих умовах Національного університету цивільного захисту України

Бутко Олена Олександрівна

студентка соціально-психологічного факультету Національного університету цивільного захисту України

e-mail: ovskor@mail.ru, loki.butko.95@mail.ru

ORSID 0000–0002–5091–2759

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ АУТОАГРЕСІЇ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

В результаті аналізу наукової літератури визначено, що аутоагресія — це активність, націлена свідомо чи несвідомо на заподіяння собі шкоди у фізичній і психічній сферах. Аутоагресія проявляється в самозвинуваченні, самоприниженні, нанесенні собі тілесних ушкоджень різного ступеня тяжкості аж до самогубства, саморуйнівній поведінці (пияцтві, алкоголізмі, наркоманії, виборі екстремальних видів спорту). В статті запропонована класифікація підходів до вивчення аутоагресії з метою систематизації наявної інформації щодо заявленої проблематики.

Ключові слова: аутоагресія, аутоагресивні дії, суїцид, мазохізм, алкоголізм, психологія.

Постановка проблеми. У зв'язку з ситуацією в Україні та світі тема агресивності викликає зацікавленість через особливості емоційних станів громадян. Вони обумовлені нестабільністю економіки країн, соціальною незахищеністю, незадоволеністю наявним рівнем життя, що призводить до збільшення випадків аутоагресії у людей, особливо тих, чий бізнес і власність постраждали. Створивши зміни у звичайному образі існування, аутоагресія, як згубна поведінка, спрямована проти себе і породжує внутрішні конфлікти та дисгармонію у всіх сферах особистості. Це вимагає її усунення або пом'якшення.

Не дивлячись на весь пильний інтерес до даного феномена, існує потреба системного підходу до методів позбавлення людини від аутоагресивних думок та дій.

Ще одна складність проблеми у тому, що вона знаходиться у сфері інтересів таких наук, як психіатрія, психологія, соціологія, педагогіка, філософія, юриспруденція. Кожна з них використовує у вирішенні заявленої проблематики термінологію і своє розуміння сутності аутоагресії.

Однак, в будь-якому випадку аутоагресія має безпосередній зв'язок з особистістю, вказує на відхилення у її формуванні та ускладнює соціальну адаптацію.

Тема є цікавою і важливою, оскільки існує багато теорій аутоагресії, і її вивчення дає змогу їх скомпонувати та знайти шляхи та методи боротьби з нею.

Метою статті є вивчення основних напрямків досліджень щодо аутоагресії, систематизація існуючих підходів.

Для досягнення поставленої мети потрібно вирішити наступні завдання:

1. Проаналізувати проблему аутоагресії у сучасній науковій літературі.
2. Визначити основні напрямки досліджень.
3. Запропонувати класифікацію теорій аутоагресії.

Результати дослідження. Значна кількість досліджень присвячена виявленню аутоагресії у віковому аспекті. Особливої уваги заслуговує підлітковий та юнацький періоди.

У підлітковий період відбувається становлення життєвого самовизначення та особистісної ідентичності, активний пошук свого місця в соціумі та опробування себе в різноманітних ролях, усвідомлення своєї статевої ідентичності та вибудовування міжособистісних стосунків із особами протилежної статі, формування світогляду.

Аномалією розвитку особистості є розгалуження ідентичності, перетинання ролей, зацикленість на самопізнанні, сором'язливість, негативізація, нездатність вибудувати стратегію поведінки.

А у період юності відбувається становлення інтимних стосунків. Аномалією розвитку особистості у цей період є уникання людей, *ізоляція* в міжособистісних стосунках, концентрація на собі, почуття самотності.

У сучасних підлітків обох статей суїцидальна поведінка як прояв аутоагресії значною мірою пов'язана з вживанням психоактивних речовин, з агресивною і антисоціальною, в тому числі груповою поведінкою, раннім досвідом сексуальних відносин, низькою самооцінкою, схильністю до ризику. Крім того, суїцидальні спроби хлопчиків сильніше пов'язані з порушеннями статево-рольової ідентичності і агресивним фантазуванням, а дівчаток — з психічною патологією, переважно в емоційно-вольовій сфері [6].

В юнацькому віці психічна організація вкрай нестабільна і може характеризуватися підвищеною тривожністю, дратівливістю, зниженням настрою і труднощами контролю над емоціями. Юнаки, які здійснили агресивні дії, найчастіше усвідомлюють і не приховують той факт, що вони не планували вмирати. Вони «всього лише» хотіли привернути чиясь увагу, або когось покарати, або «просто» використовували цей спосіб для того, щоб заглушити емоційні переживання фізичним болем [1].

Р. М. Масагутов у вивченні аутоагресивних дій, окрім вікових характеристик, аналізував умови прояву, характер та поширеність аутоагресивних дій. Порівнюючи фактори, що можуть провокувати суїцидальні спроби у хлопчиків та дівчат, автор дійшов висновку, що існує значна кількість подібностей. Серед відмінностей слід відзначити, що у хлопчиків суїцидальна поведінка пов'язана із фантазуванням, яке носить агресивний характер, порушеннями у статево-рольовій ідентичності, фізичним насильством у дитинстві.

Суїцидальні спроби дівчаток пов'язані із вживанням психоактивних речовин, вчиненням правопорушень, перенесеним сексуальним насильством і психічними розладами в емоційній сфері [6].

Власне аутоагресивна поведінка виражається у ретельному плануванні та підготовці до аутоагресивних дій; виборі свідомо летальних засобів їх здійснення; довгому пресуїцидальному періоді [2].

Аутоагресію у зв'язку з соціальним оточенням розглядали такі вчені, як В. В. Козлов, Л. І. Анциферова, Т. Г. Візель, Г. Я. Пилягіна та інші.

В. В. Козлов розробив кризову концепцію соціальної дезадаптації особистості. На основі даної концепції визначено, що особи, схильні до аутоагресивних реакцій, піддаються особистісній негативній дезінтеграції, яка викликає зміни в міжособистісних стосунках, збільшення соціальної аутизації особи. Аутоагресивні особистості характеризуються зниженням стійкості до неочікуваних умов і, як відзначає В. В. Козлов, схильні до алкоголізму, наркоманії, суїцидальної поведінки, що визначається як види саморуйнування [8].

У дослідженнях Л. І. Анциферової аутоагресія розглядається як дезадаптивний психологічний захист, що виникає у людини у важких або екстремальних життєвих обставинах [5].

Т. Г. Візель пропонує нейропсихологічний підхід до проблем аутоагресії як одного із факторів соціальної дезадаптації. Вона вважає, що адаптація / дезадаптація особистості пов'язана із акцентуаціями характеру у зв'язку із особливостями діяльності мозкових механізмів [7].

На основі аналізу зовнішнього проявлення аутоагресивної поведінки Г. Я. Пилягіна відзначає, що для виникнення аутоагресії необхідна система факторів, які її стимулюють. Вона пропонує системні компоненти, які запускають механізми аутоагресивних дій. Основним із них виступає внутрішній конфлікт, виникаючий в результаті пригнічення агресії та одночасного заперечення соціалізованих інтроєктів. Наступним компонентом є захисні патерни поведінки, основані на вищезазначеному внутрішньо-особистісному конфлікті та які реалізуються в травмуючих ситуаціях. Важливим структурним елементом автор визначає зворотній зв'язок у спілкуванні, який може зменшити або збільшити емоційну напругу залежно від очікувань особистості [3].

Аутоагресію як багатофакторний паттерн розглядав А. А. Реан. Він аналізує внутрішню структуру агресії та вводить поняття «аутоагресивний паттерн особистості». Аутоагресія, з його точки зору, представляється як складний особистісний комплекс, що має свою ієрархічну структуру. Ним виділено чотири субблоки:

1. *Характерологічний субблок*: його характеристикою є позитивна кореляція інтроверсії, педантичності, демонстративності, депресивності і невротичності із високим рівнем аутоагресії.

2. *Самооціночний субблок*: його характеристикою є зворотній зв'язок аутоагресії і самооцінки. При високих показниках аутоагресії особистості спостерігається низька самооцінка власних когнітивних здібностей, самооцінка тіла, самооцінка здатності до самостійності, автономності поведінки та діяльності.

3. *Інтерактивний субблок*: його характеристикою є зв'язок аутоагресії із соціальною взаємодією. Визначено негативний кореляційний зв'язок

аутоагресії особистості із товариськістю і позитивний — з сором'язливістю.

4. *Соціально-перцептивний субблок*: його характеристикою є зв'язок аутоагресії із сприйняття інших людей. Аутоагресія практично не пов'язана з негативізацією сприйняття інших. Навпаки, рівень аутоагресії має позитивний кореляційний зв'язок із позитивним сприйняттям значущих осіб із соціального оточення [4].

Аутоагресія в психоаналізі розглядалася З. Фрейдом, К. Меннінгером та іншими.

Аутоагресія як психодинамічний механізм суїцидальної поведінки розглядалася З. Фрейдом. Терпляче вислуховуючи різноманітні самозвинувачення меланхоліків, З. Фрейд звернув увагу на те, що вони дуже мало підходять для оцінки власної особистості пацієнта, але легко застосовні до когось іншого, кого пацієнт любив або любить. Ненависть, яка відноситься до іншої людини, звертається на самого себе [9].

З. Фрейдом сформульовані основні принципи теорії прагнення до смерті.

Він відзначає, що принципу задоволення підпорядковується все психічне життя та задоволення пов'язане із зменшенням напруги, і навпаки. Коли психічна активність очевидно не підкоряється принципу задоволення, то виникають нав'язливі повторювані кошмарні сновидіння, неодноразове програвання психотравмуючих ситуацій у дітей, драматичне і трагічне театральне мистецтво.

Він висловлює припущення, що за нав'язливим повторенням неприємних моментів криється якесь прагнення, що не підкоряється принципу задоволення.

На підставі численних прикладів «прагнення до повторення» в органічному житті З. Фрейд припускає в живому організмі прагнення до відновлення колишнього неорганічного стану, тобто потяг до смерті.

Виходячи з цього, З. Фрейд вперше постулює нову пару протилежних спрямованостей: до життя і до смерті.

Він приходить до важкого, але остаточного висновку: принцип задоволення знаходиться на службі у прагнення до смерті [13].

Надалі ідеї З. Фрейда блискуче розвинув К. Меннінгер. Він писав, що для підтвердження концепції самогубства, відповідно до якої підсвідоме бажання вбити розгортається від зовнішнього об'єкта до самого суб'єкта, необхідно показати і довести:

1) агресія, первинно спрямована на зовнішній об'єкт, може вільно існувати, не будучи усвідомленою, під маскою зовнішньої доброзичливості;

2) «вільно плаваюча» агресія може вдруге зміщуватися на інших, що не мають відношення до джерела, яке викликало агресію;

3) у ряді випадків «Я» може сприймати себе як зовнішній об'єкт, на який зміщує агресію, первинно спрямовану на зовнішній об'єкт [10].

Всі різновиди агресії К. Меннінгер розділяє на два класи: свідомий і не-свідомий. Він пише, що подібно до того, як ласка або норка, що потрапили в капкан, відгризають собі лапу, так і ми іноді свідомо відчуваємо необхідність саморуйнування. Ми можемо зрозуміти свідоме рішення безнадійно

хворого старого прийняти отруту для позбавлення від мук і здійснити тим самим свідоме самогубство.

Для самої людини і навколишніх осіб така саморуйнуюча поведінка внутрішньо не мотивована, тобто головний мотив деструктивної поведінки не усвідомлюється. Тому така поведінка вдруге мотивується різними поверхневими причинами, жодна з яких не визначає справжню сутність ситуації. До таких несвідомих форм саморуйнування К. Меннінгер відносить алкоголізм, наркоманію, нещасні випадки і соматичні захворювання.

Він наводить кілька яскравих прикладів історії життя молодих людей, життєвий шлях яких розвивався з дивовижною схожістю: зовні благополучне дитинство і юність (за фасадом яких ховалися від оточуючих багато драматичних подій), вступ у доросле життя, в якому необхідно брати на себе зобов'язання, а наступним етапом життєвої динаміки є несподіваний, незрозумілий, стрімкий відхід у безпробудне пияцтво. Це призводить до психологічної, соціальної та фізичної деградації. При цьому «сама жертва не може зрозуміти природу своїх мук і страхів, які проявляються в непереборному прагненні до алкогольного саморуйнування» [11].

Алкоголізм як складова аутоагресії розглядається такими авторами, як: Ю. Б. Шевцов, А. Л. Ігонін, А. С. Індін, М. Хаффорд, Дж. Хіббельн, Дж. Умхау, М. Ліноліан та інші.

Зв'язок між зловживанням алкоголем і самогубствами підтверджується великою кількістю епідеміологічних і психіатричних робіт в різних країнах Європи. Дослідження індивідуумів, які намагалися покінчити життя самогубством, виявляє велику кількість випадків алкоголізму.

Виявляються такі складові аутоагресивної поведінки при алкоголізмі, пов'язані з:

– клінічною картиною алкоголізму — вторинна психопатизація як результат вживання психоактивних речовин, дисфоричність, сенситивність, психічна нестійкість, ранній початок алкоголізації, висока ступінь прогресивності алкоголізму, психози, епілептиформні розлади алкогольного генезу, тривожно-депресивний фон настрою в абстиненції, поєднане вживання з алкоголем інших психоактивних речовин;

– життєвими обставинами — розлучення і його загроза, ситуація значущої втрати, загроза слідства і арешту, неможливість віддачі боргу і т. п.

У стані простого алкогольного сп'яніння виробляється до 90 % спроб самогубства. Сп'яніння істотно ускладнює і посилює психогенні афективні реакції; при цьому спостерігається хвороблива актуалізація і гіперболізація реальних психотравмуючих чинників, посилення емоційної нестійкості, імпульсивності. Вживання алкоголю виконує роль «спускового курка» у виконанні суїцидального рішення, посилюючи особистісну оцінку психотравмуючих обставин.

Самогубство алкоголіків в стані алкогольного сп'яніння здійснюється зазвичай без завчасної підготовки. Мотивами аутоагресивної поведінки, як правило, служать сімейні конфлікти. Імпульсивні реакції виникають у відповідь на незначні зауваження оточуючих і протікають, як правило, на тлі дисфоричного афекту з похмурою тугою або злісним невдоволен-

ням. Із способів самогубства переважають самопорізи і самоповішання. Самогубства в стані похмілля найчастіше бувають пов'язані з похмуро-роздратованим афектом. Замаху на самогубство слідує в одних випадках за незначними психогенними травмами, а в інших випадках ситуацією, що безпосередньо передє аутоагресії, не містить ніяких конкретних приводів до неї. У більшості випадків суїцидальна поведінка в період абстиненції формується в безпосередньому зв'язку з депресивною симптоматикою.

Благодатним ґрунтом для розвитку демонстративно-шантажних аутоагресивних тенденцій є алкогольна деградація особистості з психопатизацією і масивною істеричною симптоматикою, зниженням інтелектуальної продуктивності, вираженою виснаженістю, своєрідною емоційною дезорганізацією. У цих випадках аутоагресивні дії носять переважно демонстративний характер, переслідуючи мету викликати жалість і співчуття, або служити засобом матеріальних вимагань.

По мірі наростання ознак деградації мотивами для спроб самогубства є необґрунтовані особисті образи і незаслужовані звинувачення на адресу оточуючих. Чим більш виражені риси алкогольної деградації, особливо при наявності психоорганічного дефекту, тим рідше виникають справжні суїцидальні тенденції [18].

Механізми, відповідальні за здатність алкоголю посилювати ризик суїцидальної поведінки, включають: збільшення психологічного дистресу; підвищення агресивності; прискорення переходу суїцидальних думок в дію; звуження сфери пізнавальної діяльності, що призводить до порушення здатності генерувати і застосовувати альтернативні стратегії при адаптації до психологічного дистресу. Важливу роль в реалізації зв'язку між зловживанням алкоголем і суїцидальною поведінкою відіграють біологічні фактори. Безліч даних вказує на важливість серотон-енергічної дисфункції у схильності до зловживання алкоголем і аутоагресивної поведінки [19].

Визначити точний внесок алкоголю в смертність внаслідок суїцидів досить складно. Необхідно враховувати як мінімум два аспекти взаємозв'язку: 1) високий рівень самогубств серед осіб, залежних від алкоголю; 2) зниження самоконтролю у стані алкогольної інтоксикації може полегшити рішення вчинити суїцид людиною, яка не має алкогольних проблем.

Існує кілька теорій, що пояснюють взаємозв'язок між вживанням і зловживанням алкоголем і суїцидальною поведінкою: а) депресія може бути первинним етіологічним чинником, що обумовлює як зловживання алкоголем, так і суїцидальну поведінку; б) зловживання алкоголем призводить до депресивних порушень, які можуть підвищувати ризик суїциду; в) алкогольні проблеми викликають психосоціальну дезадаптацію, що також підвищує ризик суїцидальної поведінки. Для пояснення механізму взаємозв'язку між алкоголем і суїцидами була запропонована концепція дистальних і проксимальних факторів ризику [22].

Дистальні фактори ризику створюють потенціал для суїциду. Алкогольна залежність і негативні події життя діють як дистальні фактори суїцидальної поведінки. Проксимальні фактори ризику запускають дію дистальних факторів. Гостра алкогольна інтоксикація діє як проксимальний

фактор ризику як для осіб, залежних від алкоголю, так і для осіб, які не зловживають ним.

Механізми, відповідальні за здатність алкоголю посилювати ризик суїцидальної поведінки, включають: 1) збільшення психологічного дистресу; 2) підвищення агресивності; 3) прискорення переходу суїцидальних думок в дію; 4) звуження когніцій, що призводить до порушення здатності генерувати і застосовувати альтернативні копінг-стратегії [20].

Мазохізм як складова аутоагресії теж має важливий вплив. Сексологічним підходом у вивченні цього феномена займалися такі вчені: Х. Дейч, Ш. Радо, Л. Коуен, З. Фрейд.

Менструація має прихований сенс переживання мазохістського досвіду. В статевому акті жінка таємно прагне до насильства і жорстокості або до приниження. Процес дітонародження дає їй несвідоме мазохістське задоволення, також як і материнські обов'язки по відношенню до дитини. Більш того, якщо для чоловіка характерні мазохістські фантазії або дії, це є виразом його підсвідомого прагнення грати роль жінки. Х. Дейч передбачає існування генетичного фактора біологічної природи, який веде неминуче до мазохістської концепції жіночої ролі [13]. Ш. Радо вказує на неминучі обставини, що направляє сексуальний розвиток до мазохістського руслу [14].

Мазохізм може стати нестерпним через провокування напруги і конфліктних ситуацій або бути всім тягарем через постійну загрозу самоушкодження. В психоаналізі мазохізм розглядається як садизм, спрямований на самого себе. Мазохізм є протилежністю садизму, з якого він виникає внаслідок формування почуття провини. Цей механізм закріплюється внаслідок поглиблення почуття провини, сорому і страху, які пов'язані зі сферою сексуальності.

Танатофілія (танатоманія) є також різновидом мазохізму, що полягає в закоханості в тематику, пов'язану зі смертю. Сексуальне збудження і насолода досягаються за допомогою фантазій на тему власної смерті, яка у всіх викликає жаль і розпач. Це знаходить вираз в інсценуванні власного похорону, укладання в труну. У виняткових випадках подібна гра може ґрунтуватися на ситуації, яка дійсно може загрожувати смертю [14].

Щоб дати про себе знати, мазохісту зовсім не потрібно бути кровожерливим і кричуще вульгарним. Він наділений досить відчутним елементом людяності — класичною формою норми, тобто чим-то «середньостатистичним». Всі ми в середньому щодня ходимо на роботу, стоїчно витримуємо тиск некомпетентного менеджменту, інфляцію, податки, нудьгу і збої в роботі комп'ютерів. По правді кажучи, в середньому у людей існують сексуальні мазохістські фантазії, які, як правило, не реалізуються в ліжку. Ми в середньому зазвичай плекаємо таємні, але скромні амбіції, плани, надії, які чомусь ніколи не стають реальністю, а замість цього обертаються хворобливими спогадами і гіркими розчаруваннями [15].

Згідно з Р. Краффт-Ебінгемом, відмінною рисою мазохізму є підпорядкування іншій людині; ця ідея керує сексуальною фантазією мазохіста. Автор іде ще далі, стверджуючи, що мазохізм — це патологічний розвиток

особливих фемінних психічних рис, «відмінних ознак»: «страждання, підпорядкування волі інших і силі»; і в кінцевому рахунку мазохізм — «врожене статеве збочення» і «врожена аномалія», викликана «психологічною імпотенцією» і викликає її. Так прийшли до того, що «мазохізм» став позначати психопатологію сексуальності [17].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, аутоагресія як форма заповідання собі шкоди має різноманітний прояв. Аналізуючи запропоновані теорії, можна припустити, що зародки аутоагресії з'являються у дитинстві та розвиваються упродовж усього життя, а стреси та критичні точки розвитку підштовхують особистість до агресивних дій. На основі науково-методичного аналізу в статті запропоновано класифікацію підходів до проблеми аутоагресії. Визначено такі напрямки:

- 1) віковий напрям досліджень (Р. М. Масагутов, А. П. Іпатов);
- 2) статево-рольовий напрям дослідження (Р. М. Масагутов);
- 3) соціальний напрям дослідження (В. В. Козлов, Л. І. Анциферова, Т. Г. Візель, Г. Я. Пилягіна);
- 4) багатофакторний напрям (А. А. Реан);
- 5) психоаналітичний напрям дослідження (З. Фрейд, К. Меннінгер);
- 6) афективно-фізіологічний напрям (Ю. Б. Шевцов, А. Л. Ігонін, А. С. Індін, М. Хаффорд, Дж. Хіббельн, Дж. Умхау, М. Ліноліан);
- 7) сексологічний напрямок (Х. Дейч, Ш. Радо, Л. Коуен, З. Фрейд).

