

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

ISSN 2219-2654

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

№1(48) 2019

Сєвєродонецьк 2019

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ
№ 1(48) 2019**

Збірник наукових праць
Засновано у 2001 році

Засновник:

**Східноукраїнський національний
університет**

імені Володимира Даля

Збірник зареєстровано

Міністерством юстиції України

Свідцтво про державну реєстрацію

серія КВ № 15358-3930Р

від 05.06.09

**THEORETICAL AND
APPLIED PROBLEMS OF
PSYCHOLOGY
№ 1(48)2019**

Collection of scientific works
It was founded in 2001

**The founder is
Volodymyr Dahl East-Ukrainian
National University**

Registered by the Ministry of
justice of Ukraine

**Registration certificate
KB № 15358-3930P dated
05.06.09**

**Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань
України** (наказ Міністерства освіти і науки України №1604 від 22.12.2016 р.), в якому
можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів
доктора і кандидата наук з психології.

Збірник включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus

Голова редакційної колегії збірника: Завацька Н.Є., д.психол.н., проф.

Редакційна колегія збірника:

Блинова О.Є., д.психол.н., проф.; Борисюк А.С., д.психол.н., проф.;
Бохонкова Ю.О., д.психол.н., проф. (заступник голови); Бочелюк В.Й., д.психол.н., проф.;
Бурлакова І.А., д.психол.н.; Гарькавець С.О., д.психол.н., проф.; Карамушка Л.М., член-
кор. НАПН України, д.психол.н., проф.; Ковальчук З.Я., д.психол.н., проф.; Лешек
Фредерік Корженевський, д.психол.н., проф. (Польща); Ложкін Г.В., д.психол.н., проф.;
Максименко О.Г., д.психол.н., проф.; Максименко С.Д., дійсний член НАПН України,
д.психол.н., проф.; Пилецька Л.С., д.психол.н., проф.; Альфред Прітц, д.психол.н., проф.
(Австрія); доц.; Тоба М.В., д.психол.н., проф.; Чернобровкін В.М., д.психол.н., проф.;
Швалб Ю.М., д.психол.н., проф.; Шевяков О.В., д.психол.н., проф.; Щербан Т.Д.,
д.психол.н., проф.

Відповідальний секретар: Завацький Ю.А., к.психол.н., доц.

У збірнику висвітлено результати кращих наукових досліджень Міжнародної
науково-практичної конференції «**Методологічні проблеми психології особистості**»
(присвяченій пам'яті вітчизняного науковця Н.О. Головань), яка відбулася на базі
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира
Винниченка. **Координатор конференції: доктор психологічних наук, завідувач
кафедри практичної психології Є.В. Гейко.**

Статті рецензовано членами редакційної колегії.

Рекомендовано до друку Вченою радою Східноукраїнського національного
університету імені Володимира Даля (протокол № 5 від 25.01.2019 р.).

Матеріали друкуються мовою оригіналу в авторській редакції.

© Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2019

© Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University, 2019

ЗМІСТ

<i>Амурова Я. В.</i> ГЛИБИННЕ ПІЗНАННЯ ФЕНОМЕНУ ВИНИ У ХРИСТИЯНСЬКІЙ ВІРІ.....	6
<i>Барінова Л.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ІЗ РІЗНОЮ РЕЛІГІЙНОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ.....	16
<i>Близнюкова О. М., Мельничук І.Я.</i> ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ ВЗАЄМВІДНОСИН У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ.....	28
<i>Васецька Т.М.</i> КОХАННЯ У ВИМІРІ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ СУЧАСНИХ ЖІНОК....	36
<i>Галушко Л. Я.</i> СПЕЦИФІКА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У МОТИВАЦІЙНО-ГЛИБИННОМУ ПІЗНАННІ.....	46
<i>Гейко Є.В.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПОЛІСИСТЕМНОЇ ЦІЛНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	55
<i>Гельбак А.М.</i> ПРОБЛЕМА КРИЗОВОГО СТАНУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА НА ЕТАПІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА.....	68
<i>Горська Г.О.</i> ОБРАЗ ВИКЛАДАЧА ЯК ОБ'ЄКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТА.....	77
<i>Гурова О.М.</i> ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА.....	86
<i>Дьоміна Г. А.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ДО ШЛЮБУ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ.....	95
<i>Калашиникова Л.В.</i> ЕГО-АЛЬТРУЇСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У КОНТЕКСТІ ДІАЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ.....	106
<i>Клочек Л.В.</i> РОЗВИТОК МЕХАНІЗМІВ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ.....	115
<i>Кондес Т.В.</i> СФОРМОВАНІСТЬ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	123

<i>Манжара С. О.</i>	
ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ДУАЛІЗМУ ПСИХІКИ ОСОБИСТОСТІ У ГЛИБИННОМУ ПІЗНАННІ.....	131
<i>Михайлишин У. Б., Шмідзен І. Ю.</i>	
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВПЛИВУ КОНФОРМІЗМУ НА ВИНИКНЕННЯ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ.....	143
<i>Михида С. П.</i>	
ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОПОЕТИЦІ.....	150
<i>Міненко О. О.</i>	
ВПЛИВ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНОЇ ПРОДУКЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	158
<i>Мотозюк Л. М., Старовойт І. Й.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ: ІДЕЯ, ІДЕАЛ І ПРОСТІР МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	170
<i>Попович І. С.</i>	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ВИМІРИ КОНСТРУЮВАННЯ ОСОБИСТІСТЮ МАЙБУТНЬОГО.....	178
<i>Предко В. В.</i>	
ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ.....	188
<i>Радул І. Г.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДІАГНОСТИЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ.....	199
<i>Ржевська-Штефан З.</i>	
ВПЕВНЕНІСТЬ У ВИБОРІ ФАХУ ТА МОТИВАЦІЯ УЧБОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	208
<i>Савелюк Н.</i>	
«РЕЛІГІЙНА ОСОБИСТІСТЬ» І «РЕЛІГІЙНА ДИСКУРСИВНА ОСОБИСТІСТЬ»: СТРУКТУРНИЙ ТА ДИНАМІЧНИЙ ВИМІРИ СУБ'ЄКТА РЕЛІГІЙНОЇ ВІРИ.....	216
<i>Срібна О. В.</i>	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОУСВІДОМЛЕННЯ ВЛАСНОЇ ЖІНОЧНОСТІ.....	227
<i>Ткач Т.</i>	
LIFELONG LEARNING AS RESOURCE OF EDUCATION AND DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE ECONOMY.....	238
<i>Турбан В. В.</i>	
ДИСКУРСИВНІ ФАКТОРИ ТРАНСФОРМАЦІЇ КОНЦЕПТУ САМООБМЕЖЕННЯ ТА ЙОГО РОЛЬ У ГЕНЕЗІ ОСОБИСТОСТІ.....	246

<i>Українець Л.П., Завацький Ю.А., Тоба М.В., Смирнова О.О.</i>	
ВИЗНАЧЕННЯ СПЕЦИФІКИ САМООБМЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД РАНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ ЯК ЧИННИКА ЇЇ РОЗВИТКУ.....	254
<i>Фролова Л.Б., Завацька Н.Є., Бохонкова Ю.О., Каширіна Є.В.</i>	
АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ДИТИНИ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН.....	261
<i>Шаумян О.Г.</i>	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ, ЯКІ ПОЗБАВЛЕНІ ВОЛІ.....	269
<i>Яремчук В. В.</i>	
ГОТОВНІСТЬ ДО САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	279
<i>Бурлакова І.А., Жигаренко І.Є., Шаповалова В.А., Дехтярьов Ю.П., Чистякова Ю.С.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ.....	289
<i>Блинова О.Є., Гльницька І.</i>	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕЧНІСТЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ПОЗИТИВНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ.....	298

ГЛИБИННЕ ПІЗНАННЯ ФЕНОМЕНУ ВИНИ У ХРИСТИЯНСЬКІЙ ВІРІ

У статті характеризується значення феномену вина у глибинно-психологічному аспекті. Проаналізовано вплив релігійної віри на психіку суб'єкта. Зміст статті вказує на взаємозалежність архаїчної вина з первородним гріхом у християнстві. Констатовано взаємозв'язок вина із тенденцією до самопокарання. Слід зазначити, що дослідження вина потребує опосередкованих засобів глибинного пізнання. Стаття зосереджує увагу на значущості психодинамічного підходу у вивченні феномену вина. У статті розкривається методологічний аспект пізнання вина у глибинно-корекційному процесі. Продемонстровано актуальність християнських образів та символів для психіки суб'єкта в контексті почуття вина. Описано переваги методу АСПП у вивченні глибинних чинників вина.

Ключові слова: вина, християнство, архаїзм, первородний гріх, комплекс Едіпа, глибинна корекція, активне соціально-психологічне пізнання (АСПП), глибинне пізнання.

Постановка проблеми. Релігійна віра є важливим елементом у духовному та психічному житті індивіда. Поняття вина поширене у багатьох релігійних вірах і переважно вживається як синонім до слова «гріх». Зокрема, у християнстві феномен вина представлений через категорію первородного гріха. Взаємозв'язок гріха з виною висвітлює релігієзнавство та культурологія у наслідковому аспекті впливу на індивіда. У релігії особистість знаходить заспокоєння, ослаблення вина через церковні обряди, які зближують людей (каяття, катарсис, сповідь). Актуальність роботи зумовлена недостатнім дослідженням глибинно-психологічних детермінант вина в аспекті християнської віри та архаїчного спадку людства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічну інтерпретацію релігійної віри і її взаємозв'язок з виною розглядали вітчизняні і зарубіжні науковці. Зокрема, О. Матласевич вивчала питання психологічної та релігійної інтерпретації феномену вина [8], О. Предко досліджувала релігію у контексті психоаналізу [10], О. Педченко аналізувала глибинно-психологічні витоки релігійної віри [9], А. Абрамова розглядала причини виникнення вина, зокрема психоаналітичну і християнську теорії [1].

Існують різні наукові погляди щодо феномену вина. Звернімося до представників глибинної психології, які досліджували психологічні передумови вина та її релігійно-архаїчні витоки.

Швейцарський психотерапевт К. Юнг у своїх працях багато уваги приділяв релігійним питанням. Він вважав, що первісним віруванням

притаманний символізм, який виявляється в інших релігіях у видозміненій формі [21]. Тобто, первісні віровчення продовжують існувати у психічному житті індивіда, заявляючи про себе у символах, архетипах, архаїзмах тощо.

Науковець В. Лейбін пов'язував виникнення вини, тиранії совісті, невротичного страху з функціями Над-Я, що узгоджується з сферою релігії [7]. У релігії відображається ставлення особи до життя та смерті. Почуття, які переживає релігійна людина часто є змішаними, неоднозначними, суперечливими, онтологічно зумовленими та індивідуалізованими для кожної особи.

Психоаналітик Е. Фромм розглядав вину у взаємозв'язку з категорією гріха і припускав, що ... «гріх людини – у бунті проти заповіді Бога» [19, с. 18]; він полягає у непокірності, а не у самій дії вкушання плодів від дерева пізнання добра і зла (гріхопадіння Адама і Єви у християнстві). Бог турбується про збереження свого привілейованого становища [Там само].

З. Фрейд вивчав вину у контексті едіпового комплексу, амбівалентності почуттів дитини до батьків, що було лейтмотивом його психоаналізу тотемізму. Тотемістична релігія виникла з проблеми вини синів та їхньої спроби заспокоїти це почуття і умилостивити ображеного батька запізнілою слухняністю. Усі наступні релігії (в тому числі, християнство) були спробами вирішити ту ж проблему, з якої почалася культура, і яка впливає на розвиток суспільства [16].

Аналіз наукових джерел показав, що вина у християнському значенні архаїчно зумовлена. В архаїзмах відображається первісний характер психічних образів та етапів розвитку людства. Архаїзм заявляє про себе у фантазіях, архетипах, сновидіннях, релігійних символах тощо. Архаїчні образи виникають незалежно від особистості і нерідко перегукуються з міфологічними сюжетами [4]. Водночас дослідити архаїзми можливо лише через індивідуалізовану психіку суб'єкта.

Метою статті є психологічний аналіз феномену вини у християнській вірі.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Стаття базується на методі активного соціально-психологічного пізнання (далі – АСПП), який розроблено академіком НАПН України Т. Яценко [22-24]. Серед актуальних наукових проблем методу АСПП – взаємозв'язок вини з архаїчним спадком людства, до якого належить християнська віра. Дослідження виконане у руслі психодинамічної парадигми на базі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

У діагностико-корекційному процесі АСПП використовуються опрідметнені засоби глибинного пізнання (комплекс тематичних психомалюнків, малюнок Власного тату і Тату вини, репродукції художніх полотен, моделі із каменів тощо). Предметом глибинного пізнання є цілісна психіка в її свідомих і несвідомих виявах. Провідні механізми організації АСПП: позитивна дезінтеграція і вторинна інтеграція психіки на більш високому рівні її розвитку [22].

Дослідження вини з урахуванням її глибинно-психологічних витоків в аспекті християнської віри дозволяє отримати більш ємкий аналіз цього феномену. Первородний гріх є поширеним поняттям серед багатьох релігій, але лише у християнстві вважається, що він передається наступним поколінням від перших людей – Адама і Єви.

В ісламі Адам і його нащадки отримали прощення від Аллаха за те, що ослушалися Його заборон. У Корані написано: «Але потім Господь обрав його [Адама], прийняв каяття й наставив на прямий шлях» (122: Сура «Та Га») [5, с. 468]. Аллах обіцяв Адамові і його дітям щасливе життя, якщо вони будуть богобоязливими, дотримуватимуться та не порушуватимуть заповідей і настанов Божих.

Буддизм, який називають «релігією без Бога», є найдревнішою із світових релігій. Це швидше філософське вчення, де немає караючого Бога. Будда прийшов у цей світ, щоб позбавити людей від страждань, і допомогти їм досягнути нірвани. У буддизмі відсутня категорія первородного гріха [6].

У своїй книзі «Мати чи бути?» Е. Фромм, досліджуючи взаємозв'язок гріха і прощення, зазначає: «На противагу християнській традиції, іудаїзм не розглядає вчинок Адама як «первородний гріх», який успадковується всіма наступними поколіннями» [18, с. 186]. Отже, з усіх світових релігій лише у християнстві первородний гріх передається нащадкам.

Термін «релігія» було введено Цицероном. Релігія (від лат. religio – совісність, благочестя, побожність, предмет культу; religare – зв'язувати, прив'язувати) – світогляд, світосприйняття людей, одна із галузей духовного життя суспільства, заснована на вірі в реальне існування Бога (вищої сили) і зв'язку з ним (поважання і ушанування його, залежності від нього), а також життєва поведінка, що включає специфічні дії (культ), які ґрунтуються на вірі в існування (одного чи декількох) богів, священного, надприродного явища [12; 13].

У суспільстві морально-правова особливість вини є пріоритетною у здійсненні особистісних вчинків. Індивід потрапляє у категорію винного, якщо нехтує загально визнаними цінностями, порушує юридичні чи моральні постулати тощо. Усвідомлення суб'єктом свого аморального вчинку (пасивності) часто викликає посилення деструктивних тенденцій психіки (самоосуд, саморуйнівна поведінка). Вина є історично сформованим і культурно усталеним критерієм соціально-оцінного впливу на поведінку суб'єкта, що викликає каяття, спонукає до спокутування гріхів тощо [12; 20].

У християнстві первородний гріх передається наступним поколінням у спадок, що й зумовило вибір дослідження – феномен вини у християнській вірі. Адже гріх і вина дуже близькі за значенням у релігійних догмах. Відзначимо деструктивні тенденції, які поширені у релігійних християнських спільнотах, виокремивши серед них наслідкові явища вини: самопокарання, самодепривацію, мазохізм тощо.

Феномен вини найбільш виукло представлений у християнстві, яке заявило про себе як релігія пригноблених, котрі очікують позбавлення від нестерпних умов життя і праці після приходу спасителя, месії (Ісуса Христа). З поширенням християнства у європейське суспільство увійшло поняття «гріха» – порушення моральних правил божественної заповіді. Становлення теорії про первородний гріх позначилося на формуванні моральності у середньовіччі і наступних часах [12]. Поняття вини у християнській вірі пов'язане з гріхом. Адже гріх спричинює почуття вини, яке виражається індивідуально неповторно. У християнстві гріх і вина об'єднані архаїчністю, однак гріх людина усвідомлює, а вина переважно є неусвідомленою.

За релігійними уявленнями, гріх – це порушення у діях чи думках Божої волі, втіленої у моральних нормах, релігійно-санкціонованих вимогах щодо поведінки і способу життя людини. У християнській вірі виникнення гріха пояснюють міфом про первородний гріх, коли Адам і Єва – перші люди – порушили заповіді Бога, вкусивши яблуко від дерева пізнання добра і зла [12]. Після цього Бог вигнав Адама та Єву із саду Едемського, а їхній гріх почав передаватися у спадок наступним поколінням. Тобто людина не має вибору, бути чи не бути грішною (винною), бо вона народжується вже з гріхом своїх предків.

Важливим у християнстві постає вчення про Боголюдину Ісуса Христа. Він навчав братньої любові, духовності, високої моральності тощо. Бог-Син (Ісус Христос) зійшов з неба на землю, взяв на себе страждання і прийняв смерть задля духовного спасіння кожного, задля спокутування людей від первородного гріха [3]. Тобто гріхом є недотримання людиною релігійних догм.

Релігія ніколи применшувала культурне значення вини. Релігійна віра претендує на порятунок людства від почуття вини, яке вона називає гріхом. У християнстві спокутування досягається шляхом жертвовної смерті однієї людини, яка взяла на себе загальну вину. Це був перший привід для набуття первісної вини, з якої і почалася культура [17].

З. Фрейд, досліджуючи детермінанти вини, дійшов висновку, що сучасне християнство дозволяє посилатися на неї. Для того, щоб забрати гріх, Син Божий пожертвував своїм життям. Тоді «... цим гріхом мало бути умертвіння, вбивство. Тільки воно могло вимагати для свого спокутування таку жертву, як життя» [14, с. 348]. Можливо, навіть за вбивство і розп'яття Ісуса Христа, який був духовним лідером, Сином Божим, вина у людей ще більше актуалізувалася.

Сказане пояснює сили притяжіння християнської віри. Релігія фактично дає захист віруючим, шанс на спасіння, нівелюючи вину і деструктивні тенденції психіки суб'єкта. Проте психологічні захисти приховують індивідуалізовані причини вини у кожного суб'єкта, зумовлюючи ілюзорні переконання щодо універсального церковного відпущення гріхів.

Вина знаходить вивільнення у саморуйнівній поведінці індивіда. Сутнісним у християнстві є схильність до самобичування, (особливо у

католиків). Вони б'ють себе батогами, зазвичай роблячи цей ритуал перед хрестом або іконою. В Іспанії у Страсну п'ятницю вулицями урочисто босоніж йдуть флагеланти¹, які в пам'ять про страждання Христові б'ють себе батогами до крові, голосно розспівуючи «лауди» – релігійні пісні на народні мелодії. Відтак, вони намагаються наблизитися до страждань, які переживав Ісус Христос. Створюється ефект хибного кола: гріх зумовлює вину, за якою слідує самопокарання. Отже, у християнстві вина полягає у непокорі Богові та наслідковості первородного гріха, за який людство має нести покарання.

Багато подій, описаних у Біблії (Старий Заповіт), мають аморальний характер, а деякі фактично означають інцест, хоча не передбачають осуду². І все це відбувається під наглядом Бога, лише пізніше Він оголошує заборону на такі дії. Навіть великий пророк Мойсей був наслідком інцесту: «Амрам взяв Іохаведу, тітку свою, собі в дружини, і вона народила йому Аарона і Мойсея» [2; Вих. 6 : 20].

Інцестні явища у Біблії (священна книга для християн) [2] не осуджуються, а навпаки сприймаються як належне. Тоді в чому полягає гріх людини? Лише непослух, протистояння Богові, непокора йому, бажання стати рівним Богові зумовлюють покарання. Саме за це Бог вигнав Адама і Єву з Раю, адже вони стали богоподібні, знаючи добро і зло.

Становлення поняття гріховності свідчить про трансформування загальної відповідальності в особисту вину. Вина пов'язана з суміжними категоріями, які визначають моральну діяльність – совість, відповідальність, обов'язок, сором. Моральна вина зумовлює осуд, спокутується каяттям і виправленням своєї поведінки [12]. Тобто, вина архаїчного походження впливає на індивідуалізоване почуття вини.

Наведені вище твердження і дефініції гріха орієнтовані на свідому сферу людини, її буденні судження та уявлення. Гріх можна віднести до об'єктивної реальності, адже він визначається системою духовних цінностей, які були сформовані у процесі історичного розвитку. Вина належить до психічної реальності, яка виділяється суб'єктивністю та має для людини більше значення, ніж матеріальний аспект життя.

У глибинній психології феномен вини досліджується у взаємозв'язку з едіповим комплексом, який було введено З. Фрейдом, й означав наступне. Дитина відчуває сексуальний потяг до одного з батьків протилежної статі і відчуває ненависть, ворожість до одного з батьків тієї ж статі. Комплекс Едіпа набув великого значення для розуміння історії людства, розвитку релігії і моральності суспільства [17].

¹ Флагеланти – релігійні аскети-фанатики, які пропагують публічне самобичування заради спокутування гріхів.

² Дві дочки по черзі мають статеві відносини з батьком (Бут. 19: 32-36), брати продають брата (Бут. 37: 26-27), через незнання свекор має чуттєвий контакт з невісткою (Бут. 38: 15-18).

У психічному житті дитини досить рано з'являється інтерес до інтимної сфери життя людини. Перші сексуальні порухи дитини спрямовуються на найближчих людей (батьки, брати, сестри) [14]. Серед цих заборонених жадань переважають потяги до батьків, які згодом дитина починає відчувати через «Табу», що каталізує виникнення несвідомої вини.



Рис. 1. Малюнок учасника групи АСПП. «Мій звичайний емоційний стан»

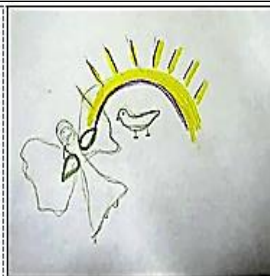


Рис. 2. Малюнок учасника групи АСПП. «Власне тату»



Рис. 3. Малюнок учасника групи АСПП. «Мій сексуальний партнер»



Рис. 4. Малюнок учасника групи АСПП. «Власне тату»



Рис. 5. Малюнок учасника групи АСПП. «Подія, до якої не хотілося б повертатися»



Рис. 6. Малюнок учасника групи АСПП. «Дорога мого життя»

У психодинамічній теорії вводиться поняття «едіпальна довершеність». Т. Яценко пише: «Едіпальна довершеність відповідає постулату про невідворотність кожної людини від того, що вона несе “вину із зародку”, через наявне внутрішньоутробне кровозміщення» [18, с. 341]. Тобто перебування в утробі матері зумовлює факт кровної причетності до того чи того табуованого персонажу сім'ї («дівчинка ↔ батько»; «хлопчик ↔ мати»), як і до геніталій в процесі народження.

Цитата з Біблії підтверджує архаїчний взаємозв'язок вини із залежностями едіпального порядку. «І побачив Хам, батько Ханаанів, *наготу батька свого*, та й розказав обом братам своїм надворі. Узяли тоді Сим та Яфет одєжину, і поклали обидва на плечі свої, і позадкували, та й прикрили наготу батька свого. Вони відвернули дозадую обличчя свої, і *не бачили наготи батька свого*» [2; Буття 9 : 22, 23].

Відзначимо, що вина пов'язана з релігійними діями (сповідь, покаєння, катарсис), які її ослаблюють і допомагають людині на деякий час набути внутрішнього гомеостазу. Релігія відіграє значну роль у житті людини, але вона не сприяє виявленню особистісної проблематики. Вина маскується наслідковими явищами (самопокаєння, самодепривація, тенденція до психологічної смерті, мазохізм тощо). Деструктивні тенденції психіки опосередковано вказують на почуття вини і дозволяють дослідити його детермінанти.

В активному соціально-психологічному пізнанні процесуальна діагностика, яка здійснюється одночасно з корекцією, дозволяє у процесі діалогічної взаємодії психолога з респондентом виявити системну впорядкованість психіки. У глибинно-корекційному процесі АСПП діалогічна взаємодія психолога з респондентом здійснюється порційно, багаторівнево в єдності з процесами позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції. Запитання психолога під час сеансу глибинної корекції зорієнтовані на внутрішній порядок психіки [22-24].

Глибинний формат групової роботи забезпечує об'єктивний підхід до вивчення феномену вини. У малюнках учасників АСПП часто відображаються релігійні символи, зокрема: янголи, крила, образ Ісуса Христа, які об'єктивують архаїчний вплив християнської віри на психіку суб'єкта.

Практика та емпіричний матеріал методу АСПП доводять, що християнські образи опосередковано відображають тенденції, які маскують вину: самодепривація, самопокаєння (рис. 1, рис. 5, рис. 6); відступи від реальності, політ в небесах (рис. 2, рис. 3), показна святість, покірність (рис. 4). Відтак, поширеними у малюнках є хрест, як символ страждань, схожих до Ісуса Христа та янгол – символ чистоти, святості, правильності, наближеності до Бога. Підсумовуючи вище сказане, відзначимо, що суб'єкт не може сам розпізнати глибинні чинники, які зумовлюють несвідому вину, тому важливою є участь в психокорекційних групах АСПП

Висновки. Вина архаїчного походження не може прямолінійно заявляти про себе у свідомості суб'єкта. Тому феноменологічний підхід передбачає виокремлення вини через її типові наслідкові явища (самопокаєння, самодепривація, тенденція до психологічної смерті тощо). Глибинно-психологічне значення первородного гріха у взаємозв'язку з едіпальною залежністю вказує на синтез всезагальної (християнської) та індивідуальної (онтологічної) вини. Вина має енергетичний потенціал, який потребує вивільнення, реалізації. Існують різні способи ослаблення вини: самопокаєння,

проекція вини на іншу особу, гіперболізована святість, релігійність (набожність колишніх наркозалежних, ув'язнених тощо). Перераховані форми поведінки не дають довготривалого позитивного результату, а лише тимчасово притлумлюють почуття вини. Матеріал статті дозволяє відзначити важливість психодинамічного підходу у вивченні феномену вини.

Перспективи досліджень полягають у подальшому аналізі психологічних особливостей індивідуалізованого почуття вини суб'єкта.

Література

1. Абрамова А. Метафизические основания вины: к вопросу о роли эмоций в морали. / А. Абрамова // Грамота. – 2015. – №4 (54) С. 13–15.
2. Біблія / переклад Огієнка І. / – ВБФ «Східноєвропейська гуманітарна місія», 2017. – 1360 с.
3. Докаш В. Психологія релігії : навч. посіб. / уклад. : В. Докаш. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 464 с.
4. Зеленский В. В. Толковый словарь по аналитической психологии / В. В. Зеленский. – Москва : Когито-Центр, 2008. – 420 с.
5. Коран. Переклад смислів українською мовою. Переклад з арабської Михайла Якубовича; редактор: Др. Юксель Салман. Анкара: Управління релігійними справами. 2017. 618 с.
6. Корниенко А. В. Буддизм / А. В. Корниенко; худож. – оформитель О. Н. Иванова. – Харьков : Фолио, 2013. – 153 с. – (Просто о сложном).
7. Лейбин В. Психоанализ: Учебное пособие. 2-е изд. – Питер : СПб, 2008. – 592 с. : ил. – (Серия «Учебное пособие»).
8. Матласевич О. Почуття вини в психологічній та релігійній інтерпретації / О. Матласевич // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Психологія і педагогіка. – 2011. – Вип. 17. – С. 231-241.
9. Педченко О. В. Глибинно-психологічні витоки релігійної віри та їх пізнання у процесі активного соціально-психологічного навчання : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2011. 440 с.
10. Предко О. Психологія релігії : підручник / Олена Предко – К., 2008. – 344 с.
11. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта: монографія / Т. С. Яценко, В. І. Бондар, І. В. Євтушенко, М. М. Кононова, О. Г. Максименко – К. : Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. – 280 с.
12. Философский словарь / Под. ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
13. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

14. Фрейд З. Малое собрание сочинений / Зигмунд Фрейд ; пер. с нем. Р. Додельцева, О. Медем, Я. Когана. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. – 608 с.