Але всі ці фактори значною мірою пов'язані одне з одними та на них можуть впливати критичні точки розвитку особистості, коли людина більш вразлива зовнішніми та внутрішніми чинниками, що сприяють зародженню аутоагресивної поведінки.

Перспективами подальших досліджень в даній області є розробки експериментально-методичної бази дослідження аутоагресивної поведінки у людей та впровадження корекційної програми, що спрямована на зниження рівня аутоагресії.

Список використаних джерел і літератури

1. Іпатов А. В. Личность аутодеструктивного подростка. Монография. — СПб.: Аура Инфо, 2012. — 248 с.
2. Пилягина Г. Я. К вопросу о клинко-патогенетической типологии аутоагрессивного поведения // Таврический журнал психиатрии. — 2000. — Т. 4, № 1. — С. 22–24.
3. Пилягина Г. Я. Аутоагрессия: биологическая целесообразность или психологический выбор? // Таврический журнал психиатрии. — 1999. — Т. 3, № 3. — С. 22–27.
4. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. — 1996. — № 5. — С. 3–18.
5. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях : Переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 1. — С. 3–17.
6. Масагутов Р. М. Гендерные различия в проявлениях аутоагрессии у подростков. — Вопросы психологии. — 2003. — № 3.
7. Візель Т. Г., Сенкевич Л. В. Агрессия и аутоагрессия: предпосылки, проявления, последствия. — Тула, 2005. — 428 с.
8. Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Методы и техники. — Издательство института психотерапии, 2005. — 63 с.

9. Фрейд З. Сум і меланхолія // Потяги і їх доля. — М., 1999. — С. 155–167
10. Меннінгер К. Война с самим собой. — М., 2000. — С. 14., С. 169–171.
11. Фрейд З. По той бік принципу задоволення. — Х.: ЕКСМО-Прес, 1998. — С. 424
12. Дейч Х. Женский мазохизм и его отношение к фригидности // Intern. Zeitschr. f. PsychoanaL, II (1930).
13. Радо Ш. Страх кастрации у женщины // Psychoanalytic Quarterly, III–IV (1933).
14. <http://health.sarbc.ru/mazokhizm.html>
15. <http://love-psy.narod.ru/masochizm.html>
16. Freud, S. (1919) A child is being beaten. SE, 17.
17. Лин Коуэн Мазохизм. — Юнгианский взгляд, 1982. — С. 9–11.
18. Шевцов Ю. Б., Игонин А. Л., Индин А. С. Злоупотребление алкоголем и агрессивное поведение. Сообщение 2 // Наркология. — № 9. — 2007. — С. 42–50.
19. Henriksson M., Acr H., Martumen M. et al. // Am. J. Psychiatry. — 1993. — V. 150 (6). — P. 935–940.
20. Хаффорд М. // Клин. психол. об'явл. — 2001. — В. 21 (5). — С. 797–811.
21. Хиббельн Дж., Умхау Дж., Ліноліан М. та ін. // Біол. психіатрія. — 1998. — V. 44 (4). — С. 243–249.

REFERENCES

1. Ipatov A. V. Lichnost autodestruktivnogo podroostka. Monografiya. — SPb.: Aura Info, 2012. — 248 s.
2. Pilyagina G. Ya. K voprosu o kliniko-patogeneticheskoy tipologii autoagressivnogo povedeniya // Tavricheskij zhurnal psihatrii. — 2000. — Т. 4, № 1. — S. 22–24.
3. Pilyagina G. Ya. Autoagressiya: biologicheskaya tselesoobraznost ili psihologicheskij vyibor? // Tavricheskij zhurnal psihatrii. — 1999. — Т. 3, № 3. — S. 22–27.
4. Rean A. A. Agressiya i agressivnost lichnosti // Psihologicheskij zhurnal. — 1996. — № 5. — S. 3–18.
5. Antsiferova L. I. Lichnost v trudnykh zhiznennykh usloviyah: Pereosmyslenie, preobrazovanie situatsiy i psihologicheskaya zaschita // Psihologicheskij zhurnal. — 1994. — Т. 15. — № 1. — S. 3–17.
6. Masagutov R. M. Gendernyie razlichiya v proyavleniyah autoagressii u podroostkov. — Voprosy psihologii. — 2003. — № 3.
7. Vizel T. G., Senkevich L. V. Agressiya i autoagressiya: predposylki, proyavleniya, posledstviya. — Tula, 2005. — 428 s.
8. Kozlov V. V. Psihotehnologii izmenennykh sostoyaniy soznaniya. Metodyi i tehniki. — Izdatelstvo instituta psihoterapii. — 2005. — 63 s.
9. Freyd Z. Sum I melanholiya // Potyagi I Yih dolya. — М., 1999. — S. 155–167
10. Menninger K. Voyna s samim soboy. — М., 2000. — S. 14., S. 169–171.
11. Freyd Z. Po toy bk printsipu zadovolennya. — Harkiv: EKSMO-Pres, 1998. — S. 424.
12. Deych X. Zhenskiy mazohizm i ego otnoshenie k frigidnosti // Intern. Zeitschr. f. PsychoanaL, II (1930).
13. Rado Sh. Strah kastratsii u zhenschiny // Psychoanalytic Quarterly, III–IV (1933).
14. <http://health.sarbc.ru/mazokhizm.html>
15. <http://love-psy.narod.ru/masochizm.html>
16. Freud, S. A Child is being beaten. SE, 17.(1919)
17. Lin Kouen Mazohizm. — Izd. Yungianskiy vzglyad, 1982. — С. 9–11.
18. Shevtsov Yu. B, Igonin A. L., Indin A. S. Zloupotreblenie alkogolem i agressivnoe povedenie. Soobschenie 2 // Narkologiya. — № 9. — 2007. — S. 42–50.
19. Henriksson M., Acr H., Martumen M. et al. // Am. J. Psychiatry. — 1993. — V. 150 (6). — P. 935–940.
20. Hafford M. // Klin. psihol. ob'yavl. — 2001. — V. 21 (5). — S. 797–811.
21. Hibbeln Dzh., Umhau Dzh., Linollan M. ta in. // Biol. Psihiatriya. — 1998. — V. 44 (4). — S. 243–249.

Скорынина-Погребная Ольга Владимировна

доктор социологических наук, профессор кафедры психологии деятельности в особых условиях Национального университета гражданской защиты Украины

Бутко Елена Александровна

студентка социально-психологического факультета
Национального университета гражданской защиты Украины

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АУТОАГРЕССИИ
В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Резюме

В результате анализа научной литературы отмечено, что аутоагрессия — это активность, направленная сознательно или бессознательно на причинение себе вреда в физической и психической сферах. Аутоагрессия проявляется в самообвинении, самоунижении, нанесении себе телесных повреждений различной степени тяжести вплоть до самоубийства, саморазрушительном поведении (пьянстве, алкоголизме, наркомании, выборе экстремальных видов спорта). В статье предложена классификация подходов к изучению аутоагрессии с целью систематизации имеющейся информации по заявленной проблематике.

Ключевые слова: аутоагрессия, аутоагрессивные действия, суицид, мазохизм, алкоголизм, психология.

Skorynina-Pogrebnaia, O. V.

doctor of sociological Sciences, Professor of the Department of psychology of activity in special conditions of National University of civil protection of Ukraine

Butko O. A.

**SCIENTIFIC-SYSTEMATIC ANALYSIS OF AGGRESSION IN MODERN
PSYCHOLOGY**

Abstract

In consequence of the scientific literature analysis is defined that: Autoaggression is an activity, aimed consciously or unconsciously at inflicting self-injuries either physical or mental. An autoaggressive behaviour is expressed in the form of prompt planning and preparation to autoaggressive activity; in choosing consciously lethal ways of its realization; in long-term unaffactive pre-suicidal period. Autoaggression manifests in self-accusation, self-abasement, inflicting injuries yourself with different stage of severity even coming up to suicide, and in self-harm — ranging in severity and including suicide, and in self-destructive behaviour (drinking, alcoholism, drug addiction, a choice of adventure sports, unsafe professions, provocative behaviour). In consequence of analysis of approaches to the research of autoaggression, the classification is proposed in order to systematization of existent information concerning to the proposed question.

Key words: autoaggression, autoaggressive activity, suicide, masochism, alcoholism, psychology.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2017

УДК 811.11:316.4

Новік Галина Миколаївна

психолог Запорізького авіаційного коледжу ім. О. Г. Івченка

e-mail: galyna.novik@gmail.com

ORCID 0000–0001–8249–8460

Чайка Вікторія Опанасівна

к. т. н., доцент, методист Запорізького авіаційного коледжу ім. О. Г. Івченка

e-mail: v_chayka8@rambler.ru

ORCID 0000–0003–3877–2383

ІНФОРМАЦІЙНЕ НАСИЛЬСТВО

Стаття ґрунтується на результатах спостережень педагогів та психолога Запорізького авіаційного коледжу стосовно впливу інформаційних технологій через рекламу і комп'ютерні ігри на психоемоційний стан підлітків. На базі результатів анкетування підлітків були виявлені зміни якостей особистості, що мають відображення в усіх сферах життя, і в першу чергу в навчанні та формуванні індивідуума суспільства. Проаналізовані запропоновані респондентами варіанти можливих рішень проти інформаційного насильства. **Ключові слова:** психоемоційний стан, інтернет-реклама, контент сайту, комп'ютерні ігри.

Постановка проблеми. Під час роботи з першокурсниками Запорізького авіаційного коледжу психологічна служба виявила особливості психоемоційного стану підлітків, що викликали занепокоєння, а саме:

1) збільшився відсоток студентів, яким потрібна постійна допомога викладача у виконанні робіт та завдань;

2) збільшилася кількість студентів, які обирають більш доступне, навіть спрощене викладання матеріалу, відмовляючись піднімати свій рівень сприйняття інформації та освоювати нові терміни, закони, методи і способи;

3) більшість студентів (70 %) тяготить до індивідуального навчання і не вміє працювати в групі, більш того, не сприймає стосунки в групі і віддає перевагу спілкуванню в соціальних мережах;

4) при виборі найбільш цікавої форми роботи під час навчання 52 % віддають перевагу грі, диспуту чи дискусії, а 30 % обирають пасивне слухання, але відзначається збільшення відсотка з 11 до 17 % тих студентів, що обирають роботу з комп'ютером й інформаційними технологіями;

5) всі респонденти підтверджують вплив на їх життя комп'ютерних програм й інформаційних технологій і впевнені в їх необхідності і обов'язковості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні питання інформаційної безпеки посідає одне з провідних місць у системі забезпечення життєво важливих інтересів. Система безпеки України вже не відповідає новим принципам інформаційної безпеки та не може надійно протистояти інформаційним загрозам. Результати авторського *аналізу останніх дослі-*

Джень свідчать, що в сучасному суспільстві склалася система інформаційного насильства. Більшість авторів [1, 2, 3] детально розглядають типологію інформаційного насильства, механізми і результати дії на суспільство в цілому, але не приділяють увагу питанням виховання молоді, впливу інформаційного насильства на психоемоційний стан підлітків і не пропонують рішення ситуації, що склалася.

Мета статті. Розглянути результати впливу інформаційного насильства на психоемоційний стан молоді, зміни якостей особистостей, формування індивідуума суспільства. Для досягнення мети були виконані наступні завдання:

- проведено анкетування з метою виявлення ролі комп'ютера й інформаційних технологій в житті молоді;
- виявлені результати впливу інформаційних технологій на психоемоційний стан молоді та їх вподобання;
- проведений аналіз зміни якостей особистості, таких як об'єм короткочасної пам'яті, уміння навчатися, увага, логіка, емоції;
- виконано аналіз можливих варіантів рішень проти інформаційного насильства.

Результати дослідження. Комп'ютери й інформаційні технології охопили наше повсякденне життя. Завдяки ним став досяжним безмежний інформаційний світ. Не тільки молодь, а й дорослі вже не можуть відмовитися від зручностей та переваг, що надають нам комп'ютерні програми, гаджети тощо. Але, крім зручностей, до нашого життя вони вносять ще багато інформації, котра може бути небажана для людей певного віку чи певного психоемоційного стану.

Доступність будь-якого сайту, сучасні комп'ютерні ігри, інтернет-реклама, зміст і відповідність тематиці сайту (контенту) чи віку опонентів, яких ніхто не контролює, часто наносить шкоду, яку неможливо відшкодувати чи хоча б нейтралізувати. Ніхто не бере на себе відповідальність за вплив на психоемоційний стан користувача.

Такий вплив має всі ознаки насильства, психологічного, але ж насильства. Будь-яке насильство над особою спричиняє їй фізичні та моральні страждання і здійснюється всупереч її волі. Всесвітня організація охорони здоров'я визначає насильство [4] як: «Навмисне застосування фізичної сили або влади, дійсне або у вигляді загрози, спрямоване проти себе, проти іншої особи, групи осіб або громади, результатом якого є (або є високий ступінь ймовірності цього) тілесні ушкодження, смерть, *психологічна травма*, відхилення в розвитку або різного роду збиток». Поняття, що використовується Всесвітньою організацією охорони здоров'я, підкреслює навмисність і фактичне вчинення акту насильства, незалежно від його результату.

Розглянемо особливості й шляхи інформаційного насильства через інтернет-рекламу та комп'ютерні ігри.

Реклама. Через рекламне насильство знижується професійна і особиста мобільність людини, знижується швидкість дії короткочасної пам'яті, зменшується її об'єм.

При перегляді реклами не йде активація розумових операцій, таких як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, вміння виділити головне, визначення причинно-наслідкових зв'язків, вміння побачити наслідки...

Розумові операції, що проводить людина під час перегляду реклами свідомо чи несвідомо, будуть тільки в рамках того поля, «прожектора», що запрограмоване рекламою. Наприклад, здійсни вибір тільки з 5 даних товарів, а їх у світі 200. Чи вислів «ГМО — нешкідливе» на базі даних аналізу «5 найкращих лабораторій світу», які висвітлювалися протягом півроку до цього, а таких лабораторій у світі більше 200. Спрацьовує ідентифікація «знаю — довіряю», але підставою для цього стала реклама, а не наукова інформація чи власний досвід, чи хоча б досвід знайомих.

Знижується професійна мобільність через рекламне насильство (за Б. М. Ігошевим [5]), тобто зменшується готовність індивіда до змін у статусі і професійній діяльності, у розширенні та переміщенні світоглядних уявлень, цінностей, особистих якостей, знань і потреб. Змінюється власна «горизонтальна» і «вертикальна» мобільність [6]. Людина вибирає або змінює роботу, чітко використавши «нав'язане» рекламою коло професій або посад, а також маючи уявлення про рух робітника кар'єрними сходами без потуг зі свого боку, що і є негативним проявом впливу реклами.

Реклама в Інтернеті більш агресивна, але з меншим повторенням.

Мимоволі закріплюється довіра респондентів сайтам, які заробляють на рекламі зараз, а перед цим завоювали довіру через іншу інформацію (контент).

Вузи країни щороку випускають спеціалістів у сфері реклами, які володіють необхідними знаннями для професійного виконання рекламного продукту [7].

Щоб досягти успіху, реклама зараз використовує три основних методи інтерактивних технологій:

- 1) ділові та рольові ігри (моделювання ситуації);
- 2) мультимедіа презентації (захопити увагу, вразити, викликати суперечки);
- 3) дискусії, «круглі столи» (обговорення у загальному полі).

На жаль, мало приділяється уваги етичному та естетичному аспектам реклами, оскільки в бажанні захопити увагу та вразити застосовуються методи і способи, несприйнятливі для певного кола користувачів.

Різні види реклами по-різному контролюються, і тому мають різний вплив. На телебаченні реклама щадна, має маркери для типу інформації, розмежування програм у часі для дитячої та дорослої аудиторії, прохання прибрати дітей від екранів, попередження про кадри, що впливають на психіку тощо.

Реклама Big board містить здебільшого соціальний та політичний контент, що контролюється місцевою владою.

Internet має агресивну рекламу, без правил та контролю, їй властива «анархія», відсутність механізмів покарання, неможливість відсторонитися. Нав'язливість такої реклами межує з фізичним насильством, оскільки діє проти волі користувача і дратує.

На сьогодні ми не вміємо захиститися від такого насильства чи хоча б відгородитися. Існують програми та налаштування, що блокують доступ реклами, але інформація про їх застосування вкрай мала чи навіть відсутня. Більшість користувачів не знають про її існування, не те щоб навчитися її застосовувати.

Підлітку купують комп'ютер чи ноутбук, оскільки це продиктовано сучасністю й необхідністю бути інформованим. Але якщо в сім'ї не володіють комп'ютерними технологіями, то доступ для інформаційного насильства відкритий і неконтрольований, оскільки немає перешкод.

Комп'ютерні ігри. Ще один шлях інформаційного насильства — це прив'язування підлітків і не тільки до комп'ютерних ігор.

Сучасний підліток нерозривно пов'язаний з комп'ютерними іграми, й хоча у багатьох ці ігри не тільки на комп'ютері, а й в мобільному телефоні, їх все одно називають комп'ютерними. В них грають у будь-якому зручному випадку, коли є час, але часом для гри вивільняється час за рахунок інших важливих справ. Це виробляє звичку, що схожа з наркотичною залежністю. Як тільки підліток нічим не зайнятий чи просто не хоче нічого робити, чи йому нудно, він вмикає гру. Причому якість гри не відіграє ролі. Чому гра вчить і сприяє — неважливо, оскільки на вибір більшості студентів впливає не якість гри, а відгук друга. Згідно з результатами анкетування, лише 2 % опитаних принципово не грають в комп'ютерні ігри, а решта довіряють думці друга, але ж розповсюдження нової гри запускається через рекламу. Жоден студент не признає, що знаходить нові ігри на відповідних сайтах, тільки деякі з підлітків виходять на них через посилення в рекламі. Виходить, що ними не усвідомлюється вплив реклами на вибір ігор.

Якщо нова гра пропонує виконати певні дії в реальному житті, то 51,2 % студентів розуміють, що метою гри є зомбування, ще 25,1 % вважають метою маніпулювання їх життям. А 20 % вважають, що такі ігри дають можливість пережити емоції і почуття в реальності.

Підліток, що не вміє правильно прийняти і протистояти реальності, завдяки можливості пограти в комп'ютерні ігри отримує досвід вирішення проблем тільки через «відхід» від реальності, тобто по принципу страуса — «голову і пісок». У підлітка зникає бажання розвитку і нового досвіду подолання перешкод. А можливість переграти гру знову і знову робить його байдужим. Стають популярними вислови «так склалося», «ну то й що», «нічого страшного», «а я такий і є», «не судилося». Така людина у майбутньому завжди буде використовувати такий досвід для вирішення реальних життєвих проблем: в навчанні, в родині, в суспільстві... Тобто суспільство не буде мати особистості з активною життєвою позицією (борців), людей, що є каталізаторами розвитку суспільства. Таким чином, індивідуум суспільства стає інертним, безвольним, неспроможним захистити свою думку, байдужим. Суспільство втрачає стержень розвитку через протистояння і конфлікти «нового — старого», «кількості — якості», «батьки — діти», «прогрес — регрес».

П'ята частина опитуваних оправдовують такі ігри, як «Синій кит», «Тихий дім», «Білі лебеді» тощо. Молодь вважає, що ці ігри дають до-

свід реальності, але ми знаємо, що кожна з цих ігор запрограмована на самознищення через зниження самооцінки, втрати віри в майбутнє, закріплення дитячих страхів і фобій на фоні відсутності довірливих стосунків з рідними та друзями. Це свідчить про те, що молодь в наш час суспільно неактивна, мало спілкується поза соціальні мережі, в більшості випадків не бере участь в соціальних проектах, веде малорухливий спосіб життя, не отримуючи власного досвіду з реальності самостійно.

При цьому всі опитані не вважають комп'ютерні ігри способом відпочинку. Примітно, що студенти вікової групи 15–18 років віддають перевагу відпочинку «піти погуляти з друзями», а 19 років — «подивитися фільм», від 20–30 років у людей провідне місце у відпочинку займає хобі, а ті, кому за 35 років, обирають спорт. На питання, що є для молоді комп'ютерні ігри, якщо не відпочинок, більшість опонентів не має відповіді, і лише 12 % відзначають, що це — спосіб «вбити час». Виходить, що твердження «пограю — відпочину» помилкове. Тоді навіщо такі ігри, що не дають відпочинку, чи хоча б якогось розвитку, а лише забирають від реальності, замінюючи її віртуальністю.

Одним із завдань анкетування було виявити усвідомлення впливу реклами. Більшість людей вважає, що вони не керуються ідеями реклами, а 45 % стверджують, що реклама не впливає на їх вибір. Такі результати анкетування вказують на протиріччя думок і неузгодженість з відповідями на інші питання.

Багатьох привертає робота у сфері реклами, що вказує на неусвідомлену згоду її ролі й впливу на життя в суспільстві. Відповідно до вподобань вікових груп вибір роботи у сфері реклами розподілився таким чином:

15 років — на вулиці роздавати листівки;

16 років — керувати рекламною компанією;

17 років — піарити і просувати продукцію піар-менеджером;

18 років — керувати рекламною компанією;

19 років — на вулиці роздавати листівки + керувати рекламною компанією;

20–30 років — створювати рекламні ролики для сайтів (контент);

35+ — не приваблює робота рекламним агентом.

З усіх опитуваних не приваблює робота рекламним агентом лише 2 %. Тобто дія реклами вже закладена на підсвідомому рівні і працює постійно незалежно від свідомого розуміння людиною.

Яким же чином діє реклама? Чому вона впливає на підсвідомому рівні?

Реклама використовує метод знаходження внутрішньої сили. Даючи думку в маси, забезпечується її багаторазове повторення, вона стає мислеформою, сильнішає, починає жити своїм життям, створюючи власну реальність, далі вписується в підсвідомість і починає контролювати нас і наші дії, відбиваючись у зовнішній світ (див. рис. 1).

Робота з думкою — це «огранка» алмазу, яка потребує досконалого виконання кожної «грані» до «дрібних деталей», на це тратимо час, кошти, силу, вміння тощо. Все це використовує вправно реклама, яка має на думці такий результат вподобань і бажань, який був запрограмований спочатку.



Рис. 1. Цикл розвитку «мислеформи», що надає реклама

Отримуючи рекламу-картинку (чи відео), у людини одразу ж працює права півкуля мозку («поглинання і прийняття в цілому»), а ліва півкуля, що відповідає за аналіз та виявлення причинно-наслідкових зв'язків, не включається і не робить обробку інформації, оскільки вона вже подана у вигляді образу.

Людина приймає інформацію за основу без участі свого критичного мислення і при багаторазовому повторенні, включенні почуттів і знайомих образів, фіксує її у підсвідомості як вірну. З цього моменту робота могутнього маніпулятора включена.

За таких обставин людині немає потреби розвивати короткочасну пам'ять чи логіку. А багаторазові повтори, «готові рецепти» всіх рішень не розвивають ще два аспекти — увагу і вміння навчатися. А в комплексі інформаційне насильство приводить до недорозвинення психоемоційної сфери людей, особливо підлітків, у яких ще немає стійких механізмів захисту за відсутності досвіду.

Як результат спостерігається різке зниження об'єму короткочасної пам'яті (а навіть пам'ятати, вся інформація доступна). Слабкі вміння навчатись і особливо увага формуються через багаторазове повторення «потрібної» інформації в нашому житті і можливості ще раз «переграти» у випадку невдалої спроби. Тобто закріплюється бажання мати будь-який результат без зусиль.

Також страждає і розвиток емоційної сфери молоді. Спостерігається її недорозвиненість за більшістю показників: вміння прощати, радіти за інших, співчувати, бути поблажливим, сприймати інших якими вони є, бажання допомогти тощо.

В залежності від віку 40–50 % не вважають цікавим заробляти кошти за рахунок розміщення реклами на своєму сайті. 24 % сімнадцятирічних вважають рекламу на сайті корисною. Серед вісімнадцятирічних половина згодна заробляти за рахунок реклами, причому без обмовок про характер реклами.

Ідея створення окремого спеціального сайту для реклами знайшла відгук лише у 25 % опитуваних.

Підводячи підсумок, можна стверджувати, що реклама міцно увійшла в наше життя і вже утворює нову (тобто свою) реальність, якій підкоряються усі процеси в суспільстві. Вона вже сформувала свій інститут в суспільстві і диктує свої правила і права, змінює мислення і підсвідомість людини.

Стало вже звичним, що реклама доречно і не доречно, потрібна і дуже непотрібна, з'являється на екрані. Більшість опитуваних вона дуже дратує і викликає агресію.

50 % студентів підтверджують існування зв'язку «реклама — комп'ютерна гра — програмування поведінки — прогнозований результат». 20 % студентів заперечують зв'язок, а 25 % студентів виявилися байдужими.

82 % студентів признають можливим застосування «25-го» кадру у рекламі з метою впливу на підсвідомість. Це суперечить думці, що реклама не впливає на наш вибір і наше життя, яка була зазначена вище.

Цікаво, що на питання анкети «Якщо реклама нас програмує, Ваші пропозиції, як жити далі?» лише 1,2 % опитуваних відповіли «не програмує», а решта почали пропонувати виходи від пасивних «ніяк», «нічого страшного» до активного «заборонити». Таким чином, більшість не заперечує як вплив реклами, так і програмування через рекламу і маніпулювання людьми взагалі.

На цьому фоні гостро постає проблема «статевого виховання». Адже більшість сайтів пересичені рекламною інформацією порнографічного характеру. Будь-яка інформація, що поступила до індивідууму, не підготовленою психологічно до сприйняття, завжди буде спотворена. Порнографічна інформація, що попадає через Інтернет безконтрольно до підлітка, спричиняє шкоду не тільки його психоемоційному стану, а й спотворює формування статевого відносин у цілого покоління.

Під час анкетування студентів виявлено, що у більшості перше знайомство з порнопродукцією відбулося:

для 15 років — максимум — Інтернет, 2-е місце — відео;

для 16 років — максимум — відео, 2-е місце — Інтернет;

для 17–18 років — максимум — Інтернет, 2-е місце — друковані видання;

для 19 років — максимум — Інтернет, 2-е місце — реальне життя;

для старше 20 років — максимум — друковані видання, 2-е місце — відео, 3-е місце — реальне життя.

Знайомство відбулося для студентів вікової групи 15–16 років в період з 11–12 років, для групи студентів 19 років — знайомі з 14–15 років. Таким чином, виходить що 4 роки тому всі вікові категорії отримали доступ до порнопродукції в Інтернеті, що співпадає з початком масового впровадження домашнього Інтернету, який став доступним.

Проте більшість респондентів не розрізняє поняття «еротика», «порнографія» і «секс», а вважає їх синонімами. Це наводить на думку про низь-

ку якість, несвоечасність, недоречність і жорсткість тої порнореклами, що є на даний момент в Інтернеті.

Крім того, ми відмічаємо вплив на відношення до протилежної статі й втручання до статевого виховання, що руйнує вікові сімейні традиції і норми поведінки між статями як в регіоні, так і в країні.

12 % вважають, що порнореклама зайвий раз підкреслює доступність жінок, окрім цього, така реклама, на думку респондентів, веде пропаганду домінуючого положення чоловічої статі.

Цікаве спостереження виявили під час аналізу відповідей на питання «Яку мету переслідують люди, коли виставляють порнографічні фото на сайти?». Відповіді були лише серед трьох варіантів: для 15 років — максимум — гроші, 2-ге місце — реклама любові, 3-тє місце — техніка сексу; для 16 років — максимум — гроші, 2-ге місце — техніка сексу; 3-тє місце — реклама любові; для 17–18 років — максимум — гроші, 2-ге місце — реклама любові, 3-тє місце — техніка сексу; для 19 років абсолютне перше місце — гроші.

Значить, можна припустити, що молоді люди віком 15–19 років розуміють любов як простий статевий акт двох біологічних особин. Якщо розглянути цей факт на рівні тваринного світу, то статевий акт є затвердженням статусу особини в стаді (наприклад, альфа-самця). Але людське суспільство в поняття любові вкладає інший зміст, не такий спрощений. Виходить, що порнореклама в сучасній її подачі формує поняття любові у сильно спрощеному вигляді на рівні тварини.

Окрім цього, нікого не непокоїть, що порнореклама з'являється на дитячих сайтах казок, мультфільмів, дитячих фільмів і забав. Мовчазна згода на такий спосіб заробітку і не суперечливість призводить до того, що інколи на сайті з мультфільмами для дітей 4–8 років ми бачимо відвертий порновідеоролік. Але на питання про пошуки в Інтернеті інформації для реферату дитиною молодших і середніх класів 42 % опонентів обрали відповідь «Я сам як дорослий знайду інформацію в Інтернеті і надам її дитині (боюся рекламної інформації не за віком)», а ще 15 % рекомендують вчителю самостійно надавати інформацію учням. Решта не задумуються, яким чином учні виконують такі завдання. Тобто деякі люди починають розуміти, що Інтернет — це небезпечно.

На питання «Чому на сайтах з'являється реклама різного характеру, рівня й змісту» 32 % відзначили, що її ніхто не контролює, а 27 % не задумуються над цим.

На питання про варіанти можливих рішень ситуації, що склалася на сьогодні з рекламою в Інтернеті, відповіді розділилися навпіл між пасивною дією: «все одно», «виходу немає», «ніяк», «нехтувати», «не замислюватися», «не звертати увагу» і активною дією. До активних дій автори статті віднесли такі варіанти рішень, як створення реклами як мистецтва, ставити програмні фільтри, що блокують рекламу, контролювати та обмежувати за віком доступ реклами, створення спецсайтів для реклами. На жаль, не було пропозицій щодо закону про рекламу, що свідчить про мовчазну згоду на програмування людей.

«Якщо реклама нас програмує, Ваші пропозиції, як жити далі?» — на це питання більшість відповідали пасивно, лише 2 % опонентів дають активні відповіді, такі як «розумних людей важко ввести в оману», «мовчки перепрограмуватися», «вирішити самостійно», «заборонити».

При розгляданні питання щодо захисту своїх майбутніх дітей та сім'ї від рекламного програмування респонденти у своїх відповідях були неодностайні і розділилися на такі напрями:

– «Самоусунення» — не звертати увагу; більше гуляти на вулиці; ще далеко; доживемо — побачимо.

– «Домашній» — захист свого власного комп'ютера через блокування реклами.

– «Контроль» — контроль і цензура влади, спецсайти.

– «Батьки» — потрібен батьківський контроль, спільні інтереси, хобі (респонденти можуть цього не мати взагалі або мати недостатньо).

– «Область впливу» — виправдовування реклами як область впливу на думки і можливість заробітку.

– «Самовиховання» — усвідомлене самовиховання як спосіб протистояння зовнішньому впливу.

Висновки. 1. Аналіз результатів анкетування підтвердив припущення існування інформаційного насильства в суспільстві, через інтернет-рекламу та комп'ютерні ігри.

2. Під впливом інформаційного насильства у молоді відбуваються негативні зміни якостей особистості: зменшується об'єм короткочасної пам'яті, погіршується рівень логіки та уваги і дуже страждає емоційна сфера.

3. Інформаційне насильство стосується всіх сфер життя, воно навіть спотворює вікові традиції статевого виховання націй.

4. Мовчазна згода з програмуванням через інформаційне насильство призводить до формування індивідуумів, що не спроможні сприяти прогресивному розвитку суспільства.

Перспективи подальших розвідок. Виникає необхідність розробки актуальних законодавчих актів стосовно реклами в Інтернеті, комп'ютерних ігор та контролю їх виконання. Є нагальна необхідність зобов'язати рекламодавців нести відповідальність за якість, зміст і відповідність їх продукції до вікових категорій користувачів. Запровадження програми поширення знань про існуючі можливості захисту кожного користувача від інформаційного насильства в сучасному суспільстві сприятиме благополучному вихованню молоді та укріпленню психоемоційного стану підлітків.

Список використаних джерел і літератури

1. Дзьобань О. П. Інформаційне насильство: змістовний аспект / О. П. Дзьобань, О. Ю. Панфілов, С. М. Соболева // Вісник Національного університету «Юридична академія України ім. Ярослава Мудрого». — 2016. — № 1 (28). — С. 136–151.
2. Корнілов Д. І. Вплив інформаційно-комунікаційних проектів у мережі Інтернет на рівень інформаційної безпеки / Д. І. Корнілов // Стратег. панорама. — 2009. — № 4. — С. 152–161.

3. Дзьобань О. П. Соціокультурні аспекти інформаційної безпеки / О. П. Дзьобань, О. Ю. Панфілов // Зовнішня торгівля: економіка, фінанси, право : наук. журн. — 2013. — № 2. — С. 171–176.
4. WHO Global Consultation on Violence and Health Violence: a public health priority. Geneva, World Health Organization, 1996 (document WHO/EHA/ SPI. POA. 2).
5. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете: Монография / Б. М. Игошев. — М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2008. — 201 с.
6. Сушенцева Л. Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Л. Л. Сушенцева // Наукова бібліотека України. — 2011. — 11 с. — Режим доступу до статті: [www/info-library.com.ua/libs/stattya/192-profesijna-mobilnist-jak-suchasna-pedagogichna-problema.html](http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/192-profesijna-mobilnist-jak-suchasna-pedagogichna-problema.html)
7. Іщенко Н. Г. Рекламний текст як форма соціального впливу / Н. Г. Іщенко, К. І. Телегіна // Advanced Education. — 2014. — випуск 1. — С. 30–35.

REFERENCES

1. Dzoban O. P., Panfilov O. Yu., Soboleva S. M. (2016). Informativne nasilstvo: zmistovniy aspect [Information of the violence: zmistovny aspect]. *Visnyk nationalnoho universitetu «Juridicna Academiya Ukrainy im. Yaroslava Mudroho» — Bulletin of the National University «Law Academy of Ukraine. Yaroslav the Wise»*, 1, 136–151 [in Ukraine].
2. Kornilov D. I. (2009). Vpliv informativno-rpmmunikaciynykh proectiv u merezhi Internet na riven informativnoi bezpeky [Influence of information and communication projects in the Internet on the level of information security]. *Strateg. Panorama — Strategic panorama*, 4, 152–161 [in Ukraine].
3. Dzoban O. P., Panfilov O. Yu. (2013). Sociokulturni aspekty informativnoi bezpeky [Sociocultural aspects of information security]. *Zovnishnya torgovlya: ekonomika, financy, pravo: nauk.zhurn. — Foreign Trade: Economics, Finance, Law: Sciences. Journ.*, 2, 171–176 [in Ukraine].
4. WHO Global Consultation on Violence and Health Violence: a public health priority. Geneva, World Health Organization, 1996 (document WHO/EHA/ SPI. POA. 2).
5. Igoshev B. M. (2008). *Organizacionno-pedagogicheskaya Sistema podgotovky professionalno mobilnikh spetsialistov v pedagogicheskom universitete [Organizational-pedagogical system of training of professionally mobile specialists at the pedagogical university: Monograph]*. — М.: Гуманитар. [in Russian].
6. Sushenceva L. L. (2011) Profesiyna mobilnist yak suchasna pedsgogichna problema [Professional mobility as a modern pedagogical problem]. *Naukova biblioteka Ukrainy. — Scientific Library of Ukraine*, Retrieved from www/info-library.com.ua/libs/stattya/192-profesijna-mobilnist-jak-suchasna-pedagogichna-problema.html [in Ukraine]
7. Ischenko N. G., Teledina K. I. (2014). Reklamniy tekst yak forma socialnoho vplyvu [Advertising text as a form of social influence] *Advanced Education*, issue 1, 30–35.

Новик Г. Н.

психолог Запорожского авиационного колледжа им. А. Г. Ивченко

Чайка В. А.

к. т. н., доцент, методист Запорожского авиационного колледжа
им. А. Г. Ивченко

ИНФОРМАЦИОННОЕ НАСИЛИЕ

Резюме

Статья основывается на результатах наблюдений педагогов и психолога Запорожского авиационного колледжа о влиянии информационных технологий через рекламу и компьютерные игры на психоэмоциональное состояние подростков. На

основе результатов анкетирования подростков были выявлены изменения качеств личности, которые отражаются во всех сферах жизни, и в первую очередь в учебе и формировании индивидуума общества. Проанализированы предложенные респондентами варианты возможных решений против информационного насилия.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние, интернет-реклама, контент сайта, компьютерные игры.

Novik G. N.

psychologist A. I. Ivchenko Zaporizhzhya Aviation College,

Chaika V. A.

Ph. D., associate professor, methodist A. I. Ivchenko Zaporizhzhya Aviation College

INFORMATION VIOLENCE

Abstract

Introduction. The article is based on the teachers and psychologist observation's results in the Zaporizhzhya Aviation College. The authors found out the impact of information technologies through internet-advertising and computer games on the psychoemotional state of youth. The influence of information violence is clearly traced, which is manifested in the students' preference for simplified scholarly material, individual, rather than in groups, passive learning with constant teacher supervision. *Purpose.* To consider the impact of information violence on the psycho-emotional state of young people, on the individual qualities, the individual society formation. *Methods.* The studies were conducted in a complex: the formation of questionnaires and questioning of students, the analysis of topic publications under consideration and the analysis of the students observations results during classes. *Results.* Information violence is taken by young people in part consciously, but more unconsciously. The impact of this violence is manifested in all spheres of life, and primarily in the study and individual society formation. An insignificant part of the respondents offers a variety of ways to protect themselves from this violence in the form of blocking programs, bans, creating special sites, self-education, raising the culture of the user in the family. *Conclusion.* Under the influence of information violence that exists on the Internet through computer games and internet-advertising among young people, negative changes in the personality qualities are formed: a decrease in the volume of short-term memory, the level of logic and attention worsens, and the development of the emotional sphere is very much affected. It should be noted that the relationship's sphere of the sexes that is relevant for young people is also distorted, destroying the native old traditions of sex education. The knowledge introduction about protective possibilities each user from information violence in modern society will provide by choice in favor of the safe upbringing of youth.

Key words: teenagers psychoemotional state, internet-advertising, content, computer games.

Стаття надійшла до редакції 09.04.2017

УДК 159.923.3

Форманюк Юлія Валеріївна

здобувач кафедри загальної психології

та психології розвитку особистості

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

e-mail: Julia.formanyuk@gmail.com

ORCID 0000-0001-6971-2653

**МІСЦЕ ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В СТРУКТУРІ
ІНФАНТИЛЬНОСТІ**

Стаття присвячена аналізу емпіричного дослідження основних особистісних компетенцій як додаткового механізму вивчення інфантильності особистості. Представлено та емпірично підтверджено відповідні компетенції: зовнішня компетенція внутрішньосімейних взаємовідносин та внутрішня компетенція внутрішньосімейних взаємовідносин, зовнішня компетенція матеріального та соціального статусу та внутрішня компетенція матеріального та соціального статусу, зовнішня компетенція валеологічної сфери та внутрішня компетенція валеологічної сфери, зовнішня компетенція професійної діяльності та внутрішня компетенція професійної діяльності.

Ключові слова: особистість, інфантильність, дії з організації життя, особистісний ресурс, потенціал, особистісні компетенції.

Актуальність. У сучасному українському суспільно-громадянському просторі, коли основні акценти становлення особистості робляться на за-своєнні нею європейських стандартів та цінностей, особливого значення набуває дослідження інфантильності як характеристики, що суттєво гальмує реалізацію задуманих планів, проектів та ресурсів особистості у різних сферах життєдіяльності взагалі. Дослідження проблеми інфантильності сучасної молоді неможливе без розгляду самого процесу її життєвого становлення. Необхідність дослідження інфантильності як особистісного конструкту, який може гальмувати активність особистості, стає актуальним і затребуваним як з теоретичного, так і з практичного боку, проте, незважаючи на очевидну значущість, ця проблема не отримала повного розвитку в сучасній психологічній науці, за винятком окремих напрямів, що в основному стосуються клінічних (С. П. Авдєєва, А. Ю. Акопов, Є. А. Брюн, О. І. Іванова, В. Д. Менделевич, О. В. Макаричева, О. В. Надеждіна, К. В. Пиркова, О. В. Сухарев, В. П. Трифонова) та вікових (Б. Г. Ананьєв, А. Валлон, О. Кернберг, В. У. Кузьменко, Р. В. Павелків, Т. Д. Ріхтерман, О. П. Цигіпало, А. Фрейд, R. Rattner) проявів інфантильності. Компетентнісний підхід до вивчення інфантильності в науці відсутній.

Мета: викладення результатів емпіричного дослідження місця та ролі особистісних компетенцій у структурі інфантильності.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми інфантильності сучасної молоді неможливе без розгляду самого процесу життєвого станов-

лення. Безпосередньо процес життєвого становлення та розвитку полягає у вмінні грамотної організації життєвих процесів та подолання кризових чи проблемних ситуацій. Отже, методика ДОЖ досліджує та відображає структуру виникнення проблемних ситуацій та шляхи розв'язання та знаходження рішення у складній ситуації.

Організація життя особистості складається зі свідомих і несвідомих детермінант, що виходять від самого суб'єкта. Дії з організації життя в найбільш явному вигляді виявляються в процесі подолання суб'єктом проблемних ситуацій, зумовлених його актуальними життєвими труднощами. Така дія починає свідомо формуватися суб'єктом в момент виявлення ним проблемної ситуації. Психологія дії з організації життя, на даному етапі його формування, визначається взаємодією об'єктивних і суб'єктивних елементів, які визначені як складові структури проблемної ситуації. Активізація особистості, що виникає в процесі виявлення проблемних ситуацій, спрямована на подолання цих загроз, яке, з боку зовнішньої практичної діяльності, здійснюється відповідно до принципу максимальної ефективності, і з боку внутрішньої психічної діяльності — відповідно до принципу максимального втілення сенсу життя.

У статті розкрито ресурс або потенціал особистості для вирішення проблемної ситуації, визначення якого буде відбуватися шляхом віднімання значень дії з організації життя (за внутрішньою та зовнішньою компонентами) від значень відповідної проблемної ситуації. Визначення ресурсу або потенціалу має широке трактування та не підкреслює саме психологічний зміст нової змінної, тому доцільно використовувати визначення компетенції. Так само компетенція визначається здатністю застосовувати знання, вміння, успішно діяти на основі практичного досвіду при вирішенні завдань загального роду. Компетенції особистості ми розуміємо як сукупність взаємопов'язаних базових якостей, що містять в собі перспективи застосування знань, умінь і навичок в якісно-продуктивній діяльності.

Отже, були визначені відповідні компетенції: зовнішня компетенція внутрішньосімейних взаємовідносин та внутрішня компетенція внутрішньосімейних взаємовідносин, зовнішня компетенція матеріального та соціального статусу та внутрішня компетенція матеріального та соціального статусу, зовнішня компетенція валеологічної сфери та внутрішня компетенція валеологічної сфери, зовнішня компетенція професійної діяльності та внутрішня компетенція професійної діяльності.

Наступними кроком проведемо аналіз описових характеристик та аналіз розподілу отриманих змінних (табл. 1).

Оцінювання наближення практичної кривої до параметрів нормалі було проведено шляхом розрахунку коефіцієнтів асиметрії (S) та ексцесу (K) для показників опитувальника. Розраховані коефіцієнти в разі нормального розподілу даних вибірки мають становити $K / SEK \leq |2.5|$ та $\frac{S}{SES} \leq |2.5|$.