15. Фрейд З. Недовольство культурой / Зигмунд Фрейд; пер. с нем. А. Руткевича. – Фолио : Москва, 2013. – 256 с.

16. Фрейд З. Тотем и табу / З. Фрейд. пер. с нем. М. В. Вульфа. – СПб. : Издательский дом Азбука-классика, 2008. – 256 с.

17. Фрейд З. Художник и фантазирование / Зигмунд Фрейд ; пер. с нем. / Под ред. Р. Додельцева, К. Долгова. – М. : Республика, 1995. – 400 с. : ил. – (Прошлое и настоящее).

18. Фромм Э. Иметь или быть? ; [пер. с нем. Э. Телятниковой]. – Москва : Издательство АСТ, 2018. – 320 с. – (Эксклюзивная классика).

19. Фромм Э. Психоанализ и религия/ Эрих Фромм – АСТ : Москва, 2010. – 160 с.

20. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук – К. : Абрис, 2002. – 744 с.

21. Юнг К. Г. Психология бессознательного / Пер. с англ. – Издание 2-е., М. : «Когито-Центр», 2010. – 352 с.

22. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціальне-психологічне навчання: Навч. посіб. – К. : Вища шк., 2004. – 679 с.

23. Яценко Т. С., Глузман А. В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск : Инновация, 2015. – 394 с.

24. Яценко Т. The relationship of conscious and unconscious: psychodynamic approach. [Психодинамічний погляд на взаємозв'язки свідомого і невідомого]. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. – 2018. – № 26 (2). – С. 335–353.

Транслітерація

1. Abramova A. Metafizicheskie osnovaniia viny: k voprosu o roli emotsii v morali. / A. Abramova // Gramota. – 2015. – №4 (54) S. 13–15.

2. Biblija / pereklad Oghijenka I. / – VBF «Skhidnojevropejsjka ghumanitarna misija», 2017. – 1360 s.

3. Dokash V. Psykhologhija relighiji : navch. posib. / ukklad. : V. Dokash. – Chernivci: Cherniveckyj nac. un-t, 2012. – 464 s.

4. Zelenskii V. V. Tolkovyi slovar po analiticheskoi psikhologii / V. V. Zelenskii. – Moskva : Kogito-Tsent, 2008. – 420 s.

5. Koran. Pereklad smysliv ukrajinsjkoju movoju. Pereklad z arabsjkoji Mykhajla Jakubovycha; redaktor: Dr. Jukselj Salman. Ankara: Upravlinnja relighijnymy spravamy. 2017. 618 s.

6. Kornienko A. V. Buddizm / A. V. Kornienko; khudozh. – oformitel O. N. Ivanova. – Kharkov : Folio, 2013. – 153 s. – (Prosto o slozhnom).

7. Leibin V. Psikhoanaliz: Uchebnoe posobie. 2-e izd. – Piter : SPb, 2008. – 592 s. : il. – (Serija «Uchebnoe posobie»).

8. Matlasevych O. Pochuttja vyny v psykholohichnij ta religijnij interpretaciji / O. Matlasevych // Naukovi zapysky [Nacionaljnogho universytetu «Ostrozjka akademija»]. Ser. : Psykholohija i pedaghoghika. – 2011. – Vyp. 17. – S. 231-241.
9. Pedchenko O. V. Ghlybynno-psykholohichni vytoky religijnioji viry ta jikh piznannja u procesi aktyvnogho socialjno-psykholohichnogho navchannja : dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psykol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedaghoghichna ta vikova psykholohija». Ivano-Frankivsjk, 2011. 440 s.
10. Predko O. Psykholohija religiji : pidručnyk / Olena Predko – K., 2008. – 344 s.
11. Samodepryvacija psykhiky ta dezadaptacija sub'jekta: monohrafija / T. S. Jacenko, V. I. Bondar, I. V. Jevtushenko, M. M. Kononova, O. Gh. Maksymenko – K. : Vyd-vo NPU imeni M. Draghomanova, 2015. – 280 s.
12. Filosofskii slovar / Pod. red. I. T. Frolova. – 7-e izd., pererab. i dop. – M. : Respublika, 2001. – 719 s.
13. Filosofskii entsiklopedicheskii slovar / gl. redaktsiia: L. F. Ilichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. – M. : Sov. Entsiklopediia, 1983. – 840 s.
14. Freid Z. Maloe sobranie sochinenii / Zigmund Freid ; per. s. nem. R. Dodeltseva, O. Medem, Ia. Kogana. – SPb. : Azbuka, Azbuka-Attikus, 2017. – 608 s.
15. Freid Z. Nedovolstvo kulturoi / Zigmund Freid; per. s. nem. A. Rutkevicha. – Folio : Moskva, 2013. – 256 s.
16. Freid Z. Totem i tabu / Z. Freid. per. s. nem. M. V. Vulfa. – SPb. : Izdatelskii dom Azbuka-klassika, 2008. – 256 s.
17. Freid Z. Khudozhnik i fantazirovanie / Zigmund Freid ; per. s. nem. / Pod red. R. Dodeltseva, K. Dolgova. – M. : Respublika, 1995. – 400 s. : il. – (Proshloe i nastoiashchee).
18. Fromm E. Imet ili byt? ; [per. s. nem. E. Teliatnikovoi]. – Moskva : Izdatelstvo AST, 2018. – 320 s. – (Ekskliuzivnaia klassika).
19. Fromm E. Psikhoolanaliz i religiiia/ Erikh Fromm – AST : Moskva, 2010. – 160 s.
20. Shynkaruk V. I. Filosofskijjy encyklopedychnyj slovnyk / V. I. Shynkaruk – K. : Abrys, 2002. – 744 s.
21. Iung K. G. Psikhologiiia besoznatelnogo / Per. s. angl. – Izdanie 2 e., M. : «Kogito-Tsentr», 2010. – 352 s.
22. Jacenko T. S. Teorija i praktyka ghrupovoji psykhokorekciji: Aktyvne socialjno-psykholohichne navchannja: Navch. posib. – K. : Vyshha shk., 2004. – 679 s.
23. Jacenko T. S., Ghlyuzman A. V. Metodologhyja ghlybynno-korrekcyonnoj podghotovky psykhologha / T. S. Jacenko, A. V. Ghlyuzman. – Dnepropetrovsk : Ynnovacyja, 2015. – 394 s.

24. Jacenko T. S. The relationship of conscious and unconscious: psychodynamic approach. [Psykhodynamichnyj pohljad na vzajemov'jazky svidomogho i nesvidomogho]. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. – 2018. – № 26 (2). – S. 335–353.

Amurova Ya. V.

DEEP COGNITION OF GUILT'S PHENOMENON IN CHRISTIANITY

The article describes the significance of the phenomenon of guilt in the depth-psychological aspect. The influence of religious belief on the psyche of the subject is analysed. The content of the article points to the interdependence of archaic guilt with original sin in Christianity. The interconnection of guilt with a tendency to self-punishment is stated. It should be noted, that the researching of guilt requires mediated means of deep cognition. The article focuses on the significance of the psychodynamic approach in the study of the phenomenon of guilt. The article reveals the methodological aspect of study guilt in the deep-correction process. The actuality of Christian images and symbols for the psyche of the subject in the context of feeling guilty is demonstrated. The advantages of the method ASPC in the study of the main factors of guilt are described.

Key words: *guilt, Christianity, archaism, original sin, Oedipus complex, deep correction, active social-psychological cognition (ASPC), deep cognition.*

Амурова Яна Володимирівна – аспірантка кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації, психологічний факультет, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.

УДК 159.91:654.071.004.15(048)

Барінова Л.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ІЗ РІЗНОЮ РЕЛІГІЙНОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ

У статті представлений теоретичний та емпіричний аналіз проблеми вивчення особистостей із різною релігійною спрямованістю. Показано, що різні аспекти релігійної спрямованості диференційовано впливають на формування індивідуально-особистісних особливостей, які перешкоджають подоланню складних життєвих ситуацій, деструктивності у поведінці. Аспект приналежності до віри сприяє подоланню розвитку психопатизації інтровертивного типу; відчуження від віри сприяє розвитку психопатизації екстратенсивного типу, що проявляється у агресивному ставленні до соціального оточення з потягом до домінування, напористістю, активністю, здатністю до спілкування, чоловічим стилем поведінки.

Розширене уявлення про стратегію поведінки особистості із різною

релігійною спрямованістю: найефективнішою є стратегія поведінки у атеїстів (зберігається самоконтроль емоційних станів і достатній рівень критичності поведінки; здатність зберігати активність, товариськість, зацікавленість у соціальному оточенні незважаючи на ознаки емоційної нестабільності, збудливості, роздратування) та православних віруючих (зберігається оптимальний рівень самоконтролю емоційних станів і рівень довіри до соціального оточення, але вони не відчують сили і власної активності для подолання життєвих негараздів, шукають допомоги у духовного об'єкту на фоні песимістичного настрою, відчуття виснаженості, інтровертованості) і неефективною є стратегія поведінки віруючих деструктивних культів (характерна дезорганізація психічної діяльності, низький рівень самоконтролю емоційних станів і низький рівень критичності поведінки, а також вороже ставлення до оточуючих на фоні емоційної нестабільності, афективної поведінки, відчуття виснаження сил, песимістичності, роздратування. У духовному об'єкті вони шукають не допомогу у вирішенні життєвих негараздів, а здатність організувати їхнє життя і нести за нього відповідальність).

Показано, що особистісний профіль групи сектантів містить нестійкий емоційний стан зі схильністю до афективної поведінки, виражений невротичний синдром астеничного типу при низькій захищеності до стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій, невпевненість у собі, песимістичність, пасивність. Виділено три компонента деструктивної поведінки у осіб, що перебувають у деструктивних культурах (невротизація, анархічність, маніпулятивність).

Ключові слова: *особистість, психологічна схильність, релігійна спрямованість, конструкт особистості, психологічно схильної до перебування у деструктивному культі, стратегія поведінки, агресивність.*

Постановка проблеми. В умовах сучасного українського суспільства психологічні аспекти релігійної спрямованості особистості набувають особливої актуальності, оскільки передача Українській православної церкві Томосу про автокефалію є надзвичайно важливою подією як для світового православ'я, так і для науки, зокрема, психології. Широке розповсюдження нетрадиційних релігійних рухів, що мають характер тоталітарних сект і різноманітних окультних течій – тривожне явище. Пік їх діяльності припадає на складні, переломні етапи у розвитку суспільства. Сьогодні особливо сильно загострює дану проблему зацікавленість лідерів деструктивних культів у вербуванні молодих дієздатних людей у віці від 16 до 30 років, які є основою функціонування і резервом розвитку суспільства. Ось чому особливого значення набуває психологічне дослідження особистості із різною релігійною спрямованістю, особливості стратегій її поведінки у соціумі.

Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей особистості із різною релігійною спрямованістю.

Завдання: здійснити теоретичний аналіз проблеми релігійної спрямованості особистості, виявити психологічні особливості особистості із різною релігійною спрямованістю.

В дослідженні використовувалися наступні **методи**. Психодіагностичний метод містив конкретні методики: для вивчення індивідуально-особистісних особливостей осіб із різною релігійною спрямованістю: Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI), методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона; для вивчення основних стратегій поведінки віруючих: методика «Вихід із трудних життєвих ситуацій» Є.П. Ільїна; для вивчення особливостей агресивності: методика діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Даркі. Інтерпретація отриманих даних здійснювалася на основі використаних кількісних статистичних методів з подальшим узагальненням та якісним аналізом (кластерний та факторний аналізи).

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Порівняльний аналіз індивідуально-особистісних особливостей за опитувальником FPI в групах атеїстів, православних та осіб, що перебувають у деструктивних культурах (в подальшому «сектанти») показав, що розбіжності спостерігаються практично за всіма показниками.

У групі сектантів порівняно з атеїстами спостерігаються вищі показники за шкалами невротичності, депресивності, дратівливості ($p < 0,001$) і нижчі показники спонтанної агресивності, здатності до спілкування, врівноваженості, реактивної агресивності, відвертості, екстра-інтраверсії, маскулінності - фемінінності ($p < 0,001$). У групі сектантів порівняно з православними віруючими виявлено вищі показники невротичності, депресивності, дратівливості ($p < 0,001$) і спонтанної агресивності ($p < 0,05$). Нижчі показники фіксуються за шкалами врівноваженість, відвертість ($p < 0,001$), реактивна агресивність і сором'язливість ($p < 0,01$). Група православних віруючих у порівнянні з атеїстами має нижчі показники за шкалами невротичності, спонтанної агресивності, депресивності, здатності до спілкування, реактивної агресивності, екстра-інтраверсії, емоційної лабільності, маскулінності – фемінінності ($p < 0,001$). Отримані дані дозволяють зробити припущення про вплив релігійної спрямованості на формування індивідуально-особистісних особливостей як способів подолання складних життєвих ситуацій.

За допомогою кластерного аналізу нами було виділено три групи за рівнем деструктивності у поведінці: еталонна — група з високим рівнем деструктивності, основна — з помірним рівнем деструктивності, контрольна — з низьким рівнем деструктивності. Еталонну групу склали 117 осіб: 105 сектантів воцерковлених, 9 православних віруючих воцерковлених, 3 атеїсти. Основну групу склали 203 особи: 97 сектантів (з них 45 воцерковлених і 52 невоцерковлених), 48 православних віруючих (з них 44 воцерковлених і 4 невоцерковлених), 48 атеїстів. Контрольну групу склали 98 сектантів (невоцерковлених), 83 православних віруючих (з них 26 воцерковлених, 63

невоцерковлених), 249 атеїстів.

Аналіз показав, що в групі сектантів у порівнянні з контрольною групою спостерігаються більш високі показники за шкалами: невротичності ($t=11,02$, $p<0,001$), депресивності ($t=10,47$, $p<0,001$), дратівливості ($t=5,24$, $p<0,001$), екстра-інтраверсії ($t=2,7$, $p<0,01$). Нижчі показники спостерігаються за шкалами маскулінності – фемінінності ($t=-22,69$, $p<0,001$), врівноваженості ($t=-10,93$, $p<0,001$), відвертості ($t=-6,76$, $p<0,001$), реактивної агресивності ($t=-4,49$, $p<0,001$), здатності до спілкування ($t=-2,85$, $p<0,01$).

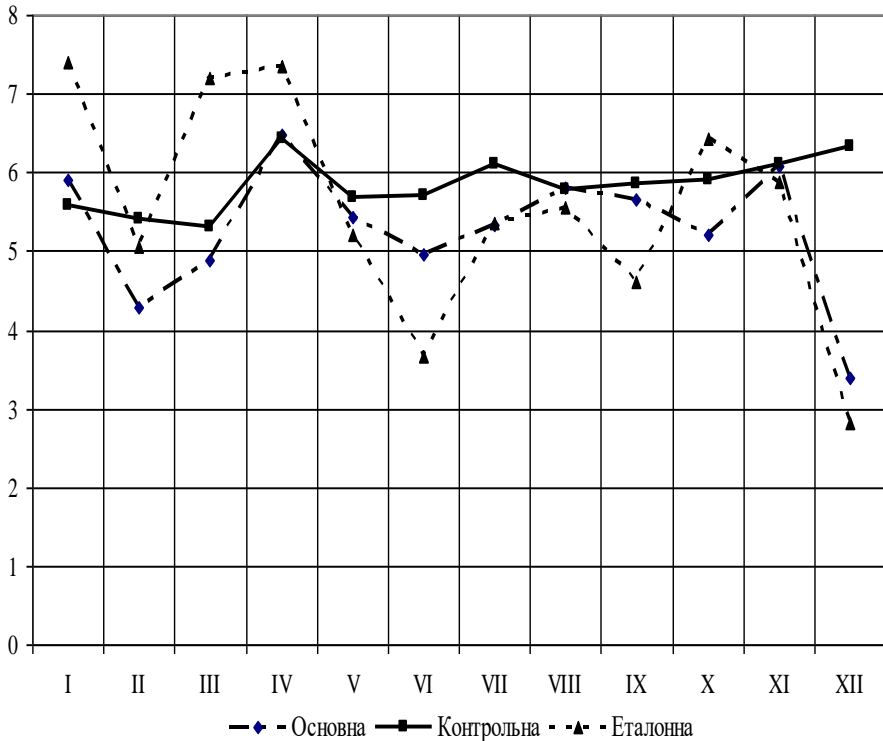


Рис. 1. Усереднений профіль особистості за опитувальником FPI в групах після кластеризації

Отже, особи, схильні до перебування у деструктивних культах (еталонна група), більшою мірою, аніж представники контрольної групи, схильні проявляти ознаки невротичного та депресивного синдромів астеничного типу, дезорганізованої поведінки, втрати цілеспрямованості у стресових ситуаціях, емоційної нестійкості, імпульсивності, афективного реагування, нездатності до саморегуляції психічних станів, інтровертованості, низький рівень довіри до оточуючих при низькому рівні самокритичності, низьку потребу до спілкування.

Суб'єкти еталонної групи у порівнянні з суб'єктами основної групи мають вищі показники за шкалами: депресивності ($t=13,22$, $p<0,001$), невротичності ($t=8,05$, $p<0,001$), екстра-інтраверсії ($t=5,96$, $p<0,001$), дратівливості ($t=4,65$, $p<0,001$) і більш низькі за шкалами: врівноваженості ($t=-6,49$, $p<0,001$), відвертості ($t=-5,78$, $p<0,001$), маскулінності – фемінінності ($t=-3,06$, $p<0,01$). Тобто, приналежність до віри сприяє подоланню розвитку психопатизації інтравертивного типу, що створює передумови імпульсивної поведінки, депресивного синдрому, але й сприяє розвитку інтравертованості, поведінки фемінінного типу; причетність до церковного життя, особливо у нетрадиційних релігійних культурах, сприяє посиленню астеничного і депресивного синдромів, розвитку емоційної нестійкості, схильності до афективного реагування, пасивності, відчуженості і зниження довіри до соціального оточення, пасивності, жіночого стилю поведінки, а відчуження приналежності до віри сприяє розвитку психопатизації екстратенсивного типу.

Емпірично простежено залежність прояву дезадаптивної поведінки у осіб, які перебувають у деструктивних культурах, від організованості структур особистісних якостей. Саме рівень організованості структури, а не кількісна вираженість окремих особистісних якостей, що характеризують зрілість адаптивної поведінки в цілому, може виступати детермінантою стилю адаптивної поведінки. Для еталонної групи такими якостями є емоційна лабільність і врівноваженість ($M=5,87\pm 0,17$, $\sigma=1,87$ і $M=3,66\pm 0,14$, $\sigma=1,54$ відповідно): при оптимальному рівні вміння керувати емоційними станами у осіб, які перебувають у деструктивних культурах, констатовано низький рівень захищеності від стрес-факторів, який базується на невпевненості у собі, песимістичності, пасивності. У структурі індивідуально-особистісних якостей осіб основної групи базовими виступають якості врівноваженості і маскулінності – фемінінності ($M=4,97\pm 0,13$, $\sigma=1,84$ і $M=3,38\pm 0,12$, $\sigma=1,73$ відповідно): особи даної групи мають оптимальний рівень стресостійкості, помірно впевнені у собі, активні, оптимістичні, але відчувають високу потребу в підтримці, віри у власну спроможність, свідомо обмежують простір своєї діяльності, переконані, що обережна, залежна, підлегла поведінка має сенс. Базовими для осіб контрольної групи є характеристики дратівливості і врівноваженості. ($M=6,44\pm 0,08$, $\sigma=1,7$ і $M=5,71\pm 0,09$, $\sigma=1,87$ відповідно): оптимальна розвиненість цих характеристик сприяє контролю імпульсивної, афективної поведінки, адекватному рівню критичності, стресостійкості, впевненості у собі і віри у власну спроможність, оптимістичності, активності.

Розглянуто особливості проявів агресивної поведінки у осіб з різною релігійною спрямованістю.

В еталонній групі середньостатистичні бали за шкалами, що складають індекс агресивності є такими: фізичної агресії — $M=4,86$, $\sigma=1,7$, непрямой агресії — $M=6,79$, $\sigma=1,96$, вербальної агресії — $M=6,33$, $\sigma=2,8$. Найвищі показники в індексі агресивності, який складає $M=17,98$, $\sigma=4,03$ — це непряма і вербальна агресія: віруючі релігійних деструктивних культів переважно виражають свою

агресію непрямим шляхом через непорядковані, неспрямовані вибухи люті і, як через зміст проклять, погроз, так і через вираз негативних відчуттів у формі виску, крику. Використання фізичної сили проти іншої особи використовується ними рідше. За шкалами, що складають індекс ворожості ($M=11,16$, $\sigma=6,87$) спостерігаються наступні середньостатистичні показники: образа — $M=2,94$, $\sigma=1,69$, підозрілість $M=8,22$, $\sigma=6,76$. Показник образи лежить у межах низьких значень, у той час як показник підозрілості — у межах високих: представники деструктивних релігійних культів схильні проявляти недовіру і обережне ставлення щодо оточуючих, що ґрунтується на переконанні, що оточуючі мають намір заподіяти їм шкоду. Низький рівень образи пояснюється відчуттям винятковості і приналежності до групи обраних. Рівень агресивної мотивації ($M=17,59$, $\sigma=3,94$) складають шкали фізичної агресії, вербальної агресії і роздратування. За шкалою роздратування середньостатистичний показник складає $M=6,4$, $\sigma=1,9$, що перевищує середнє нормативне значення. Рівень агресивної мотивації свідчить про неусвідомленість прояву агресивних реакцій, використання агресії як способу залучення уваги близьких людей або як реакції захисту в ситуаціях страху.

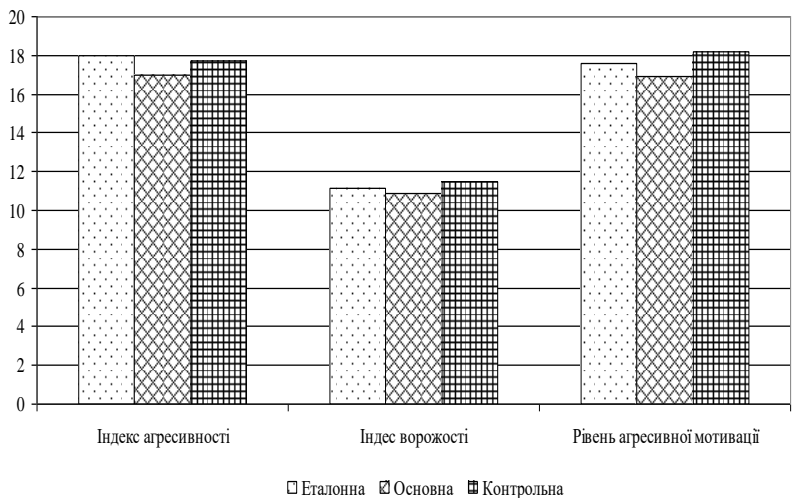


Рис. 2. Особливості прояву агресивної поведінки в групах із різною релігійною спрямованістю

За шкалою негативізму у осіб еталонної групи спостерігається показник $M=2,69$, $\sigma=1,15$: вони не проявляють опозиційної форми агресії, спрямованої на авторитети, можуть проявляти тільки пасивний опір. Показник індексу агресивності у осіб основної групи — $M=16,97$, $\sigma=4,25$. За шкалами, що складають індекс агресивності фізична агресія має значення $M=4,86$, $\sigma=2,14$, непряма агресія — $M=5,61$, $\sigma=2,26$, вербальна агресія $M=6,50$, $\sigma=2,62$. У

порівнянні з еталонною групою статистично значуща відмінність спостерігається за показником непрямой агресії ($t=4,75$, $p<0,001$). Отримані дані свідчать про те, що представники основної групи менш схильні виражати непряму агресію. За шкалами, що складають індекс ворожості ($M=10,9$, $\sigma=2,891$), усереднені статистичні значення є такими: за шкалою образи — $M=4,29$, $\sigma=2,02$, за шкалою підозрілість — $M=6,62$, $\sigma=2,57$. Тобто, для них характерна помірна вираженість негативних почуттів і оцінок оточуючих людей і подій, що відбуваються. Середньостатистичний показник за шкалою роздратування складає $M=5,54$, $\sigma=2,44$. Віруючим основної групи притаманна помірно виражена готовність до прояву запальності, різкості, грубості у поведінці. В них статистично нижчий показник рівня агресивної мотивації, аніж у осіб контрольної та еталонної групи. Аналіз прояву агресивності у осіб контрольної групи не відрізняється від осіб еталонної групи, але простежуються розбіжності у її структурі. Так, у осіб контрольної групи найбільший внесок у структуру агресивності вносить фізична ($M=5,27$, $\sigma=2,14$) і вербальна агресія ($M=6,94$, $\sigma=2,3$) і найнижчий - непряма агресія ($M=5,48$, $\sigma=2,11$). Вони здатні використовувати фізичну силу проти іншого, виражати негативні відчуття у суперечках, сварках через погрози, крик і значно менше неупорядковану, неспрямовану агресію. Рівень активної мотивації у осіб контрольної групи статистично значущо відрізняється від рівня осіб основної групи і не відрізняється від рівня осіб еталонної групи: особи контрольної і еталонної групи більш активні, здатні до агресивних дій.

Отже, віруючим деструктивних релігійних культів притаманні помірні прояви агресивної поведінки: вони найчастіше виражають свою агресію непрямим шляхом через неупорядковані, неспрямовані вибухи люті, через вираз негативних відчуттів у формі виску, крику при застосуванні сварок, суперечок, скандалів. Агресивність православних віруючих також помірна, вони найчастіше виражають свою агресію непрямим шляхом, але їх імпульсивні реакції більш контрольовані і спрямовані. Для атеїстів характерні помірні прояви агресивності, але вони здатні використовувати фізичну силу проти іншої особи залежно від ситуації, відкрито виражають негативні відчуття у суперечках, сварках через погрози, крик.

Проаналізовано особливості відчуття самотності у осіб із різною релігійною спрямованістю. В еталонній групі спостерігається 54% осіб з високим рівнем самотності, 22% осіб з середнім рівнем самотності, 24% осіб з низьким рівнем самотності. Середньостатистичний показник дорівнює $M=37,67$, $\sigma=16,08$. Рівень суб'єктивного відчуття самотності у осіб основної групи характеризується наступними показниками: високий рівень проявляється у 38% осіб, середній — у 28%, низький — у 69% осіб. Середньостатистичний показник дорівнює $M=31,86$, $\sigma=16,65$. В контрольній групі спостерігається значно нижчий процент осіб з високим рівнем самотності — 24%; середній рівень самотності спостерігається у 47% осіб і низький — у 29% осіб. Середньостатистичний показник дорівнює $M=29,34$, $\sigma=14,12$.

Порівняльний аналіз показників за критерієм Стюдента показав статистично значущі розбіжності між показниками еталонної контрольної групи ($t=3,93$, $p<0,001$), основної і контрольної групи ($t=2,18$, $p<0,05$): середньостатистичні показники в усіх досліджуваних групах характеризують особу, яка не завжди з гідністю витримує удари долі. Для осіб еталонної і основної групи зазначена тенденція значно виражена, для осіб контрольної групи — виражена помірно.

Аналіз результатів дослідження дозволив виявити вплив індивідуально-психологічних особливостей на прояви агресивності, самотності і здатності до подолання труднощів життя у осіб з різним рівнем деструктивності у поведінці (еталонна, основна, контрольна групи). Такими провідними характеристиками стали: для еталонної групи шкала невротичності з ваговим коефіцієнтом 0,216, для основної групи також шкала невротичності з ваговим коефіцієнтом 0,282, для контрольної групи шкала реактивної агресивності, ваговий коефіцієнт 0,231.

Так, для невротичності як провідної якості в еталонній групі було виявлено позитивний кореляційний зв'язок зі шкалою почуття провини ($r=0,465$; $p<0,001$): чим вище рівень невротичності, тим вище почуття провини.