Проведемо аналіз описових характеристик, зокрема арифметичного середнього значення (M) та значення стандартного відхилення (SD), для виявлення характеру визначення новостворених змінних.

Таблиця 1

Описові характеристики дослідження особистісних компетенцій досліджуваних

Показники компетенції	M	SD	S/SEK	K/KES
Зовнішня компетенція внутрішньосімейних взаємовідносин	9,057	7,642	-2,024	0,034
Внутрішня компетенція внутрішньосімейних взаємовідносин	9,287	9,236	-2,757	1,027
Зовнішня компетенція матеріального та соціального статусу	0,554	6,681	-0,374	-0,299
Внутрішня компетенція матеріального та соціального статусу	2,899	6,646	-2,087	-0,331
Зовнішня компетенція валеологічної сфери	3,532	9,058	0,874	0,216
Внутрішня компетенція валеологічної сфери	5,194	9,080	-2,612	0,431
Зовнішня компетенція професійної діяльності	1,640	7,331	2,490	2,892
Внутрішня компетенція професійної діяльності	2,431	6,243	0,917	0,431

Найбільші значення компетенції виявлені за показниками внутрішньосімейних відносин. Так, студенти проявляли збільшену готовність до вирішення проблемних ситуацій у родинному колі як за допомогою зовнішнього впливу на проблему ($M=9,057$), так і за внутрішнім настроєм на можливі конфліктні прояви. Також слід зауважити, що у дослідженні брали участь студенти від 18 до 24 років. Отже, більшість студентів ще не має власних сімейних уз, а проживає у батьківського родинному колі, де з роками вже визначенні всі правила поведінки та сімейні ролі. Студентів ще не спіткали справжні власні сімейні проблеми, тому може мати місце переоцінка власних можливостей та здібностей для подолання проблемних ситуацій.

Також наведемо частотний аналіз компетенцій внутрішньосімейних відносин (рис. 1).

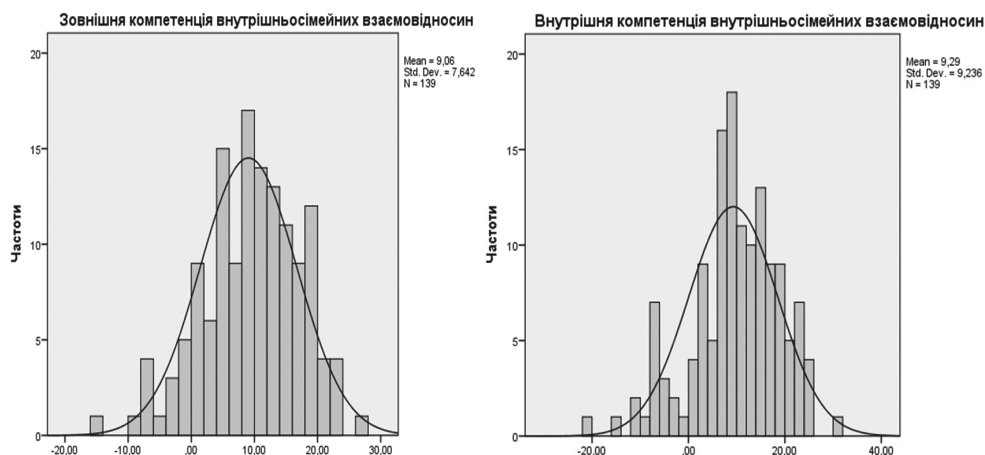


Рис. 1. Частотний аналіз особистісних компетенцій внутрішньосімейних взаємовідносин

За значення стандартного відхилення зовнішньої компетенції ($SD=7,642$) можна говорити про існуючі різні точки зору щодо оцінки власної зовнішньої готовності досліджуваних студентів. Проте за показником внутрішньої компетенції ($SD=9,236$) вони проявляли ще більшу різноманітність оцінок власної готовності.

Схожа картина вимальовується за показниками компетенції валеологічної сфери, що наочно зображено на графіках проведення частотного аналізу (рис. 2).

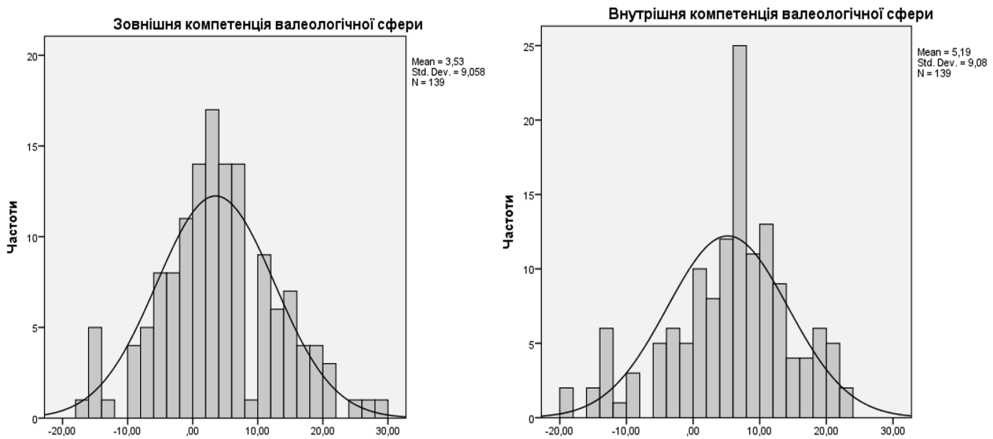


Рис. 2. Частотний аналіз особистісних компетенцій валеологічної сфери

Студенти не спостерігають явних проблемних ситуацій, тому високо оцінюють власні внутрішні ресурси ($M=5,194$) та можливості з вирішення цих проблем. Також практичні заходи ($M=3,532$) для поліпшення власного фізичного та психічного здоров'я не викликають у досліджуваних сумнівів їх готовності. Майже однаковий розбіг оцінок студентів за внутрішньою та зовнішньою компетенцією ($SD=9,080$ та $SD=9,054$ відповідно) свідчить про неоднотайність визначення готовності дій щодо подолання проблеми.

В цілому досліджувані студенти виявляли найбільші рівні проблемних ситуацій за показниками матеріального становища та професійного розвитку. Студенти виявили більше внутрішніх ресурсів ($M=2,431$) для подолання проблем професійного становлення, аніж практичної готовності до пошуку розв'язання проблемної ситуації ($M=1,640$). Внутрішній запал та прагнення до професійного розвитку перевищують перелік існуючих шляхів практичної реалізації омріяних висот, проте через певний час набуття досвіду баланс сил має вирівнятися. При визначенні внутрішньої компетенції ($SD=6,243$) студенти проявили більшу згуртованість у відповідях, проте за зовнішньою компетенцією ($SD=7,331$) оцінки мали більш розріджений характер. Наведений частотний аналіз наочно зображує картину розподілу значень оцінок професійної діяльності студентів (рис. 3).

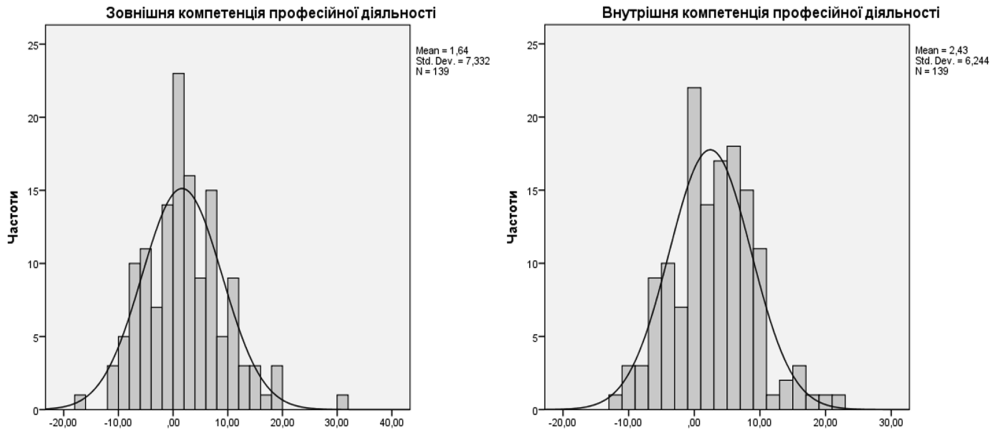


Рис. 3. Частотний аналіз особистісних компетенцій професійної діяльності

Найменший рівень компетенції був визначений за показником зовнішньої компетенції матеріального та соціального статусу ($M=0,554$). Студентам виявилось найскладніше приймати рішення стосовно зовнішніх аспектів успіху фінансового розвитку. З мотиваційної та вольової точки зору ($M=2,899$) студенти виявились добре підготовленими до перешкод на шляху фінансової незалежності (рис. 4).

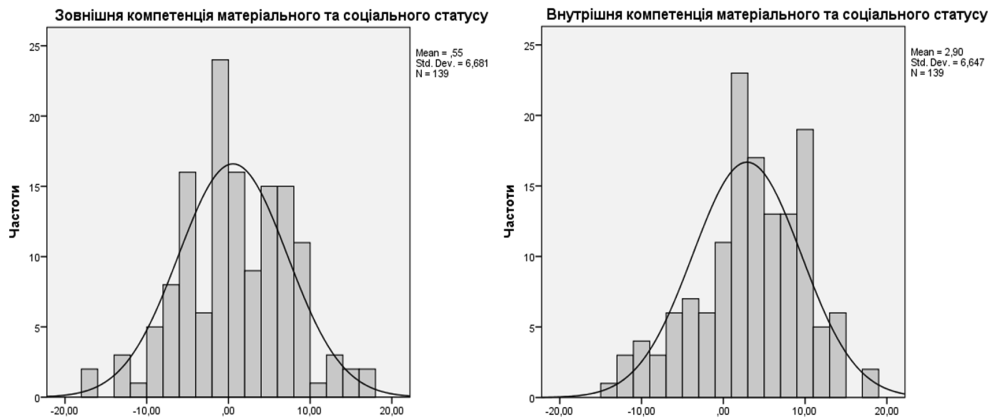


Рис. 4. Частотний аналіз особистісних компетенцій матеріального та соціального статусу

Однак нестача досвіду та практичних навичок ставала значною перешкодою для соціального та матеріального благополуччя. Значення стандартного відхилення оцінок за обома компетенціями демонстрували майже однаковий розбіг ($SD=6,681$ та $SD=6,646$), що показало однотайність групи у визначенні власних внутрішніх та зовнішніх ресурсів.

Висновки. Таким чином, визначення основних видів проблемних ситуацій, з якими людина стикається протягом життя, та оцінка власних

можливостей подолання труднощів створює додаткові умови дослідження інфантильності серед молоді. Дії з організації життя в найбільш явному вигляді виявляються в процесі подолання суб'єктом проблемних ситуацій, зумовлених його актуальними життєвими труднощами.

Студенти оцінили рівні проблемних ситуацій меншими за силу дій, якими ми мали відповісти на можливі труднощі. Так, досліджувані визначали себе найбільш компетентними у питаннях налагодження сімейних стосунків. Вирішення проблем валеологічної сфери завдяки якостям молодого організму також не вимагають надмірних зусиль. Компетентність професійної діяльності значно потьмяніє перед двома попередніми показниками. Студенти значно складніше почуваються на шляху активного професійного становлення. До того ж здобуття фінансової незалежності на соціального визнання перебуває у ролі бажаної, але найбільш недосяжної компоненти успішного життя. Однак студенти під час навчання знаходяться у складному процесі набуття знань та професійних навичок, тому з часом, на нашу думку, низькі оцінки компетентності матеріального та соціального статусу набудуть відповідного значення.

Список використаних джерел і літератури

1. Сабельникова О. В. Инфантилизм: теоретический конструкт и операционализация / О. В. Сабельникова, Н. Л. Хмелева // Образование и наука. — 2016. — № 3 (132). — С. 24–36.
2. Barrett P. Structural Equation Modelling: Adjudging Model Fit / P. Barrett // Personality and Individual Differences. — 2007. — Vol. 42, No 5. — P. 815–24.

References

1. Sabelnikova O. V. (2016). Infantilizm: teoreticheskiy konstrukt I operacionalizaciya [*Infantilism: a theoretical construct and operationalization*]. — M.: Pedagogika [in Russian]
2. Barrett, P. Structural Equation Modelling: Adjudging Model Fit / P. Barrett // Personality and Individual Differences. — 2007. — Vol. 42, No 5. — P. 815–24.

Форманюк Юлия Валерьевна

соискатель кафедры общей психологии
и психологии развития личности

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

**МЕСТО ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СТРУКТУРЕ
ИНФАНТИЛЬНОСТИ**

Резюме

Статья посвящена анализу эмпирического исследования основных личностных компетенций в качестве дополнительного механизма изучения инфантильности личности. Представлены и эмпирически подтверждены соответствующие компетенции: внешняя компетенция внутрисемейных взаимоотношений и внутренняя компетенция внутрисемейных взаимоотношений, внешняя компетенция материального и социального статуса и внутренняя компетенция материального и социального статуса, внешняя компетенция валеологической сферы и внутренняя компетенция валеологической сферы, внешняя компетенция профессиональной деятельности и внутренняя компетенция профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личность, инфантильность, действия по организации жизни, личностный ресурс, потенциал, личностные компетенции.

Formaniuk Julia

applicant of the chair of General psychology
and psychology of personality development

Odessa I. I. Mechnikov National University

**PLACES OF PERSONAL COMPETENCIES IN THE INFANITY
STRUCTURE**

Abstract

The article is devoted to the analysis of empirical research of basic personal competencies as an additional mechanism for the study of infantile personality. The study of the problem of infantilism of modern youth is impossible without considering the very process of its life formation. The need for a study of infantilism as a personal construct that can inhibit the activity of the individual becomes relevant and in demand both from a theoretical and a practical point of view, however, despite its apparent significance, this problem has not been fully developed in modern psychological science, except for individual directions, which mainly relate to the clinical and age-old manifestations of infantilism. Competent approach to the study of infantilism in science is absent. The relevant competencies are represented and empirically confirmed: external competence of internal family relationships and internal competence of family relations, external competence of material and social status, internal competence of material and social status, external competence of the valeological sphere and internal competence of the valeological sphere, external competence of professional activity and internal competence of professional activity.

Key words: personality, infantile, actions on organization of life, personal resource, potential, personal competencies.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2017

УДК 159. 923.2:330.33.01

Чернявська Тетяна Павлівна

д. психол. н., професор

кафедра диференціальної і спеціальної психології

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

astr1@ukr.net

ORCID 0000–0001–8644–9228

**МЕХАНІЗМ МОТИВАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ
МЕНЕДЖЕРА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ**

У статті розглянуті теоретичні аспекти вивчення проблеми мотиваційної спрямованості особистості і діяльності менеджера. Представлено результати дослідження змісту, структури та механізму формування мотиваційної спрямованості особистості і діяльності менеджера у процесі професійного розвитку.

Ключові слова: мотиваційна спрямованість, механізм, особистість, діяльність, менеджер, професійний розвиток.

Постановка проблеми. Професійний розвиток особистості — це формування у людини здібностей і мотивів, оптимально відповідних вимогам професійної діяльності, її цілям, змісту і умовам реалізації. Розвиток особистості, як пише Е. А. Клімов, відбувається в нормально напруженій професійній діяльності «за рахунок ініціативи, активності, мотивів суб'єкта цієї діяльності» [3, с. 13].

Професійний розвиток може починатися лише в тому випадку, якщо професійні вимоги будуть вищі за актуальні можливості суб'єкта, а його мотиваційна сфера не обіднятиметься, а збагачуватиметься.

А. К. Маркова [5] відзначає, що професійна мотивація — це те, ради чого людина вкладає свої професійні здібності, здійснює професійне мислення. Мотиваційна сфера професійної діяльності виконує функції: спонукаючу, направляючу, регулюючу. Разом з операціональною сферою вона є сутнісною характеристикою професіоналізму [5].

Під мотивацією розуміють сукупність психологічних процесів і механізмів, що заряджають енергією та спрямовують поведінку і професійну діяльність особистості.

Виділяють два основні напрями розвитку мотиваційної структури суб'єкта професійної діяльності:

– трансформація загальних мотивів особистості і діяльності в професійні мотиви,

– системна зміна професійної мотивації особистості в процесі переходу на нові рівні професіоналізації.

Зміст мотивів є найбільш істотною характеристикою мотиваційної спрямованості особистості та діяльності та рівня її сформованості. Мотиви розрізняються не тільки за змістом і структурою, але й за рівнем усвідомленості,

стійкості. Мотиваційна спрямованість особистості є результатом виникнення стійко домінуючих мотивів поведінки та діяльності, а також інших психологічних особливостей, що допомагають чи заважають реалізувати мотиви.

Основний же механізм формування професійних мотивів полягає в тому, що в ході професіоналізації потреби особистості знаходять свій предмет в професійній діяльності.

Мотиваційні процеси лежать в основі активності людини та визначають поведінку і професійну діяльність особистості, напрямок її життєдіяльності. Тому визначення змісту, структури та механізму формування мотиваційної спрямованості особистості і діяльності менеджера у процесі професійного розвитку було і залишається найскладнішою проблемою у психологічній науці.

Ціль статті полягає в розкритті змістовного навантаження, структури та механізму формування мотиваційної спрямованості особистості і діяльності менеджера у процесі професійного розвитку.

Теоретичний аналіз проблеми. Теоретичні аспекти вивчення проблеми мотиваційної спрямованості особистості і діяльності менеджера у процесі професійного розвитку включають: визначення змісту, структури, особливостей та механізму формування мотиваційної спрямованості особистості і діяльності менеджера у процесі професійного розвитку.

Вивченню спрямованості особистості присвячені наукові праці багатьох дослідників (J. Atkinson [13], Е. Ф. Зеєр [1], Е. П. Ильїн [2], Б. Ф. Ломов [4], D. McClelland [13], В. С. Мерлін [6], В. М. Мясичев [7], Ж. Нюттен [8], К. К. Платонов [9], С. Л. Рубінштейн [10], Х. Хекхаузен [11] і ін.).

Спрямованість особистості в рамках системного підходу розглядається вченими як:

– інтегральна цілісна властивість, регулююча діяльність людини і її активність [10];

– «характеризує домінуючі інтереси особистості», «домінуюче відношення» [7, с. 147].

Особливістю професійної мотивації працівника є те, що він повинен приносити користь організації для того, щоб надійно себе відчувати в ній, а також повинен самостійно знаходити шляхи підвищення своєї цінності як працівника. Свідома організаційна поведінка мотивована або обґрунтована конкретними причинами. Професійна мотивація справляє вплив на організаційну поведінку, а також грає велику роль в досягненні цілей організації.

Важливим чинником, що визначає мотивацію, є осмислення потреб і переведення їх в мотиваційні об'єкти, які надалі локалізуються в тимчасовій перспективі особистості.

Ж. Нюттен [8] розробив теорію тимчасової перспективи, яка охоплює практично всі основні проблеми теорії мотивації. Він запропонував схему переробки потреб в цілі, плани і дії, що визначають діяльність, яку можна описати в наступних чотирьох твердженнях:

1) ціль — це конкретизована, або «сфокусована» потреба;

2) план — це конкретна поведінкова форма, яку приймає потреба на пізнавальному рівні реалізації;

3) поки ціль не досягнута, суб'єкт сприймає розбіжності між актуальною ситуацією і бажаною ціллю;

4) перехід від когнітивно-динамічної постановки цілей і планування до зовнішньої поведінкової дії [8].

Х. Хекхаузен [11], розглядаючи вольову спрямованість як частину мотиваційного процесу, розділив її на фази: мотивація, цілеполягання, реалізація, завершальний етап; і виділив стадії мотивації дії: мотивація до ухвалення рішення про дію, воля, здійснення дії, оцінка наслідків дії. Процеси мотивації, за Х. Хекхаузенем, опосередковують зв'язки потреби і мотиву, чекання і цінності, готуючи перехід мотиву з латентного в активний стан — намір. Мотиваційна фаза завершується ухваленням рішення — своєрідним кордоном, що відокремлює мотиваційну фазу від вольової.

На думку Б. Ф. Ломова, спрямованість грає провідну роль в забезпеченні інтеграції особистості, «сама вона виступає в ролі «спонукальної сили», що визначає вибірковість стосунків до активності особистості» [4, с. 3].

В цілому з позицій сучасних наукових психологічних знань мотиваційну спрямованість можна розглядати як складну динамічну інтеграційну полісистему.

Е. Ф. Зеєр розглядає зміст і ієрархію компонентів структури професійної спрямованості, що включає:

- мотиви (наміри, інтереси, схильності, ідеали);
- ціннісні орієнтації (сенс праці, кар'єра, кваліфікація, соціальне становище, заробітна плата, добробут і ін.);
- професійну позицію (відношення до професії, установки, очікування, готовність до професійного розвитку);
- соціально-професійний статус [1, с. 36].

Таким чином, в структуру мотиваційної спрямованості особистості всіма ученими включається мотиваційна сфера особистості, що розглядається як інтегральна система відносно стійких мотивів, що є основними стимулами діяльності, а також потреби, інтереси, установки, цілі, цінності, світогляд людини.

Модель механізму формування мотиваційної спрямованості особистості і діяльності менеджера у процесі професійного розвитку представлено на рисунку.

Зображення моделі механізму формування мотиваційної спрямованості менеджера слід розуміти як свого роду кінематичну схему, вважаючи три вказаних на ній чинника розтяжними, а вектор мотиваційної спрямованості рухливим.

За допомогою даної моделі механізму мотиваційної спрямованості особистості менеджера в процесі професійного розвитку пропонується описати цілий ряд особливостей формування і розвитку структури мотиваційної спрямованості особистості і діяльності менеджера.

У підвалині конструкції моделі лежить *особистісна ефективність*. Це поняття, яке вбирає в себе безліч особистісних якостей і властивостей, для нас важливе тим, що визначає ефективність формування мотиваційної спрямованості особистості і діяльності менеджера у процесі професійного розвитку.

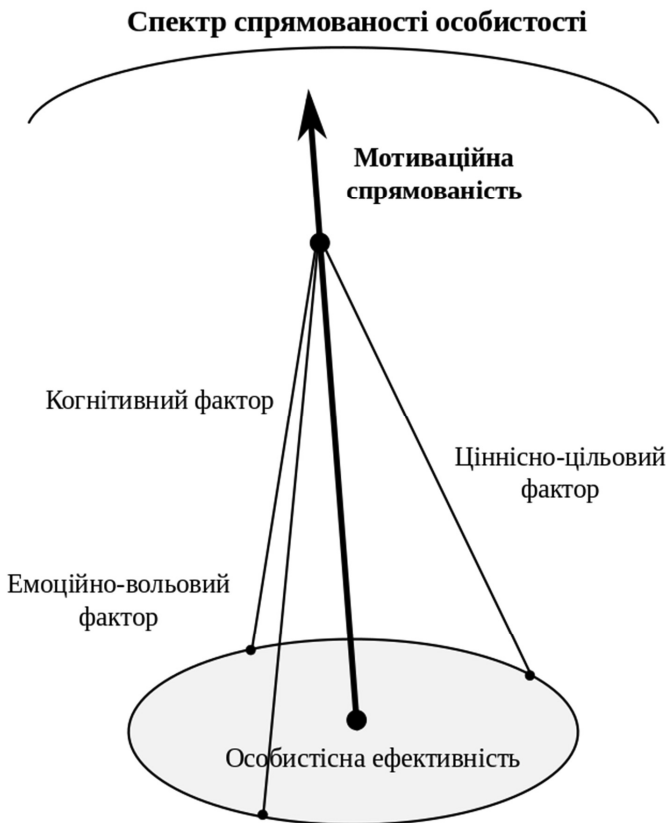


Рис. Модель механізму формування мотиваційної спрямованості особистості і діяльності менеджера у процесі професійного розвитку

Навіть дуже сильні домагання, професійні амбіції і просто особистісні потреби безплідні за відсутності ефективного психологічного механізму, що реалізує когнітивні, ціннісно-цільові, емоційно-вольові компоненти в конкретні рухи, дії, професійну діяльність.

Зображення особистісної ефективності у вигляді кола, що зв'язує воедино три фактори моделі (*когнітивний, ціннісно-цільовий, емоційно-вольовий*), показує залежність «рухливості» вектора мотиваційної спрямованості від доступних внутрішніх ресурсів особистості менеджера: низька ефективність закриває дорогу до широкого вибору цілей професійної діяльності, звужуючи світогляд особистості.

Посилення або ослаблення кожного з трьох представлених у моделі факторів (когнітивного, емоційно-вольового і ціннісно-цільового) відповідає стискуванню або розтягуванню відповідної «тяги» в моделі механізму формування мотиваційної спрямованості особистості менеджера в процесі професійного розвитку. Тим самим реалізується орієнтація мотиваційної спрямованості особистості і діяльності менеджера відповідно до сталого психоемоційного і когнітивного статусу.

На ранніх етапах формування професійного менеджера ці фактори, по-перше, слабо «натягнуті» і, по-друге, не єдині.

Проте у міру зростання ефективності професійної діяльності менеджера і підйому на якісно новий рівень його професійного розвитку і зростання механізм формування мотиваційної спрямованості менеджера налагоджується і стабілізується в рамках доступних особистісних резервів (підстава моделі).

При цьому не доводиться говорити про будь-який жорстко зафіксований, стереотипний шаблон мотиваційної спрямованості, в який, як в прокрустове ложе, повинні укладатися всі ефективні і результативні управлінці.

Гнучкий внутрішній механізм саморегуляції особистості здатний досягати великої ефективності діяльності різними способами. Тому в даній моделі окреслена лише область, в якій розміщується весь спектр можливих мотиваційних спрямованостей, як простих, так і складних мотиваційних конструкцій.

Пропонована модель механізму формування мотиваційної спрямованості особистості і діяльності менеджера в процесі професійного розвитку володіє такими перевагами, як наявність ясної і доказової емпіричної бази.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Отримані в дослідженні результати дозволяють:

- розширити уявлення про змістовне навантаження психологічних чинників мотиваційної спрямованості особистості менеджера у процесі професійного розвитку, що існують в психології бізнесу і менеджменту;

- продемонструвати продуктивність використання психологічного підходу до вивчення проблеми мотиваційної спрямованості особистості менеджера;

- на ранніх етапах формування професійного менеджера ці фактори, по-перше, слабо «натягнуті» і, по-друге, не єдині. Проте у міру зростання ефективності професійної діяльності менеджера і підйому на якісно новий рівень його професійного розвитку і зростання налагоджується і стабілізується в рамках доступних особистісних резервів (підстава моделі);

- орієнтуючись на цю модель, менеджер або організаційний психолог може оцінити структуру мотиваційної спрямованості зараз і перспективи її подальшої динаміки, а також використовувати дану модель у розробці програм розвитку мотиваційної спрямованості особистості та діяльності менеджерів;

- поліпшити процеси підбору, розстанови і розвитку персоналу, приділяючи особливу увагу якостям і здібностям співробітників, які вони проявляють в ризикових ситуаціях;

- поліпшити організацію спільної діяльності співробітників;

- в цілому підвищити ефективність системи управління ризиками, побудованої на користь компанії і її власників, що у свою чергу забезпечить досягнення фінансових показників, запобігатиме втратам важливих для бізнесу активів і ресурсів, допоможе уникнути проблем із законодавством і зберегти хорошу репутацію на ринку.

Результати дослідження використовуються і можуть знайти подальше використання в напрямках:

- розробки психодіагностичних методик для практичного вживання, які безпосередньо вимірювали різні компоненти запропонованої моделі;
- розробки навчально-методичних матеріалів і програм спецкурсів, присвячених вивченню проблем формування мотиваційної спрямованості особистості і діяльності менеджера у процесі професійного розвитку.

Список використаних джерел і літератури

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. — М.: Академический проект, 2006. — 336 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2006. — 512 с.
3. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. — М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. — 350 с.
4. Ломов Б. Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов. — М.: МПСИ, 1996. — 384 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. — 312 с.
6. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин. — Пермь: ПГЛИ, 1971. — 134 с.
7. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. — М.: МПСИ, 2005. — 158 с.
8. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен ; под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.
9. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. — М.: Высшая школа, 1984. — 174 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2007. — 713 с.
11. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен; пер. с англ. — СПб.: Речь, 2001. — 240 с.
12. Чернявская Т. П. Психология успешности личности в бизнесе: [монография] / Т. П. Чернявская. — Одесса: Астропринт, 2010. — 288 с.
13. McClelland D. The Achievement Motive / D. McClelland, J. Atkinson, R. Clark, E. Lowell. — N. Y., 1953. — 375 p.

REFERENCES

1. Zeer E. F. (2006) *Psichologiya professiy: Uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov [Psychology of Professions: Train aid for the Students of Higher Institutes]*. Moscow: Akademicheskii projekt [in Russian].
2. Ilin E. P. (2006) *Motivatsiya i motivy [Motivation and Motives]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
3. Klimov E. A. (1998) *Vvedeniye v psihologiyu truda [Introduction to Psychology of Labour]*. Moscow: *Kultura i sport, YUNITI* [in Russian].
4. Lomov B. F. (1996) *Sistemnot v psihologii: Izbrannyye psihologicheskiye trudy [The System is in Psychology: Select Psychological Labours]*. Moscow: *MPSI* [in Russian].
5. Markova A. K. (1996) *Psichologiya professionalizma [Psychology of Professionalism]*. Moscow: *Mejdunarodnyy gumanitarnyy fond Znaniye* [in Russian].
6. Merlin V. S. (1971) *Lektsii po psihologii motivov cheloveka [Lectures on Psychology of Motives of Man]*. Perm: *PGLI* [in Russian].
7. Myatischev V. N. (2005) *Psichologiya otnosheniy [Psychology of Relations]*. Moscow: *MPSI* [in Russian].
8. Nyutten J. (2004) *Motivatsiya, deystviye I perspektiva budushego [Motivation, Action and Prospect of the Future]*. Moscow: *Smysl* [in Russian].

9. Platonov K. K. (1984) *Kratky slovar sistemy psihologicheskikh ponyaty [Short-story Dictionary of the System of Psychological Concepts]*. Moscow: Vysshaya shkola [in Russian].
10. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obschey psihologii [Bases of General Psychology]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
11. Hekhauzen H. (2001) *Psihologiya motavatsii dostijeniya [Psychology of Achievement Motivation]*. Saint Petersburg: Rech [in Russian].
12. Chernyavskaya T. P. (2010) *Psihologiya uspeshnosti lichnosti v biznese: monografiya [Psychology of Success of Personality is in Business: Monograph]* Odessa: Astroprint [in Russian].
13. McClelland D. The Achievement Motive / D. McClelland, J. Atkinson, R. Clark, E. Lowell. — N. Y., 1953. — 375 p.

Чернявская Татьяна Павловна

д. психол. н., профессор
кафедра дифференциальной и специальной психологии
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

МЕХАНИЗМ МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЕНЕДЖЕРА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Резюме

В статье рассмотрены теоретические аспекты изучения проблемы мотивационной направленности и деятельности менеджера. Представлены результаты исследования содержания, структуры и механизма формирования мотивационной направленности личности и деятельности менеджера в процессе профессионального развития.

Ключевые слова: мотивационная направленность, механизм, личность, деятельность, менеджер, профессиональное развитие.

Chernyavskaya Tatiana

PhD in Psychology, Professor
Department of differential and special psychology
Odessa I. I. Mechnikov National University

A MECHANISM OF MOTIVATIONAL ORIENTATION PERSONALITY OF MANAGER IS IN PROCESS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract

In the article there considered the theoretical aspects of studying the problem of motivational orientation and activity of manager. The results of research of maintenance are presented, structure and mechanism of forming of motivational orientation personality and activity of manager in a process professional development.

Motivational processes are underlying activity of man and determine a conduct and professional activity of personality, direction and vital functions. Therefore determination of maintenance, structure and mechanism of forming of motivational orientation personality and activity of manager in the process of professional development was and remains the most difficult problem in psychological science.

The purpose of the article is opening of maintenance, structure, mechanism of forming of motivational orientation personality and activity of manager in the process of professional development.

Theoretical aspects of the studying the problem of motivational orientation personality and activity of manager include in the process of professional development: determination of maintenance, structure, features and mechanism of forming of motivational orientation personality and activity of manager in the process of professional development.

The results got in research allow:

- to extend the picture of the rich in content loading of psychological factors of motivational orientation personality of manager in the process of professional development, that exist in psychology of business and management;

- to show the productivity of the use of the psychological going near the study of problem of motivational orientation personality of manager;

- on the early stages of forming of professional manager these factors, at first, are poorly «strained» and, secondly, not unique. However as far as growth of efficiency of professional activity of manager and raising on the high-quality new level of his professional development and growth, put right and stabilized within the framework of accessible personality backlogs (foundation of model);

- oriented on this model, a manager or organizational psychologist can estimate the structure of motivational orientation presently and prospects of it subsequent dynamics, and also to use this model in program of development of motivational orientation personality and activity of managers development;

- to improve the processes of selection, placing and development of personnel, sparing the special attention qualities and capabilities of employees, what they show in risk situations;

- to improve organization of joint activity of employees;

- on the whole to promote efficiency of control system by risks, built in behalf of company and to its proprietors, that will provide achievement of financial indexes in same queue, will prevent the losses of important for business assets and resources, will help to avoid problems with a legislation and save good character at the market.

Research results can find the subsequent use in directions:

- developments of psycho diagnostic methods for the practical use, which would measure different components of the offered model directly;

- are developments of methodical materials and programs of the special courses, devoted the study of problems of forming of motivational orientation personality in the process of professional development.

Key words: motivational orientation, mechanism, personality, activity, manager, professional development.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2017

УДК 37.015.3:159.942.5

Шевчук Тамара Олексіївна

доцент кафедри фізичного виховання та психолого-педагогічних дисциплін
Уманського національного університету садівництва

e-mail: tamara-shevchuk@ukr.net

ORCID 0000–0002–5078–9412

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОЧУТТІВ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

У статті розглядаються основні теоретико-методичні засади особистісно-спрямованого педагогічного впливу на виховання і розвиток культури почуттів студентів, створення педагогічних умов для пробудження і підтримки найосновніших груп емоцій, які зумовлюють розвиток інтелектуальних, естетичних, практичних, моральних почуттів особистості.

Ключові слова: культура почуттів, почуття, емоції, психологічна підготовка, емоційна культура людини, керівництво емоціями.

Постановка проблеми. Глобалізація освіти, інформаційна різноманітність впливів на особистість обумовлюють включення людини у складну систему взаємовідносин учасників вузівського навчально-виховного процесу. Вища школа повинна готувати повноцінно розвинуту, самодостатню особистість, яка б керувалась у житті власними переконаннями і свідомим аналізом професійних і життєвих проблем.

Від рівня розвиненості майбутнього фахівця виробничої сфери все більше буде залежати успіх діяльності і взагалі будь-якої сфери життєдіяльності.

Вузівська система покликана сьогодні дати випускникові, крім чисто професійних знань, навичок, умінь орієнтуватись у постійно зростаючому потоці інформації, ще й спроможність спілкування, умінь працювати в колективі, знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, бути готовим до вирішення конфліктних ситуацій, до постійного поновлення та поповнення знань, пошуку оригінальних рішень в умовах конкуренції та економічної нестабільності в суспільстві.

Сучасна психологічна підготовка майбутніх спеціалістів має складний комплексний характер. Серед значної кількості теоретичних знань і практичних навичок та вмінь психологічні аспекти посідають особливе місце. Причина полягає в тому, що кінцевою метою діяльності фахівця будь-якої галузі виробництва є розв'язання організаційних та управлінських завдань. Такий вплив відбувається через інших людей: підлеглих, колег, партнерів. І цей вплив тим ефективніший, чим глибшими і досконалішими є знання теоретичних основ психології і навички спілкування у колективі, вміння думати, володіти способами переконання, ефективними формами мовленнєвого впливу, встановлення цілісного світовідчуття, формування гуманістичного світогляду.

На думку дослідників [1, 2, 3, 8, 10], одним із важливих аспектів сучасної психологічної підготовки майбутніх спеціалістів є виховання культури почуттів особистості.

Виховувати і розвивати культуру почуттів — це пробуджувати і підтримувати найосновнішу групу емоцій, якими зумовлюються інтелектуальні, естетичні, практичні, моральні почуття. Створюючи педагогічні умови для проявів здивування, задоволення, здогадок, емоцій сумніву і впевненості, радості, які пов'язані з інтелектуальними емоціями, можна забезпечити ефективне виховання культури почуттів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виховання культури почуттів завжди знаходилась в центрі уваги вчених — філософів, психологів, педагогів, етиків, і її розробка має глибокий і багатосторонній спектр (Я. А. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський, Б. І. Додонов, К. Д. Ізард, П. М. Якобсон, І. Д. Бех, О. В. Киричук, О. Л. Кононко та ін.).

Людина, як відзначав видатний український філософ В. І. Шинкарук, народжується двічі: біологічно та соціально-культурно. Вдруге вона народжується завдячуючи мові, звичаям свого краю, усій культурі соціуму. Розум, воля і почуття — ось три сутнісних властивості людини, які повинні бути гармонічно поєднані, націлені на ідеал розумної, культурної, самосвідомої, розважливої в своїх діяннях людини.

Висуваючи ідеал виховання людини-пансофа, Я. А. Коменський виділяв навчання мудрості, яка робить нас піднесеними, мужніми і великодушними. Школи — «майстерності людей» повинні виховувати моральність і благочестя, мудрість, почуття міри; мужність і справедливість, обов'язковість і люб'язність.

Джон Локк надавав великого значення почуттям задоволення і позитивним емоціям у навчанні і моральному вихованні. Вищим критерієм вихованості є благовихованість, що несе в собі вище духовне благо — гармонію моральних і естетичних почуттів.

Жан-Жак Руссо закликав тренувати не тільки сили, але і почуття. Тренувати почуття — це не лише користуватися ними: це означає вчитися добре судити за допомогою їх, вчитися відчувати, так як ми вміємо сприймати, бачити, чути, тільки так, як навчилися.

Особливе місце культура почуттів займає в педагогічній теорії К. Д. Ушинського, який вважав, що саме наші відчуття виражають нас самих, що моральні і релігійні, естетичні почуття надзвичайно ніжні і потребують систематичного тренування, удосконалення. К. Д. Ушинський органічно пов'язував навчально-виховну діяльність і моральне виховання з насолодою, радістю, бажанням творити добро.

Вся педагогічна діяльність В. О. Сухомлинського, а відповідно, і педагогічні погляди, пронизані ідеєю виховання культури почуттів як найважливішого компонента духовної культури. На його думку, виховати культуру почуттів можливо лише в різнобічній діяльності, в процесі багатогранного духовного життя, емоційного сприймання краси оточуючої дійсності [4].

Емоційна культура педагога, на думку В. О. Сухомлинського, складається із культури відчуттів і сприйняття та культури слова і емоційних станів. Чим тонші відчуття і сприймання, тим більше бачить і чує людина в оточуючому світі відтінків, тонів і напівтонів, тим глибше виражається особиста емоційна оцінка фактів, предметів і явищ, тим ширший емоційний діапазон, що характеризує духовну культуру людини.

Багатогранність внутрішнього світу особистості, багатосторонність людського життя і оточуючого світу обумовлює розмаїття людських почуттів. Вони проявляються в емоційних реакціях, переживаннях, оцінках, в поведінці особистості.

В основу концепції емоцій і почуттів, яка розробляється сучасними психологами, покладено положення про те, що психічні процеси є емоційними станами особливого виду, сутність яких — відображення дійсності. Такої думки дотримуються К. Платонов, П. Симонов, Т. Шингаров, П. Якобсон та інші.

Б. Додонов відмічає, що у кожної людини є своя духовна емоційна мелодія — загальна емоційна спрямованість, яка характеризується тим, що має емоції ближчі, бажані, постійні. Загальна емоційна спрямованість визначається фундаментальними емоціями [6]. За В. Семиченко, емоція вважається фундаментальною, якщо вона має власний механізм виникнення (виражається зовні особливими мімічними або пантомімічними засобами і відзначається особливим суб'єктивним переживанням).

«Загальна емоційна спрямованість», «емоційна мелодія» (за Б. Додоновим), сукупність фундаментальних емоцій (за В. Семиченко), емоційність як перевірений фактор в сфері почуттів (за Санніковою), домінанта емоційно-почуттєвої сфери — це терміни, якими дослідники позначають ставлення особистості до матеріальних або духовних об'єктів довкілля.

І. Кулагіна, Л. Фрідман визначають сутність поняття «емоція», структуру емоційного процесу, розрізняють види емоцій в залежності від суб'єктивних цінностей переживань, виділяють фундаментальні емоції, дають пояснення поняттю «емоційні риси особистості», характеризують інші аспекти.

А. Маркова, вивчаючи проблему формування мотивації учіння, підкреслює роль емоцій у мотивації: «емоції, безсумнівно, мають мотивуюче значення в процесі учіння» [9]. Вона підкреслює положення про те, що емоції і самі залежать від діяльності і спричиняють на неї свій вплив, що «найбільша емоційна насиченість спостерігається у тих видах діяльності, де домінує зовнішній або внутрішній, але вузько результативний мотив», який зумовлюється емоцією констатуючого характеру.

За В. Клименком, здатність активізувати почуття, уяву, психомоторику — це шлях постійного поповнення особистістю енергопотенціалу. Енергопотенціал визначається величиною заряду енергії і особистісною мотивацією і реалізується на різних рівнях: у вигляді стереотипів, предметів споживання, продуктів творчості [7]. Увага дослідників звертається на особливості взаємозалежності емоційного забарвлення і зрілої діяльності особистості і «чим більше зрілою є діяльність і її мотиви, тим більш специфічною, стриманою і вибірковою стає її емоційне забарвлення».

Емоції, за визначенням О. Кононко, «є особливим шляхом психічних процесів і станів, пов'язаних з інстинктами, потребами і мотивами особистості, а почуття — це стійкі емоційні ставлення до явищ дійсності», і в почуттях «відображається емоційний бік духовного світу зростаючої особистості». Щоб підкреслити різницю між емоцією і почуттям, треба усвідомити положення про те, що одне і теж саме почуття може реалізуватися у різних емоціях [8].

Навчальна діяльність є ефективним джерелом розвитку культури почуттів, вона пробуджує почуття впевненості або сумніву, здивування, радості, які є основою всіх видів вищих почуттів: моральних, інтелектуальних, естетичних, практичних. Вищі почуття посідають особливе місце в емоційній сфері людини. Вони є відображенням чуттєвого ставлення до явищ соціальної дійсності.

Так, у дослідженнях Г. С. Костюка, М. Г. Левандовського, А. К. Маркової розглядаються питання емоційного клімату, необхідного для створення і підтримування позитивного ставлення до учіння (навчання). Автори виокремлюють позитивні емоції, пов'язані з навчальним закладом; емоції, зумовлені діловими відносинами з приятелями, викладачами; емоції, пов'язані з усвідомленням особистістю своїх можливостей у досягненні успіхів у навчальній діяльності, у подоланні труднощів, вирішенні складних завдань; емоції, що викликаються новим навчальним матеріалом; емоції, що виникають при оволодінні прийомами самостійного добування знань, новими способами вдосконалення своєї навчальної роботи, самоосвіти. Автори зазначають, що емоції і почуття, відіграючи велику роль у виникненні й закріпленні ставлення, характеризують емоційний аспект ставлення до учіння.