У осіб основної групи з показником невротичності спостерігаються більш різноманітні кореляційні зв'язки: позитивні зв'язки між почуттям провини ($r = 0,317$; $p<0,01$), непрямою агресією ($r = 0,239$; $p<0,01$), індексом агресивності ($r = 0,17$; $p<0,05$), суб'єктивним відчуттям самотності ($r = 0,169$; $p<0,01$) і негативний зв'язок зі шкалою образу ($r = -0,259$; $p<0,01$).

Отже, для осіб основної групи можна говорити про своєрідність невротичності: висока невротичність характеризується високим відчуттям провини, проявленням агресивності, в основному не спрямованої, суб'єктивним відчуттям самотності і зниженням заздрості і ненависті до оточуючих.

В контрольній групі зв'язки між провідною якістю з показниками емоційної реактивності стають ще різноманітнішими. Реактивна агресивність має негативні кореляційні зв'язки зі шкалами почуття провини ($r = -0,257$; $p<0,01$), суб'єктивного відчуття самотності ($r = -0,108$; $p<0,05$) та підозрілості ($r = -0,101$; $p<0,05$), тобто чим вище проявляється агресивне ставлення до оточуючих і сильніше потяг до домінування, тим слабшим є почуття провини, суб'єктивне відчуття самотності, підозрілість. Позитивні зв'язки між реактивною агресивністю фіксуються за шкалами: вербальної агресії ($r = 0,196$; $p<0,01$), рівнем агресивної мотивації ($r = 0,179$; $p<0,01$), індексом агресивності ($r = 0,175$; $p<0,01$), фізичною агресією ($r = 0,138$; $p<0,01$), образою ($r = 0,109$; $p<0,05$), негативізмом ($r = 0,104$; $p<0,05$).

Таким чином, реактивна агресивність у осіб контрольної групи є провідною системоутворюючою якістю, яка, поєднуючись з показниками агресивності, проявляється високим рівнем готовності до агресивних дій проти іншої особи для захисту власних інтересів і потреб, у першу чергу, у формі погроз і лайок, що можуть спровокувати відкриту фізичну агресію. Ці особи можуть проявляти надситуативну жорстокість, оскільки втрачається контроль

через майже відсутні докори сумління, почуття провини.

В них низький рівень морального контролю і обережності при високому рівні потягу до домінування; перспектива самотності не лякає, оскільки вони не оцінюють її як покинутість.

Для опису структури розладів у поведінці осіб з різним відношенням для релігійної віри був проведений факторний аналіз. Здійснена факторізація пояснює 43,3% дисперсії. Перший виділений фактор пояснює 18,02% дисперсії, другий фактор — 12,66% дисперсії, третій фактор — 12,62% дисперсії.

У перший фактор, «Невротизація», увійшли шкали: невротичності з ваговим коефіцієнтом 0,648, депресивності — 0,643, образи — -0,579, почуття провини — 0,547, врівноваженості — -0,544, екстра-інтраверсії — 0,360. У другий фактор, «Анархічність», увійшли показники: спонтанної агресивності — 0,669, екстра-інтраверсії — 0,479, маскулітності-фемінітності — 0,375, підозрливості — -0,456, образи — 0,359, почуття провини — -0,352. У сукупності ці показники відображають вольовий компонент особистості, в основі якого лежить стійкість і керованість емоційних реакцій (у даному випадку, навпаки — некерованість і нестійкість), активність-пасивність, спрямованість-хаотичність дій. До третього фактору, «Маніпулятивність», увійшли: шкала спонтанної агресивності — 0,719, відкритості — 0,592, маскулітності-фемінітності — 0,449, почуття провини — -0,375, екстра-інтраверсії — 0,364.

Особистісний профіль групи сектантів вказує на нестійкий емоційний стан зі схильністю до афективної поведінки, виражений невротичний синдром астеничного типу при низькій стійкості до дії стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій, невпевненість у собі, песимістичність, пасивність. Порівняно з групою атеїстів та православних віруючих у них спостерігаються більш високі показники за шкалами невротичності, депресивності, дратівливості на рівні статистичної значущості $p < 0,001$; і більш низькі показники за шкалами спонтанної агресивності, здатності до спілкування, врівноваженості, реактивної агресивності, відвертості, екстра-інтраверсії, маскулітності-фемінітності на рівні статистичної значущості $p < 0,001$.

Так, під тиском складних життєвих ситуацій, що викликають травматизацію, атеїсти схильні виражати ознаки психопатизації екстравертивного типу, агресивні тенденції до соціального оточення з прагненням до домінування, екстравертованість; представники нетрадиційних релігійних культур — схильні до нестійких емоційних станів з афективним реагуванням на фоні невротичного синдрому астеничного типу при організації психічної діяльності за жіночим типом; православні віруючі — також схильні до нестійких емоційних станів, але на фоні частих коливань настрою, підвищених збудливості, дратівливості, недостатній саморегуляції. У осіб нетрадиційних культур (порівняно з атеїстами та православними) значно вищий показник депресивності, для них характерні і ознаки психопатологічного депресивного синдрому.

Обговорення. У вивченні проблеми передумов залучення особистості до деструктивних культів серед вітчизняних досліджень необхідно відзначити нечисленні роботи Є.М. Волкова та В.Д. Менделевича, які досліджували особливості контролю свідомості у релігійних культах; О.О. Войнівської, присвячені феномену індивідуальної релігійності; В.І. Жуковського щодо впливу релігійних сект на психічне здоров'я та поведінку особистості тощо. В зарубіжній психології в дослідженнях D. Clarke, E.M. Edmonds, R.A. Clouser та ін. вивчалися особливості локусу контролю віруючих та деякі особливості особистості adeptів деструктивних культів, зокрема, уміння критично мислити та проявляти вольову поведінку, оскільки у деструктивних культах першим чином встановлюється контроль над мисленням неофітів і adeptів, контроль над часом (особливо часом роздуму); створюється відчуття безпорадності в тощо. Основні труднощі, пов'язані з дослідженням особливостей особистості із різною релігійною спрямованістю виникають не просто в результаті відсутності емпіричних даних, а внаслідок складності самого об'єкту дослідження. Аналіз наукових першоджерел показав нечисленні психологічні дослідження у цьому напрямку. Разом з тим, психологічні особливості релігійної спрямованості особистості, порівняльні дослідження особливостей особистості атеїстів, православних віруючих та adeptів деструктивних культів не досліджувалися.

Висновки. Таким чином, показано, що різні аспекти релігійної спрямованості по-різному впливають на формування індивідуально-особистісних особливостей, що перешкоджають подоланню складних життєвих ситуацій, деструктивності у поведінці. Аспект приналежності до віри сприяє подоланню розвитку психопатизації інтравертивного типу; відчуження від віри сприяє розвитку психопатизації екстраверсивного типу, що проявляється у агресивному ставленні до соціального оточення з потягом до домінування, напористістю, активністю, здатністю до спілкування, чоловічим стилем поведінки.

Розширене уявлення про стратегію поведінки особистості з різним відношенням до віри: найефективнішою є стратегію поведінки у атеїстів (зберігається самоконтроль емоційних станів і достатній рівень критичності поведінки; здатність зберігати активність, товариськість, зацікавленість у соціальному оточенні незважаючи на ознаки емоційної нестабільності, збудливості, роздратування) та православних віруючих (зберігається оптимальний рівень самоконтролю емоційних станів і рівень довіри до соціального оточення, але вони не відчувають сили і власної активності для подолання життєвих негараздів, шукають допомоги у духовного об'єкту на фоні песимістичного настрою, відчуття виснаженості, інтравертованості) і неефективною є стратегія поведінки представників деструктивних культів (характерна дезорганізація психічної діяльності, низький рівень самоконтролю емоційних станів і низький рівень критичності поведінки, а також вороже ставлення до оточуючих на фоні емоційної нестабільності, афективної поведінки, відчуття виснаження сил, песимістичності, роздратування. У

духовному об'єкті вони шукають не допомогу у вирішенні життєвих негараздів, а здатність організувати їхнє життя і нести за нього відповідальність).

Література

1. Волков Е.Н. Преступный вызов практической психологии: феномен деструктивных культов и контроля сознания /Е.Н. Волков //Журнал практического психолога. – 1996. - № 2. - С. 87-94.
2. Войнівська О.О. Психологічні особливості особистісної релігійності /О.О. Войнівська. – автореф. дис...канд.психол.наук, 19.00.01. – Одеса, 2007. - 19с.
3. Жуковский В. И. Влияние некоторых деструктивных религиозных сект на психическое здоровье и поведение человека / Жуковский В. И., Мороз В. В. // Психиатрия и религия на стыке тысячелетий//Сборник научных работ Харьковской областной клинической психиатрической больницы № 3 (Сабуровой дачи) и Харьковской медицинской академии последипломного образования. — Харьков, 2006. — Т. 4. — С. 34–36.
4. Clarke D. Belief in the paranormal: a New Zealand survey. // J. Soc. Psych, res. 1991. V57.№ 823.
5. Clouser R.A., Hjelle I.A. Relationship between locus of control and dogmatism. //Psychological Reports, 1970.V.26.
6. Edmonds E.M., Shipman M., Cahoon D. Religious orientation and locus of control. // Psychology 1992. V. 29. № 1.

Транслітерація

- 1.Volkov E.N. Prestupnyj vyzov prakticheskoy psihologii: fenomen destruktivnyh kul'tov i kontrolya soznaniya [The criminal challenge of practical psychology: the phenomenon of destructive cults and mind control]/E.N. Volkov //ZHurnal prakticheskogo psihologa. – 1996. - № 2. - S. 87-94.
- 2.Vojnivs`ka O.O. Psy`xologichni osoby`vosti osoby`stisnoyi religijnosti [Psychological peculiarities of personal religiosity] /O.O. Vojnivs`ka. – avtoref. dy`s...kand.psy`xol.nauk, 19.00.01. – Odesa, 2007. -19s.
- 3.ZHukovskij V. I. Vliyanie nekotoryh destruktivnyh religioznyh sekt na psihicheskoe zdorov'e i povedenie cheloveka [Influence of some destructive religious sects on mental health and human behavior] / ZHukovskij V. I., Moroz V. V. // Psihiatriya i religiya na styke tysyacheletij// — Har'kov, 2006. — Т. 4. — s. 34–36.
- 4.Clarke D. Belief in the paranormal: a New Zealand survey. // J. Soc. Psych, res. 1991. V57.№ 823.
5. Clouser R.A., Hjelle I.A. Relationship between locus of control and dogmatism. //Psychological Reports, 1970.V.26.
- 6.Edmonds E.M., Shipman M., Cahoon D. Religious orientation and locus of control. // Psychology 1992. V. 29. № 1.

Barinova L.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITIES WITH DIFFERENT RELIGIOUS MENTALITY

The article presents the theoretical and practical analysis of the research of personalities with different attitudes towards faith. The article shows that various aspects of religious mentality play important role in shaping individual and personality traces that later prevent from overcoming complex life situations or result in destructiveness in behavior. The aspect of having faith contributes to overcoming the development of psychopathy of the introverted type; alienation from faith contributes to the development of psychopathisation of the extratensive type, which manifests itself in an aggressive attitude towards social environment resulting in a desire to dominate, assertiveness, active lifestyle, ability to communicate, and a male style of behavior.

An expanded view of the behavioral patterns of personalities with different religious backgrounds: the atheist's behavioral strategy is the most effective (self-control of emotional states and an adequate level of self-criticism, ability to remain socially active, sustain friendships, interests in a social environment despite signs of emotional instability, excitability, irritation) and Orthodox believers (the optimal balance of emotional self-control and the level of trust in the social environment is preserved, but they do not resort to their potential and strength to overcome life's troubles, while in pessimistic mood, exhausted, desolate, they rely on help from the spiritual object) and the strategy of behavior of believers of destructive cults is ineffective (typical disorganization of mental activity, low self-control of emotional states, and low level of self-criticism, as well as hostile attitude towards others around the background of emotional instability, affective patterns, feeling of exhaustion, pessimism, irritation. They turn for help to the spiritual object not in order to help them solve life's problems, but for this entity to organize their lives and take over responsibility for their shoulders).

The work shows that the personal profile of sectarians has an unstable emotional state with a tendency for the affective behavior which is expressed by neurotic syndrome of asthenic type with low protection from stress factors of everyday situations, as well as self-doubt, pessimism, passivity. There are three components of destructive behavior of persons who are immersed in destructive cults (neuroticism, anarchic nature, manipulateness).

Key words: *personality, psychological predilection, religious mentality, personal construct of a personality psychologically inclined to stay in a destructive cult, behavior strategy, aggressiveness.*

Барінова Ліна – кандидат психологічних наук, доцент Одеського національного університету імені І.І.Мечникова.

ФАСИЛИТАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ ВЗАЄМВІДНОСИН У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті здійснено теоретичний аналіз особливостей розвитку фасилітації як психологічного механізму формування партнерських взаємовідносин у підлітковому віці. Визначено та проаналізовано основні характеристики партнерства та стадії його становлення: прихильності, диференціації та відокремлення, яким відповідають різні форми взаємостосунків. Обґрунтовано психологічну готовність до партнерства.

Виокремлено та досліджено різні типи фасилітативності (ціннісна, конвенційна та інгібівна) та тенденції щодо проявів допомагаючої поведінки у підлітків різного віку. Розглянуто процес фасилітації розвитку особистості підліткового віку у зв'язку з особливостями ціннісно-мотиваційних, когнітивних і поведінкових властивостей особистості. Зазначається, що соціальні конструкти, які оформлюють фасилітативність, є відповідним віддзеркаленням ідентичності особистості й здійснюють вплив на процес розвитку партнерських взаємостосунків у підлітковому віці. Виявлено розподіл специфіки прояву фасилітативності у групах досліджуваних підлітків за гендерним критерієм.

Ключові слова: підлітки, фасилітація, фасилітативність, партнерські взаємовідносини.

Постановка проблеми. У теперішній час недостатньо вивченими і розрізненими є дослідження проблеми психологічних особливостей розвитку партнерських взаємостосунків, зокрема передумов, чинників і механізмів їх формування, що вказує на актуальність обраного напрямку дослідження.

Людинотворчі принципи гуманістичного соціуму визначають певні вимоги до особистості, наділеної відповідними властивостями та якостями, що відображають спроможність будувати стосунки на добровільній основі, допомагати іншим людям. У зв'язку з цим, фасилітація як механізм формування партнерських взаємовідносин набуває особливого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Партнерство – це добровільна угода про співпрацю між двома або більше сторонами, в якій всі учасники домовляються працювати разом для досягнення спільної мети або виконання певного завдання та розділяти ризики, відповідальність і здобутки [3; 10].

Основними характеристиками партнерства вважається: взаємне визнання інтересів як важливих і правомірних; взаємовідповідальність сторін за виконання узгоджених рішень; взаємозалежність; паритетність на всіх стадіях

партнерських відносин; чітке визначення і розподіл зобов'язань; спільна діяльність; пошук і знаходження компромісу при вирішенні суперечливих і конфліктних питань, що спрямовані на досягнення згоди. Спроможність особистості до партнерства пов'язується з відсутністю бажань та звичок маніпулювати, змагатися і отримувати перемогу в будь-яких, іноді навіть незначних, питаннях замість їх конструктивного і відвертого розв'язання [3; 8].

Витоки механізмів «процесу фасилітації розвитку особистості» полягають у розумінні партнерства, що має на увазі побудову духовно-душевного, глибинного, проникаючого взаємовпливу із попереднім спіранням на гідність особистості й «партнеродомінантність у взаємодії» (Г. Батішев, М. Бахтін, М. Бердяєв, М. Бубер) [1; 4]. Філософське розуміння партнерства як механізму «процесу фасилітації розвитку особистості» збагачується аксіологічним підходом до розуміння сутності спільної взаємодії (М. Лернер); ідеями філософської концепції Ж. Дильоза про зв'язок смислу з нонсенсами й парадоксами логіки творчості; герменевтичного тлумачення партнерства як «роботи духа» (Г. Гадамер, В. Гумбольдт, В. Дильтей, П. Рікер); обґрунтуванням міфологічної природи людської свідомості (О. Лосєв), що уможливорює розкриття процесу фасилітації розвитку особистості як партнерства, взаємодію змістів і значень [2; 9].

Вітчизняні психологи розробляють ідею взаємодійснення у міжособистісній взаємодії, її стимулюючої ролі (Г. Балл, О. Бодальов, Н. Завацька, Л. Карамушка). Феномен допомагаючої спільної взаємодії є предметом дослідження А. Борисюк, О. Блинової, Л. Пілецької, Л. Снігур.

Отже фасилітація розвитку постає у вигляді унікальної рівності партнерів, у наявності поєднання різних поглядів, взаємодоповнення позицій, їх співвіднесення та інтерпретації (В. Зінченко, В. Слободчиков). Таким чином, фасилітацію можна вважати психологічним механізмом формування і розвитку партнерських взаємостосунків.

У зв'язку з недостатньо вивченим питанням специфіки становлення партнерських відносин, **метою** статті є аналіз особливостей розвитку фасилітації як психологічного механізму формування партнерських взаємостосунків у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Психологічна готовність до партнерства обумовлюється наявністю усіх структурних компонент – когнітивної (уваги до іншого, адекватного сприйняття та відображення комунікативної інформації і проблем, гнучкості та неригідності мислення, розвинутої рефлексії); емоційної (атракційної привабливості, позитивної мотивованості, зацікавленості) та поведінкової компоненти (толерантність, адекватність поведінкових реакцій, співвідносність реакцій та ситуацій, відсутність проєкцій і конфліктогенів типу зневаги та презирства до інших, образ).

Свідоме чи несвідоме бажання особистості спілкуватися на партнерських засадах тісно пов'язане не лише з оволодінням культурою

партнерського спілкування, але й з цілою низкою психологічних особливостей особистості, наприклад, стилем виховання у сім'ї, особистісною тривожністю, стереотипами мислення, захисними механізмами, проєкціями та невротичними співзалежностями, наявністю невідрефлексованих конфліктів тощо [8]. Розвиток здатності до фасилітації опосередковується власне результатами діяльності індивіда. Упродовж процесу розвитку такої здатності зумовлюється діяльність процесу фасилітації особистості, відкриваються можливості щодо досягнення обома суб'єктами згаданого процесу більш високого рівня розвитку й саморозвитку [3; 4].

У процесі фасилітативного розвитку партнерських стосунків формується «фасилітативність» як риса особистості, що пов'язана з потребою у допомозі й психологічній підтримці інших людей [9; 10]. Процес фасилітації розвитку особистості є видом допомагаючої взаємодії – соціально обумовленою й особистісно значущою, як спосіб реалізації міжособистісних й діяльнісних контактів її суб'єктів [1; 9]. У процесі та результаті такої взаємодії здійснюється усвідомлений інтенсивний й продуктивний саморозвиток суб'єктів взаємодії, що відбувається у вигляді процесу особистісних змінювань через специфічні феномени, що виникають у процесі безпосереднього контакту сторін, утворюються феномени саморозвитку: когнітивні, емоційно-чуттєві, вольові, морально-ціннісні, поведінкові [1; 3; 5; 9].

Зрозуміти психологічний механізм фасилітації та його вплив на розвиток партнерських взаємостосунків дозволяє аналіз їх послідовних етапів становлення. У позитивній психотерапії виокремлюють три стадії розвитку партнерських взаємовідносин: прихильності, диференціації та відокремлення [6]. Проаналізуємо особливості кожної із них.

Стадія прихильності ґрунтується на біологічному зв'язку ще ненародженої дитини із матір'ю, який у подальшому може змінитися симбіозом і спричинити сильну залежність від соціального середовища. Слід зазначити, що потреба у тісних зв'язках із іншими, насамперед близькими та рідними, у різній ступені проявляється упродовж всього життя людини.

Стадія прихильності характеризується бажанням бути разом з іншими людьми, прагненням до згуртованості групи, зближенням з партнером, знаходженням у нього привабливих рис, прагненням до відвертості та інтимності. Крайнім проявом прив'язаності є відхід від спілкування з іншими, при цьому значуща особа стає єдиною близькою людиною.

При побудові взаємостосунків на стадії прихильності відбувається повна ідентифікація, яка характеризується проникненням у думки і почуття іншої людини, але при цьому може виникати напруженість у стосунках і, навіть, бажання звільнитися від них.

Якщо потреба в прихильності стає домінуючою і періодично повторюється у взаємостосунках, то можна стверджувати про наявність наївно-первинної поведінки, яка характеризується домінуванням первинних здібностей

і зазвичай є наслідком гіперопіки. Провідна реакція – «втеча» в самотність або «втеча» в спілкування, заради забезпечення солідарності та захищеності.

На стадії прихильності можуть виникати такі форми партнерства: партнерство як власність, як благодійна установа, як пакт про вірність, партнерство з ввічливості та вдячності, партнерство як заповітна мрія, як доповнення, як альянс, як релігійний обов'язок, як тиха гавань для відпочинку, як місце для зустрічі, як місце для сповіді чи покаяння [6].

У процесі розвитку зазвичай відбувається зміщення акценту від емоційних (первинних) здібностей до когнітивних (вторинних), які проявляються у здатності вчитися і вчити інших, у пунктуальності, акуратності, охайності, ввічливості, вірності, справедливості, ощадливості, старанності, діяльності, досягненнях, надійності, точності та сумлінності.

Здатність пізнавати у партнерських стосунках означає, насамперед, вміння критично сприймати партнера, розрізняти, аналізувати його поведінку і намагатися адекватно реагувати.

Якщо здатність до розрізнення домінує у партнерських стосунках, то виникає вторинний тип реакцій, при якому емоційність витісняється когнітивними, прагматичними та матеріальними питаннями, при цьому може проявлятися схильність до активності, педантичності та невротичності.

На стадії диференціації можуть розвиватися такі форми партнерства: партнерство з ділових міркувань; партнерство як місце, де здобувають знання і досвід; партнерство як відпочинок; партнерство як самоствердження; як задоволення потягу [5; 6].

Із становленням зрілості особистості зменшується сила прив'язаності та зростає значення незалежності, відповідальності, самостійності й автономності. На стадії відділення відбувається не просто відсторонення, але й встановлення контактів з іншими людьми, що призводить до розширення та вибірковості в партнерських стосунках.

На стадії відділення провідним є намагання протиставити прив'язаність і самостійність, орієнтуватися на свої інтереси незалежно від партнера, думати більше про реалізацію своїх можливостей, ніж про партнерство, проводити межу між Я і Ти і, при потребі, розірвати стосунки з партнером.

Люди, які вагаються між відділенням і прив'язаністю, з одного боку хотіли б бути самостійними, однак важко переносять самостійність; домагаються прихильності партнера, але в своєму прагненні до свободи хочуть звільнитися від цієї прив'язаності. Зазвичай такі люди часто виявляються непередбачуваними та легко піддаються впливу.

На стадії відділення можуть виникати такі форми партнерства: партнерство як балансування, як звільнення, як гра «в лікаря», як вимушене рішення, як задоволення цікавості, як удавання, як прагнення ніжності [6].

Отже, на різних етапах розвитку партнерських відносин фасилітація набуває різної ролі та змісту, відбувається зміщення акценту від емоційних до когнітивних здібностей, що впливає на виникнення різних форм партнерства.

У зв'язку з тим, виокремимо різні типи фасиліативності:

1) ціннісна фасиліативність – активність, широта можливостей, гнучкість допомагаючої поведінки. Фасиліативність реалізується у колі осіб, які викликають симпатію, через критерій атракції;

2) конвенційна фасиліативність – ініціативність, інтенсивність допомагаючої поведінки. Фасиліативність виступає моральним зобов'язанням, нормативним переконанням особистості;

3) інгібітна фасиліативність – нейтральність, скутість, формальність допомагаючої поведінки. Виявляється вона лише за критерієм «розумного егоїзму», або навіть вимушено.

З метою висвітлення специфіки процесу фасилітації розвитку особистості, ми виходили з припущення щодо сутності компонентів фасиліативності та їхньої ролі у структурі процесу фасилітації розвитку особистості підліткового віку. Для вирішення цього завдання дослідження було спрямоване на аналіз власне фасиліативно-орієнтованих конструктивів досліджуваних й виявлення компонентів процесу фасилітації розвитку особистості підліткового віку.

Для вирішення поставлених завдань було застосовано такі методи дослідження: спостереження, експертна оцінка, психодіагностична методика дослідження формально-динамічних показників фасиліативності, конструктивний тест Дж. Келлі, методика М. Куна, Т. Макпартленда «Двадцять тверджень».

У дослідженні взяли участь підлітки шкіл міста Кропивницький : 5 – 6 класи (150 осіб), 7 – 9 класи (150 осіб), 10 класи (150 осіб). У цілому, в експерименті взяли участь 450 осіб.

За результатами аналізу діагностування кожної з груп досліджуваних виявляється така тенденція:

1) у групі учнів 5-6 класів спостерігаються тенденції щодо прояву допомагаючої поведінки за симпатією, наявністю дружніх стосунків, тому найчастіше виявляється ціннісна фасиліативність;

2) у групі учнів 7-9 класів також превалює надання допомоги за принципом атракції, проте збільшується кількість осіб, які виявляють нейтральність щодо допомоги іншим;

3) у групі учнів 10 класів більш вагомим є принцип значущості особистості, якій підліток має допомогти, втім зменшується кількість осіб із нейтральною фасиліативністю.

Окрім цього, ми виявили розподіл специфіки прояву фасиліативності у групах досліджуваних за гендерним критерієм. Зокрема нами було виявлено такі особливості :

1. У групі учнів 5-6-х класів серед хлопців найчастіше виявляється ціннісна фасиліативність (47%), проте доволі високий відсоток хлопців із нейтральним ставленням до допомоги іншим (29,4%). Втім у дівчат цієї групи

превалює тенденція до ціннісної фасиліативності (60%) й рідше проявляється нейтральність або інгібiтнiсть фасиліативності (7,7%).

2. У групі учнів 7-9-х класів серед хлопців виявляється схожа тенденція із попередньою групою. Проте, у дівчат зменшується представленість ціннісної фасиліативності (46,2%), але збільшується кількість дівчат із інгібiтнiстю фасиліативністю (28,6%).

3. У групі учнів 10-х класів стрімко збільшується мотивація щодо допомоги за критерієм атракції у хлопців – 73,5% (ціннісна фасиліативність). Схожою є представленість конвенційної фасиліативності (14,7%) й інгібiтнiстю фасиліативності (11,7%). У дівчат превалює також ціннісна фасиліативність (48,7%), але, водночас, конвенційна фасиліативність має доволі високу представленість – 39%. Показники інгібiтнiстю фасиліативності виявились схожими як в групі хлопців, так й дівчат.

Аналіз конструктивів ідентичності дозволяє визначити, що система конструктивів відповідає специфіці фасиліативності у відповідності із сформованістю образу : «Я – фасилітатор власного розвитку».

Так, «ціннісна фасиліативність» характеризується ціннісним ставленням до інших. Найсуттєвішою особливістю є «людиноцентристська позиція» взагалі й ціннісне ставлення до референтних осіб. Фасилітативний процес постає як творча діяльність самостворення й допомоги іншим. Соціальна ідентичність є стабільною, втім з яскравою персональною ідентичністю.

«Конвенційна фасиліативність» відповідає сформованому образу допомагаючої стратегії щодо власного розвитку й потреби щодо допомоги іншим. Підліток виявляє усвідомлену особистісну позицію, відповідне ставлення до допомоги одноліткам, які її потребують, стабільна соціальну ідентичність.

«Інгібiтнiсть фасиліативності» характеризується несформованістю чіткої власної соціальної позиції, низьким рівнем соціальної відповідальності, й соціальна ідентичність також переважно є нестабільною.

Таким чином, система соціальних конструктивів, котра сприяє утворенню стабільності особистості й уможливує здатність особистості відповідати змінам, які відбуваються у суспільстві, має вплив на специфіку соціальної ідентичності та розвиток партнерських стосунків. Тобто, соціальні конструктиви, що оформлюють фасиліативність, є відповідним віддзеркаленням ідентичності особистості й здійснюють вплив на процес розвитку партнерських взаємостосунків у підлітковому віці.