Існує значна кількість емоційних проявів особистості, різних за змістом, формою, значенням, тривалістю.

Глибокі і змістовні почуття актуалізують і спрямовують діяльність людини, роблять її продуктивнішою. В свою чергу, емоційна сфера особистості формується під час активної діяльності людини. Участь в доцільній діяльності робить емоційну сферу людини змістовнішою, насиченою яскравими і різноманітними почуттями, життя людини стає повноціннішим.

Отже, почуття не можуть існувати поза емоційними проявами, але зміст їх носить суспільний характер. Таким чином, відбувається соціалізація та гуманізація емоцій у предметно-перетворюючій діяльності.

Розширенню кола емоціогенних ситуацій сприяє загальнокультурний розвиток особистості. Чим вищий культурний рівень людини, тим більша стриманість у прояві емоцій у неї спостерігається. І навпаки, некеровані пристрасті і бурхливі спалахи емоцій, що називаються афектами, співвідносяться, як правило, з обмеженістю сфери прояву емоцій, що властиво людям з низьким рівнем загальної культури. Це критерії, за якими можна розрізнити рівні сформованості емоційної культури особистості.

Збереження психічного і фізичного здоров'я людини залежить від уміння керувати емоціогенними ситуаціями у процесі життєдіяльності. Одним із способів керівництва емоціями є їх розподіл, який полягає

в розширенні кола емоціогенних ситуацій, в т. ч. і в процесі предметно-перетворюючої діяльності. Необхідність у свідомому розподілі емоцій виникає за надмірної концентрації хвилювань людини. Розподіл емоцій відбувається в результаті розширення інформації і кола спілкування, особливо з творами художньої культури і природного середовища. Інформація про нові для людини об'єкти необхідна для формування нових інтересів, які перетворюють нейтральні ситуації в емоційні. Розширення кола спілкування виконує таку саму функцію, оскільки нові соціальні й психологічні контакти дозволяють знайти більш широку сферу вияву своїх почуттів.

Другий спосіб керівництва емоціями — зосередження — необхідний за тих обставин, коли умови діяльності потребують повної концентрації емоцій на чомусь одному, що має вирішальне значення в певний період життя. У цьому випадку людина свідомо виключає із сфери своєї активності ряд емоціогенних ситуацій, щоб підвищити інтенсивність емоцій у тих ситуаціях, які для неї є найбільш важливими. Така ситуація забезпечується творчою працею особистості, коли зосереджуються, актуалізуються всі сутнісні сили особистості.

Третій спосіб керівництва емоціями — переключення — пов'язаний з переносом хвилювань з емоціогенних ситуацій на нейтральні. За так званих деструктивних емоцій (гнів, агресія) необхідна тимчасова заміна реальних ситуацій ілюзорними або соціально незначущими. Якщо конструктивні емоції (перш за все інтереси) сконцентровані на дрібницях, ілюзорних об'єктах, то необхідне переключення на ситуації, що мають соціальну і культурну цінність. Застосування даних способів керівництва емоціями вимагає певних зусиль, винахідливості. Ситуації образного перетворення, уособлення сприяють третьому способу керівництва емоціями — переключенню.

Емоційний світ особистості — це не просто красивий образ. Наша психіка — єдина і цілісна, вся вона пронизана емоційними хвилюваннями. Можливо, саме хвилювання забезпечують гармонію і єдність особистості в одних випадках, і її дисгармонійність і внутрішню конфліктність — в інших, але найосновніше — це навчитися трансформувати емоції в художні образи.

Для успішного виховання необхідна позитивна емоційна сфера, яку повинен створити викладач. Ось чому серед необхідних якостей педагога як професіонала важливе місце займає досвід його переживань, пов'язаних із ставленням до предмета, який він викладає, до явищ суспільного життя, до самого процесу пізнання і можливості використати цей досвід з метою виховання, захопити студентів своїм відношенням. Але важливо, щоб емоційно-позитивне ставлення виражалось засобами емоційної культури, якими є художньо-образне мислення і робота уяви.

Викладач повинен вміти аналізувати емоційне життя студентів на основі цілісної картини їх поведінки і окремих емоційних проявів, вміти знаходити правильні шляхи для потрібного впливу на особистість, враховуючи її індивідуальність та неповторність.

Емоційність викладача — це зміст, якість і динаміка його емоцій і почуттів. Завдяки емоційності викладача, здатного до відповідних контактів із студентами, формуються спонукальні механізми до пізнавальної активності студентів. У разі відсутності емоційного контакту викладача і студентів досягається в кращому разі лише формування інтелектуальних навичок, але не спонукальних механізмів інтелектуальної діяльності студентів. Психологи підкреслюють, що «педагог, який ставить перед собою завдання розвивати засобами свого предмета мислення студента, повинен одночасно формувати відповідну емоційну основу» [1, 3, 8, 10].

Ми познаємо світ не тільки через органи зору, слуху, дотику, смаку, запаху, але й через слово. Саме воно є тим чинником, що здатний переносити і передавати величезний обсяг інформації. Оскільки інтелект зашифрований у системі мови, то слово є інструментом і засобом його деформування. Воно — багатомірна космічна категорія, бо охоплює все, що народ здобув на цій землі, його узагальнену емоційність і розум. У слові відбита вся історія нашого народу, його прагнення, його ідеали, в ньому починається і закінчується духовне життя людини. Володіти образним емоційно-насиченим словом, означає володіти емоційною культурою.

Заслугує на увагу кожного викладача етична складова образу оратора, яка деталізувала сучасну риторику в поняття ораторської моральності етичних вимог, що висуває суспільство будь-якому оратору: чесність, скромність, доброзичливість, передбачливість. Вона повинна бути введена у власну систему цінностей майбутніх спеціалістів.

Підкреслимо, що без такої культури педагог ніколи не зможе оволодіти здатністю до емпатії, тобто співпереживання, емоційного відгуку на переживання інших людей.

Доцільно, щоб в емоційному житті студентів незначну роль відігравали такі негативні почуття, як злість, злорадство, заздрість, недоброзичливість, щоб ці переживання, якщо вони вже й виникли, швидко минали, викликаючи почуття сорому перед собою, докори совісті.

Важливим фактором, що характеризує емоційну культуру людини, є її здатність цінувати і поважати почуття іншої людини, ставитись до них з увагою, а також здатність людини до співпереживання, вміння поділитися з іншими близькими людьми своїми переживаннями.

Для виховання культури почуттів важливе значення має і стиль взаємовідношень викладача із студентами. В емоційному досвіді викладача закладений великий потенціал виховання культури почуттів студентів.

Висновки. Таким чином, викладач повинен «постійно вдосконалювати свій духовний потенціал, зокрема, на рівні мистецтва нейтралізувати негативні емоції, культивуючи позитивні, високі, надихаючи на добро, формуючи позитивні емоції аудиторії через красу думок, словесну красу, художньо-естетичну цінність, бо вони несуть в собі потенціал інтелектуальної радості, моральної естетичної краси і задоволення, здійснюючи особливий вплив на виховання культури почуттів студентів.

Список використаних джерел і літератури

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник / Бех І. Д. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
2. Ніколаєнко Д. Ф. Індивідуально-психологічні особливості: Навч. пос. / Ніколаєнко Д. Ф., Проколієнко Л. М. — К.: КДПІ, 1987. — 256 с.
3. Семиченко В. А. Психологія емоцій / Семиченко В. А. — К.: Магістр, 1999. — 193 с.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / Сухомлинський В. О. — К.: Рад. школа, 1967. — (Вибрані твори в 5-ти томах).
5. Гамезо М. В. Атлас по психології: Інформ.-метод. пособие по курсу «Психология человека» / Гамезо М. В., Домашенко И. А. — 2 изд., доп. и испр. — М.: Изд-во Рос. пед., 1998. — 272 с.
6. Додонов Б. И. В мире эмоций / Додонов Б. И. — К.: Политиздат, 1987. — С. 136.
7. Клименко В. В. Психологические тесты таланта / Клименко В. В. — Х.: Фолио, 1997. — 414 с.
8. Кононко Е. Л. Чтобы личность состоялась / Кононко Е. Л. — К.: Рад. шк., 1991. — 221 с.
9. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителей / Маркова А. К. — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.
10. Санникова О. П. Соотношение устойчивых индивидуально-типических особенностей эмоциональности и общительности: Автореф. дис. канд. психол. наук / Санникова О. П. — М., 1982. — 22 с.

REFERENCES

1. Beh, I. D. (1998). *Osobystisno zorientovane vyhovannja: Naukovo-metodychnyj posibnyk [Personally oriented education: Scientific and methodical manual]*. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
2. Nikolajenko, D. F. & Prokolijenko, L. M. (1987). *Indyvidual'no-psyhologichni osoblyvosti: Navch. pos. [Individual psychological features: Teaching. Pos.]*. Kyiv: KDPI [in Ukrainian].
3. Semychenko, V. A. (1999). *Psychologija emocij [Psychology of emotions]*. Kyiv: Magistr [in Ukrainian].
4. Suhomlyns'kyj, V. O. (1967). *Serce viddaju ditjam [I give my heart to the children]*. Kyiv: Rad. shkola. [in Ukrainian].
5. Gamezo, M. V. & Domashenko, Y. A. (1998). *Atlas po psychology: Ynform. — metod. posobyje po kursu «Psychologija cheloveka» [Atlas of Psychology: Inform.-method. manual on the course «Psychology of a person»]*. Moscow: Yzd-vo Ros. ped. [in Russian].
6. Dodonov, B. Y. (1987). *V myre emocyj [In the world of emotions]*. Kyiv: Polytyzdat. [in Russian].
7. Klymenko, V. V. (1997). *Psychologycheskyye testy talanta [Psychological talent tests]*. Kharkiv: Folyo [in Russian].
8. Kononko, E. L. (1991). *Chtoby lychnost sostojalas [That personality has taken place]*. Kyiv: Rad. shk. [in Russian].
9. Markova, A. K. (1983). *Formyrovanye motyvacyy uchenyja v shkol'nom vozraste: Posobyje dlja uchytel'ej [Formation of the motivation of a school-age exercise: A manual for teachers]*. Moscow: Prosveshhenye [in Russian].
10. Sannykova, O. P. (1982). *Sootnoshenie ustojchivyh individualno-tipicheskikh osobennostej emocionalnosti i obshchitelnosti [Ratio of stable individual and typical features of emotionality and sociability]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].

Шевчук Т. А.

доцент кафедри фізичного виховання і психолого-педагогічних дисциплін Уманського національного університету садівництва

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЧУВСТВ СТУДЕНТОВ-АГРАРИЕВ

Резюме

В статье рассматриваются основные теоретико-методические основы личностно-направленного педагогического влияния на воспитание и развитие культуры чувств студентов, создания педагогических условий для пробуждения и поддержки основных групп эмоций, которые обеспечивают развитие интеллектуальных, эстетических, практических, моральных чувств личности.

Ключевые слова: культура чувств, чувства, эмоции, психологическая подготовка, эмоциональная культура человека, руководство эмоциями.

Shevchuk T. O.

assistant professor of department physical education and psycho-pedagogical disciplines Uman National University of Horticulture

EDUCATION OF CULTURE OF FEELINGS OF STUDENTS-AGRARIANS

Abstract

The ultimate goal of the agrarian specialist is solving organizational and management problems. This effect is due to emotional relationships with others, subordinates, colleagues and partners.

The problem of education culture feeling has always been the focus of scientists — philosophers, psychologists, teachers, ethics, and its development has a profound and multifaceted spectrum (J. A. Comensky, John Locke, J. J. Rousseau, A. S. Makarenko, K.D. Ushinsky, V. A. Sukhomlinsky, B. I. Dodonov, K. D. Izard, P. M. Jacobson, I. D. Bech, O. V. Kirichuk, O. L. Kononko etc.).

Preserving mental and physical health depends on the ability to manage future agrarian emotogenic situations in the life.

Therefore, to successfully creating a culture of feelings in students a teacher must constantly improve their spiritual potential, in particular at the level of art neutralize negative emotions and cultivating positive high; creating positive emotions of the audience because of the beauty of thought, word beauty, artistic and aesthetic value, because they bear the potential joy of intellectual, moral, aesthetic beauty and pleasure, making a particular impact on education cultural feelings of students.

Key words: culture of feelings, feelings, emotions, psychological preparation, emotional culture of man, management of emotions.

Стаття надійшла до редакції 30.03.2017

УДК 159.9.016.2

Шусть Василь Володимирович

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант

Інститут соціальної і політичної психології Національної академії педагогічних наук України

schust@i.ua

ORCID 0000–0002–0094–1121

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДІ

В статті розглядаються концептуальні підходи до формування політичних цінностей молоді. Формування особистісних політичних цінностей в індивідуальному розвитку ускладнене множинністю групової належності людей і суперечливістю ціннісних систем, рольових очікувань різних соціальних груп, до яких належить індивід. Соціально-політичні цінності відображають устремління і ставлення суспільства до певних фактів, подій і процесів політичного життя, формуючи своєрідне «замовлення» для політичних еліт, але так само на них впливають окремі індивіди, чії агреговані індивідуальні політичні цінності в сукупності їх і складають.

Концепція формування політичних цінностей молоді спирається на систему педагогічних принципів — загальнодидактичних принципів навчання у вищій школі; принципів створення ситуацій спільної продуктивної діяльності; принципів контекстного навчання; принципів особистісно орієнтованої освіти.

Ключові слова: молодь, політичні цінності, політична соціалізація, система ціннісних орієнтацій.

Постановка проблеми. Проблема визначення теоретичних основ формування політичних цінностей студентів у ході освітнього процесу у вузі — актуальне завдання сучасних психолого-педагогічних досліджень. Її актуальність обумовлена недостатнім вивченням механізмів формування політичних цінностей, є одним з ключових питань в сучасній політичній психології, а також і важливим об'єктом прикладних досліджень, як для загальнонаукових цілей, так і для цілей конкретних політичних акторів.

У психологічній науці склалися певні теоретичні передумови для вирішення проблеми формування політичних цінностей в умовах сучасної України. Загалом цінності окремої людини, тих чи інших соціальних угруповань, суспільства, як зазначає провідний український соціолог А. О. Ручка, утворюють «певну ціннісну систему, яка має, як правило, ієрархічний характер». У складі будь-якої ціннісної системи можна виділити передусім домінантні цінності, субдомінантні цінності, цінності середньої важливості, маловажливі цінності, які є периферією ціннісної системи. На нашу думку, саме під час кризових етапів розвитку української державності набувають ознак домінантності.

Стратегічною метою будь-якого політичного режиму, на думку В. М. Козакова є прагнення сформувати систему базисних цінностей і орієнтувати на них більшу частину суспільства»... Якщо цінності політичного режиму стають мотивами діяльності — людина буде шукати й обов'язково знайде засоби їх втілення. Якщо ж цінності, що декларуються в суспільстві, суперечать цінностям-мотивам, вони будуть лише інструментом для досягнення іншої, можливо, діаметрально протилежної мети» [3, с. 107].

Однак вони не є раз і назавжди зафіксованими нормами поведінки, примітно, що засновник Римського клубу А. Печчеї вказував на необхідність «встановлення гармонії між застарілими системами цінностей і дійсністю, що постійно змінюється» [5].

Відомий український психолог В. О. Васютинський зазначає, що «з одного боку, індивідуальна свідомість може частково розвиватися як свідомість політична, виділяючи «під політику» певні свої структури. З другого боку, у своєму розвитку індивідуальна свідомість може первісно формуватися як переважно або суто політична. Тоді отримуємо феномен української політизованої свідомості, коли політизація не є захисним або компенсаторним механізмом, а відображає базові змісти свідомості» [1, с. 425]. Зауважимо, що завданням нашого дослідження не є формування української політизованої свідомості, пам'ятаючи, що така особистість постійно відчуватиме когнітивний дисонанс внаслідок можливих невдач цінної для неї політичної сили і не зможе повноцінно займатись продуктивною діяльністю на благо суспільства.

Метою статті є розгляд концептуальних підходів до формування політичних цінностей молоді як складової частини ціннісної системи особистості.

Результати дослідження. Так, поняття «цінність» не має свого чітко визначеного місця загалом у гуманітарних науках і зокрема у соціальній і політичній психології також вчені не можуть прийти до згоди стосовно сутності поняття.

Д. О. Леонт'єв причину такого становища вбачає у розриві між особистістю і соціумом, який проявлявся в двох різних, зовні навіть протилежних формах: асоціальності західної психології і пансоціальності радянської психології 30–70-х рр., ціннісні основи якої залишаються до цього часу актуалізованими.

На думку вченого, асоціальність в розумінні людини всіма без винятку основними напрямками в західній психології особистості (психоаналіз і глибинна психологія, біхевіоризм, гуманістична психологія) виражалася в тому, що все соціальне розглядалося як зовнішнє по відношенню до індивіда і чуже йому [4].

Не заперечуючи очевидності і могутності впливу різних чинників соціальної природи на розвиток особистості, дослідники розглядали цей вплив як тиск, до якого людина з більшим чи меншим успіхом пристосовується: підпорядковується, адаптується, бореться, обходить і т. п. Характер цього впливу завжди маніпулятивний: порушення вимог і заборон суперерего загрожує почуттями страху, провини і сорому (за З. Фрейдом); невміння

належним чином реагувати на стимули отримує від суспільства негативне підкріплення (за Б. Скіннером); спотворення спонтанного розвитку організму порушують його автентичність і внутрішню гармонію (за К. Роджерсом). Природно, що надособисті цінності виявлялися «по той бік кордону» і в індивідуальному психічному житті могли виконувати лише функцію об'єкта відносин, а цінності, що визначалися «від індивідуальної оцінки» (К. Роджерс, Г. Олпорт), виступали як утворення суто індивідуально особистісної природи, що не мають ніяких коренів і відповідностей в соціальній реальності [4].

У радянській психології, зазначає Д. О. Леонт'єв, панувала пансоціальність, тобто тенденція зведення завдання формування особистості до її «формування» на основі соціальних матриць. Цінності розумілися як утворення соціальної досконалості, при цьому механізм регулюючого впливу соціальних цінностей і норм на діяльність індивідів визначався прямим. У пансоціальній парадигмі навіть цілком повнолітній індивід виявлявся прив'язаним міцною пуповиною до формуючого його соціуму (що, втім, відображало реальність) і автоматично виконував соціальні норми і принципи. Лише випадки девіації спонукати до більш пильної уваги; нормальна соціально регульована поведінка за умовчанням розумілася майже в дусі теорії соціального навчання. Соціальна регуляція поведінки розглядалася як зовнішня по відношенню до особистості; внутрішньоособистісні структури і механізми трактувалися як соціальні регулятори, «пересажені всередину» індивіда, тобто йшлося, по суті, про ту ж зовнішню маніпуляцію, але добровільно і некритично прийняту. Таким чином, в асоціальній парадигмі соціальне постає як зовнішнє, чуже індивіду і спрямовує на протистояння, а в пансоціальній — як зовнішнє, невіддільне від Я об'єкта ототожнення. І там і там у наявності розмежування (відчуження) індивідуального і соціального, внутрішнього і зовнішнього, а також психології і наук про суспільство [4].

Дослідниця І. В. Жадан вказує, що у «перехідних суспільствах цілі політичної соціалізації істотно коригуються — постає проблема суттєвої зміни політичних уявлень, цінностей та ставлень за відсутності мотивації до таких змін в основних агентів політичної соціалізації, браку зразків і моделей нової політичної поведінки в соціалізаційному середовищі тощо. За цих умов альтернативою парадигмі визрівання, у межах якої процес соціалізації розглядається як адаптивний, спрямований на виживання, виступає парадигма розвитку, у рамках якої акцентуються активність суб'єкта та діалогічність процесу соціалізації» [2]. В цілому погоджуючись з автором, зауважимо, що термін «перехідне суспільство» стосовно українського суспільства є дещо дискусійним, оскільки з моменту здобуття Україною незалежності пройшло понад 25 років, економіка перебудована на ринкові рейки, вибори проводяться демократично, тому незрозуміло, звідки і куди в даний історичний момент часу ми переходимо. Звичайно, будь-яке суспільство, навіть найдемократичніше, не застигає в своєму розвитку і потребує реформ, відповідно логічно буде називати будь-яке суспільство перехідним. Цікавою є теза автора про відсутність мотивації до змін в

основних агентів політичної соціалізації, якими є сім'я, освітні інституції, засоби масової інформації, молодіжні організації, політичні партії. Напевне, якщо відсутня мотивація змін, то відсутнє і бачення хоча б приблизних орієнтирів «суттєвої зміни політичних цінностей». Імовірно, що у випадку адаптивної зміни політичних цінностей молоді у небажаному для агентів політичної соціалізації напрямі в суспільстві можливі конфлікти.

Вибір соціальних цінностей величезний, однак лише деякі з них стають чимось більшим, ніж зовнішні вимоги, входять в мотиваційну структуру особистості, стаючи особистісними цінностями. Причини цього процесу російський дослідник Д. О. Леонт'єв вбачає в ідентифікації з групою, орієнтованою на дану цінність і практичну участь у спільній діяльності, мотивованій цієї цінністю. Засвоєння індивідом політичних цінностей йде по спіралі колами, що розширюються від малих груп (родина та ін.) до великих (нація, людство), причому раніше засвоєні цінності можуть служити потужним бар'єром до засвоєння суперечливих їм цінностей великих груп [4].