Отже, структура процесу фасилітації розвитку особистості підліткового віку може бути представлена у вигляді системи конструктивів, що відображають уявлення індивіда про себе, ставлення до інших. Окрім цього, процес фасилітації розвитку особистості підліткового віку відображає специфіку ціннісно-мотиваційних, когнітивних властивостей особистості.

Висновки. Розуміння фасилітації як механізму формування партнерських взаємостосунків може допомогти усвідомити форми партнерства,

потреби та мотиви партнерів, а також передбачити розвиток і удосконалення міжособистісних взаємин.

Констатовано, що процес фасилітації розвитку особистості є поетапним розгортанням соціально-психологічних умов надання допомоги у розвитку особистості партнера, а також виявляє суб`єкт-суб`єктний характер, відповідну динаміку, структуру, вирізняється соціально-психологічними чинниками, що уможлиблюють цей процес й надають йому відповідної забарвленості.

Виявлено, що фасиліативність, як складне особистісне утворення, розрізняється за типами : ціннісна фасиліативність, конвенційна фасиліативність, інгібівна фасиліативність.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні особливостей динаміки та шляхів оптимізації процесу фасилітації особистості в онтогенезі та дослідження впливу фасилітації на розвиток партнерських взаємостосунків.

Література

1. Близнакова О.М. Фасилітація як предмет психологічного аналізу / О.М. Близнакова // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України. – К., 2009. – Т. X. – Вип. 13. – С. 65 – 74.

2. Гейко Є. В. Психологія цілісності особистості : монографія / Є. В. Гейко. – Кропивницький: Центрально-Українське видавництво, 2016. – 384 с.

3. Лушин П.В. Психология педагогического изменения (экофасилитация) / П.В. Лушин : Научно-метод. пособие для студентов высших учебных заведений. – Кировоград, 2002. – 76 с.

4. Лушин П.В., Ржевская З.А. Учимся фасилитировать / П.В. Лушин, З.А. Ржевська-Штефан : Метод.пособие для учителей школ, студентов пед. спец. – Кировоград, 2003. – 52 с.

5. Мельничук І.Я. Психологічні особливості та етапи становлення партнерських взаємостосунків / І.Я. Мельничук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки – Миколаїв, 2018. – С. 44 – 49.

6. Пезешкиан Н. 33-и 1 форма партнерства: Пер. с нем. / Н. Пезешкиан – М.: Медицина, 1998. – 288 с.

7. Пов`якель Н.І. Психологічна готовність до партнерства як передумова становлення партнерських відносин при ви рішенні конфліктів / Н.І. Пов`якель // Матеріали Всеукраїнської науково практичної конференції «Проблеми безпеки української нації на порозі ХХІ сторіччя» – Частина 1. – Київ – Чернівці, 1998. – С. 26 – 33.

8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс : Пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

9. Теоретико-методологічні засади української психології: колективна монографія / авт. Т.М.Васецька, Л.Я.Галушко, Є.В.Гейко, Г.О.Горська,

В.І.Куліш, І.Я.Мельничук, О.О.Міненко, І.Г.Радул; за ред. Є.В.Гейко. – Кропивницький, 2018. – С. 120 – 144.

10. http://psychologis.com.ua/partnerskie_otnosheniya.htm

Транслітерація

1. Blyzniukova O.M. Fasylytaciya yak predmet psychologichnogo analizu / O.M. Blyzniukova // Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psihologii imeni H.S.Kostiuka APN Ukrainy. – K., 2009. – Т. X. – Вуп. 13. – S. 65 – 74.

2. Heiko Ye. V. Psychologiya cilnosti osobystosti: monografiya / Ye. V. Heiko. – Kropyvnytskyi : Centralno-Ukrayinske vydavnytstvo, 2016. – 384 s.

3. Lushyn P.V. Psychologyya pedagogycheskogo yzmenenyua (ekofasylytatsiia) / P.V. Lushyn : Nauchno-metod. posobye dlya studentov vyisshykh uchebnykh zavedenyj. – Kirovograd, 2002. – 76 s.

4. Lushyn P.V., Rzhetskaya Z.A. Uchymysya fasylytyrovat / P.V. Lushyn, Z.A. Rzhetska-Shtefan : Metod.posobye dlya uchytel'ev shkol, studentov ped. specz. – Kyrovograd, 2003. – 52 s.

5. Melnychuk I.Ya. Psychologichni osoblyvosti ta etapy stanovlennia partners'kykh vzayemostynkiv / I.Ya. Melnychuk // Naukovyy visnyk Mykolaiivskoho naczionalnogo universytetu imeni V.O.Suhomlynskoho. Psychologichni nauky – Mykolaiyiv, 2018. – S. 44 – 49.

6. Pezeshkian N. 33-i l forma partnerstva: Per. s nem. / N. Pezeshkian – M.: Meditsina, 1998. – 288 s.

7. Poviakel N.I. Psychologichna hotovnist do partnerstva yak peredumova stanovlennia partnerskykh vidnosyn pry vyrishenni konfliktiv / N.I.Povyakel' // Materialy Vseukrayinskoyi naukovy praktychnoyi konferenciyi «Problemy bezpeky ukrayins'koyi naczii na porozi XXI storichchya» – Chastyna I. – Kyiv – Chernivci, 1998. – S. 26 – 33.

8. Rodzhers K. Vzhliad na psyhoterapiiu. Stanovlenie cheloveka / K. Rodzhers: Per. s angl. – M.: Yzdatelskaya gruppa «Progress», «Unyvers», 1994. – 480 s.

9. Teoretyko-metodologichni zasady ukrayinskoi psihologii: kolektyvna monografiia / avt. T.M.Vasetska, L.Ya.Halushko, Ye.V.Heiko, G.O.Horska, V.I.Kulich, I.Ya.Melnichuk, O.O.Minenko, I.H.Radul; za red. Ye.V. Heiko. – Kropyvnytskyi, 2018. – S. 120 – 144.

10. http://psychologis.com.ua/partnerskie_otnoshenia.htm

Blyzniukova O.M., Melnychuk I.Y.

FACILITATION AS PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF FORMATION OF PARTNERSHIP RELATIONS IN ADOLESCENCE

The theoretical analysis of the peculiarities of facilitation development as psychological mechanism of formation of partnership relations in adolescence is implemented in the article. The main characteristics of partnership and phases of its formation are defined and analyzed: the phases of affection, differentiation and

separation. Various forms of relationships correspond to these phases. Psychological readiness for partnership is substantiated.

Different types of facilitative ability (value, conventional, inhibital) and tendencies as for expressions of the facilitative behavior of adolescents of various age groups are distinguished and researched. The facilitation process of personality development in adolescence is reviewed in connection with the peculiarities of value-motivational, cognitive and behavioral personality's features. It is mentioned that social constructs which form facilitative ability are appropriate reflection of personality's identity and they influence on the development process of partnership relations in adolescence. Distribution of specificity of facilitative ability expression in adolescence groups under consideration according to gender issue is revealed.

Key words: *adolescents, facilitation, facilitative ability, partnership relations.*

Близнюкова Олена Миколаївна – викладач кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький;

Мельничук Ірина Ярославівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

УДК 159.99

Васецька Т.М.

КОХАННЯ У ВИМІРІ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ СУЧАСНИХ ЖІНОК

В даній статті розглядається позиція та роль жінки в суспільстві, яке сьогодні зазнає певних змін. Змінюються бажання, мотиви та пріоритети жінок, що яскраво проявляється у їх поведінці, повсякденному житті та суспільній діяльності. З'явилися й досить міцно закріпилися такі явища, як емансипація та фемінізація жінок. Акцентовано увагу на те, що жінки все більше оволодівають якостями, професіями та ролями, які досі вважалися переважно чоловічими. Розглянуто поняття «кохання» та «духовна потреба», які можуть визначати можливості планування та прогнозування подальшого життя. Показано, що духовна потреба віддавати комусь свою любов залишається дуже сильною, тому однією з самих першорядних духовних потреб особистості залишається потреба в любові.

Ключові слова: *кохання, любов, духовна потреба, життєва стратегія, сучасна жінка.*

Постановка проблеми. Вимоги до підростаючого покоління, що житиме й діятиме в ХХІ столітті, зумовлюються соціальним замовленням на виховання духовно багатой, гармонійно розвиненої особистості, яка змогла б створити повноцінну, життєздатну сім'ю. Зі вступом молоді у глобалізований,

динамічний світ, у відкрите інформаційне суспільство підвищується значення набуття знань про кохання як духовну потребу в реалізації життєвих стратегій. Тому проблема розуміння «кохання» як духовної потреби у вимірі життєвих стратегій сучасних жінок в психологічній науці є важливою та перспективною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато науковців, психологів та філософів займалися питаннями любові та кохання, серед них такі як: Е. Фром, Е.Н. Шапинська, З. Рубін, Елайн Уолстер (Хетфілд) разом з Білом Уолстером, Ніцше, Фрейд, Франкл, Маслоу, Спіноза, Е.Б. Браунінг, Д.А. Лі, К. Хендрік та С. Хендрік, К. Хорні, Р. Стернберг та Е. Хатфілд. Сучасний дослідник кохання Морган Скотт Пек вважає, що кохання розширює, а не зменшує душу; воно не вичерпує, а наповнює особистість. Ціль кохання – сприяння духовному розвитку самого себе і того, кого любиш. Він розуміє любов, як дію, діяльність, а не лише почуття. Справжнє кохання, на думку автора, є актом долі; воно означає зобов'язання і діяльну мудрість [8]. Зік Рубін розглядає любов як поняття, відмінне від симпатії. За Рубіном любов це й якісно інший набір почуттів і турбот у ставленні до того, кого люблять [7]. Словник з психології трактує любов як високий ступінь емоційно-позитивного ставлення, що виділяє його об'єкт серед інших і розміщує його в центр життєвих потреб та інтересів суб'єкта [6]. Любов – інтенсивне, напружене й відносно стійке почуття суб'єкта, фізіологічного обумовлене сексуальними потребами, що виражається в соціально сформованому прагненні своїми особистісно значущими рисами з максимальною повнотою бути представленим у життєдіяльності іншої людини, таким чином, щоб викликати у неї необхідність у відповідальному почутті тієї ж інтенсивності, напруженості і стійкості.

Мета статті – проаналізувати та виявити психологічні особливості почуття кохання як духовної потреби в реалізації життєвої стратегії жінок, та як змінюється переживання почуття кохання з віком.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Любов – одне із фундаментальних почуттів, найпотемніше явище серед інших, які взагалі можуть розглядатися, як філософами, так і психологами. Труднощі у визначенні поняття «любові» виявляються, частково, тісно пов'язані з тим фактом, що любов являє собою не унітарний, одномірний стан, а складний багатогранний феномен, характерний для широкого діапазону взаємовідносин між людьми.

Сучасний погляд на кохання полягає в тому, що кохання має розширювати, а не зменшувати людську душу; воно не повинно вичерпувати, а навпаки має наповнювати особистість.

Для проведення дослідження ми обрали вік жінок – ранню та середню дорослість. Оскільки, ми не піддаємо сумніву той факт, що в період юності потреба в коханні у молодих людей є однією із значущих, але як свідчать дослідження, почуття, які переживають у цей період розвитку люди є передумовою або зародком кохання. Це ж стосується і побудови життєвої стратегії в юності, вона мрійлива та мало спирається на реальність. Життєва ж стратегія зрілої особистості відбиває головні життєві цілі та способи їх

реалізації. Вона відтворює провідну життєву лінію, котра накладає відбиток на всі прояви особистості. Ми б хотіли визначити, чи входить у життєві плани жінок створення сім'ї та наскільки це важливо, за сучасних умов.

Якщо любов за Фромом – це установка, то це ще одне підтвердження суб'єктивної орієнтації людини на вищі духовні цінності, що встановлюють моральні, соціально визнані способи поведінки [13]. У визначенні Е.Фрома і тлумаченні словника з психології відображений основний структурний компонент любові – духовний. Це, перш за все, активність, що розширює накопичувальну спрямованість людини та спрямовує її поведінку на пробудження у іншій відповідних адекватних дій. За Фромом, любов – це зацікавленість у житті та розвитку того, що ми любимо. Стверджуюча сила любові розкривається як втілення істотних властивостей людини. Фром розрізняв любов зрілу і любов не зрілу. Не зріла любов говорить: «Я люблю тебе, тому що ти мені потрібен». Зріла любов говорить «Ти потрібен мені, тому що я люблю тебе». На перший погляд різниця не помітна, але, насправді, вона суттєва [13].

Фрейд вважав, що все життя людини визначається двома інстинктами – інстинкт любові (ерос) та інстинктом смерті (танатос). Любов, перш за все, любов сексуальна, є, за Фрейдом, базисом культури людини. Вона не просто пов'язує одну людину з іншою. Ерос об'єднує сім'ї, племена, народи, нації в одне велике – людство [12].

Характеризуючи три «щаблі» любові – нижчий (сексуальне ставлення), еротичний (захоплення) та любов у повному розумінні цього слова, Франкл надавав перевагу вищому. Разом з тим він відрізняє її від інших. Він говорить, що «любов так мало направлена на тіло коханої людини, що вона легко може пережити його смерть» [11]. Любов є єдиним засобом зрозуміти іншу людину в найглибшому змісті його особистості. У духовному акті любові людина стає спроможною побачити істотні риси та особливості коханої людини, і більш того, вона бачить потенціал у ній.

За Еріксоном, позитивна якість, яка пов'язана з інтимністю – це любов. На додаток до її романтичного й еротичного змісту Еріксон розглядає любов, як здібність ввіряти себе іншій людині та залишатися відданим цим стосункам, навіть якщо вони потребують поступок або самовідсторонення. Цей тип любові проявляється у стосунках взаємної турботи, поваги і відповідальності за кохану людину [4].

Потреба приналежності та любові займають третій ряд в піраміді Маслоу. Ці потреби починають діяти, коли фізіологічні потреби, потреби безпеки і захисту задоволені. На цьому рівні люди прагнуть встановлювати стосунки прихильності з іншими, у власній сім'ї чи групі. Маслоу визначив два види любові дорослих: дефіцитарна, або Д – любов, і побутова, або П – любов. Д – любов заснована на дефіцитарній потребі – це любов, що йде із прагнення отримати те, чого нам не вистачає, наприклад, самоповаги, секс або присутність когось, з ким ми не відчуваємо себе самотніми. Таким чином, це егоїстична

любов, яка не дає, а лише бере. П – любов, навпаки, заснована на усвідомленні людської цінності іншого, без будь – якого бажання змінити або використати її. Маслоу визначає цю любов як любов «буття» іншого, не дивлячись на його досконалість. За Маслоу, побутова любов неогоїстична, безкорислива, вона нічого не вимагає у відповідь. Маслоу стверджував, що потреби приналежності та любові рідко задовольняються суспільством, у результаті чого розвивається дизадаптація та патологія. Багато хто не охоче відкривають себе для близьких стосунків, тобто бояться бути знехтуваним. Маслоу говорив, що є доказ істотної кореляції між щасливим дитинством і здоров'ям у зрілому віці. Такі дані, з його точки зору, підтримують тезис, що любов є основною передумовою розвитку людини [5].

У різні часи, різні філософи також по різному підходили до розуміння поняття «любов». У Спінози любов означає будь-який, не обов'язково позитивний емоційний стан. А саме любов є не що інше, як задоволення (радість), що супроводжує ідею зовнішньої причини. Той, хто любить, обов'язково прагне предмет своєї любові «мати перед очима і зберігати», приносити йому різноманітні задоволення. За Спінозою, людина, що відчуває любов, співпереживає афекти коханої особи. З боку коханої особи любов викликає відповідні афекти. Це пояснюється тим, що привітне, симпатизуючи ставлення іншої особи само по собі приємно. В результаті переключення цієї емоції на особу, що приносить задоволення своїм ставленням, до неї виникає відповідне позитивне ставлення [9].

Гегель протестував проти формалізму соціальних, правових і моральних законів, прагнув подолати їх недоліки на основі етики любові, співучасті, примирення, прощення, що проголошені в Євангеліє. Лише любов, прощення і примирення здатні встановити моральну справедливість. Гегель писав: «Людині, душа якої піднялася над правовими стосунками і не підкоряється нічому об'єктивному, нема що пробачати тому, хто його образив, тому що той ні в чому не зачепив його права; як тільки хтось посягає на об'єкт права, він тут же відмовляється від цього права. Душа такої людини відкрита для примирення, тому що він одразу ж може відновити будь-який живий зв'язок, вступивши знову у стосунки дружби, любові» [3].

В українській мові розрізняють почуття любові й кохання, оскільки кохання – це інтимне почуття між чоловіком і жінкою.

Вважається, що для жінки більш характерний прагматичний і маніакальний прояв почуття кохання, а молодим чоловікам більш характерні еротичний і особливо фізичний компонент.

Кохання, розглядається як морально-естетичне почуття, яке виражається в безкорисливому ставленні та готовністю на самопожертву заради свого об'єкта кохання. Специфічним змістом почуття кохання є самовідчуження, самовіддача і виникає на цій основі духовне взаємопроникнення. Індивідуальності з їх духовними і природними відмінностями утворюють у коханні завершену єдність; доповнюючи один одного, вони виступають як єдине

ціле. Моральна природа кохання виявляється в її спрямованості не просто як на особу іншої статі, а на конкретну, єдину і неповторну людину.

Потреба в коханні найбільш характерна людині в юності. Проте закономірний і неминучий в цьому віці сплеск пристрасті далеко не завжди призводить до кохання, доволі часто за це прекрасне почуття приймається закоханість. Кохання передбачає єдиного обранця і відповідно гармонійне злиття трьох потягів: душі, розуму і тіла. У закоханості ж цього злиття немає, емоційна прихильність спирається тільки на один (максимум на два) потяги: на повагу, дружбу або бажання. Кохання – це злиття почуття і дії, спрямованих на іншу людину. При цьому закоханий відчуває радість, задоволення, приносячи радість коханому або зменшуючи його страждання. Таким чином, метою кохання є не отримання егоїстичного задоволення, а відчуття радості, насолоди через відбиття радості і насолоди коханого.

У наш час найбільш популярна трьохкомпонентна теорія кохання Роберта Стернберга. За ним, кохання має три складові: інтимність, пристрасть та рішення (зобов'язання). Інтимність або почуття психологічної близькості, виявляється в щирій симпатії до іншої людини, у прагненні підтримати його, зробити його життя кращим, у сфері інтересів і занять. Пристрасть належить до таких видів збудження, які призводять до фізичного потягу і сексуальної поведінки у стосунках. До мотиваційних потреб пристрасті крім статевої потреби відносяться також потреби в самоповазі, потреба належати комусь або потреба отримати підтримку у важку хвилину.

Остання вершина трикутника кохання Стернберга – рішення-зобов'язання. Короткочасний аспект цієї складової полягає в тому, що конкретна людина кохає іншу. Довготривалий аспект – зобов'язання зберегти це кохання [10].

Термін «стратегія» у філософському значенні розглядається в наукових працях вітчизняних дослідників С.Л. Рубінштейна, Л.Н. Когана, Б.Г.Анан'єва, Г.М. Андрєєвої, А.Н. Леонт'єва, Н.М. Амосова, А.Т.Моксаленко і В.Ф. Сержантова. Однією з перших робіт, що була присвячена проблемі філософського осмислення поняття «стратегія», стала монографія К.А. Абульханової-Славської «Стратегія життя». Автор визначала стратегію в широкому змісті, як здатність особистості з'єднувати «свої індивідуальні особливості, свої статусні і вікові можливості, власні домагання з вимогами суспільства», чи у вузькому змісті, як «спосіб рішення життєвих протиріч» [1]. В нашій статті ми розглядали поняття «стратегія життя» так як воно представлено в праці К.А. Абульханової-Славської, а саме, з двох точок зору: у широкому змісті, як здатність особистості з'єднувати індивідуальні особливості, можливості та домагання з вимогами соціального середовища, і, у вузькому змісті, як спосіб рішення життєвих протиріч, які виникають між особистістю та суспільством, особистістю та соціальною групою.

Проте, у більшості визначень поняття «стратегія життя» є недолік – вони не враховують соціального аспекту життя. Найбільш повно до вивчення

феномена життя підійшла Г.В.Воловик. Авторське визначення поєднує біологічний і соціальний рівні життя. Згідно Г.В.Воловик, життя – це «соціально-філософська категорія для позначення об'єктивних специфічних способів існування відкритих білкових систем на Землі, здатних до самовідтворення, асиміляції та дисиміляції, росту і розвитку, саморегуляції, що мають спадковість та мінливість, дискретність та цілісність, подразливість та ритмічність при обов'язковому, в умовах нашої планети, єдності складу біогенних речовин живих організмів, що відрізняються наявністю необмежених можливостей до саморозвитку, аж до виникнення мислячих форм, здатних усвідомлювати самих себе і необхідність збереження визначених цією категорією феномена як вищої цінності». У праці Г.В. Воловик життя представлено як єдність двох рівнів біологічного і суспільного. Біологічний рівень містить у собі: а) життя вірусів; б) життя рослин; в) життя тварин і г) життя людини. Громадське життя складається з: а) життя особистості; б) життя соціального співтовариства; в) життя суспільства в цілому [2].

Усе соціальне буття людини є спрямованістю на цілі, які знаходяться у більш-менш віддаленому майбутньому. Ми не можемо жити не адаптуючись, не пристосовуючись. Якщо говорити про особистісне пристосування, то це буде адаптація скоріше до майбутнього, ніж до теперішнього. Творче ставлення до власного життя потребує виходу за межі буденності, повсякденності, тимчасовості. Особистість пристосовується до майбутнього, прогнозуючи його, розробляючи життєві плани, програми, усвідомлені остаточно орієнтири.

Доки особистість не усвідомить свою життєву перспективу, вона не може збагнути смисл свого життя, не здатна адекватно виявити потенційні можливості, життєві сили. У кожній людини є певна життєва перспектива, котра включає не лише реалізацію цілей. Ціль являє собою ідеальний образ майбутнього результату діяльності, а перспектива – це далеко не тільки очікувані результати, а й зміни, які не можливо було запланувати, котрі ніяк не залежать від суб'єкта.

Уперше людина вчиться оволодівати перспективами свого життя в юнацькому віці. Поступово перспективи виходить за межі індивідуального досвіду і починають спиратись на досвід суспільний. У зрілому віці людина оволодіває часовою перспективою, яка сприяє подоланню імпульсивних життєвих рішень. Плани стають більш визначеними, що надає самостійності, незалежності від зовнішніх обставин. Зростає продуктивність діяльності, вдосконалюються форми самовиявлення, саморозвитку. Людина вже вміє досить конкретно уявити собі шляхи досягнення життєвих цілей.

Зріла особистість обов'язково зорієнтована в майбутнє, але це майбутнє більш реальне, ніж в юнацтві. Доросла людина може ставити певні цілі, що навіть виходить за межі її життя, і все ж ці перспективи мають велику силу, що спонукають людину.

Найпоширеніші на даний час класифікації стратегій життя використовують такі ознаки: – соціально-економічний стан людини (стратегії

благополуччя, успіху, самореалізації); – за способом вирішення життєвих протиріч, конфліктів (стратегії захисні, відмови, пристосування); – за співвідношенням сил протидіючих сторін і «силового поля» факторів, що впливають (стратегії наступальні й оборонні).

В науковій і науково-популярній літературі утворився певний стереотип: гучне ствердження про масовість та розповсюдження шлюбу через кохання. Відмітимо, що сама по собі мотивація шлюбу включає, як мінімум, п'ять типів: кохання, духовна близькість, матеріальний розрахунок, психологічну сумісність, моральні погляди. Вивчення її впливу на рівень задоволеності шлюбом підтверджує важливість двох перших мотивів. Серед тих, хто взяв шлюб через кохання і спільність поглядів, максимальна кількість задоволених і мінімальна – не задоволених. Але тут необхідно підкреслити саме єдність цих двох мотивів. Адже в тому-то і справа, що розчарування сім'єю і шлюбом виявилось більш вірогідним у тих, хто орієнтувався виключно на свої почуття без необхідної для їх збереження духовної спільності подружжя.

Як відомо кохання може бути без шлюбу, і шлюб може існувати без кохання. Між шлюбом і коханням немає ні повного співпадіння, ні повної різниці та протягом тривалого історичного періоду вони існували окремо. Більше того, в історії людства були часи, коли думка про можливість кохання у шлюбі вважалась дикою. Проте з нетотожності шлюбу і кохання слідує простий, але дуже важливий для правильного розуміння змісту сімейного життя висновок: навіть при теперішніх високих моральних критеріях, що передбачають кохання в якості невід'ємного елемента щасливого шлюбу, це чудове почуття виступає необхідною, але не достатньою умовою його здійснення.

Експериментальне дослідження проводилося серед жінок віком від 20 до 50 років, половина з яких – у віці ранньої дорослості, інша – у віці середньої дорослості. А також серед обстежуваних 50% – перебували на момент обстеження у шлюбі та 50% – незаміжні жінки. Відповідно обстежувані були поділені на групи: I група. Жінки у віці ранньої дорослості. II група. Жінки у віці середньої дорослості. III група. Одружені жінки. IV група. Незаміжні жінки.

В результаті дослідження за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча було виявлено, що найважливішими цінностями для обстежуваних з I групи є: кохання (100%); здоров'я (93%); щасливе сімейне життя (73%); матеріально забезпечене життя (73%); цікава робота (53%); наявність хороших та вірних друзів (53%).

Результати учасниць II групи дещо відрізняються. Вони обрали такі найважливіші цінності: здоров'я (100%); щасливе подружнє життя (83%); кохання (73%); цікава робота (73%); матеріально забезпечене життя (73%).

Обстежувані III групи назвали такі найважливіші цінності: здоров'я (100%); кохання (93%); щасливе сімейне життя (87%); матеріально забезпечене життя (80%); цікава робота (53%); наявність хороших та вірних друзів (53%).

В IV групі найважливішими цінностями були обрані такі: здоров'я (93%); кохання (80%); щасливе сімейне життя (80%); цікава робота (73%); матеріально забезпечене життя (67%); наявність хороших та вірних друзів (67%).

В результаті дослідження за тестом «Сім'я чи кар'єра?» було виявлено, що серед обстежуваних I групи 66% обрали кар'єру, 27% – сім'ю і для 7% обстежуваних однаково важливі і сім'я, і кар'єра. Серед обстежуваних II групи 47% – обрали сім'ю, 33% – кар'єру і 20% вважають значимими для себе і сім'ю, і кар'єру. В III групі розподіл подібний: 53% вважають головним для себе сім'ю, 40% – кар'єру і 7% обрали і сім'ю, і кар'єру. Результати IV групи мають такий вигляд: 60% – кар'єра, 20% – сім'я та 20% – сім'я і кар'єра.

Були отримані цікаві результати за методикою «Визначення стратегії поведінки у складних сімейних ситуаціях». В I групі 47% жінок у будь-якій ситуації вбачають позитив і не впадають у відчай. 21% – психологічно готують себе до нелегких випробувань і завчасно шукають засоби їх попередження чи подолання. 11% – у складних обставинах порівнюють себе з людьми, що потрапили ще у гірші умови, на їхньому фоні власні проблеми здаються не такими важкими. 11% жінок у скрутних обставинах ідентифікують себе з тим хто, як здається, ніколи не знав лиха. 10% – відмовляються від подружнього життя, оскільки їх лякають можливі труднощі пов'язані з ним.

У II групі обстежуваних 32% жінок у будь-якій ситуації вбачають позитив і не впадають у відчай, 28% – у складних обставинах порівнюють себе з людьми, що потрапили ще у гірші умови, 20% - психологічно готують себе до нелегких випробувань, 12% жінок у скрутних обставинах ідентифікують себе з тим хто, як здається, ніколи не знав лиха, 8% – відмовляються від подружнього життя.

У III групі було виявлено, що 40% обстежуваних у будь-якій ситуації вбачають позитив і не впадають у відчай, 24% – у складних обставинах порівнюють себе з людьми, що потрапили ще у гірші умови, 24% – психологічно готують себе до нелегких випробувань і 12% жінок у скрутних обставинах ідентифікують себе з тим хто, як здається, ніколи не знав лиха.

IV група отримала такі результати: 37% обстежуваних у будь-якій ситуації вбачають позитив і не впадають у відчай, 20% – відмовляються від подружнього життя, оскільки їх лякають можливі труднощі пов'язані з ним, 16% жінок у складних обставинах порівнюють себе з людьми, що потрапили ще у гірші умови, 16% – психологічно готують себе до нелегких випробувань і 11% – у скрутних обставинах ідентифікують себе з тим хто, як здається, ніколи не знав лиха.

Висновки. За результатами дослідження наші припущення підтвердилися і ми довели те, що потреба в коханні залежить від віку жінки; що потреба в коханні у віці середньої дорослості дещо знижується порівняно з віком ранньої дорослості у жінки. Нами виявлено, що не вік чи стать визначає можливості планування та прогнозування життя, а тип особистості та її духовні цінності. З

віком у людей, що зорієнтовані у майбутнє, інтернальність зростає. Минуле накопичується і стає базою, на котру можна спиратися, визначаючи майбутнє.

Отримані в результаті виконання дослідження дані щодо кохання як духовної потреби в реалізації життєвих стратегій жінок можуть бути використані при створенні програм підвищення якості, стабільності та успішності шлюбу серед молодих жінок; програм просвітницької діяльності серед молоді. Також отримані результати можуть бути використані при проведенні подальшого більш глибокого вивчення проблеми кохання як духовної потреби.

Література

1. Абульханова-Славська К.А. Стратегія життя / К.А. Абульханова-Славська – М.: Думка, 1991. – 299с.
2. Воловик Г.В. Життя як цілісність: соціально-філософський аналіз: дис.. канд. філос. наук 09.00.03 / Г.В.Воловик; Запорозький держ. ун-т – Запоріжжя, 2001, 183с.
3. Гегель Г.В.Ф. Наука логики / Г.В.Гегель // Энцикл. философ. наук. В 3 т. – Т. 3. – М.: Мысль, 1974. – 417 с.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис / Эрик Эриксон // Пер. с англ. – М: Прогресс, 1996. – 342 с
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу // 3-е изд. Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
6. Психология: Словник / Під заг. ред. А.В.Петровського, М.Г.Ярошевського. – 2-е вид., випр. і допов. – М., 1990. – 494с.
7. Рубин З. Исследования отношений в процессе общения / З. Рубин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 230 с.
8. Скотт П. Непроторенная дорога. Новая психология любви, традиционных ценностей и духовного развития / П.Скотт // «София». – 1999. – 352с.
9. Спиноза Б. Избранные произведения / Б.Спиноза – М., 1957. – Т.1. – С. 361.
10. Стернберг Роберт Дж. Триангулярная теория любви. Сексология. Хрестоматия [Электронный ресурс] / Дж. Роберт Стернберг - СПб.: Питер, 2001. – Режим доступа: http://www.koob.ru/books/tryohfaktornaya_teoriya_lyubvi.rar
11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В.Франкл – М., – 1990. – 372с.
12. Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет. В 2-х кн. – Пер. с нем. М. Вульфа. Кн.1.Тбилиси, Мериани 1991. С. 267.
13. Фром, Е. Мистецтво любити: дослідження природи любові / Е.Фром. – М., 1990. – 80с.

Транслітерація

1. Abulkhanova-Slavskaya Stratehiia Zhyttia – М.:Dumka, 1991.–299p.

2. Volovyk H.V. Zhyttia yak tsilisnist: sotsialno-filosofskiy analiz: dys.kand. filos. Nauk 09.00.03 / H.V.Volovyk; Zaporozhskiy derzh.un-t –Zaporizhzhia, 2001, 183p.
3. Gegel G.V.F. Nauka logiki // Entsikl. filosof. nauk. V 3 t. – T. 3. – M.: Myisl, 1974. – 417 s.
4. Erikson E. Identichnost: yunost, krizis/ Erik Erikson/ Per. s angl. – M: Progress, 1996. – 342 s.
5. Maslou A. Motivatsiya i lichnost. 3-e izd. Per. s angl. – SPb.: Piter, 2008. – 352 s.
6. Psykholohiia: Slovnyk / Pid zah. red. A.V.Petrovskoho, M.H.Iaroshevskoho. – 2-e vyd., vypr. i dopov. – M., 1990. – 494s.
7. Rubin Z. Issledovaniya otnosheniy v protsesse obscheniya / Z. Rubin. – M.:Izd-vo Mosk. un-ta, 1987. – 230 s
8. Skott P. Neprotorennaya doroga. Novaya psihologiya lyubvi, traditsionnyih tsennostey i duhovnogo razvitiya. «Sofiya». – 1999. – 352s.
9. Spinoza B. Izbrannyye proizvedeniya – M., 1957. – T.1. – S. 361.
10. Sternberg Robert Dj Triangulyarnaya teoriya lyubvi. Seksologiya. Hrestomatiya [Elektronnyy resurs] / Dj. Robert Sternberg - SPb.: Piter, 2001. – Rejim dostupa: http://www.koob.ru/books/tryohfaktornaya_teoriya_lyubvi.rar
11. Frankl V. CHelovek v poiskah smyisla. – M., – 1990. – 372s.
12. Freyd Z. «YA» i «Ono». Trudy raznyih let. V 2-h kn. – Per. s nem. M. Vulfa. Kn.1.Tbilisi, Merani 1991. S. 267.
13. From E. Mystetstvo liubyty: doslidzhennia pryrody liubovi / E.From – M., 1990.– 80p.

Vasetska T.M.

AFFECTION IN LIFE STRATEGIES OF MODERN WOMEN

This article reveals the varying position and role of a woman in modern society. The wishes, motives and priorities of women are changing, which is clearly manifested in their behavior, routine life and social activity. The phenomena of emancipation and feminization of women appeared and became firmly established. It is emphasized that women are increasingly mastering the qualities, professions and walk of lives that were still considered predominantly male. The concept of "affection" and "spiritual need" are considered, which can determine the possibilities of planning and predicting future life. It is denoted that the spiritual need to give someone love remains very strong, therefore one of the most essential spiritual needs of the individual is the need for affection.

Key words: affection, love, spiritual need, life strategy, modern woman.

Васецька Тетяна Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

СПЕЦИФІКА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У МОТИВАЦІЙНО-ГЛИБИННОМУ ПІЗНАННІ

У статті окреслено увагу щодо підготовки майбутнього психолога у мотиваційно-глибинному пізнанні. Проаналізовано специфіку особистісної та професійної підготовки психологів. Наголошено на необхідності розуміння особистісно-професійних рис у мотиваційно-глибинному пізнанні, які визначають провідні аспекти фахової діяльності майбутнього психолога. Акцентовано увагу на тому, що розкриття змісту психічного в його глибинному вираженні сприяє особистісно-професійній підготовці психологів. Підкреслено, що процес глибинного пізнання є завжди мотивованим та формує світоглядну позицію. Зауважено на необхідності здійснення особистісної психокорекції майбутніх психологів. Наголошено на потребі проходження студентами психокорекційних груп АСПП. Підкреслено, що мотиваційно-глибинний процес передбачає цілісний, системний і водночас опосередкований вплив на особистість для нівелювання деструктивних тенденцій психіки, в якому створюються умови щодо набуття навичок практичної роботи. Акцентовано увагу щодо необхідності здійснення особистісної психокорекції майбутніх психологів. Підтримано позицію про те, що суперечності можуть порушувати особистісну та професійну ідентичність майбутнього фахівця. Наголошено на розв'язанні внутрішніх суперечностей у мотиваційно-глибинному пізнанні майбутнього психолога. Виокремлено стадії формування професіоналізму майбутніх фахівців в період навчання у закладах вищої освіти. Представлено стенографічне опрацювання матеріалу в постфактумний період завдяки методу АСПП, оскільки застосування його уможливує оптимальне надання допомоги у послаблені особистісних проблем та сприяє формуванню професійних якостей майбутнього фахівця.

Ключові слова: *мотиваційно-глибинний процес, психокорекція, майбутній психолог, професійна підготовка, особистісні якості, професійні якості, психодинамічний підхід, активне соціально-психологічне пізнання (АСПП).*

Постановка проблеми. Сучасний науково-методичний погляд на підготовку майбутнього фахівця - психолога акцентує увагу на формуванні компетентностей, які характеризуються належним оволодінням методологією щодо розуміння психіки суб'єкта, прийомами і технологіями професійної діяльності, яка потребує спеціальних знань, здібностей та умінь. Проте, відповідно до позицій академіка Т. С. Яценко, вони визначаються не лише високим рівнем теоретичної обізнаності й оволодінням техніками, а й

особистісною готовністю до професійної роботи [5;6], яка ґрунтується на мотивації до оволодіння фахом психолога і базується на необхідності, як зауважує Б. Б. Іваненко, глибокого самопізнання та потребі пізнавати психіку інших людей [6]. Такий підхід у підготовці майбутнього психолога є невід'ємним від його особистісного удосконалення, базується на потребі глибинного пізнання психіки та відкриває можливості для трансформації непродуктивного життєвого досвіду (фіксацій, слідових ефектів, «тенденції до психологічного імпотування психіки») до конструктивного – ресурсного, заснованого на гуманістичних цінностях, особистісному розвитку, самовдосконаленні та самореалізації. Цей процес глибинного пізнання є завжди мотивованим та акумулює світоглядну позицію майбутнього психолога. Тому розуміння вимог щодо особистісно-професійної підготовки у мотиваційно-глибинному пізнанні й визначає провідні аспекти професійної діяльності майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях Л. М. Грановської, О. В. Скрипченко, Л. В. Долинської, З. В. Огороднійчук доведено, що процес особистісного розвитку у студентському віці тісно пов'язаний з формуванням професійних якостей і залежить від рівня професійної підготовки. У наукових працях С. Д. Максименка, В. Г. Панка, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелевої, Т. С. Яценко та інші в аспекті професійного становлення наголошується на особистісних характеристиках майбутніх фахівців. Водночас, як показують дослідження, майбутні психологи часто не розуміють змісту особистісно-професійної підготовки. Тому є необхідність розглянути її через призму мотиваційно-глибинного пізнання.

Мета статті – проаналізувати та охарактеризувати особливості особистісно-професійної підготовки майбутнього психолога у мотиваційно-глибинному пізнанні.

Виклад основного матеріалу і результатів досліджень. Психодинамічна теорія в єдності з психологічною практикою створює базу для розвитку теоретико-методологічних основ вітчизняної психології та сприяє особистісно-професійній підготовці майбутніх психологів. Розкриття змісту психічного в його глибинному вираженні, відповідній методології, закладено в основі методу, розробленого академіком Т. С. Яценко – активному соціально-психологічному пізнанні (АСПП). Проходження студентами психокорекційних груп АСПП ослаблює деструкції психіки та сприяє набуттю навичок практичної роботи.

Під керівництвом академіка, доктора психологічних наук, професора Т. С. Яценко групою вчених у 2005 розроблено Галузевий стандарт вищої освіти з практичної психології. Запровадження у процес фахової підготовки навчальних курсів, які базуються на глибинно-корекційних методах, зокрема: «Активне соціально-психологічне пізнання», «Методи роботи з психомалюнком», «Практикум із групової психокорекції» тощо, сприяє особистісній психокорекції майбутнього спеціаліста. Такий підхід потребує

знання методології глибинної психокорекції. Це уможливило розуміння її чинників, критеріїв і, відповідно, визначення засобів конструктивного психологічного пізнання. У процесі психокорекційної роботи за методом АСПП є можливість нівелювати деструктивні утворення, отримані у минулому, особливо в дитинстві. Такий підхід підготовки майбутніх фахівців сприяє набуттю не тільки професійних якостей, а й особистісну психокорекцію, що характеризується пізнанням внутрішніх суперечностей, які мають індивідуально-неповторне вираження у конкретній поведінці пов'язану з формуванням особистісної проблематики, наявність якої може в подальшому спричиняти професійну дезадаптацію психолога [3]. За таких умов необхідність здійснення особистісної психокорекції майбутніх психологів набуває першорядного значення. Відповідно до позиції Т. С. Яценко та її послідовників «об'єктивація у групах АСПП особистісної проблеми (стабілізованої суперечності психіки), де суб'єкт не може розв'язати самостійно із-за її не представленості у свідомості – пояснює необхідність введення курсу глибинної корекції в учбові плани професійної підготовки майбутніх психологів» [6, с. 46].

У дослідженнях Т. С. Яценко, Т. В. Богдан, Л. В. Драголи, Б. Б. Іваненко, наголошується на змістових аспектах професіоналізму, які необхідно сформувати у майбутнього психолога, зокрема: розвитку соціально-перцептивних умінь та професійної інтуїції, умінні гармонізувати свідому й несвідому сфери, не втратити totoжність із собою та зберегти професійні позиції [1; 7]. Серед професійно-важливих якостей психолога-практика спираючись на праці (О. Ф. Бондаренко, І. А. Зязюн, В. А. Семиченко, В. А. Татенко, Т. О. Титаренко, Н. В. Чепелєва, Т. С. Яценко та інші) Б. Б. Іваненко виокремлено їх наступні характеристики : психологічна та соціальна зрілість, гнучкість поведінки, емпатійність; гуманне ставлення до людей та бажання допомагати їм; здатність до самоаналізу, саморефлексії й аналізу інших; вміння встановлювати контакт й чути іншу людину; високе володіння навичками саморегуляції; сформована система гуманістичних цінностей; прагнення до самовдосконалення й самореалізації [1; 6]. Важливу рисою у професіонала-психолога, що виокремлює О. Ф. Бондаренко є наявність особистісної та професійної ідентичності, порушення яких може здійснитися завдяки суперечностями між ними [2]. У дослідженнях Т. В. Богдан класифіковано суперечності, які можуть порушувати ідентичність: між новими потребами, прагненнями особистості й досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення; між новими пізнавальними цілями, завданнями та наявними способами дій; між новими ситуаціями і попереднім досвідом студентів; між усталеними узагальненнями і новими фактами. Вони характеризуються випереджаючим розвитком мотиваційних аспектів над операційними і змістовими; між очікуваним, бажаним, майбутнім, і наявним; між тим, чого прагне молода людина і чим вона володіє; між свідомими і несвідомими тенденціями у поведінці та діяльності [2].

Нааявність особистісної та професійної рефлексії, формування творчої особистості професіонала-психолога, розвинений практичний інтелект, соціально-когнітивні й комунікативні вміння – це ті характеристики, відповідно до досліджень Н. В. Чепелевої, які характеризують професійну ідентифікацію, розвиток якої здійснюється шляхом усвідомлення та подолання внутрішніх конфліктів, що виникають у процесі навчання майбутнього психолога [5].

В особистісно-професійній підготовці майбутнього психолога важливим є врахування мотиваційності глибинного пізнання. Цей процес передбачає цілісний, системний і водночас опосередкований вплив на особистість з метою нівелювання деструктивних тенденцій психіки. Глибинні чинники спонтанної активності учасника психокорекційного процесу є замаскованими і потребують зусиль по їх розшифруванню. Дослідження латентних аспектів мотивації доводить необхідність введення у процес глибинного пізнання візуалізованих опредметнених презентантів психічної реальності. Архетип, як архаїчний спадок людства, відповідно до досліджень Т. С. Яценко «сприяє адекватному перекодуванню ідеальної реальності в матеріалізовану, опредметнену, із збереженням інформаційних еквівалентів» [7, с. 77]. Виявлення та розуміння прихованих негативних мотивів психіки людини є необхідним для здійснення успішної діагностики та корекції глибинного пізнання психіки майбутнього фахівця. У мотиваційно-глибинному процесі, завдяки діалогічній взаємодії задається енергетично-спрямовуючий стимул, що пробуджує імпульс активності респондента. Неможливість прямолінійно пізнати внутрішні мотиви потребує контекстності та опосередкованості пізнання. У мотиваційно-глибинному процесі особистісно-професійної підготовки майбутнього психолога є потреба у розв'язанні внутрішніх суперечностей, зокрема: необхідність у соціальному визнанні та недостатні можливості її реалізації; потреби у самостійності та обмеження з боку дорослих (батьків та викладачів); потреби у самоідентифікації та недостатня або суперечлива інформація про себе, а також несформоване вміння інтегрувати, переосмислювати цю інформацію; потреби у підтримці з боку оточуючих та відчуття самотності, відчуженості. Вирішення їх сприятиме власній відкорогованості та набуттю професійних якостей.

У психокорекційному процесі виокремлено стадії формування професіоналізму майбутніх фахівців в період навчання [4, с. 35 – 78]. Перша полягає у проходженні студентом груп (в якості учасника) глибинної психокорекції з метою особистісної психокорекції. Це сприятиме розвитку навичок самопізнання, емпатії, сенситивності, рефлексії, здатності децентрувати увагу з власної особистості на учасників групи, можливість кваліфіковано наближатися до пізнання глибин власного Я, вміння перетворювати себе на об'єкт дослідження. Друга характеризується корекцією і аналізом суб'єктом власної поведінки, що зумовлено деструктивним впливом особистісних проблем на міжособистісну взаємодію. Учасник психокорекційного процесу набуває психологічної захищеності, що полягає у можливості усвідомити і послабити дію власних автоматизованих способів захисту, зменшити частоту і вираженість

соціально-перцептивних викривлень реальності. Для успішного оволодіння основами практичної психології важливим є розуміння глибинно-психологічної теорії, що передбачає цілісне пізнання психіки в структурно-функціональному аспекті. Третя стадія – супервізія як засіб професійного вдосконалення. Відповідно до позиції О. М. Усатенко «проведення супервізії зі студентами, застосування її елементів у навчальному процесі сприяє поглибленому розумінню ними взаємозв'язку між теорією та методологією глибинної психокорекції». У процесі супервізії розкривається специфіка використовуваних в глибинній психокорекції методик, відбувається засвоєння студентами інструментальних аспектів корекційної роботи. Проходження супервізії у психокорекційному процесі передбачає обов'язкове врахування глибинно-психологічних передумов формування психіки особистості, що сприяє оволодінню майбутніми психологами професійними вміннями і навичками. Така динаміка психокорекційного процесу мотиваційно-глибинного пізнання майбутнього психолога є послідовною, лаконічною, дозованою енергетично виправданою і сприяє формуванню особистісно-професійних якостей.

Фрагмент стенограми глибинно-корекційного процесу АСПП (респондент А.)

П.: Яка назва малюнку, що ви обрали. Яка, на вашу думку, головна ідея даної репродукції (рис.1)?



Рис. 1. Е. Бельтан «Життя шахів»

А.: «Життя шахів».

П.: Життя шахів – це завжди боротьба?

А.: Так, боротьба між білим та чорним. Чорні нападають, бо мають переваги.

П.: На якій стороні ви себе відчуваєте?

А.: Я на стороні чорних, мені більш подобається перемагати.

П.: В якій фігурі ви?

А.: Я був би в ролі тури, вона знаходиться в безпеці.

П.: Що б ви сказали цій дамі?

А.: Вона налякана, напевно тому, що біла, а білі програють.

П.: Як би ви назвали наступний малюнок (рис. 2)?



Рис. 2. Дж. Годд «Вікно у дійсність»

А.: Я назвала цю картину «Портал» через наявність віконця. Я бачу на картині суперечність – шахове поле повинно бути меншим (8/8), і дошка знаходиться в підвішеному стані. На шаховому полі є земля, яка ніби нападала.

П.: Суперечність, як у житті? Де ви себе відчуваєте на картині: там, де є керуюча рука, чи на іншій площині?

А.: Я на великій дошці, поза «вікном».

П.: Які почуття у вас були б, якби ви потрапили в площину за вікном?

А.: Якби я там була, то бачила б, як велика, могутня рука намагається вбити маленького пішака.

П.: Ви б відчули залежність?

А.: Відчутно тиск на цього пішака, мені стало його шкода.

П.: Ви не втілили себе в цю руку, хоча така можливість була. Чому?

А.: Я не хочу бути ні пішаком, ні рукою. Я лише спостерігач.

П.: Коли ви знаходитесь на великій шаховій дошці, що відчуваєте?

А.: Я знаходжусь на місці гравця і намагаюсь зрозуміти, чому така велика дошка. Навіщо так багато клітинок? Всі фігури націлені вперед – це дивно.

П.: Що б ви робили: розвернули фігури як треба, обмежили ігрове поле, все впорядкували чи що?

А.: Я б залишила все, як є, але прибрала землю, відремонтувала зруйноване (зліва на малюнку), зробила веселішими хмари, прибрала фрагмент картини з вікном.

П.: Чим він вам заважає?

А.: Цей фрагмент заважає фігурам на великому шаховому полі, бо за вікном є ще одна дошка.

П.: Таке враження, що всім фігурам можна перелізти у віконець. Може, так зробити?

А.: Ні, краще з картини прибрати цей фрагмент.

П.: У своїй родині ви не відчували присутність такої руки: керування, яке вас не влаштовувало?

А.: Відчувала «керування» від мами.

П.: Це вас не влаштовувало і тому намагалися вийти в більш широкий простір.

А.: Так, я і зараз виходжу, це не так легко вивільнитись з обмежень.

П.: Але коли простір дуже широкий, то ніби не вистачає чогось?

А.: Простір мене не влаштовує тільки в контексті цієї шахової дошки.

П.: А якщо вважати, що ця дошка – це життя?

А.: Взагалі нормально, мене не влаштовує земля на дошці.

П.: Тоді життя буде на штучних основах. Земля – це символ чогось натурального.

А.: Якщо пробивається земля, то руйнується дошка.

П.: По архетипам земля – це мати. Можна сказати, що до матері у вас амбівалентні почуття. Якщо ви собі знайшли платформу, то не хотіли б, щоб її руйнували. Ми бачимо силу архетипу, людина не знає їх, але користується ними! Чи можна думати, що на цій платформі сімейних відносин мати асоціювала вас з чорними фігурами, а сама була білою?

А.: Можна і так сказати.

П.: Чи є залишкові явища такої ситуації, ви й нині відчуваєте себе «чорною фігурою»?

А.: Іноді я бачу себе білою фігурою, потім щось відбувається, і знову відчуваю чорною.

П.: Бачите, як сильно впливають установки близької людини. Багато якостей, від яких самі страждали, ви інтродуктували від матері. Не боїтесь, що близька людина відчує у ваших реакціях поведінку вашої матері?

А.: Саме цього я іноді боюсь, бо відчуваю ризик.

П.: Ви можете керувати іншою людиною, як це робила матір?

А.: Здатності керувати в мене немає, її ж мати приглушила.

П.: Тобто мати дуже блокувала у вас можливість керувати, перехоплювала (чи придавлювала) ініціативу?

А.: Так.

П.: Для того, щоб навчитися цьому, ви будете шукати таку фігуру, яка б керувала вами. Можливо, це буде більш «м'яка рука», тобто є потреба, щоб партнер *вас вів по життю*. Це буде заміщення мами, але в кращому варіанті. Ви не помічали подібного?

А.: В думках таке було, але в реальності...

П.: Тобто ви хотіли, щоб він був добрий, м'який і водночас ведучий?

А.: Ви праві, це моє глибоке бажання.

П.: Це потреба в компенсації, заміщенні, та й психотерапії. Він не повинен нагадувати вам ту жорстку «материнську руку», а навпаки. Я висловила гіпотезу, а ви скажіть, що думаєте з цього приводу.

А.: Все, що ви кажете – правда, я лише не могла її рефлексувати.

П.: Якщо уявити, що шахова дошка – це життя, то ваш партнер буде світлий, а ви темна?

А.: Мені взагалі не хотілося б такої суперечності, це не бажано.

П.: Бажано, щоб обоє були білі?

А.: Так, це вірно. Я хочу, щоб ми були на рівних позиціях.

П.: До яких фігур ви б віднесли матір?

А.: Не знаю.

П.: Напевно, існує певний страх покарання, страх віднести матір до темної фігури.

А.: Важко відповісти, є над чи подумати. Дякую.

У процесі психоаналізу об'єктивовані внутрішні протиріччя психіки протагоніста А.: амбівалентність почуттів задає залежність від матері, проєкцією її рис, спостерігається тенденція довести їй свою «досконалість» перед нею, але в той же час є потреба в компенсації, заміщенні, та у психотерапії, що може трансформуватися на стосунки із іншими людьми.

Висновки. Отже, у мотиваційно-глибинному пізнанні фахової підготовки майбутніх психологів необхідним є: оволодіння методологічними основами психокорекційної практики, проходження особистісної психокорекції та супервізії, аналіз вироблених інструментальних навичок особистісно-корекційної роботи. Передумовами щодо проходження психокорекційного процесу є інфантильний досвід травм, залежності до первинних лібідних об'єктів, фіксації. Це спричиняє блокування енергії, тенденції самодепривації, самодеструктування, що унеможливує повною мірою отримати професійну підготовку майбутньому фахівцю. Тому мотиваційно-глибинний процес пізнання майбутнього психолога спрямований на гармонізацію суперечності між особистісно-людським та професійно-соціальним аспектами особистості. Така змістова наповненість відкриває нові перспективи вирішення проблем вузівської підготовки психолога шляхом оптимізації його особистісних характеристик та запобігання формування деструктивних тенденцій, які створюють бар'єри на шляху до професійного становлення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні критеріїв особистісно-професійної підготовки майбутніх психологів у мотиваційно-глибинному пізнанні.

Література

1. Богдан Т. В. Діагностика і корекція внутрішніх суперечностей особистості засобами психодрами у процесі активного соціально-психологічного навчання : дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Харків, 2012. 224 с.

2. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика: Учеб. пособие. Киев, 1997. 216 с.

3. Галузевий стандарт вищої освіти (розроблений під керівництвом Т. Яценко). Напрямок підготовки: 0101 – Педагогічна освіта. Спеціальність :

6.010100 – Практична психологія. Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр. К.: Міністерство освіти і науки України, 2005. 325 с.

4. Усатенко О. Н. Развитие саморефлексии в процессе профессиональной подготовки будущих практических психологов. Симферополь, 2013. 294 с.

5. Чепелева Н. В. Проблемы личностной подготовки психолога-практика в условиях ВУЗа. Материалы международной конференции «Актуальные проблемы психологической службы: Теория и практика». Одесса, 1992. С. 111 – 113.

6. Яценко Т., Бондар В., Галушко Л. Психоаналіз репродукцій художніх творів у підготовці психологів: навч. посіб. Дніпро-Київ, 2018. 300 с.

7. Яценко Т. С., Іваненко Б. Б., Аврамченко С. М., Євтушенко І. В., Сергієнко І. М., Калашник І. В., Богдан Т. В. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: навч. посіб. К., 2008. 342 с.

Транслітерація

1. Boghdan T. V. Diagnostyka i korekcija vnutrishnikh superechnostej osobystosti zasobamy psykhodramy u procesi aktivnogho socialno-psykhologichnogho navchannja : dys. kand. psykol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagoghichna ta vikova psykhologhija». Kharkiv, 2012. 224 s.

2. Bondarenko A. F. Psikhologicheskaia pomoshch: teoriia i praktika: Ucheb. posobie. Kiev, 1997. 216 s.

3. Ghaluzevyj standart vyshhoji osvity (rozroblenyj pid kerivnyctvom T. Jacenko). Naprjam pidghotovky: 0101 – Pedagoghichna osvita. Specialnistj : 6.010100 – Praktychna psykhologhija. Osvitnjo-kvalifikacijnyj rivenj: bakalavr. K.: Ministerstvo osvity i nauky Ukrajinj, 2005. 325 s.

4. Usatenko O. N. Razvitie samorefleksii v protsesse professionalnoi podgotovki budushchikh prakticheskikh psikhologov. Simferopol, 2013. 294 s.

5. Chepeleva N. V. Problemy lichnostnoi podgotovki psikhologa-praktika v usloviiakh VUZa. Materialy mezhdunarodnoi konferentsii «Aktualnye problemy psikhologicheskoi sluzhby: Teoriia i praktika». Odessa, 1992. S. 111 – 113.

6. Jacenko T., Bondar V., Ghalushko L. Psykhoanaliz reprodukcij khudozhnikh tvoriv u pidghotovci psykhologhiv: navch. posib. Dnipro-Kyjiv, 2018. 300 s.