На думку О. В. Радченка, «цінності не тільки опосередковано визначають структуру суспільства, але й формують систему консенсусної узгодженості як вимогу існування єдиної системи політичності людської спільноти. Сформатовані в певну логічну структуру цінності володіють високим мобільним потенціалом, оскільки формуються та підтримуються кожною соціальною одиницею — громадянином, сім'єю, групою, територіальною громадою, країною, людством» [6, с. 39].

Керуючись підходами Д. О. Леонт'єва, зауважимо, що політичні цінності є інтрапсихічним феноменом, що відображає ставлення суб'єкта, будь то соціум або індивід, до всіх без винятку проявів політичної реальності, що існують в єдності трьох форм, постійно трансформованих з однієї форми в іншу:

1. Соціально-політичні цінності — породжені соціальною спільнотою абстракції, що є концентрованим вираженням колективного досвіду у формі ідеалу, тобто уявлення про бажані в усіх сферах соціальної активності норми діяльності (свобода, демократія, рівність, забезпечення прав людини, справедливість).

2. Предметні політичні цінності — сформовані образи конкретних політичних сил, в діях яких бажана для індивіда цінність знаходить шляхи реалізації.

3. Особистісні політичні цінності — існуючі в структурі мотивації, сформовані на базі соціального досвіду уявлення індивіда про бажані політичні події, що виступають засобом суб'єктивізації політичного життя.

Відповідно вважаємо за доцільне здійснювати певний формуючий вплив на всі три форми політичних цінностей. Індивід визначає суб'єктивну цінність тієї чи іншої політичної сили в залежності від її, на його думку, можливості реалізувати доволі абстрактні соціально-політичні цінності, наприклад, досягти свободи, демократії, рівності, забезпечити права людини, справедливість і т. д. Тобто можемо констатувати аналогічно концепції ціннісних орієнтацій М. Рокича, поділяючої всі цінності на терміналь-

ні й інструментальні, двоїсту природу політичних цінностей: бажані для суб'єкта соціально-політичні цінності (свобода, демократія і т. д.) виступають в ролі термінальних цінностей, а конкретні політичні рухи, партії, об'єднання — в ролі інструментальних цінностей.

Однак політичні цінності завжди суб'єктивні в силу того, що не існує політичної реальності поза її суб'єктами, самі по собі явища політичної реальності не мають психологічної значимості, значимістю їх наділяють суб'єкти сприйняття — індивідуум чи суспільство. Таким чином, завжди можна визначити індивідуумів або соціальні групи, яким належать ті чи інші політичні цінності.

У психології існують різні підходи до розуміння законів формування і розвитку як особистості загалом, так і її ціннісного ядра, однак концепт «формування» розглядається ними в контексті розвитку особистості, оскільки наявні зовнішні впливи, що спричиняють зміни ціннісної структури.

Процес розвитку спричиняє якісні зміни, виникнення нових цінностей, потрібних для успішної адаптації індивіда в суспільстві. Розвиток завжди потребує співучасті особистості, її активності, натомість концепт «формування» розглядає об'єкт впливу в більш пасивному контексті.

Саме тому в нашому дослідженні формування політичних цінностей молоді розглядається власне в контексті їх розвитку, становлення адекватних мінливій політичній ситуації цінностей. Політичні цінності можуть мати ідеологічний і позаідеологічний (загальнолюдський) характер, формуючись на основі співвіднесення соціального й індивідуального досвіду **особистості**. Успішна реалізація завдань дослідження пов'язується нами з впливом загалом на ціннісну структуру особистості молоді людини, формуванням активного позитивного ставлення до загальнолюдських цінностей — «життя», «людина», «суспільство», «праця».

Система політичних цінностей додає загальнообов'язкову значимість і наділяє відповідними якостями моральні норми, служить основою, яка забезпечує цілісність світогляду особистості, а разом з тим поєднує особистість і суспільство та гарантує ефективне функціонування сучасної політичної системи. Як цілком слушно зазначає В. О. Васютинський, «кожна з людських ідеологій є лише більш чи менш успішним наближенням до відображеної дійсності, то вже в самому процесі її засвоєння закладено підставу для неминучої ідеологічної містифікації. Така містифікація відбувається, зокрема, через опанування мови, структура якої нав'язує індивідові відповідну структуру світобачення. Отже, що будь-яка ідеологія має щодо окремої особи тоталітарний характер. Очевидно, така апріорна психологічна тоталітарність ідеології лежить в основі ідеологічного функціонування власне тоталітарних суспільств, а з психологічного погляду як тоталітарне можна розцінювати кожне суспільство, навіть «найдемократичніше» [1, с. 409–410].

Концептуальні основи нашого дослідження — система поглядів, що виражає певний спосіб бачення, розуміння, трактування політичних цінностей молоді, явищ політичного життя України, процесів політичної соціалізації молоді і презентує провідну ідею формування гуманістичних

політичних цінностей молоді і конструктивний принцип вирішення наукового завдання. Визначаємо сутність (сукупність зв'язків, відносин, якісних характеристик, властивих політичним цінностям), описуємо структуру політичних цінностей молоді, виявляємо фактори, умови їх формування і розвитку в ході педагогічного процесу. Зародження нових цінностей, за В. Франклом, відбувається за схемою «унікальний сенс сьогодні — це універсальна цінність завтра» [8, с. 296], тобто стосовно формування політичних цінностей політична сила, в утвердженні якої особистість вбачає сенс, набуває цінності, хай навіть раніше ця сила була психологічно несприйнятною.

В процесі формування політичних цінностей як структурних елементів політичної свідомості діють, згідно з дослідженнями В. О. Васютинського, «два незалежних «владних» фактори: один із них стосується оцінки реальної влади (як правило, негативної), а другий — малорефлексованого бажання мати над собою «ідеальну» владу — сильну, ефективну, дбайливу» [1, с. 427]. Відповідно політичні сили, які забезпечують реалізацію хоча б базових, не політичних, цінностей молоді, набувають «інструментальної» політичної цінності. Істотними проявами специфічності роботи вказаних інституцій політичної соціалізації є нав'язування молодим людям політичних цінностей, неадекватних сучасному етапу політичного життя країни. В зв'язку з черговими політичними кризами вплив інституцій політичної соціалізації стає все більш різновекторним, що ускладнює процес розвитку стабільних політичних орієнтирів і установок.

Політичні цінності — це інтегративне особистісне утворення, яке формується і виявляється у процесі інтеракції з явищами політичної дійсності, що передбачає певне обмеження можливостей їх формування в рамках освітньої діяльності. Це посилює вимоги до організації освітнього процесу: до проектування та моделювання реального політичного життя, трансформації навчальної діяльності в діяльність професійну через ряд проміжних стадій (власне навчальна діяльність — навчально-професійна діяльність — власне професійна діяльність). Відповідно нам видається нездійсненним виконання завдань дослідження без використання міждисциплінарного підходу.

Діяльнісний підхід передбачає врахування психологічної структури діяльності всіх суб'єктів процесу формування політичних цінностей (педагогічної діяльності викладача, навчальної діяльності студентів), переведення студента в позицію суб'єкта пізнання, спілкування, навчання його контролю, самоаналізу, оцінці результатів своєї діяльності. В рамках діяльнісного підходу був зроблений пошук шляхів організації особистого досвіду студентів у здійсненні політичної діяльності, визначений повнотою її змісту в процесуальному аспекті (цілепокладання — виконання) й у видовому аспекті (представленість всіх компонентів політичної діяльності — когнітивного, мотиваційного, ціннісно-орієнтаційного, освітнього). На педагогічному рівні методологічного аналізу діяльнісний підхід співвідноситься з процесуально-результативним, проблемно-ситуативним і задачним підходом.

Проблемно-ситуативний підхід орієнтував нас на проектування і створення навчальних ситуацій політичного вибору в ході процесу формування ціннісної сфери студентів. За зовнішньою формою навчальна ситуація — це завдання і проблема. Тому педагогічний процес формування політичних цінностей студентів повинен спиратися також на заданий підхід, який визначає виявлення імовірнісних явищ політичного життя, їх аналіз, складання прогностичних життєвих ситуацій, розробку засобів і умов їх вирішення.

Концептуальні підходи до вирішення завдань дослідження реалізовувалися в таких взаємопов'язаних напрямках: формування знань про специфіку політичної боротьби; виховання мотивації до активної участі в суспільно-політичному житті; трансформація знань про політику в політичні цінності.

Система принципів формування політичних цінностей визначається:

- а) загальнодидактичними принципами навчання у вищій школі;
- б) принципами створення ситуацій спільної продуктивної діяльності;
- в) принципами контекстного навчання;
- г) принципами особистісно орієнтованої освіти.

Сформованість політичних цінностей суб'єкта оцінюється, з одного боку, за тим, наскільки політичні цінності включаються в загальну структуру особистості і з іншого — за тим, як вони впливають на діяльність особистості (рис.).

Навчальна ситуація політичного вибору розглядається нами як одиниця спільної діяльності викладача і студента; це система сконструйованих педагогом умов, що спонукають і опосередковують активність молоді людини в соціальному і політичному контексті майбутньої діяльності. Моделлю навчальної ситуації виступає завдання (завдання, питання), яке моделює у своєму змісті типові ситуації, що виникають в реальній практиці життя. Слід зазначити і найважливіше значення рефлексивного впливу технологій, що дозволяють проаналізувати складності в процесі інтеріоризації адекватних соціально-економічній ситуації політичних цінностей. Саме рефлексія є основою внутрішньої мотивації молоді людини до осмислення структури своїх цінностей, місця в цій структурі цінностей політичних.

Для ефективної реалізації поставлених завдань в освітньому процесі необхідно проводити моніторингові процедури за розробленими нами критеріями сформованості політичних цінностей, що узгоджуються з компонентами політичних цінностей: мотиваційно-смісловим, когнітивним, поведінковим.

Мотиваційно-смісловий критерій проявляється в наступних показниках:

- прояв пізнавального інтересу до політичної діяльності;
 - розуміння сенсу майбутньої професійної діяльності і свого місця в ній.
- Когнітивний критерій визначається наступними показниками:

– розуміння сутності і соціальної значущості своєї ролі в суспільному житті;

– уміння здійснювати пошук і використання інформації, необхідної для орієнтації в мінливому політичному житті;

- уміння орієнтуватися в умовах частой зміни політичних режимів.

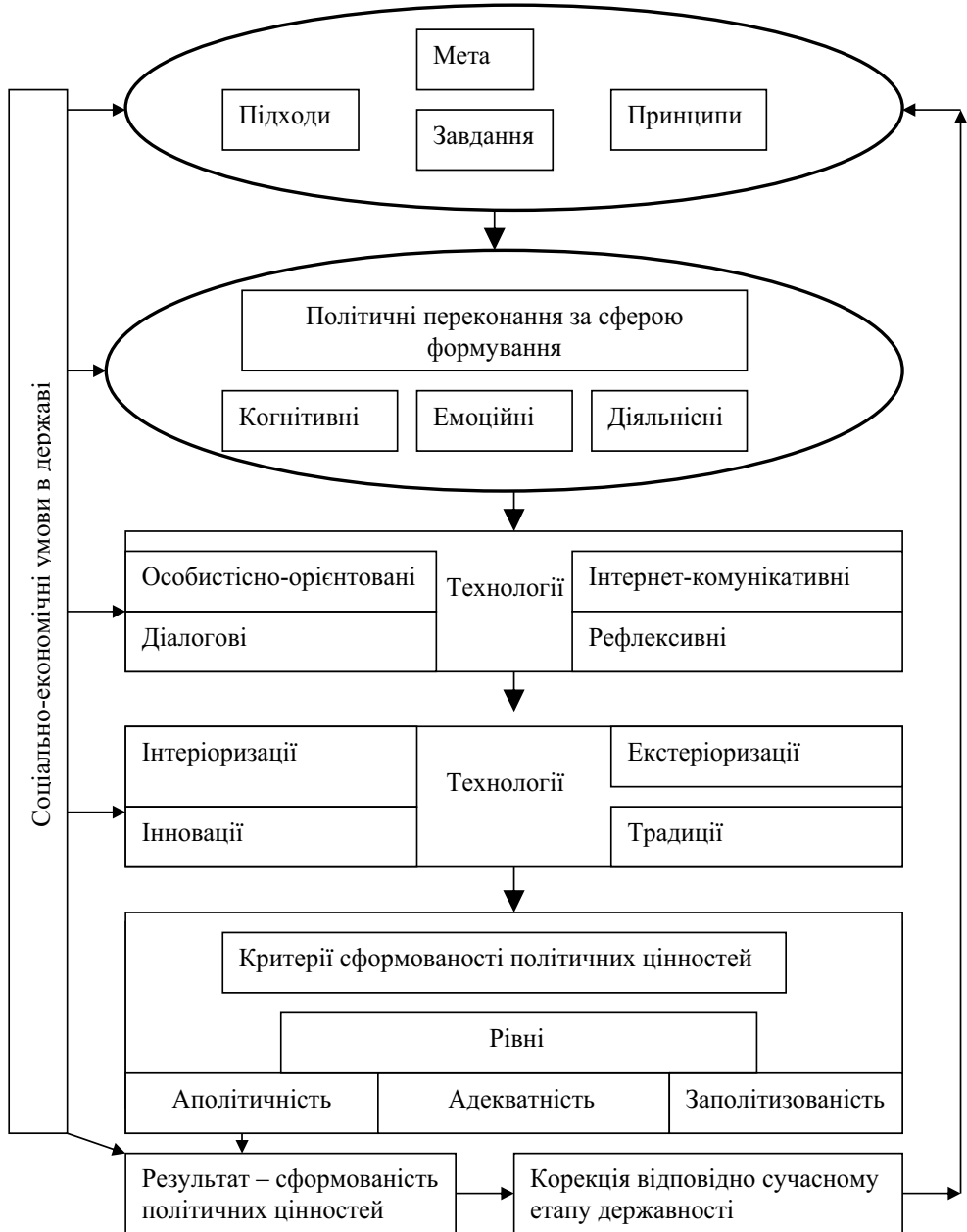


Рис. Концептуальна модель формування політичних цінностей молоді

Поведінковий критерій визначається в наступних показниках:

- вміння використовувати отримані знання в життєвих ситуаціях;
- міра суб'єктності;
- здатність до активної взаємодії з іншими членами суспільства.

На основі аналізу критеріїв і показників були виділені три рівня сформованості політичних цінностей молоді: аполітичність, адекватність, заполітизованість.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Пропонована концепція орієнтується на побудову несуперечливої системи соціально-політичних цінностей, які є пріоритетними для всього українського соціуму і які інтерпретуються через систему політичної ідеології в ході суспільного розвитку та є вихідним началом інтеграції та збереження цілісності суспільства і країни, одним з провідних орієнтирів руху в майбутнє.

Результатом реалізації концепції є особистість, здатна правильно визначати особистий сенс в політичному житті, виявляти інтерес до нього, а також здатна самостійно проектувати свою участь суспільній діяльності відповідно до власних ціннісно-смыслових траєкторій життя.

Список використаних джерел і літератури

1. Васютинський В. О. Інтеракційна психологія влади. — К., 2005. — 492 с. — Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/26538/1/monografia.pdf>
2. Жадан І. В. Механізми політичної соціалізації молоді в умовах модернізації освіти. — Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nsspp/2011_28/Zhadan.htm
3. Козаков В. М. Соціально-ціннісні засади державного управління в Україні: монографія / В. М. Козаков — К.: Вид-во НАДУ, 2007. — 284 с.
4. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личным: феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. — 1996. — № 4. — С. 35–44; 1997. — № 1. — С. 20–27.
5. Печей А. Человеческие качества / перевод с английского О. В. Захаровой. — М.: Прогресс, 1980. — 302 с.
6. Радченко О. В. Цінність в системі державного управління: категоріальний аспект / О. В. Радченко // Державне будівництво. — 2008. — № 2. — С. 37–49.
7. Ручка А. О. Ціннісна зміна як провідна тема сучасного соціологічного аналізу/ Анатолій Олександрович Ручка // Український інформаційний простір. — К.: КНУКіМ, 2013. — Число 1, ч. 2. — С. 163–169.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйсмана. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.

REFERENCES

1. Vasjutynskiy, V. O. (2005). Interakciynaya psikhologhiya vlady [Interactive psychology of power] — K., — 492 s. Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/26538/1/monografia.pdf>
2. Zhadan I. V. Mekhanizmy politychnoji socializacii molodi v umovakh modernizacii osvity [The mechanisms of political socialization of youth in the modernization of education]. Rezhym dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nsspp/2011_28/Zhadan.htm
3. Kozakov, V. M. (2007) Socialjno-cinnisni zasady derzhavnogho upravlinnja v Ukraini: monohrafija [Socio-value principles of public administration in Ukraine: monograph] — K.: Vyd-vo NADU, — 284 s.
4. Leont'ev, D. A. (1996) Ot social'nyh cennostej k lichnym: fenomenologija cennostnoj reguljacii dejatel'nosti [From social values to personal phenomenology valuable activity regulation] // Vestnik MGU. Ser. 14. Psihologija. — № 4. — S. 35–44; 1997. — № 1. — S. 20–27.
5. Pechchei, Aurelio. (1980) Chelovecheskie kachestva [The Human Quality]. M. — «Progress». —. Perевod s anglijskogo O. V. Zaharovoj — 302 s
6. Radchenko, O. V. (2008) Tsinnist v systemi derzhavnogo upravlinnja: katehorialnyi aspekt [The value system of government: the categorical aspect] Derzhavne budivnytstvo. — # 2. — S. 37–49.

7. Ruchka, A. O. (2013) Tsinnisna zmina yak providna tema suchasnoho sotsiologichnoho analizu [Change of values as the leading theme of contemporary sociological analysis] // Ukrain-skyi informatsiinyi prostir. — Chyslo 1: Ch. 2. — K.: KNUKiM. — S. 163–169
8. Frankl, V. (1990) Chelovek v poiskah smysla: Sbornik [Man's Search for Meaning: collection]/ Per. s angl. i nem. D. A. Leont'eva, M. P. Papusha, E. V. Jejdmana. — M.: Progress,. — 368 s.

Шусть Василий Владимирович

кандидат педагогических наук, доцент, докторант
Институт социальной и политической психологии Национальной академии педагогических наук Украины

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ

Резюме

В статье рассматриваются теоретические предпосылки формирования политических ценностей молодежи. Формирование личностных политических ценностей в индивидуальном развитии затруднено множественностью групповой принадлежности людей и противоречивостью ценностных систем, ролевых ожиданий различных социальных групп, к которым относится индивид. Социально-политические ценности отражают устремления и отношение общества к определенным фактам, событиям и процессам политической жизни, формируя своеобразный «заказ» для политических элит, но точно так же на них влияют отдельные индивиды, чьи агрегированные индивидуальные политические ценности в совокупности их и составляют.

Концепция формирования политических ценностей молодежи базируется на системе педагогических принципов — принципов обучения в высшей школе; принципов создания ситуаций совместной продуктивной деятельности; принципов контекстного обучения; принципов личностно ориентированного образования.

Ключевые слова: молодежь, политические ценности, политическая социализация, система ценностных ориентаций.

Shust Vasily V.

Ph.D., assistant professor, doctoral
Institute of Social and Political Psychology NAPS Ukraine

CONCEPTUAL APPROACHES TO FORMATION OF POLITICAL VALUES YOUTH

Abstract

The article considers theoretical prerequisites for the formation of political values of youth. Forming personal political values depend on the group affiliation of individuals and contradictory value systems, role expectations of different social groups, which include individual. Socio-political values reflect the aspirations and attitudes of society to certain facts, events and processes of political life, creating a kind of «order» for the political elites, but in the same way they affect specific individuals with their individual political values.

We consider it appropriate to exercise a formative influence on all three forms of political values. The individual determines the subjective value of a political party

based on it, in his opinion, the opportunity to realize a rather abstract social and political values, for example, to achieve freedom, democracy, equality, ensure human rights and justice. In our study the formation of political values seen young people in the context of their own development, the establishment of adequate political situation changing values. Political values are always subjective due to the fact that there is no reality outside the political actors themselves phenomena of political reality have no psychological significance, the importance of perception give actors — individual or society.

The concept of the formation of political values youth educational system based on principles — principles of teaching in higher education; principles create situations of joint productive activity; principles of contextual learning; principles of personality-oriented education.

Key words: youth, political values, political socialization, the system of value orientations.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2017

УДК 155.418.2

Юрченко Зоя Володимирівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової і педагогічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ
e-mail: iurchenko_z@i.ua
ORCID ID 0000–0002–4655–9382

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРОФІЛЬ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОГО ПІДЛІТКА

Статтю присвячено проблемі психологічних чинників виникнення підліткової інтернет-залежності як комплексу особистісних новоутворень під впливом сімейного неблагополуччя та у контексті вікового психологічного розвитку підлітка. Здійснено порівняльний аналіз благополучних і неблагополучних сімей за показниками умов виховання та взаємин батьків та дітей, співставлення соціально-психологічних характеристик підлітків групи ризику з дисфункціональних сімей з однолітками із сімей благополучних. **Ключові слова:** адикція, інтернет-залежність, неблагополучна сім'я, особистісні новоутворення, підліток-адикт.

Постановка проблеми. У сучасний період розвитку суспільства, який відрізняється швидкими темпами впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа, особливої актуальності набувають питання, пов'язані з впливом засобів масової комунікації загалом та Інтернету зокрема на психічне здоров'я, віковий розвиток молодого покоління. Адже цей вплив нині є постійним, надзвичайно потужним та суперечливим.

Так, з одного боку Інтернет — це джерело потрібної інформації, засіб дистанційного навчання, дозвілля, спілкування учнів, з іншого — потенційне джерело тотальної доступності інформації низькопробної, шкідливої якості, яка травмує психіку її споживача.

Отже, доступ до високих технологій, пропонованих комп'ютерними мережами, відкриває величезні можливості, але водночас створює проблему деструктивного для споживачів явища інтернет-залежності, яке виникає переважно у підлітковому віці.