7. Jacenko T. S., Ivanenko B. B., Avramchenko S. M., Jevtushenko I. V., Serghijenko I. M., Kalashnyk I. V., Boghdan T. V. Konceptualjni zasady i metodyka ghlybynnoji psykhokorekciji: Pidghotovka psykhologha-praktyka: navch. posib. K., 2008. 342 s.

Halushko L. Y.

SPECIFICITY OF PERSONALITY-PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE PSYCHOLOGIST IN MOTIVATIONAL-DEEP COGNITION

The article focuses on the training of a future psychologist in motivational-deep cognition. The specificity of personal and professional training of psychologists

is analyzed. The necessity of understanding of personality and professional features in motivational-deep knowledge, which determine the leading aspects of professional activity of a future psychologist, is emphasized. The attention is focused on the fact that the disclosure of the content of the psychic in its deep expression contributes to the personality and professional training of psychologists. It is stressed that the process of deep cognition is always motivated and forms a philosophical position. The accent is made on the necessity of personality psychocorrection of future psychologists. The students' need to join psycho-correctional groups of ASPC is emphasized. It is underlined that the motivational-deep process involves holistic, systematic and, at the same time, indirect influence on the personality in order to undercut destructive trends of psyche, which creates conditions for acquiring practical skills. The emphasis is placed on the necessity of personality psychological correction of future psychologists. The author supports the position that contradictions can destroy personality and professional identity of a future specialist. It is highlighted on solving internal contradictions in the motivational-deep knowledge of a future psychologist. The stages of formation of the future specialists' professionalism during the period of studying in higher education institutions are distinguished. The stenographic processing of the material in the post-factorial period due to the method of ASPC is presented, since its application makes it possible to provide the optimal assistance in the weakening of personal problems and assists the formation of the professional qualities of a future specialist.

Key words: *motivational-deep process, psychocorrection, future psychologist, professional training, personal qualities, professional qualities, psychodynamic paradigm, active social-psychological cognition (ASPC).*

Галушко Любов Ярославівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

УДК 159.923

Гейко Є.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПОЛІСИСТЕМНОЇ ЦІЛІСНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті уточнено, що цілісність є однією із фундаментальних властивостей складних утворень (систем); властивості й потреби цілого розглядаються як важливі детермінанти розвитку, а розвиток цілісності особистості є його критерієм; визначено, що цілісність особистості постає як внутрішня узгодженість і сув'язність, взаємодітримка всіх частин-систем суб'єкта. Цілісна особистість – така, яка спрямовується до суттєвих самозмінювань; приймає і цінує власний досвід як вагомий ресурс для таких самозмінювань; звернена і схильна до утилізації іншого позитивного досвіду

здля власних самозмінювань; виокремлено типи полісистемної цілісності особистості: “активні, практичні, совісні” - “толерантні”; “нерішучі, совісні, інтроєктивні” - “адаптивні”; “імпульсивні, залежні” - “сенситивні”; “нестабільні, емоційні” – “саморуїнуючі”; “неемпатійні, самовпевнені” – “схильні до накопичення”; “самодостатні, емоційно стабільні, радикальні” - “домінуючі”; “сенситивні, консервативні, залежні” - “боязкі”; “однозначні, конформні, ригідні, схильні до домінування” – “негативісти”; “стримані, напружені, совісні” – “залежні”.

Ключові слова: полісистемна цілісність особистості, типи полісистемної цілісності особистості; цілісність, цілісність особистості.

Постановка проблеми. Проблема особистості є однією із ключових у психологічній науці. Зосередженість на феномені особистості визначається специфічним її статусом як об’єкта наукового дослідження. Сучасна наука знаходиться на етапі поєднання всіх знань про людину. Вивчення особистості забезпечує системне висвітлення об’єкта дослідження й відповідає тенденції цілісного пізнання людини (Б. Ананьєв, Г. Балл, Л. Дорфман, В. Мерлін).

Цілісність визначається сукупністю зв’язків внутрішніх елементів системи й зовнішніх відношень, зв’язків і взаємодій. Внутрішні й зовнішні зв’язки цілісної системи певним чином відповідають один одному, гармонізовані. Упродовж становлення і існування цілісності постійно виникає певне неспівпадіння зовнішніх й внутрішніх зв’язків системи. Тому цілісність системи є результатом її попереднього розвитку, вона є результатом, що забезпечується здатністю зберегти такий стан у процесі постійного руху, змін і розвитку.

Таким чином, на основі результатів психологічного аналізу наукових студій можна зазначити, що цілісність є фундаментальною властивістю складних утворень (систем), властивості й потреби цілого виступають як важливі детермінанти розвитку, а розвиток саме властивості цілісності є критерієм розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виходячи з закономірних особливостей розвитку наукового знання від диференціації до інтеграції (К. Нартова-Бочавер) на початку знання, що постає у власній первинній цілісності, дещо наївне починає розподілятися, диференціюватися на окремі цілісності й на етапі гуманітарної парадигми ми спостерігаємо тенденцію щодо інтеграції окремих цілісностей у єдине цілісне знання. Таким чином відбувається і розвиток, становлення і оформлення наукового знання щодо цілісності особистості. Тому є необхідність концептуалізації феномену цілісності особистості в єдину організовану систему. У фокус спрямовуються багато окремих, відособлених цілісностей-систем, які поєднуються, інтегруються, самоорганізуються в єдину систему. Структурність, багатовимірність, ієрархічність єдиної цілісності особистості утворюють

ключові положення аналізу цілісності особистості як системи, яку можна досліджувати, формувати.

Якщо з цієї позиції розглянути концепцію цілісності особистості, то особистість і світ є водночас і складові, і самостійні системи. Складова особистості має біохімічні, фізіологічні, соматичні властивості. Складова світу те саме наповнення, але коли з'являється інша людина, то додаються ще й фізичні, механічні і т. ін. властивості, якщо в якості світу постають речі і предмети. Цілісність у такий спосіб є розділеною, а її складові дискретні.

Отже, цілісний світ організується в полісистему через взаємодію особистості і її світу у двох позиціях: незалежних систем і підсистем одна одної. Це означає, що цілісний світ підкорюється принципу подвійності якісної визначеності.

Полісистемні взаємодії особистості і її світу розподіляються за різними складовими. Взаємодії локалізуються в поле складової особистості і в поле складової світу. Позиція (система чи підсистема), локалізація (у складовій особистості і світу) і взаємодія (з урахуванням позиції і локалізації) – ключові параметри цілісного світу. Вони надають йому розмаїтості, різнопорядковості, релятивності.

Слід підкреслити, що полісистемність характеризується подвійністю якісної визначеності і релятивністю. А саме подвійність має такий прояв: стабільність і варіативність, узгодженість і неузгодженість, схильність до планування і автоматизм, ініціативність і шаблонність.

Отже **мета** нашої статті – висвітлити психологічні особливості цілісності особистості як специфічної організації людини, її прояви та провідні типи.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Для висвітлення специфіки прояву полісистемної цілісності особистості ми провели емпіричне дослідження.

У дослідженні брали участь студенти ЦДПУ імені Володимира Винниченка м. Кропивницький (напрямок підготовки: Практична психологія, Філологія, Політологія) (267 осіб), а також студенти гуманітарно-педагогічного факультету (напрямок підготовки: Філологія (українська мова і література), Практична психологія) Хмельницького національного університету (104 особи). Із представленої вибірки: 110 осіб (студенти-психологи) нами було виокремлено 28 досліджуваних, котрі демонструють “адаптивні” стратегії розвитку полісистемної цілісності особистості; 102 особи (політологи, філологи) нами було виокремлено 20 досліджуваних, котрі також виявляють “адаптивні” стратегії розвитку полісистемної цілісності особистості.

Нами було використано такі психодіагностичні методики; 1) “Модифікований метод портретних виборів Л. Сонді” (модифікація Л. Собчик); 2) модифікована методика “Копінг-стратегії в кризових ситуаціях” (модифікація С. Фролова) 3) багатофакторний тест (Р. Кеттелл) для встановлення індивідуальних особистісних диспозицій (дитячий варіант: 12-факторний тест для дітей 8-12 років, адаптація Е. Александровської, дорослий

варіант: 17-факторний тест (форма С) у адаптації А. Капустіної; тест самоставлення (Р. Пантелеєв, В. Столін); методи математичної обробки емпіричних даних.

Полярні групи адаптивних і неадаптивних стратегій поведінки виокремлювалися серед студентів-психологів та студентів політологів, філологів окремо. Суб'єкти, котрі увійшли до групи адаптивних стратегій, за допомогою кластерного аналізу були згруповані за їх психологічними характеристиками. Програма кластеризації формувала групи суб'єктів, котрі схожі між собою за суттєвими психологічними особливостями, що відрізняють їх від інших груп.

Проаналізуємо результати кластерного аналізу полярних за успішністю стратегій розвитку полісистемної цілісності особистості й утворені відповідно до одержаних кластерів паттерни психологічних рис.

Групи осіб, котрі мають схоже поєднання рис (паттернів), утворюють певні психологічні типи, що мають місце як серед адаптивних, так і неадаптивних стратегій, які обирають студенти політологи, філологи, студенти-психологи. Зазначимо, що типи виокремлено емпірично як такі, котрі існують в певному середовищі (вищі навчальні заклади). Однак, зрозуміло, що навчальна діяльність студентів політологів, філологів та студентів-психологів має власну специфіку й висуває вимоги, які відрізняються за своїм змістом. Оскільки розвиток полісистемної цілісності особистості у студентів політологів, філологів та студентів-психологів може відрізнятися, тому й поєднання характерологічних і факторів цілісності особистості може бути різним. У зв'язку з вищезазначеним окремо представлені результати студентів політологів, філологів та студентів-психологів.

Група адаптивних стратегій поведінки студентів-психологів за результатами кластерного аналізу утворюється з двох типів – перший відрізняється від другого більш вираженою емоційною стабільністю (“С”) (17 із 28 осіб), соціальною сміливістю (“Н”), енергійністю і життєрадісністю (“F”), практичністю (“М”), а також більшою соціабельністю, орієнтуванням на групову думку (“Q²”). У осіб зазначеного типу не так чітко представлений “фактор h”, але більш вираженим є “фактор e”. Назва типу: “Активні, практичні, совісні – “толерантні””.

Представники другого емпірично виокремленого типу адаптивних стратегій поведінки студентів-психологів (11 із 28 осіб) виявляють меншу соціальну сміливість та силу “Я”, вони менш практичні й більш тривожні. Також менш вираженою у них є залежність від групи, однак вони більше спираються на логіку, ніж на почуття, виявляють високу совісність і “фактор k+”. Цей тип одержав назву: “Нерішучі, совісні, інтроєктивні”. Отже, обидва паттерни рис (типу адаптивних) виявляють загальні особливості, найсуттєвіші з яких – відсутність мімікрії та залежність.

Студенти-психологи, котрі використовують неадаптивні стратегії у процесі розвитку цілісності особистості, розподілилися на три типи. Перший

тип (5 із 28 осіб) характеризується життєрадісністю, енергійністю, низькою тривожністю. Окрім цього, їм притаманний знижений самоконтроль, імпульсивність, опора на почуття, безпосередність. При цьому спостерігається більш виражена, ніж у інших неадаптивних, м'якість та чутливість ("I"), висока залежність від думки групи ("Q2"), у меншій мірі проявляється ригідність, схильність відкладати рішення і висновки. Зазначений тип вирізняється високим показником "фактору m", а також вони більш виявляють потяг до життя. Назва типу: "Імпульсивні залежні – "сенситивні". Імовірно, складність під час розвитку цілісності особистості пов'язана із труднощами у соціальній адаптації, особливо у взаємодії із однолітками, викладачами.

Другий тип неадаптивних стратегій у процесі розвитку цілісності особистості студентів-психологів демонструє більш високу тривожність (9 осіб), стурбованість ("F"), меншу емоційну стабільність ("C"). Їм властива соціальна боязкість ("H"), депресивні тенденції ("O"), фрустрованість ("Q4"), обачна, але "штучна" поведінка ("N"). У порівнянні із іншими неадаптивними стратегіями поведінки, у представників цього типу дуже чітко представлений "фактор k", а також – "фактор m". Назва типу: "Нестабільні емоційні – саморуїнуючі".

Третій тип – єдиний серед неадаптивних у процесі розвитку цілісності особистості студентів-психологів, котрий характеризується чітко вираженим "фактором p" (14 із 28 осіб). Тобто сама по собі схильність до матеріальних цінностей не є чинником успішного розвитку цілісності особистості. Цікаво, що, при високому рівні потреби у спілкуванні у досліджуваних, спостерігається знижений рівень міжособистісної чутливості, самовпевненість. Імовірно, усе це зумовлює труднощі у взаємодії з одногрупниками, а також створює перепони у процесі самоорганізації. Назва типу: "Неемпатійні, самовпевнені схильні до накопичення".

Серед студентів політологів, філологів, котрі обирають адаптивні стратегії розвитку цілісності особистості, за результатами кластерного аналізу виокремлюються два типи. Перший демонструє "фактор p" (13 із 20 осіб), емоційну стійкість та водночас енергійність, соціальну сміливість. У них високий показник "радикалізму" ("Q1"), тобто домінують інтелектуальні інтереси, сприйняття нового. Окрім цього, їм притаманні розвинена уява, здатність до абстрагування, поширення влади над оточенням. Назва типу: "Самодостатні, емоційно стабільні радикальні – "владні".

Другий тип адаптивних студентів політологів, філологів (7 осіб) з високим рівнем особистісної тривожності, більш низьким рівнем "сили "Я" (але не за межою середнього значення) ("C"). Вони більш боязкі ("H"), стримані, серйозні та розсудливі ("F"). Означений тип демонструє чутливість, підвищене почуття провини ("O") та фрустрованість ("Q4"). А також вони характеризуються схильністю спиратися більш на факти, ніж на почуття; їм властиво підпорядковувати власну картину світу соціальній реальності та життєдіяльності, швидко приймати однозначні рішення. Представники цього типу консервативні, уважають за необхідне дотримуватися чітких правил й

цінностей. Показник “фактору m” – середній. Назва типу: “Сенситивні консервативні залежні – “боязкі”.

Студенти політологи, філологи, які використовують неадаптивні стратегії у процесі розвитку цілісності особистості, – також розподіляються на два типи. Перший тип представляють (12 із 20 осіб), енергійні, сміливі, проте орієнтовані на підтримку групи, конформні, ригідні. Характерним для представників цього типу є те, що вони менше керуються логікою, ніж почуттями, виявляють схильність до однозначних оцінювань та визначеної, несуперечної картини світу (“фактор p-”, “фактор k-”). Назва типу: “Однозначні, конформні, ригідні схильні до домінування – “негативісти”.

Другий тип студентів політологів, філологів, котрі використовують “неадаптивні” стратегії у процесі розвитку цілісності особистості, – стримані, серйозні, напружені. Слід зазначити, що вони більш самодостатні (“Q2”), ніж перші, але майже в однаковій мірі керуються як логікою, так і почуттями. Ще більш яскравою є схильність до однозначних суджень, оцінок, до підтримки простої, чіткої та несуперечливої картини світу. У порівнянні із попереднім типом, вони в більшій мірі виявляють “фактор e”, тенденцію до “фактору m”. Назва типу: “Стримані, напружені совісні – залежні від батьків”.

За результатами аналізу одержаних кластерних груп, варто відзначити, що самі по собі характеристики цілісності особистості не є передумовами “адаптивності” чи “неадаптивності” стратегії для розвитку полісистемної цілісності особистості. Вони є лише елементи особистісних паттернів, які вміщують риси характеру, особистісні властивості студентів політологів, філологів та студентів-психологів. Інформація щодо означених комплексних індивідуально-психологічних паттернів є більш надійним підґрунтям для пояснення та прогнозу успішності розвитку полісистемної цілісності особистості, ніж знання про окремі характеристики цілісності чи характеру студентів політологів, філологів, студентів-психологів.

Отже, підсумовуючи викладене вище, слід зазначити, що серед студентів виокремлюються три основних характерологічні паттерни, які заважають успішності розвитку цілісності особистості: 1) самовпевнена нечутливість до оцінок; 2) виражена тривожність, напруженість, депресивність; 3) динамічні, життєрадісні із зниженим самоконтролем і нелогічним для такого середовища стилем поведінки і мислення.

Так, нам важливо перевірити, що полісистемна цілісність особистості взаємодіє з внутрігруповими факторами “індивідуально-психологічні властивості” (темпераментально-характерологічні властивості) і “особистість” (особистісні властивості, що утворюють цілісність особистості за концепцією Л. Сонді).

Дисперсійний аналіз (Breakdown & one-way ANOVA) ми застосовували задля визначення можливих нелінійних залежностей між характеристиками полісистемної цілісності особистості та індивідуально-психологічними властивостями особистості. Акцент у роботі здійснено власне на кластерній

аналіз даних, завдяки чому уможливується виокремлення однорідних за проявами полісистемної цілісності особистості і індивідуально-психологічних характеристик субгрупи й визначення найсуттєвіших ознак, що дозволяють виявити відмінності паттернів поведінки з різними психологічними поєднаннями. Контрастні групи “цілісних” і “нецілісних” стратегій виокремлювалися серед досліджуваних, оскільки розподіл балів за деякими тестовими показниками значно відрізняється в одних та інших. Окрім цього, особи, які увійшли до групи “цілісних”, за допомогою кластерного аналізу (метод “Complete linkage”) були згруповані за їх психологічними характеристиками. Програма кластеризації формувала групи осіб, схожих між собою за низкою значущих психологічних властивостей, і таких, які суттєво відрізняються від інших груп.

Групи індивідів, котрі мають схожі поєднання рис (паттерни), варто розглядати як певні психологічні типи, що зустрічаються серед осіб, які обирають копінг-стратегії, що сприяють розвитку “полісистемної цілісності” і “нецілісності”. Означені типи виокремлено емпірично як такі, що реально представлені у соціальному середовищі. Життєдіяльність і навчальна діяльність студентів різних спеціальностей висуває, ймовірно, різні вимоги до психологічних характеристик суб’єктів.

Завдяки використанню кластерного аналізу ми з метою представлення результатів дослідження надали назви групам досліджуваних: “полісистемна цілісність, субмодальність – нецілісність”, “полісистемна цілісність, полярні категорії – нецілісність», “полісистемна цілісність, біполярні категорії – нецілісність”.

У процесі аналізу емпіричних даних зв’язку кожного із параметрів полісистемної цілісності із властивостями особистості доцільно спочатку їх висвітлити окремо, а потім віднайти інтегральні поєднання параметрів. Тому ми розглянемо лінійні і нелінійні зв’язки особистісних рис із кожною із структурних одиниць полісистемної цілісності особистості, а саме показниками “субмодальність” та “полярна категорії”, “біполярні категорії”.

За тестом Л. Сонді, представлено такі показники: S – вектор сексуальності, P – вектор пароксизмального потягу, Sch – “Я” - потяг, C – вектор контактного потягу. Варто зауважити, що кожен вектор має дихотомічну природу, розподіляється на фактори. Утім додаткові показники теста фактори - мають власні зв’язки із властивостями. Необхідно зазначити, що важливим є встановлення граничних значень показника вектора, який відділяє суб’єктів із полісистемною цілісністю від нецілісних. При цьому є суттєві відмінності в розподілі показника на вибірці студентів: політологів, філологів і студентів-психологів. Так, середній показник “полісистемної цілісності” студентів: політологів, філологів - 1,8; стандартне відхилення 0,6. На вибірці студентів-психологів середній показник - 2,9; стандартне відхилення 1,1. Отже, до “полісистемних цілісних” студентів-психологів варто віднести осіб з

показником вектору більше 2,9 балів, а до “полісистемних цілісних” студентів - політологів, філологів з показником вектора більше 1,8.

Тому при подальшому інтерпретуванні результатів ми розглянемо окремо групи студентів-політологів, філологів і студентів-психологів, а також сукупну вибірку.

Варто відзначити, що слабо виявлені лінійні зв'язки “полісистемної цілісності-нецілісності” із характерологічними рисами (коефіцієнти кореляції низькі, проте статистично достовірні).

У процесі аналізу співвідношення характеристик полісистемної цілісності із характерологічними властивостями особистості, як вже зазначалося, виявлені відмінності на вибірці студентів: політологів, філологів і студентів-психологів.

За допомогою кореляційного аналізу ми виявили статистично значущі зв'язки параметра “полісистемна цілісність-нецілісність” (показник вектору) із такими особистісними чинниками.

На вибірці студентів-психологів: “О” (“схильність до почуття провини – самовпевненість») – 0,64 ($p < 0,001$); на вибірці студентів: політологів, філологів І (“м'якосердечність – реалістичність”) – 0,68 ($p < 0,001$). На сукупній вибірці студентів: політологів, філологів та студентів-психологів: “О” (“схильність до почуття провини – самовпевненість”) – 0,79 ($p < 0,001$); І (“м'якосердечність – реалістичність”) – 0,67 ($p < 0,001$); “Q²” (“самостійність – залежність від групи”) – 0,60 ($p < 0,001$); Т (“ригідність – гнучкість”) – 0,61 ($p < 0,001$).

Одержані результати свідчать, що “полісистемним цілісним” студентам-психологам більш притаманна “упевненість в собі” (“О”), “полісистемним цілісним” студентам: політологам, філологам “реалістичність” і “практичність” (“Т”). За сукупною вибіркою ми виявили, що “полісистемна цілісність особистості” статистично достовірно пов'язана з “О” (“схильність до почуття провини – самовпевненість”), І (“м'якосердечність – реалістичність”), “Q²” (“самостійність – залежність від групи”), Т (“ригідність – гнучкість”).

За результатами кореляційного аналізу зв'язку “цілісність особистості» з рисами особистості (тест Л. Сонді) показники: S-вектор – бажання міжстатевої близькості; Р-вектор – пароксизмальні потяги або вектор демонстративності; Sch-вектор - Я-потяг, Я-стимули (“мати або бути”); С-вектор – соціальний потяг (потяг до контактів).

На вибірці студентів-психологів: “Q³” (“високий – низький самоконтроль поведінки») - 0,76 ($p < 0,001$); на вибірці студентів: політологів, філологів В (“високий інтелект – низький інтелект”) 0,69 ($p < 0,005$); шкала “інтроверсія” 0,57 ($p < 0,005$). На сукупній вибірці: “Q¹” (“гнучкість – ригідність”) – 0,65 ($p < 0,005$); “сенситивність” – 0,55 ($p < 0,005$).

Одержані результати свідчать, що “емоційним” студентам-психологам властивий низький рівень самоконтролю поведінки (“Q³”), а “емоційним” студентам-політологам, філологам – інтровертованість та високий рівень інтелектуального розвитку. Сукупна вибірка демонструє, що висока

“емоційність” у структурі цілісності особистості пов’язана із флексибільністю і сенситивністю.

Також слід зазначити, що виявлений зв’язок між “емоційністю” та “самоконтролем поведінки” має досить вагоме значення. Оскільки дозволяє зробити суттєві висновки стосовно психологічної природи полісистемної цілісності студентів-психологів, а саме: особливості самоконтролю взаємопов’язані із аналітичним та синтетичним стилями мислення студентів.

Окрім цього, значущою є відзначена кореляція між “фактором h” потяг до життя (любов, ніжність, відчуття наповненості життя) й “залежністю від групи”. Імовірно, тут важливо враховувати професійне середовище, що визначає необхідність поєднання конформності і потягу до життя студентів-психологів.

На основі одержаних даних можна здійснити певний психологічний опис співвідношення “фактору h” й особистісних рис відповідно із урахуванням специфіки вибірки – студентів: політологів, філологів та студентів-психологів. На підставі статистично значущих лінійних кореляцій можна виокремити декілька особистісних лінійних кореляцій, пов’язаних із полюсами “фактору h”.

Отже, “фактор h”, представлений у полісистемній цілісності особистості студентів такими показниками: упевненість у собі, у власних успіхах і можливостях, життєрадісність; практичність і реалізм й більша довіра раціональним аргументам. Відповідальність, незалежність, проте думка групи є досить важливою й визначає його поведінку. Тобто “фактор h” у структурі полісистемної цілісності особистості має прояв у студентів-психологів у сміливості, активності у поєднанні із ригідністю та соціальною залежністю. Означена категорія досліджуваних більше поважає прийняті ідеї, власні думки, способи реалізації, дії виявляють терпіння до традиційних труднощів. Для студентів-психологів із вираженим “фактор h” характерним є високий рівень інтелекту і незалежності.

Отже, “фактор h” як структурна складова полісистемної цілісності особистості демонструє на сукупній вибірці студентів: політологів, філологів та студентів-психологів статистично значущі, але слабкі кореляції із ригідністю та сенситивністю. Тобто студенту-психологу із “фактор h” притаманна напруженість, а студенту-політологу, філологу – інтровертованість, високий рівень інтелекту, відповідальність.

Таким чином, “фактор h” не випадково поєднується із певними характерологічними рисами, однак характер та щільність зв’язків можуть варіюватись у різних групах за професійним або індивідуально-типологічним критеріями.

За результатами кластерного аналізу, ми припустили, що характеристики факторів можуть бути пов’язані із характерологічними рисами особистості і з особливостями стратегії самоорганізації полісистемної цілісності особистості нелінійно. Задля виявлення можливих зв’язків такого роду ми застосовували однофакторний дисперсійний аналіз, реалізований у програмі для статистичної обробки даних Statistica 5.5A (Breakdown & one-way ANOVA). Тобто показник

фактора є незалежною змінною і підґрунтям для розподілу досліджуваних кожної категорії (студентів-гуманітаріїв та студентів-психологів) на три групи: 1 – з низькими значеннями змінної (нижній кuartиль); 2 – із середніми значеннями; 3 – з високими значеннями (верхній кuartиль). Також було проведено аналіз варіації усіх змінних (тобто особистісних методик) для трьох груп “фактор h+”, потім для трьох груп “фактор h-”.

Відтак, “фактор h” на вибірці студентів: політологів, філологів виявляє значущі зв’язки із: інтроверсією; соціальною сміливістю; недовірою; соціабельністю; соціальною бажаністю.

Так, студенти-гуманітарії із “фактором h+” й “фактором h-” є більш інтровертованими, ніж досліджувані із амбівалентним значенням “фактору h”. Проте середні показники демонструють більш виражену “залежність від групи” у порівнянні із “граничними” типами.

Утім “фактор h+” більш довірливі, орієнтуються на взаємини в групі, ніж на себе. Для них характерною є соціальна бажаність під час відповіді на запитання. Така тенденція також має прояв у студентів-гуманітаріїв із “фактор h+”.

Студенти: політологи, філологи із “фактором h-” відрізняються самодостатністю й меншою залежністю від групових норм, а із “фактором h+” більш терплячі, довірливі й соціабельні.

На вибірці студентів-психологів “фактор h” виявляє суттєві нелінійні зв’язки із: самовпевненістю; соціальною сміливістю; рівнем інтелекту; домінантністю; схильністю до соціально бажаних вчинків.

Студентам-психологам із вираженим “фактором e” притаманний високий рівень інтелекту, впевненість у собі, соціальна сміливість, домінантність. “Фактор e +” більш схильні до проявів почуття провини, соціальної скутості, водночас їм властива самодостатність.

Отже, схожість двох вибірок (студентів: політологів, філологів та студентів-психологів) виявилася в тому, що “фактор e +” на відміну від “середніх” і “фактор e-” демонструють соціальну скутість і високу соціальну бажаність вчинків.

“Фактор p” на вибірці студентів: політологів, психологів за показником “фактор p-” виявляє суттєві зв’язки з: сенситивністю; мрійливістю.

За показником “фактор s+” з: рівнем інтелекту; м’якосердечністю.

Отже, за “фактором hu” студенти-психологи, студенти: політологи, філологи розподілилися на осіб із “фактором hu+”, які виявляють високий рівень інтелекту, меншу вразливість, вони більш раціональні, реалістичні. Студенти із “фактором hu-” демонструють краще розвинену увагу, водночас із “фактором hu+” показник “уяви” набагато підвищується.

На вибірці студентів-психологів “фактор k-” - за показником “фактор k+” пов’язаний із: активністю; самодостатністю; самоконтролем; ригідністю; інтелектом.

Таким чином, із “фактором k-” студенти-психологи виявляють менший рівень самоконтролю в поведінці у порівнянні із тими, які демонструють “фактор k+”, характерними для них є раціональність, переважання логіки над почуттями.

Досліджувані із середнім рівнем “фактору k” відрізняються активністю, життєрадісністю, залежністю від групових норм. Граничні типи – “фактор k+” і “фактор k-” – серйозні, більш напружені й самодостатні.

Для з’ясування того, які індивідуально-психологічні характеристики є взаємопов’язаними з факторами цілісності й структурними складовими полісистемної цілісності, було проведено кореляційний аналіз і порівняння психологічних рис груп – “фактори цілісності” і “структурні одиниці полісистемної цілісності” особистості. За результатами кореляцій психологічних показників за зазначеними факторами було встановлено статистично значущі зв’язки.

Керуючись отриманими кореляціями можна зробити висновок, що загальними характерологічними передумовами становлення цілісності та полісистемної цілісності особистості є: сприйняття нового, наявність інтелектуальних інтересів; сенситивність, чутливість, повага до цінностей, конформність; безпосередність і прямотинійність; серйозність, розсудливість; упевненість у собі, відсутність депресивних тенденцій; висока вимогливість до себе й оточуючих, цілеспрямованість; невисока “понятійна диференційованість”.

За нашими спостереженнями, розвитку полісистемної цілісності особистості передують: вимогливість до себе та оточуючих, відсутність депресивних тенденцій, а також упевненість у собі, власній компетентності, цілеспрямованість, наявність інтелектуальних потреб. Окрім цього, слід відзначити, що передумовою розвитку полісистемної цілісності особистості студентів є гнучкість, логічність.

Тобто полісистемна цілісність особистості взаємопов’язана із факторами, які уособлюють цілісність особистості у концепції Л. Сонді. Отже, “фактор h” (потяг до життя), “фактор p” (поширення влади над оточенням, підґрунтя щодо потреби трансформувати у свідомі (+) чи несвідомі (-) акції потягу), “фактор e” (совісність – відсутність совісті; терпимість – нетерплячість; доброта – злобність; готовність допомагати – злорадство), “фактор hu” (механізми психологічного захисту за типом блокування чи мімікрії перед небезпекою, амбітендентністю у відношенні двох потреб: ніжне кохання або розбещеність), “фактор k” (позиція, що приймає чи не приймає. Функція пов’язана із протилежними тенденціями “Я”: залучення до себе – інтросекція (+) або негативизм, зречення (-), “фактор m” (стремління чіплятися за життя й буття; залежність від батьків або, навпаки, бажання бути вільним. Відзначені фактори виявили суттєвий кореляційний зв’язок із особистісними чинниками, що увійшли до структури цілісності особистості (за методикою Л. Сонді).

Специфіка зв'язку між факторами цілісності особистості, структурними складовими полісистемної цілісності й особистісними чинниками з означеним співвідношенням має точні якісні і кількісні показники. За результатом факторного аналізу виявлено, що для обох груп досліджуваних найсуттєвішими сферами, з якими пов'язана полісистемна цілісність особистості, є переживання краси як етичної категорії, “любов”, “наявність вірних друзів”, “упевненість у собі, свобода від внутрішніх суперечностей”, “пізнання (підвищення освіти, розвиток культури, інтелекту)”, “свобода як незалежність у вчинках та діях”, “щасливе сімейне життя”, “творчість”. Тобто схильність щодо самореалізації і реалізації потреби в діяльності та академічній діяльності студентів політологів, філологів, психологів сприяє розвитку полісистемної цілісності особистості.

Результати дослідження дозволили зробити такі **висновки**:

Полісистемна цілісність особистості взаємопов'язана із факторами, які уособлюють цілісність особистості в концепції Л. Сонді. Так, стимулюючий вплив здійснюють фактори: “Фактор h” (потяг до життя), “фактор e”+ (совісність, терпимість, доброта, готовність допомагати), “фактор k” (прийняття себе та світу - залучення до себе – інтроєкція (+). Негативно впливають на розвиток цілісності особистості такі фактори: “фактор p” (поширення влади над оточенням, підґрунтя щодо потреби трансформувати у свідомі (+) чи несвідомі (-) акції потягу), “фактор e” (відсутність совісті; нетерплячість; злобність; злорадство), “фактор hu” (механізми психологічного захисту за типом блокування чи мімікрії перед небезпекою, амбітендентністю у відношенні двох потреб: нижче кохання або розбещеність), “фактор k” (позиція, що приймає чи не приймає). Функція пов'язана із протилежними тенденціями “Я”: залучення до себе – інтроєкція (+) або негативізм, зречення (-), “фактор m” (стремління чіплятися за життя й буття; залежність від батьків або, навпаки, бажання бути вільним. Відзначені фактори виявили суттєвий кореляційний зв'язок із особистісними чинниками, що увійшли до структури цілісності особистості.

Тобто зв'язок між факторами цілісності особистості, структурними складовими полісистемної цілісності й особистісними чинниками з означеним співвідношенням виявляє точні якісні і кількісні показники. За результатом факторного аналізу визначено, що для обох груп досліджуваних найсуттєвішими сферами, з якими пов'язана полісистемна цілісність особистості, є переживання краси як етичної категорії, “любов”, “наявність вірних друзів”, “упевненість у собі, свобода від внутрішніх суперечностей”, “пізнання (підвищення освіти, розвиток культури, інтелекту)”, “свобода як незалежність у вчинках та діях”, “щасливе сімейне життя”, “творчість”. Тобто схильність щодо самореалізації і реалізації потреби в діяльності і академічній діяльності студентів політологів, філологів, студентів-психологів сприяє розвитку полісистемної цілісності особистості.

Література

1. Ананьев Б. Г. (1980) Избранные психологические труды / Борис Герасимович Ананьев: В 2-х т. Т. I. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с., ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
2. Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / Под ред. Л. Я. Дорфмана. (2004). – М.: Смысл, 2004. – 319 с.
3. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці: монографія / [Г. О. Балла, О. В. Губенко, О. В. Завгородня та ін.]; за ред. Г. О. Балла (2012) – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 206 с.
4. Мерлин В. С. (1986) Очерк интегрального исследования индивидуальности. / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
5. Модифицированная методика Сонди. Тест восьми влечений. / Л. Н. Собчик (2003). – СПб: Речь, 2003. – 128 с.
6. Нартова-Бочавер С. К. (2008) Дифференциальная психология: учеб.пособие/ С. К. Нартова-Бочавер / 3-е изд., испр. - М: Флинта, 2008. – 280 с.
7. Столин В.В., Пантеев С.Р. (1988) Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. - М., 1988. - С. 123-130.

Транслітерація

1. Anan'ev B. G. (1980) Izbrannyye psikhologicheskie trudy / Boris Gerasimovich Anan'ev: V 2-h t. T. I. – М.: Pedagogika, 1980. – 232 s., il. – (Trudy d. chl. i chl.-kor. APN SSSR).
2. Integralnaya individualnost, YA-kontseptsiya, lichnost / Pod red. L. YA. Dorfmana. (2004). – М.: Smyisl, 2004. – 319 s.
3. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці: монографія / [Г. О. Балла, О. В. Губенко, О. В. Завгородня та ін.]; за ред. Г. О. Балла (2012) – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 206 с.
4. Merlin V. S. (1986) Ocherk integralnogo issledovaniya individualnosti. / V. S. Merlin. – М.: Pedagogika, 1986. – 256 s.
5. Modifitsirovannaya metodika Sondy. Test vosmi vlecheniy. / L. N. Sobchik (2003). – SPb: Rech, 2003. – 128 s.
6. Nartova-Bochaver S. K. (2008) Differentsialnaya psikhologiya: ucheb.posobie/ S. K. Nartova-Bochaver / 3-e izd., ispr. M: Flinta, 2008. – 280 s.
7. Stolyn V.V., Pantileev S.R. (1988) Oprosnik samootnosheniya // Praktikum po psihodiagnostike: Psihodiagnosticheskie materialyi. M., 1988. S. 123-130.

Geiko E.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE MANIFESTATION OF POLYSYSTEM INTEGRITY OF THE INDIVIDUAL

The article is devoted to highlighting the specificity of the identity of its polysystem structural organization. Thus, the polysystem integrity of the individual appears in the corresponding interconnected elements, the emphasis is on the internal correlation and conformity, as well as the hierarchy of the components or elements of

the system. It is noted that the integrity is associated with the presence of structures hierarchy. It is revealed that the hierarchy of structures is the general sign of integrity. Each component of the integrity, in its turn, has its own structure. In this way, the organization of integrity is the coherence of structural entities of particles in the general structure.

Polysystem integrity of the individual is interrelated with the factors that embody the integrity of the individual in the concept of L. Sondi. So, the stimulating effect is done by factors: "factor h" (attraction to life), "factor e" + (conscientiousness, tolerance, kindness, willingness to help), "factor k" (acceptance of self and world of attraction to itself - introaction (+)). The following factors negatively affect the development of the integrity of the individual: "factor p" (the spread of power over the environment, the basis for the need to transform into conscious (+) or unconscious (-) actions of the train), "factor e" (lack of conscience, impatience; malice, malice), "factor hy" (mechanisms of psychological protection by type of blocking the "factor k" (the position that accepts or not accepts). The function is related to the opposite tendencies "I": involvement in itself - introspection (+) or negativism, abdication (-), "factor m" (the tendency to cling to life and being, dependence on parents or, conversely, desire to be free.) The aforementioned factors have revealed a significant correlation with personal factors that are part of the structure of personality integrity.

Key words: *polysystem integrity of the individual, types of polysystem integrity of the individual; integrity, integrity of the individual.*

Гейко Євгенія Вікторівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології ЦДПУ імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький; гіпнотерапевт (еріксонівський гіпноз, техніки активації свідомості ТАС).

УДК 159:364.2

Гельбак А.М.

ПРОБЛЕМА КРИЗОВОГО СТАНУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА НА ЕТАПІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

У статті здійснено теоретичний аналіз й узагальнення наукових вітчизняних та зарубіжних праць з проблеми дослідження перехідних і кризових періодів у житті суспільства і особистості. Доведено, що психологічну зміну структури особистості, її характеру й таланту в ході індивідуального розвитку не можна уявити поза категорією історичного часу. Обґрунтовано актуальність дослідження впливу нестабільних суспільних змін на особистість у підлітковому віці. Показано, що перехідний, кризовий період у функціонуванні системи суспільства та розвитку особистості слід розглядати не тільки як явище, що характеризується негативними тенденціями, а й наділене такою

важливою позитивною рисою, як можливість суспільства і особистості перейти до наступної, якісно нової стадії розвитку, оскільки в суспільстві ще не вироблений спосіб виходу з виниклої кризи, його учасники змушені використовувати переважно власний потенціал, тим самим закладаються можливості перетворення людини із суб'єкта діяльності в її об'єкта, творця свого життєвого шляху і своєї долі. Виявлено залежність особливості становлення підлітка від стану інституту сім'ї, освітніх трансформацій, процесів, що відбуваються в суспільстві і державі.

Ключові слова: *перехідний період, психологічна криза, вікова криза, соціальна ситуація розвитку.*

Постановка проблеми. Пріоритетними завданням Нової української школи є підготувати комунікативно спроможного випускника школи, формувати компетентісно орієнтовану особистість, здатну подолати будь-які кризи. Криза перехідного періоду втягує в екстремальні умови існування дедалі ширші верстви населення. Показовим «барометром» протікання суспільних процесів вважається саме підліткова вікова категорія. Підлітки – це майбутні активні учасники соціальних процесів, але слід зважати на обмеженість їхнього життєвого досвіду, несформованість уявлення щодо морально-етичних цінностей. Окрім того, проблеми пов'язані з особливостями підліткового віку, посилюються психофізіологічним дисбалансом, що виражається у неадекватності наявності «дорослих» потреб і бажань та можливостей їх реалізації.

Наявність перехідних періодів (їх ще називають трансформаційними) – відмінна риса епохи XXI століття. Проблеми, що закономірно виникають у ситуації розвитку суспільства в процесі трансформації, є актуальними не тільки у вітчизняній, а й у світовій науці й практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На самому початку реформ Б. Ломов (1987) звертав увагу вчених на необхідність вивчення психологічних ефектів соціальних процесів. Правомірність цього призову зараз очевидна і в цілій низці робіт автори вказують на зміни в цінностях, стереотипах, картині світу, формах і змісті активності сучасної особистості, кризу її ідентичності в порівнянні з радянським періодом [2].

Тим часом все ще недостатньо емпіричних досліджень, що дозволяють ці ідеї деталізувати і зрозуміти, в яких напрямках і з яким темпом відбуваються зміни особистісних особливостей, що в цих процесах стабільно, а що нестабільно, який тип або типи особистості формуються. Відповіді на поставлені запитання дозволяють врахувати фактор соціальних змін у психологічних дослідженнях, про важливість якого вчені пишуть все частіше.

Для різних соціальних і вікових категорій людей «вписування» в історичний час відбувається по-різному: одні адаптуються краще, інші – гірше, тому для психології особистості важливо враховувати соціально-вікові диференціації людей. Накопичення відповідних емпіричних даних і теоретичних

узагальнень – необхідна умова для побудови теорії особистості в умовах соціальних змін, з одного боку, і теорії особистості в часі життя і часі історії з іншого боку.

Таким чином, для вирішення окресленої проблеми важливо її конкретизувати, пов'язавши з віковим статусом особистості. Зокрема, актуальним представляється дослідження впливу нестабільних суспільних процесів на особистість у підлітковому віці, оскільки це важливий аспект загальної проблеми. Як писав Е. Еріксон, у період отроцтва свідомість підлітка є особливо чутливою до ідеологічного потенціалу суспільства й похідних від нього ціннісних «способів життя» [3].

Обґрунтованість такого вибору підкріплюється наступними положеннями [1, 2, 6]. По-перше, дослідження останніх двох-трьох десятиріч підтверджують, що життєві перспективи і соціальний світогляд індивідууму в різних вікових і соціальних групах зазнали сильної дії з боку змін в суспільстві (К. Абульханова, Г. Андреева, О. Байтінгер, А. Дьомін, Н. Журавльова, В. Магун, Д. Фельдштейн та ін.). Серед цих груп широко представлені й підлітки.

По-друге, в підлітковому періоді людина прагне зрозуміти себе і віднайти своє місце в суспільстві, утвердити своє «Я». На думку Д. Фельдштейна, в підлітковому віці особливе місце посідає чутливість дитини до специфічних дій, пов'язаних з проявом її індивідуальності як члена суспільства. А це можливо перш за все у сфері цінностей і сенсів, орієнтації на майбутнє і життєвих планів, в області соціальних інтересів, домагань і переваг. Ці індивідуальні характеристики, задіяні в психологічне забезпечення активності підлітка в самих різних сферах життєдіяльності, виступають механізмами входження молоді особистості в соціальне життя суспільства.

Проблема впливу соціальних трансформацій на особистість має важливий для психології організаційно-методичний аспект. На думку Г. Андреевої, відповідні дослідження мають бути довгостроковими, наприклад, вони повинні фіксувати психологічні характеристики людей на різних етапах реформ. Тим самим реалізується порівняльно-історичний підхід, який досить рідко застосовується у вітчизняній психології, але саме такий підхід дає можливість врахувати динаміку психологічних характеристик особистості у зв'язку з динамікою соціальних реформ.

Дослідження у галузі вікової психології доводять, що підлітковий вік є особливо сенситивним до соціалізації та виховання, тобто до особистісного і комунікативного розвитку, що відбувається в процесі учбової діяльності і, особливо, діяльності спілкування, не детермінованої учінням. Разом з тим, специфіка розвитку комунікативних складових підлітків у сучасних умовах навчання залишається невизначеною.

Вивчення особистості підлітків в умовах соціальних змін важливе в практичному плані, оскільки саме ці молоді люди через кілька років стануть активними учасниками соціальних, економічних і політичних процесів у нашому суспільстві. Знання історичних тенденцій розвитку особистості підлітка

створює передумови для соціальних прогнозів, для розробки науково обґрунтованих соціальних і педагогічних проєктів, у тому числі на базі освітніх і виховних установ. Тому опис і психологічний аналіз підлітків сьогодення в контексті суспільних трансформацій представляється актуальним.

Мета статті – аналіз сучасних теоретичних підходів щодо впливу суспільних трансформацій на становлення особистості підлітка. Для досягнення поставленої мети нам потрібно розв'язати низку практичних завдань: розглянути сучасні аспекти щодо особливостей підліткового віку, виокремити основні чинники, які впливають на розвиток та становлення підлітка.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. «Рух до зони змін» – саме так характеризує період отрочства й дорослішання Ф. Дольто [3]. Підлітковий вік часто називають перехідним, періодом «бурі і натиску», «гормонального вибуху» і пубертату – відтак, складним періодом, пов'язаним з кризами розвитку. В цей час відбувається перехід від дитини до дорослого в усіх сферах – фізичній (конституціональній), фізіологічній, особистісній (етичній, інтелектуальній, соціальній). Ж.Ж. Руссо одним із перших визначив підлітковий вік як момент другого, самостійного народження в житті і як час зростання самосвідомості молодшої людини [1].

Основні ідеї, які й сьогодні складають ядро психології підліткового віку, були викладені у праці С. Холла «Дорослішання». Холл сформулював уявлення про перехідність періоду «бурі і натиску». Він виокремив змістовно-негативні характеристики цього етапу розвитку (важковихованість, конфліктність, емоційна нестійкість) і позначив позитивне надбання підліткового віку – «почуття індивідуальності» [6].

Основи розуміння закономірностей підліткового розвитку закладені в роботах Л. Виготського, Д. Ельконіна, Т. Драгунової, Л. Божович, Д. Фельдштейна, Г. Цукерман та ін. Більшість науковців підлітковий період трактує як кризовий, як період «нормальної патології», підкреслюючи його бурхливий перебіг, складність і для самого підлітка, і для дорослих, що спілкуються з ним. Д. Ельконін, навпаки, саме підлітництво розглядає як стабільний етап і виділяє кризи (передпідліткову і на переході до юнацького віку). Підлітковий вік як етап психічного розвитку характеризується виходом дитини на якісно нову соціальну позицію, пов'язану з пошуком власного місця в суспільстві [1, 2, 6].

В цілому підлітковому періоду, що нормально протікає, властиві асинхронність, стрибкоподібність, дисгармонійність розвитку. Спостерігається як інтеріндивідуальна нерівномірність (неспівпадання часу розвитку різних сторін психіки у підлітків одного хронологічного віку), так і інтраіндивідуальна (наприклад, інтелектуальна сторона розвитку може досягати високого рівня, а рівень довільності порівняно низький).

Вітчизняні психологи акцентують увагу на такій негативній обставині, що в сучасному суспільстві немає відповідних для вирішення завдань

підліткового віку «просторів» («місць» спілкування і продуктивної діяльності), тому кризові явища мають тенденцію загострюватися і затягуватися [1].

Усі фізіологічні зміни в організмі підлітка стали предметом обговорення вчених різної теоретичної орієнтації. За соціогенетичного (соціологізаторського) підходу можна сформулювати будь-яку якість особистості, лише створивши необхідні умови для її появи. Ті, хто дотримуються іншого підходу – біогенетичного (біологізаторського), вважають, що в індивідуумі детермінантою всього є лише біологічне, вроджене.

Друге твердження властиве психоаналізу. Але і перша, і друга думка не зовсім правильні, оскільки ігнорувати значення несвідомого, тобто вродженого, у формуванні особистості дитини і підлітка, на чому наполягали представники біогенетичного підходу, помилково. Звернемося до деяких досліджень.

Засновник психоаналізу З. Фрейд всі зміни в особистості підлітка пояснював біологічними законами, які, на його погляд, і створюють кризи, призводять до неслухняності. Тому труднощі дорослішання обійти неможливо. Деякі з представників фрейдизму стверджували, що вир пристрастей служить ознакою нормального розвитку підлітка, а відсутність таких проявів є ознакою затримки психічного розвитку [7].

Німецький психолог і філософ Е. Шпрангер розглядав підлітка в культурному аспекті. Він прагнув довести, що переживання зв'язку внутрішнього душевного життя і цінностей суспільного духовного життя здійснюється в діяльності «Я». Підліток в зв'язку з цим рухається до об'єктивного духу істинності, корисності, самовираження, суспільної діяльності, влади як до цінностей і сенсу життя. Підліток «вростає» в культуру трьома способами. Перший – різкий, бурхливий, кризовий. Це – друге народження підлітка, коли він розуміє своє «Я». Другий – плавний, поступовий, безкризовий. Підліток залучається до культури і дорослого життя без потрясінь. У третьому випадку він починає виховувати себе самого, оскільки наділений високою свідомістю [1].

Видатний психолог Л. Виготський, виокремивши основні новоутворення підліткового віку, виявив соціальну ситуацію розвитку, де відбувається формування особистості в провідній діяльності, якою є учіння, зробив акцент на стосунках дорослих і підлітків. На останнє положення слід звернути особливу увагу, тому що дорога до дорослості лежить через отримання певних прав і виконання конкретних дорослих обов'язків [6].

Відтак, головне в підлітку одні вчені бачили в біологічних, природних особливостях, інші – в соціальних умовах його життя. Однак незалежно вони не простежуються.

Тож що і хто оточує сучасного підлітка? Класична педагогіка, на чолі з В. Сухомлинським, окреслила визначальну в аспекті становлення підростаючої особистості тріаду: «сім'я – школа – громадськість». Яких же трансформацій зазнала кожна із вищезазначених позицій?

Особистісний розвиток підлітка значною мірою детермінований соціальними умовами, серед яких, безумовно, провідна роль належить сім'ї. Сім'я завжди виступає моделлю конкретного історичного періоду розвитку суспільства, відображає його економічні, моральні й духовні суперечності. Тому сучасні економічні перетворення, демографічні проблеми, криза в політиці, культурі – все це відбивається на життєздатності сучасної родини, при цьому поглиблюючи її дезорганізацію.

Сфера взаємин дитини з батьками впродовж всього періоду зростання значною мірою впливає на формування підлітка: його потребово-мотиваційної сфери, системи відношення до себе і до оточуючих тощо. В ході дорослішання ставлення до батьків і сім'ї в цілому змінюється, причому в підлітковому віці ці зміни відбуваються особливо інтенсивно і стають відчутно вагомими.

Очевидним є зв'язок між становищем у сім'ї та суспільною кризою, яка торкнулася соціально-політичної, економічної, ідеологічної, моральної, релігійної, екологічної сфер. В умовах трансформації сучасного українського суспільства сім'я переживає складний, неоднозначний період в своєму розвитку, вона знаходиться одночасно під впливом соціально-економічних чинників і внутрішніх процесів, що відбуваються у ній.

На думку дослідників, суспільні трансформації призвели до того, що, з одного боку, інститут сім'ї знаходиться в глибокій кризі, з іншого – руйнування старих форм сім'ї призводить до виникнення нових альтернативних родинних структур. Проте більшість досліджень свідчить на користь того, що такі процеси супроводжують безліч негативних аспектів, до яких належать погіршення матеріального становища сімей, збільшення смертності серед населення, зниження шлюбності і народжуваності, тенденція сексуальної свободи, скорочення вільного часу, що різко зменшило години сімейного спілкування як у подружжя, так і у батьків з дітьми. До сучасних тенденцій належить і така, що сьогодні «живе» спілкування між людьми поступово заміщується різного роду засобами інформаційного зв'язку, такими як мобільні телефони, інтернет, відеозв'язок (скайп) тощо.

Ще однією негативною тенденцією в українських сім'ях, за статистичними даними, є підвищення коефіцієнта нестабільності шлюбів. Соціологи відмічають також збільшення союзів між чоловіками та жінками поза шлюбом на основі приватної домовленості, збільшення кількості неповних сімей, матерів-одиначок. Серйозною проблемою сучасної української сім'ї є також її конфліктність і пов'язані з нею явища жорстокості і насильства в сім'ї.

Окрім дослідники ведуть мову про порушення основ буття або феномен почуття «бездомності». Сільські жителі масово мігрують у міста. Проблеми втрати домівки переживають наразі переселенці зі сходу і ті співвітчизники, які залишають країну в пошуках кращої долі і заробітків за кордоном.

Таким чином, полімодальна криза у суспільстві суттєво позначилась на сім'ї – торкнулась її норм і цінностей, а також широкого соціального контексту

існування, вплинула на виконання основних функцій сім'ї, спричинивши розквіт цілої низки негативних явищ. Специфіка сімейних стосунків може стати для підлітка як психотравмуючим, так і реабілітуючим фактором (О. Захаров, Д. Ісаєв, Е. Ейдемільер та ін.). Д. Ісаєв вважає, що несприятливі стосунки з батьками, які склалися у підлітка, провокують депривації, позбавляють його вибору правильних життєвих стратегій, заважають конструктивній соціалізації [2].

Між суспільством і особистістю зростаючої людини упродовж багатьох років є освіта. Не секрет, що в сучасних соціальних умовах вчителям надзвичайно важко розуміти і підтримувати своїх учнів. Нове покоління значно відрізняється від попередніх. Вчителям здається, що в шкільному віці вони були зовсім іншими, зазнавали інших труднощів і, головне, їх проблеми були «гідними», на відміну від тих, що турбують сучасних підлітків.

Нерозуміння своїх учнів і наступаюче за ним відчуження – важке і поширене явище. Коріння його, на наш погляд, сягає і в соціальні стосунки, що різко змінилися, і в недостатньо досконалу систему підготовки педагогів, шкільних психологів, соціальних працівників, яка не враховує сучасних соціальних і особистісних трансформацій.

Трансформаційні процеси в освіті спричинені вимогами сьогодення – усвідомленням необхідності переходу від авторитарної до гуманістичної педагогіки. З приходом перебудови 80-90-х років почалася активна гуманізація школи. Багато вчителів-новаторів і викладачів «повстали» проти авторитарних суб'єктно-об'єктних форм взаємодії і методів тоталітарної або директивної освіти. У школі вперше знайшлося місце психологам, які також сприяли підвищенню не стільки рівня освіченості і вихованості школярів, скільки ставили перед собою завдання розвитку і формування здібностей особистості (як учня, так і вчителя).

Традиційна педагогіка в основному має чітку формівну спрямованість. Традиційний урок передбачає повідомлення, роз'яснення, переконання з боку вчителя та уважного сприймання, обмірковування, запам'ятовування й відтворення почутого з боку учня. Навчально-виховний процес базується на монологах учителів, а за їх зразком – на монологах учнів. Таку ситуацію П. Блонський ще в 20-ті роки минулого століття назвав «антипсихологічною школою активного вчителя і пасивно-уважних дітей» [4].

Як показує практика, більшість учителів звертають основну увагу на ті психологічні процеси та якості учнів, які є значущими для навчання, для засвоєння знань, опрацювання й запам'ятовування навчальної інформації, а саме: увага, сприймання, мислення, пам'ять, старанність, дисциплінованість, пунктуальність. Значно рідше оцінюються такі якості особистості учня як доброзичливість, чесність, почуття власної гідності, творче мислення, комунікативна гнучкість, здатність мати власну думку та вміння її відстоювати. Проте саме ці якості створюють найсприятливіші умови для вільного без побоювань висловлювання, вияву своїх почуттів, переживань, думок, сумнівів,

критичних зауважень з боку учнів, без чого неможливе створення розвивальної ситуації.

Якщо поглянути на ситуацію в школі, то на сьогодні вона є екстремальною. Передусім через брак головного ресурсу – часу, одночасно з намаганням «втиснути» в нього якомога більше предметного змісту. Відтак, звичайні домашні завдання третьокласник виконує протягом усього вечора, завдяки зусиллям усієї сім'ї. Дитина і дорослий разом усвідомлюють ненормальність ситуації і начебто разом відповідають за результат. Але перед ким? Перед учителем, директором, тим, хто запроваджує програму? І всі розводять руками, коли виявляється, що підліток не бажає вчитися, не бажає ходити до школи, поводить ся вкрай погано, абсолютно некерований. Підліток постійно випробує межі дозволеного.