Не секрет, що підлітки швидко і креативно оволодівають новими технологіями та інтегруються в інформаційне середовище. Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники свідчать, що основними користувачами інтернет-мережі є підлітки та молодь (при цьому Україна увійшла до п'ятірки країн, користувачі яких найактивніше відвідують інформаційні мережі).

У витоків вивчення інтернет-залежності стоять психіатр А. Голдберг, який увів у науковий обіг даний термін, та клінічний психолог К. Янг.

При цьому залежність від Інтернету тлумачилась загалом як «розлад поведінки внаслідок використання Інтернету й комп'ютера, що здійснює

шкідливий вплив на побутову, навчальну, соціальну, трудову, сімейну, фінансову або/і психологічну сфери діяльності людини» [2].

Під інтернет-залежністю розуміється, зокрема, «компульсивне бажання увійти до Інтернету, перебуваючи в off-line, і неспроможність вийти з Інтернету, перебуваючи в on-line» [3].

Аналіз останніх досліджень. Серед психологічних ракурсів погляду на проблему ризиків інтернет-залежності можна виокремити такі, як створення віртуальних особистостей (А. Е. Жичкіна, Е. П. Белінська), онлайн-агресія (Г. Е. Ураєва, О. Н. Боголюбова), кібербулінг (Toshack, Colmar, Tokunaga, Patchin, Turan та ін.), кіберпереслідування (Finn, Sheridan, Alexu, Grant та ін.), кібервіктимізація (Lester, Dooley, Gross, Shaw), реальна і пред'явлена ідентичність (Е. І. Ізотов), інформаційні переваги при побудові персональної ідентичності (О. В. Гавриченко, Т. В. Смолякова).

Дослідниками виявлені основні причини і механізми розвитку залежності від Інтернету, передумови і стадії розвитку даної адикції й розроблені моделі, які її пояснюють (К. Янг, Р. Девіс та ін.). Проведена систематизація критеріїв інтернет-залежності із виокремленням її психологічних і фізичних симптомів (М. Орзак, А. Е. Войскунський, А. В. Котляров), виокремлені типи інтернет-залежних особистостей (В. Д. Менделевич), досліджені особливості інтернет-залежних підлітків (А. Е. Жичкіна, І. В. Чудова, Б. Сегал) тощо.

Відомо, що усі користувачі-початківці проходять стадію природної захопленості інтернет-спілкуванням та іграми, багато хто із них стають у подальшому звичайними користувачами, проте певна частина переходить у категорію інтернет-залежних.

Проте, незважаючи на великий інтерес до даного виду адикції та наявний психолого-педагогічний запит на виявлення детермінант інтернет-залежності, дослідження проблеми виявлення інтернет-залежних осіб, їхніх психологічних особливостей залишається вивченою недостатньо.

Мета дослідження. Метою дослідження є встановлення взаємозв'язку між сімейним неблагополуччям та виникненням інтернет-залежності, поточення психологічних особливостей, рис (профілю) інтернет-залежної особистості у підлітковому віці. А відтак — отримання можливості визначення чинників (на рівні сімейного впливу), які сприяють формуванню таких особливостей.

Тобто, адикцію у підлітковому віці слід розглядати, насамперед, як проблему особистості через призму її вікового психологічного розвитку.

Виклад наукового матеріалу. Одним із важливих чинників формування особистості підлітка є характер його взаємин із батьками. Саме від психологічного характеру стосунків підлітка з батьками залежить здатність сім'ї до здійснення соціального контролю за поведінкою дитини в критичний для неї віковий період. Тому нездатність сім'ї виконувати функцію виваженого психолого-педагогічного контролю за поведінкою підлітка веде до її дезадаптації, стає підґрунтям особистісних розладів та формування психологічної готовності до адикції.

Саме сім'я створює передумови для формування у підлітка генералізованої незадоволеності або/і виявляється нездатною компенсувати несприятливі фактори соціального середовища дитини. Генералізоване невдоволення як фоновий стан підлітка виникає внаслідок незадоволеності найбільш значущих потреб віку, зміст яких здебільшого ним не усвідомлюється.

А відтак, якщо в результаті втечі у віртуальну реальність рівень незадоволеності у особи знижується, формується ставлення до Інтернету як до засобу, здатного розширити межі можливостей, створити ілюзію уявного душевного комфорту.

Тому у контексті нашого дослідження ми вважаємо за доцільне простежити, зокрема, взаємозв'язки між сімейним неблагополуччям та виникненням схильності до інтернет-адикції у підлітків. У науці існує чимало класифікацій сімей за параметрами благополуччя чи неблагополуччя. Більшість фахівців погоджується з тим, що неблагополучна сім'я — це, насамперед, сім'я з дефектами виховання, серед яких типовими є: деструктивні конфлікти стосунки між батьками, брак часу для занять з дитиною, погане ставлення батьків до дитини, помилки у вихованні, практика насильства, залучення до пияцтва та наркоманії, низький загальнокультурний рівень батьків тощо. Чим меншою є дитина, тим важчою для неї є ситуація соціального розвитку в неблагополучній сім'ї.

Аналіз наявного наукового доробку, проведений нами, дозволив також зробити наступні висновки про основні засоби та наслідки патогенного впливу сімейного неблагополуччя на дитину як передумови становлення уязвленої особистості у підлітковому віці:

- незадоволення потреби дитини у любові, захищеності;
- прагнення до самотності, незадоволена потреба у дружбі;
- порушення фізичного розвитку, розлади центральної нервової системи;
- невпевненість, комплекс неповноцінності;
- небажання бути схожим на своїх батьків, протест і/або переживання сорому через їхній спосіб життя;
- занижена самооцінка;
- отримання у сім'ї девіантних моделей поведінки та соціалізації;
- гедоністичні установки (бажання постійно розважатися, відчувати незвичайні стани);
- недорозвинутість і/або деформованість ціннісно-сміслової, потребово-мотиваційної сфери дитини, її негативна спрямованість;
- негативне ставлення до навчання, несформованість навчальних навичок та пізнавальних інтересів;
- невміння діяти у адекватному пошуку рішень;
- підвищені тривожність, напруженість, імпульсивність;
- нерозвинутість та обмеженість пізнавальної сфери підлітка;
- інфантилізм;
- деформація стрижневих психологічних якостей особистості з акцентуацією характеру і темпераменту;
- бажання відключитись від неприємностей життя, послабити тиск емоційної напруги, стресів;

- утруднення у спілкуванні з однолітками;
- підвищена збудливість, настороженість, неконтрольованість емоцій, агресії, люті;

У контексті вивчення проблеми виникнення схильності до адиктивної поведінки у підлітковому віці нам необхідно визначити, чи належить характер взаємин у неблагополучній сім'ї до детермінант феномена інтернет-залежності як різновиду адикції.

Загальна вибірка для дослідження та порівняльного аналізу особливостей взаємин батьків та дітей підліткового віку у благополучних та благополучних сім'ях становила 78 сімей, у т. ч. 39 благополучних (1 група) і 39 неблагополучних (II група). В цих сім'ях виховується 104 дитини підліткового віку шкіл м. Івано-Франківська (в т. ч. 54 дитини 11–12 років і 50 дітей віком 13–14 років), з них у благополучних сім'ях — 52 дитини, в неблагополучних — 52 дитини.

Для порівняльної оцінки благополучних і неблагополучних сімей за показниками умов виховання та взаємин батьків та дітей ми провели обстеження сімей за «Карткою відвідування сім'ї» Л. Туріщевої [9, 39–43] та опитування батьків за анкетною «Рівень батьківського розуміння дитини» [9, 92–93], якими було охоплено 45 батьків благополучних і 47 батьків неблагополучних сімей. Крім цього, класним керівникам 5–8-х класів, де вчаться діти як з першої, так і з другої групи сімей, було запропоновано скласти характеристики на дітей і виховну атмосферу у їхніх сім'ях за відповідним планом такої характеристики, запропонованим Т. Лодкіною і Ф. Кевля [9, 121–123].

Для порівняння соціально-психологічних характеристик підлітків групи ризику з благополучних сімей з підлітками із сімей благополучних було підібрано методики «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» Є. Б. Фаталової та методику міжособистісних взаємин Т. Лірі, а також методику «Спрямованість особистості» Б. М. Басса в адаптації В. Смекайла і М. Кучера.

Аналіз даних свідчить, що у благополучних сім'ях 77 % батьків показали високий і 23 % — середній рівні розуміння батьками власних дітей. Натомість, як свідчать узагальнені дані, у сім'ях неблагополучних лише 22 % батьків досягли середнього рівня розуміння підлітків і 78 % — показали низький рівень розуміння своїх дітей.

Порівняння спрямованості особистості показало наступні результати: для більшості підлітків 2-ї групи (76 %) характерні спрямованість на себе, інтровертованість, переважання мотивів благополуччя, першості, престижу при низькому рівні орієнтації на взаємини (11 %).

Натомість у спрямованості особистості підлітків 1-ї групи домінує орієнтація на взаємини (67 %), потреба у спілкуванні, у хороших взаєминах із однолітками при істотно менш вираженій (порівняно із 2-ї групою) орієнтації на себе (22 %).

Загалом для підлітків 2-ї групи — з неблагополучних сімей, як групи ризику, не властиві впевнений тип поведінки, а для інтернет-незалежних — залежний тип реакції у взаєминах.

Натомість для підлітків 2-ї групи притаманні авторитарність, агресивність, а для 1-ї групи — навпаки, привітність, дружні взаємини, альтруїзм, здатність до співробітництва, компромісу у спілкуванні.

У підлітків 2-ї групи спостерігається деяка дезінтеграція ціннісно-мотиваційної сфери і внутрішня невдоволеність, дискомфорт між «цінністю» та її «доступністю» за показником «впевненість у собі», «наявність хороших і вірних друзів».

У підлітків 1-ї групи спостерігався низький рівень дезінтеграції ціннісно-мотиваційної сфери, що є свідченням відсутності внутрішнього невдоволення й дискомфорту.

Для порівняльного співставлення підлітків 2-ї «групи ризику» (52 особи) і підлітків, які у таку групу не входять (52 особи), у показниках особистісної схильності до залежності ми провели обстеження за тестом «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевича [8, 435–441]. Результати дослідження вміщені нами у табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльне співставлення підлітків «групи ризику» і благополучних підлітків за особистісними показниками схильності до залежної поведінки

Групи підлітків	Показники ступеня вираженості особистісних ознак схильності до залежної поведінки			
	не виявлені	тенденції до залежності \geq 98 балів	підвищена схильність до залежності \geq 107 балів	висока вираженість залежності \geq 116 балів
«група ризику»	6	7	8	31
група благополучних	41	9	2	0

Як свідчать дані, узагальнені у таблиці 1, 39 (75 %) підлітків «групи ризику» із неблагополучних сімей показали підвищений і високий рівні схильності до залежності. Водночас із групи умовно благополучних підлітків лише 9 осіб виявили тенденції, 2 — підвищену схильність до узаляженення (11 осіб — 21,1 %), і жоден — високу вираженість залежності.

Висновки. Теоретичний аналіз наявного психологічного наукового доробку та здійснені нами експериментальні розвідки з проблеми становлення інтернет-залежності свідчать про доцільність припущення щодо формування у підлітковому віці схильності до залежності загалом як комплексу особистісних новоутворень.

Ці особистісні новоутворення виникають у процесі психічного розвитку, акцентуються у підлітковому віці під впливом сімейного неблагополуччя й незадоволення вікових потреб, стають бар'єром соціалізації і утворюють таку, уточнену і доповнену нами, соціально-психологічну структуру (профіль) інтернет-залежного підлітка:

- відсутність або недостатність соціального визнання в реальному житті;
- труднощі у міжособистісному спілкуванні у сім'ї, з однолітками, невдоволення реальним спілкуванням;
- потреба у компенсації дефіциту повноцінного спілкування іншими засобами (в т. ч. Інтернетом);

- прагнення замінити реальне спілкування віртуальним;
- прагнення підміни реальної відсутності друзів віртуальними образами ілюзії дружби (можливості соціальних мереж);
- спрямованість на себе, власні почуття і переживання;
- суперечність між прагненням взаємин, позицією їх уникнення та не-здатністю творення цих взаємин;
- відсутність, занижена або неадекватно завищена самооцінка;
- переважання агресивного типу міжособистісної поведінки;
- домінування залежного типу поведінки;
- підвищені імпульсивність, нестриманість, тривожність, збудливість, образливість;
- низький рівень розвитку самоусвідомлення; дезінтеграція ціннісно-мотиваційної сфери, внутрішнє невдоволення і дискомфорт;
- несформованість функції прогнозування поведінки
- суперечність між самооцінкою та рівнем домагань;
- слабкі навички рефлексії; прагнення ілюзорно-компенсаторної діяльності у задоволенні потреби;
- тенденція до втечі від реальності у ситуації фрустрації, стресу;
- тотальне невдоволення життям за умов перманентних конфліктів у сім'ї та школі.

Отже, надмірне ваблення підлітка до Інтернету як потреба змінити реальність є симптомом більш глобального особистого неблагополуччя й логічним наслідком попередніх вікових етапів розвитку за умов сімейного неблагополуччя. Інтернет-адикція, формуючись поступово, поволі, реалізується та утверджується в житті підлітка як бар'єр соціалізації.

Проведений аналіз взаємозв'язку сімейного неблагополуччя як умови виникнення інтернет-залежності однозначно переконує, що у фокусі психологічної профілактики повинна бути сім'я, взаємини дитини з батьками як запорука і провідний інститут соціалізації особистості.

Список використаних джерел і літератури

1. Белинская Е. П. Информационная социализация подростков : опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская // Психологические наследования : электр. науч. журн. — 2013. — Т. 6, № 30. URL.: <http://psystudy.ru>.
2. Вакуліч Т. М. Психологічні особливості перебігу Інтернет-залежності у сучасної молоді / Т. М. Вакуліч // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 31. Серія : психологічні науки / За ред. Скока В. Д. — Чернігів : ЧНПУ, 2005. — С. 62–67.
3. Войскунский А. Е. Феномен зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Гуманитарные исследования в Интернете ; Под ред. А. Е. Войскунского. — М. : АСТ, 2000. — С. 100–131.
4. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Психологический журнал. — 2004. — № 1. — С. 90–100.
5. Голубева Н. А. Эндогенные факторы информационных предпочтений современных подростков [Электронный ресурс] / Н. А. Голубева // Психологические исследования : электрон. науч. журн. — 2012. — № 1 (21). URL : <http://psystudy.ru>.

6. Данилова С. В., Федори Ю. С. Социально-психологический портрет интернет-зависимого подростка / С. В. Данилова, Ю. С. Федори // Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. — Т. 16. Випуск 11. Частина 1. Серія : Психологія. — Одеса, 2011. — С. 254–260.
7. Максимова Н. Ю. Патопсихологія підліткового віку / Н. Максимова, К. Мілютіна, В. Піскуп. — К. : Главник, 2008. — 192 с.
8. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие / В. Д. Менделевич. — СПб. : Речь, 2008. — 445 с.
9. Туріщева Л. В. Робота шкільного психолога з батьками / Л. В. Туріщева. — Х. : Видавнична група «Основа», 2009. — 128 с. — (Серія «Психологічна служба школи»).
10. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л. Б. Шнейдер. — 2-е изд. — М. : Академический Проект; Гаудеамус, 2007. — 336 с.
11. Юрченко З. В. Адикція як прояв соціально дезадаптованої поведінки підлітка / З. В. Юрченко. — Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка : Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. — К. : Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2012. — Вип. 3. — С. 55–57.

References

1. Belynskaia E. P. (2013) Informatsyonnaia sotsyalyzatsiia podrostkov : opyt polzovaniya sotsyalnymi setiami y psykhologicheskoe blahopoluchye [Informational socialization of adolescents: the experience of using social networks and psychological well-being]. *Psyhologicheskyye nasledovaniya — Psychological Inheritance*, Vol. 6, 30. Retrieved from <http://psystudy.ru>. [in Russian]
2. Vakulich T. M. (2005) Psykhologichni osoblyvosti perebihu Internet-zalezhnosti u suchasnoi molodi [Psychological peculiarities of Internet addiction in modern youth] *Visnyk Chernihivskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni T. H. Shevchenka — Journal of Chernihiv State Pedagogical University named after T. Shevchenko*, 31, 62–67. [in Ukrainian]
3. Voiskunskiy A. E. (2000) Fenomen zavysymosti ot Interneta [The phenomenon of dependence on the Internet] *Humanitarian research in the Internet*. Voiskunskiy A. E. (Ed.) Moscow: AST. [in Russian]
4. Voiskunskiy A. E. (2004) Aktualnye problemy psykhologii zavysymosti ot Interneta [Actual problems of the psychology of dependence on the Internet] *Psyhologicheskyyi zhurnal — Psychological journal*, 1, 90–100. [in Russian]
5. Holubeva N. A. (2012) Endohennyye faktory ynformatsyonnykh predpochteniyi sovremennykh podrostkov [Endogenous factors of information preferences of modern adolescents] *Psyhologicheskyye yssledovaniya — Psychological research*, 1(21). Retrieved from <http://psystudy.ru> [in Russian]
6. Danylova S. V., Fedory Yu. S. (2011) Sotsyalno-psykhologicheskyy portret Internet-zavisimoho podrostka [Socio-psychological portrait of the Internet-dependent teenager]. *Visnyk Odeskoho natsionalnogo universytetu imeni I. I. Mechnikova. — Bulletin of the Odessa National University named after I. I. Mechnikov*. Vol. 16, 11, 254–260. [in Russian].
7. Maksymova N., Miliutina K., Piskun V. (2008) *Patopsyhologhiia pidlitkovoho viku [Pathophysiology of teenagers]*. Kyiv: Hlavnuk. [in Ukrainian].
8. Mendelevykh V. D. (2008) *Psyhologhiia devyantnoho povedeniya. [Psychology of deviant behavior]*. SPb.: Rech. [in Russian].
9. Turishcheva L. V. (2009) *Robota shkilnogo psykhologa z bat'kamy [The school psychologist works with parents]*. Kharkiv: Osnova. [in Ukrainian].
10. Shneider L. B. (2007) *Devyantnoe povedeniye detei i podrostkov [Deviant behavior of children and adolescents] (2-nd ed.)*. Moscow: Haudeamus. [in Russian].
11. Yurchenko Z. V. (2012) Adyktsiia yak proiav sotsialno dezadaptovanoi povedinky pidlitka [Addiction as a manifestation of socially maladjusted adolescent behavior] *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu im. Tarasa Shevchenka : Psykhologhiia. Pedahohika. Sotsialna robota. — Bulletin of Kyiv National University, named after T. H. Shevchenko: Psychology. Pedagogy. Social work.*, Vol. 3, 55–57. [in Ukrainian].

Юрченко З. В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Прикарпатского национального педагогического университета имени В. Стефаника

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОГО ПОДРОСТКА

Аннотация

Статья посвящена проблеме психологических факторов возникновения подростковой интернет-зависимости как комплекса личностных новообразований и под влиянием семейного неблагополучия в контексте возрастного психологического развития подростка. Осуществлён сравнительный анализ благополучных и неблагополучных семей по показателям условий воспитания и отношений родителей и детей, сопоставление социально-психологических характеристик подростков группы риска из дисфункциональных семей с ровесниками из семей благополучных.

Ключевые слова: аддикция, интернет-зависимость, неблагополучная семья, личностные новообразования подросток-аддикт.

Yurchenko Z. V.

Ph. D., assistant professor, Department of age and educational psychology, Precarpathian National Pedagogical University named after V. Stefanyk

SOCIOPSYCHOLOGICAL PROFILE OF INTERNET ADDICTED ADOLESCENTS

Abstract

The article presents the study of the psychological factors of adolescents' Internet addiction appearing as a complex of personal neoformations under the influence of family ill-being and in the context of age-dependent psychological development of an adolescent. The comparative study of the functional and dysfunctional families according to the indices of upbringing conditions and interrelations between parents and children, the comparison of social-psychological characteristics of adolescents of the «risk group» with their peers from functional families are made. It is experimentally confirmed, that excessive affliction for Internet is the index of personal ill-being, that is caused by the influence of disadaptational interpersonal relationships in a family and is the ground for developing Internet-addiction during adolescence. Thus, excessive curiosity of adolescents in Internet as the need to change the reality is a symptom of a global personal distress and logical consequence of the previous age stages of development caused by family problems. Internet addiction forms gradually, slowly realized and confirmed in the life of an adolescent as a socialization barrier. The analysis of the relationship of family problems as conditions of Internet addiction clearly shows that the attention should be paid in order to prevent psychological problems inside the family an improve relations with their parents as the key and leading institutions of socialization.

Key words: addiction, Internet addiction, dysfunctional family, personal neoformations of adolescent addict.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2017

Українською та російською мовами

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації:
серія КВ № 11457-330р від 07.07.2006 р.

Вища атестаційна комісія України визнала журнал
фаховим виданням з психологічних наук.
Постанова Президії ВАК України № 1-05/5 від 18 листопада 2009 р.

Затверджено до друку вченою радою
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
Протокол № 8 від 25.04.2017 р.

Відповідальний за випуск *О. І. Кононенко*

Ум. друк. арк. 17,85. Тираж 100 прим. Зам. № 402 (97).

Адреса редколегії:
65082, м. Одеса, вул. Дворянська, 2
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
E-mail: vestnik-psy.onu.edu.ua

Видавництво і друкарня «Астропринт»
65091, м. Одеса, вул. Разумовська, 21
Тел.: (0482) 37-07-95, 37-24-26, 33-07-17, 37-14-25
www.astroprint.ua
www.stranichka.in.ua
e-mail: astro_print@ukr.net

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1373 від 28.05.2003 р.