Учителям не вистачає часу, щоб навчити дитину всьому, що знадобиться в житті, а дитині не вистачає часу, щоб про життя подумати. Отже, свідомість дитини формується в умовах вибору «з того, що дають» (тобто, діє принцип обмеження). Тим самим учень позбавлений можливості зрозуміти й спробувати себе в ситуації свободи вибору – усвідомлювати не «те, що дають», а те, що насправді він хоче. А. Маслоу називає цю ситуацію – кризою освітнього простору, адже, ті знання, які учні отримують на уроках, не є актуальними в позаурочній діяльності. І навпаки – знання, уміння та навички, набуті дітьми за межами школи, не можуть застосовуватися у стінах навчального закладу [9].

На думку П. Лушина, усі попередні спроби реформування освіти (а саме: комп'ютеризація чи «болонізація» школи) не призвели до принципової зміни традиційного формату авторитарності і роз'яснювально-ілюстративного характеру навчання. Розвиток психічних функцій залишається поза увагою. Криза в освіті продовжується: діти все менше цікавляться школою і відходять в альтернативні сфери комп'ютерних ігор, телебачення й розваг [5].

Висновки. Таким чином, у формуванні особистості підлітка відіграють роль не лише біологічні і психофізіологічні процеси дозрівання (наприклад, зростання і зміна м'язової та кісткової системи), але і розвиток, тобто зміна, психічних функцій і особистості в цілому, яка відбувається при взаємодії з іншими людьми й опануванні провідною навчальною діяльністю. При цьому важливе значення має середовище, що оточує підлітка.

Соціальні обставини визначають тривалість підліткового періоду, наявність або відсутність кризи, конфліктів, труднощів дорослішання й особливості переходу від дитинства до дорослості. Тобто в особі підлітка чисто природне наповнюється соціальним і психологічним вмістом.

Необхідно відзначити тісну залежність особливості становлення підлітка від стану інституту сім'ї, освітніх трансформацій, процесів, що відбуваються в суспільстві і державі. У ряді досліджень зафіксовані зміни в соціальних установках, стереотипах, цінностях, картині світу, формах активності сучасних підлітків. І в науковому, і в практичному планах важливо зрозуміти, в яких напрямках і з яким темпом відбуваються ці зміни, який тип або типи

особистостей формуються. Це стане можливим у разі системно організованих довгострокових досліджень.

Література

1. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: автореф. дис. На здобуття ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.С. Булах. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - К., 2004. - 42 с. - укр.
2. Гельбак А.М. Становлення підлітка в динамічно змінному суспільстві. Науково-методичний посібник / А.М. Гельбак // Кіровоград: КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського», 2014. – 68 с.
3. Дольто Ф. На стороне подростка / Франсуаза Дольто ; [перевод с фр. А.К. Борисовой; предисл. М.М. Безруких].– Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2010. – 423, [1] с. – (Серия «Авторитетные детские психологи»).
4. Легун. О.М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єкту взаємодію у процесі післядипломної освіти : дис. на здобуття ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.М. Легун ; 2005. – 200 с.
5. Лушин П.В. Принципы выживания в условиях системного кризиса / П.В. Лушин // Проблемы современной психологии : 36. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 4. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – С. 181-193.
6. Психология современного подростка / [под ред. Д. И. Фельдштейна] // Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии. – М. : Педагогика, 1987. - 240 с.
7. Фрейд З. Избранное / З. Фрейд. – М. : АСТ ЛТД, 1998. – 448 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. – 340 с.
9. Maslow A.H. Motivation and personality / A.H. Maslow. – N.Y., 1984. – 411 p.

Gelbak A.M.

THE PROBLEM OF THE TEENAGER'S PERSONALITY CRISIS STATE AT THE STAGE OF SOCIETY TRANSFORMATION

This article describe a theoretical analysis and synthesis of domestic and foreign works about a problem of studying transitional and crisis periods in the life of society and the person. Proven fact that psychological change in personality structure, character and talent during individual development cannot be imagined outside the category of historical time. Relevance of the impact study of unstable public personality changes in adolescence has been substantiated. It is shown that the transitional crisis period in the functioning of the society system and personality development should be considered not only as a phenomenon characterized by negative trends, but also endowed with such an important positive feature as the

ability of society and the individual to move on to the next, qualitatively new stage of development, since the way out of the crisis has not yet been worked out; its participants are forced to use their own potential mainly, thus creating opportunities for transforming a person from sub an object of activity in its subject, the creator of its life journey and its destiny. The dependence of the peculiarities teenager's formation on the state of the family institution, educational transformations and the processes occurring in society and the state has been detected.

Keywords: *transitional period, psychological crisis, age crisis, social situation of development.*

Гельбак Анжела Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології і корекційної освіти комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», м. Кропивницький.

УДК 159.923.2:378.12

Горська Г.О.

ОБРАЗ ВИКЛАДАЧА ЯК ОБ'ЄКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТА

У статті представлено результати теоретичного аналізу процесу формування професійної ідентичності майбутніх спеціалістів з вищою освітою, охарактеризовано психологічні особливості феномену ідентифікації в контексті професійного становлення особистості. Подано тлумачення ідентифікації та ідентичності як психологічних категорій. Розглянуто погляди науковців на зміст, механізми та передумови успішної професійної ідентифікації студентів, її місця у процесі фахової підготовки професіонала. Доведено, що професійна ідентичність виступає ключовим моментом навчання студентів, в результаті якого вони усвідомлюють свою приналежність до певної професії, відчувають тотожність з певною професійною спільнотою. Професійна ідентичність розглядається як аспект специфічної інтеграції особистісної та соціальної ідентичності у професійній реальності.

Наведено результати опитувань, які свідчать про відсутність у сучасних студентів цілісного уявлення про майбутню професію і ототожнення її з образами викладачів, які здійснюють викладання навчальних дисциплін. Висвітлено роль позитивного зразка, прикладу, яким має виступати викладач закладу вищої освіти. Розкрито зміст рольових позицій «педагог – джерело інформації», «педагог – референтна особа», «педагог – авторитетна особа» та залежні від них особливості образу педагога у сприйнятті сучасних студентів. Здійснена спроба проаналізувати складові позитивного іміджу викладача, вимоги до його діяльності та особистості. Визначено фактори привабливості образу викладача, його референтності, умови формування та

підтримки авторитету педагога. Окреслено основні психологічні засади ефективної навчально-професійної взаємодії викладача зі студентами.

Ключові слова: *ідентифікація, професійна ідентифікація, професійні уявлення, образ, імідж, авторитет викладача, навчально-професійна взаємодія.*

Постановка проблеми. Тема дослідження ролі викладача у професійному становленні особистості майбутнього спеціаліста виникла під впливом спогадів про яскраву індивідуальність, талановитого педагога, мудрого наставника і прекрасну людину – Ніну Олексіївну Головань (1939-2018 р.р). Прагнення теоретично осмислити все те, що залишила у творчий спадок своїм студентам Ніна Олексіївна, актуалізує ідеї авторитету викладача та його персоніфікації у свідомості студента, взаємодії і взаєморозуміння між викладачем і студентом, діалогізму у педагогічному спілкуванні тощо.

Приклад доцента Н.О.Головань заслуговує на вивчення та узагальнення досвіду її роботи на педагогічній ниві протягом майже половини століття, і, можна вважати великою удачею, коли на шляху професійного становлення студента трапляється викладач, який дійсно являє собою зразок істинного професіоналізму, майстерності, духовності.

Сучасне динамічне суспільство постійно висуває нові вимоги до професійної підготовки спеціалістів з вищою освітою, спроможних успішно адаптуватися змін і бути конкурентоспроможним на ринку праці. Така ситуація спричиняє необхідність удосконалення системи підготовки спеціалістів, які відповідають умовам часу.

У зв'язку з цим зростає необхідність подальшого вивчення психологічних механізмів становлення професійної ідентичності спеціалістів як представників певних професій, професіоналізації свідомості і самосвідомості студентів закладів вищої освіти – майбутніх фахівців. Залишаються до кінця не з'ясованими питання факторів та механізмів засвоєння студентами в процесі професійного навчання найкращих зразків педагогічної діяльності, можливості «передачі» надбань педагогічного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Витоки сучасних досліджень феномену ідентифікації закладені у науковому доробку класиків психології Е.Еріксона, З Фройда, Е.Фромма, Дж.Міда, Д.Марсія. Проблема ідентифікації як соціально-психологічного явища займає значне місце в дослідженнях учених, серед яких Г.М.Андреева, П.І.Гнатенко, І.С.Кон, С.О.Макеєв, М.М.Обозов, С.М.Оксамитна, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.В.Столін, В.Н.Павленко, С.Р.Пантілеєв, О.В.Швачко та ін.

Більшість науковців схиляються до думки, що у професійному становленні особистості ідентифікація посідає центральне місце, виступає «ядром» професійного розвитку суб'єкта діяльності. Так, професійну ідентифікацію та ідентичність досліджували М.М.Абдуллаєва, Н.Ю.Волянчук, І.А.Дружиніна, О.П.Єрмолаєва, Д.М.Завалишина, В.Л.Зликов, Г.В.Ложкін,

Ю.П.Поваренков, М.С.Пряжников, Л.Б.Шнейдер.

Роль педагога, учителя у навчально-виховному процесі традиційно розглядалася як фактор формування особистості, що знайшло своє відображення у роботах Ш.О.Амонашвілі, І.Д.Беха, Л.І.Божович, Н.В.Кузьміної, А.В.Мудрика, Д.Й.Фельдштейна. Водночас, в останні роки тема значущості вчителя у становленні особистості учня втратила свою популярність, образ викладача вищої школи потребує відновлення престижу професії і подальшого вивчення його психологічних особливостей.

Отже, **мета статті** полягає у викладенні результатів дослідження психологічних чинників і умов ідентифікації студента з образом викладача як носія професійних властивостей, характеристик.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Розгорнутий аналіз категорії «ідентифікація» знаходимо у роботах А.М.Лукіянчук, І.В.Соколовой, І.І.Старовойтової, Н.Г.Сушко. **Ідентифікація** (від лат. *identicus* – тотожний, *ficatio* – здійснення, втілення) розуміється як процес уподібнення, встановлення тотожності об'єктів на підставі тих чи інших ознак [6].

У сучасній психології поняття ідентифікації має широке тлумачення, яке охоплює взаємопов'язані зони психічної реальності:

1) це процес поєднання суб'єктом себе з іншим індивідом або групою на основі емоційного зв'язку, а також включення до свого внутрішнього світу і прийняття як власних їхніх норм, цінностей, зразків поведінки;

2) це уявлення, бачення суб'єктом іншої людини як продовження себе, уявне наділення її своїми рисами, якостями, почуттями, бажаннями;

3) це механізм перенесення суб'єктом себе на місце іншого, у вигляді занурення себе у простір, обставини життя іншої людини, засвоєння її особистісних смислів [5, с.129].

Ідентифікація розглядається як один з найважливіших механізмів соціалізації особистості, що виявляється у прийнятті індивідом соціальної ролі під час входження у групу, в усвідомленні ним групової приналежності, формуванні соціальних установок. Процес ідентифікації найбільш широко розуміється як об'єднання суб'єктом себе з іншою людиною або групою на підставі сталого емоційного зв'язку, а також включення у свій внутрішній світ і прийняття як власних групових норм, цінностей, зразків поведінки.

Як механізм соціогенезу особистості, ідентифікація являє собою більш або менш усвідомлюваний процес ототожнення суб'єктом самого себе з іншим суб'єктом, групою, взірцем на основі вибіркового емоційно-ціннісного ставлення до них. Ідентифікація може передбачати повне злиття власного «Я» з образом іншої особи («Я – це він») або здійснюватися за принципом бажаного доповнення своєї особистості певними якостями, що притаманні іншому («Я – як він»). Ототожнення себе з іншою особою в цілому або включення в образ власного «Я» окремих її якостей є мотивом наслідування цієї особи та розвитку емоційних зв'язків із нею. У процесі ідентифікації запозичуються не лише зовнішні форми поведінки особи – взірця для наслідування, а й виникають

передумови для формування певних особистісних структур того, хто уподібнює себе до взірця, а саме: ідеалів, ціннісних орієнтацій, світоглядних уявлень, інтересів і т.ін. [6].

У наукових джерелах підкреслюється, що поняття «ідентифікація» розглядається у контексті взаємодії між людьми на основі соціальних позицій, які вони займають, і соціальних ролей, які вони відіграють у суспільстві. При цьому йдеться про виникнення, трансформацію та взаємодію сукупності ідентифікаційних ознак, які притаманні даній соціальній ролі, а також про визначення індивідуальних якостей особи і суб'єктивного сприймання нею свого місця в соціальній і професійній спільноті.

Отже, аспектом соціальної ідентифікації особистості є її професійна ідентифікація, яка виявляється у залученні до певної професійної групи та набутті професійних ознак. За визначенням І.В.Соколової, **професійна ідентифікація** майбутнього фахівця у період навчання у є «поступовим процесом співвіднесення студента із професійними, соціальними і особистісними ідеалами (образами професіонала, людини, громадянина), формування в нього ціннісного відношення до професійної діяльності й усвідомлення власної індивідуальності». Автор наголошує, що цей процес має позитивні наслідки тільки за умови прагнення студента до професійної самореалізації, самовдосконалення, до високих результатів та виконання професійної діяльності на високому рівні майстерності, успішності в різних сферах життя [7].

Професійна ідентифікація майбутнього фахівця є процесом формування почуття спільності, тотожності з професійною групою як певним угрупованням. На думку Л.Б.Шнейдер, професійна ідентифікація – «це об'єктивна та суб'єктивна (тобто, дана у переживанні) єдність з професійною групою, справою, певною людиною, яка обумовлює наступність професійних характеристик (норм, ролей, статусів) особистості» [10, с.158].

Ідентичність як результат процесу соціальної ідентифікації полягає у переживанні і усвідомленні своєї приналежності до тих чи інших соціальних груп і спільнот, збереженні та підтримці своєї особистісної цілісності, тотожності.

Становлення ідентичності є одним із ключових моментів розвитку особистості, особливо майбутнього спеціаліста, характер і зміст діяльності якого визначається саме особистісно - професійним контекстом. А.М.Лукіячук розуміє **професійну ідентичність** як усвідомлення своєї приналежності до певної професії; як динамічну систему, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смыслову сферу і забезпечує удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста [3].

Л.Б.Шнейдер зазначає, що професійна ідентичність передбачає функціональну та екзистенціальну відповідність людини і професії, «прийняття себе у професії» [10]. Професійна ідентичність є аспектом

специфічної інтеграції особистісної та соціальної ідентичності у професійній реальності.

Опитування студентів виявило, що як у абітурієнтів, так і у старшокурників часто цілісне уявлення про професію, про суб'єкта професійної діяльності відсутнє або не чітке, розпливчасте. Широко розповсюджені факти розчарування студентів, яке виникає в результаті поглибленого ознайомлення з професією, посадовими обов'язками та вимогами до фахівця.

Професійна ідентичність студента, – зауважує Н.Г.Сушко, – виявляється у цілісності уявлень про самого себе та емоційних переживаннях, пов'язаних з професійним навчанням, на основі якої утворюється відчуття тотожності із самим собою як майбутнім професіоналом. Серед методів досягнення професійної ідентичності дослідниця особливо виділяє наслідування зразкам, прикладам. Встановлено, що для оволодіння новим соціальним досвідом найбільш ефективною є процедура візуального (імітаційного) навчання. У студентів завдяки сприйманню і цілеспрямованому спостереженню будуються «внутрішні моделі зовнішнього світу». На базі цих моделей вибудовується реальна професійна поведінка, в якій відтворюються якості і властивості моделі, сприйняті раніше [8].

Образ викладача, педагога в структурі професійної ідентифікації аналізується у контексті загального визначення «образу» як системи суб'єктивних відображень індивідом реалій об'єктивного світу, як результату сприйняття зовнішніх об'єктів у сукупності їхніх ознак, властивостей, характеристик. У соціальній психології зазначається, що певний образ – це імпліцитне уявлення про певне явище, об'єкт, особу, яке формується під впливом повсякденного життя, попереднього досвіду і закріплюється у колективній свідомості у вигляді суспільної думки.

Образ педагога за останні десятиліття зазнає постійних змін, і, нажалю, не на користь педагогічним працівникам, які постійно втрачають авторитет в силу економічних, соціальних негараздів, активної участі засобів масової інформації в обговоренні педагогічних проблем. У буденному спілкуванні, та й у наукових публікаціях поряд з поняттям «образ» використовується категорія «імідж» (від англ. image – образ) – емоційно забарвлений стереотип сприймання когось або чогось масовою, буденною свідомістю [6]. На формування образу педагога впливає цілий ряд чинників, серед яких культурно-історичні, політичні, економічні, ми зупинимось на соціально-психологічних.

За даними опитувань виокремлюється три приблизно однакові за кількісним складом групи студентів, які по-різному оцінюють викладачів як наставників, як зразків для наслідування. Одна третина респондентів виявляє відверто негативне ставлення до педагогів, вважає, що вони нічого не можуть дати студенту; наступна група – нейтральне ставлення, яке виявляється у відсутності спроби оцінювати і аналізувати діяльність викладача, до нього ставляться як до необхідного атрибуту освітнього процесу. І лише третина

студентів виявляє готовність взаємодіяти з викладачем, пояснюючи свою позицію високими оцінками знань, досвіду, професійної майстерності викладача, його особистісними якостями.

Н.Г.Сушко висловлює припущення, що процес ідентифікації з наставником відіграє чи не найважливішу роль в успішності професійного становлення особистості. Тому не лише сприятливою, але й необхідною умовою успішного становлення фахівця є його спілкування з Педагогом, який вирізняється високим професіоналізмом у тому виді діяльності, який відповідає обраному студентом фаху [8].

Фахівці зазначають, що у більшості наукових публікацій автори приділяють увагу розробці *абстрактно-дискурсивних засобів* педагогічної взаємодії. Такий підхід базується на тезі про залежність впливу *моделі* від особливостей інформації, яку вона транслює. Когнітивна інформація, закладена у зміст професійної підготовки, містить різноманітні відомості, факти, які дозволяють вирішувати професійні задачі. Викладач демонструє рівень володіння такою інформацією, а також способи її використання у професійній діяльності, може пояснити, розтлумачити, навчити.

Натомість поза увагою науковців залишаються *чуттєво-образні* форми пізнання та передачі досвіду як компоненти впливу педагога на становлення особистості студента. Відомі факти, коли студенти, свідомо чи несвідомо, копіюють манери поведінки педагога, намагаються діяти як він, поводити себе аналогічно у певних професійних (і, навіть, життєвих) ситуаціях. Такі форми навчання носять латентний, прихований характер, але вони виконують важливу функцію в процесі професійного становлення спеціаліста.

Кондратьєв М.Ю. аналізує рольові позиції, які визначають значимість особистості педагога для учнів [2]. На нашу думку, вони можуть розглядатися в якості ієрархічних складових цілісного образу викладача як об'єкта професійної ідентифікації студента.

1. Педагог – джерело інформації. У час розвинутих інформаційно-комунікаційних технологій функція викладача як носія знань, є достатньо умовною. Але, не зважаючи на це, найбільш важливою характеристикою його професіоналізму є рівень фахової компетентності, обізнаності. Він не тільки має ґрунтовно володіти своїм предметом, а й самостійно проводити наукові дослідження у певній галузі, бути вченим, науковцем.

2. Педагог – референтна особа. Думка педагога визнається важливою, цінною і сприймається як рекомендація, порада. Референтність забезпечується особистісними якостями викладача, рівнем його духовного розвитку, системою цінностей. Саме вони викликають довіру і повагу студентів, готовність приймати ті норми і установки, носієм яких є педагог.

3. Педагог – авторитетна особа. Це найвищий рівень значущості для студента. Авторитетній особі авансується довіра, вона виступає ідеалом і мірилом у вирішенні не лише професійних, але й моральних, особистісних проблем. До такого викладача звертаються у складних випадках; на цьому рівні

авторитет викладача за своїм функціональним призначенням зближується з авторитетом психолога-консультанта, коли його просять вислухати, підказати, поділитися досвідом.

Таким чином, зазначає М.Ю.Кондратьєв, «найважливішими складовими авторитету педагога в очах учнів виступають інформованість і референтність. Але якщо йдеться про будову авторитету, до цієї структури слід додати також повагу і довіру до учнів» [2].

В цілому, ступінь значущості іншої особи як об'єкта ідентифікації визначається її авторитетом, сутність якого полягає у можливості виконувати функцію еталона, зразка. Таким чином, *авторитет* викладача є інтегральною характеристикою його професійного і особистісного статусу в колективі закладу вищої освіти, яка виявляється в ході взаємодії з колегами і студентами та здійснює його вплив на успішність освітнього процесу. Авторитет обумовлюється професійними і особистісними якостями педагога, відношенням студентів до педагога, їх оцінками судженнями.

Педагогічний процес у вищій школі реалізується як спільна діяльність викладача і студента, що має навчально-професійну спрямованість. Взаємодія суб'єктів цього процесу розуміється як обмін не лише інформацією, але й ідеями, оцінками, позиціями. Фахівці визнають, що така модель міжособистісної взаємодії забезпечує учасникам соціально-психологічних ситуацій переживання своєї totoжності з іншими, а, отже, засвоєння групових норм, ролей, схем дій.

Ефективність педагогічної взаємодії у закладах вищої освіти залежить від міжособистісних взаємин між викладачем і студентами, розуміння викладачем студента, визнання його індивідуальності, права на власний вибір, свої думки, позицію. Дослідження, проведені Н.О.Головань у 90-х роках минулого століття підтвердили значущість професійно-педагогічного спілкування у взаємопов'язаних процесах ідентифікації-уособлення студентів. Виявлено непоодинокі випадки, коли ідентифікація з одним (улюбленим) педагогом або одночасно кількома виявилася гальмівним фактором для педагогічного уособлення і адекватного формування образу «Я» студентів, без урахування власних можливостей і потенціалу [1].

Педагогічну взаємодію вважають детермінантою, яка зумовлює соціально значущі зміни в об'єкті впливу [9]. Професійно-педагогічне спілкування, що здійснюється на суб'єкт-суб'єктних засадах, сприяє передачі соціальних, професійних, моральних цінностей студенту. «Воно формує духовний світ студента та презентує модель його майбутньої професійної поведінки, є сферою реалізації викладачем своїх сутнісних сил через процес персоналізації, «транслявання» свого «Я» на особистість студента.» [4, с.197]. Діалогічна взаємодія з викладачем дозволяє студенту успішно ідентифікувати себе з новою соціальною роллю майбутнього фахівця, визначає перспективи його особистісного зростання в навчально-професійній сфері.

Висновки. Отже, майбутні спеціалісти протягом навчання у закладі вищої освіти завдяки професійній ідентифікації набувають професійно

орієнтованих якостей, цінностей, мотивів тощо. Суттєвим фактором професійної ідентифікації студента є його отождоження з образом викладача, у якому втілено позитивні, значимі особистісні властивості професіонала, майстра своєї справи. У процесі навчання відбувається безперервний процес професійної ідентифікації майбутнього фахівця шляхом залучення його до різних форм педагогічної взаємодії, завдяки якій суб'єктивний світ однієї людини розкривається для іншої. Це висуває ряд вимог до викладача, який має бути не тільки гарним спеціалістом-професіоналом, але й референтною, авторитетною особою.

Проведене дослідження проблеми впливу образу викладача на становлення професійної ідентичності студента не висчерпує всіх її аспектів. Перспективи дослідження полягають у подальшому поглибленому вивченні процесу становлення та функціонування механізмів професійної ідентичності, особливостей розвитку її компонентів у майбутніх педагогічних працівників з урахуванням індивідуальних та статевих відмінностей, проведенні емпіричних досліджень для підтвердження теоретичних висновків.

Література

1. Головань Н.А. Особенности педагогического общения и обособления студентов / Н.А.Головань // Психология педагогического общения: тезисы докладов научно-практической конференции. – Кировоград: Областное управление статистики, 1990. – С.26-27.
2. Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета / М.Ю.Кондратьев – М.: Знание, 1988. – 80 с.
3. Лукіяничук А.М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу І-ІІ рівнів акредитації педагогічного профілю / А.М.Лукіяничук // Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Випуск 3 / Ред. кол. В.В.Олійник (гол. ред) та ін. - К.: Міленіум, 2006. – С. 120-129.
4. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник / Л.Г.Подоляк, В.І.Юрченко. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
5. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Психологічний довідник учителя. В 4 книгах / Упоряд.: В.Андрієвська / За заг.ред. С.Максименка. – К.: Главник, 2005.
7. Соколова І.В. Професійна ідентифікація майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі / І.В.Соколова // Сб. науч. трудов Sworld. – 2014. – Т. 13. – №2. – С.15-23.
8. Сушко Н.Г. Профессиональная идентичность как психолого-педагогическая проблема / Н.Г.Сушко // Ученые заметки ТОГУ. – 2016. – Т. 7. – №1. – С.270-275.
9. Траверсе Т.М. Психологія викладацької роботи / Т.М.Траверсе – К.: Наук. світ, 2009. – 269 с.

10. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография / Л.Б.Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.

Транслітерація

1. Golovan N.A. Osobennosti pedagogicheskogo obshcheniia i obosobleniia studentov / N.A.Golovan // Psikhologiiia pedagogicheskogo obshcheniia: tezisy dokladov nauchno-prakticheskoy konferentsii. – Kirovograd: Oblastnoe upravleniye statistiki, 1990. – S.26-27.

2. Kondratyev M.Yu. Slagaemye avtoriteta / M.Yu.Kondratyev – M.: Znaniye, 1988. – 80 s.

3. Lukiianchuk A.M. Problema identyfikatsii u profesiinomu stanovlenni studentiv vyshchoho navchalnoho zakladu I-II rivniv akredytatsii pedahohichnoho profiliiu / A.M.Lukiianchuk // Visnyk pislidyplomnoi osvity: zbirnyk naukovykh prats. Vypusk 3. / Red. kol. V.V.Oliynyk (hol. red) ta in. – K.: Milenium, 2006. – S.120-129.

4. Podoliak L.H. Psykholohiia vyshchoi shkoly: Navchalnyi posibnyk / L.H.Podoliak, V.I.Yurchenko. – K.: TOV «Fil-studiia», 2006. – 320 s.

5. Psikhologiiia. Slovar / Pod obshch. red. A.V.Petrovskogo, M.G.Yaroshevskogo. – M.: Politizdat, 1990. – 494 s.

6. Psykholohichnyi dovidnyk uchytelyi. V 4 knykh / Uporiad.: V.Andriievska / Za zah.red. S.Maksymenka. – K.: Hlavnyk, 2005.

7. Sokolova I.V. Profesiina identyfikatsiia maibutnoho fakhivtsia u vyshchomu navchalnomu zakladi / I.V.Sokolova // Sb. nauch. trudov Sworld. – 2014. – T.13. – №2. – S.15-23.

8. Sushko N.G. Professionalnaia identichnost kak psikhologo-pedagogicheskaiia problema / N.G.Sushko // Ucheniye zametki TOGU. – 2016. – T.7. – №1. – S.270-275.

9. Traverse T.M. Psykholohiia vykladatskoi roboty / T.M.Traverse – K.: Nauk. svit, 2009. – 269 s.

10. Shneyder L.B. Professionalnaia identichnost: Monografiia / L.B.Shneyder. – M.: MOSU, 2001. – 272 s.

Horska H.O.

IMAGE OF THE TEACHER AS AN OBJECT OF STUDENT'S PROFESSIONAL IDENTIFICATION

The article in presented the results of theoretical analysis of the process of forming the professional identity of future specialists with higher education, are described the psychological peculiarities of the identification phenomenon in the context of professional development of the individual. Interpretation of identification and identity as psychological categories is presented. The views of scientists on the content, mechanisms and preconditions of successful professional identification of students, their place in the process of professional training of a specialist are considered. It is proved that professional identity is a core element in teaching

students, as a result of which they feel their affiliation to a particular profession, association with a certain professional community. Professional identity is considered as an aspect of the specific integration of personal and social identity in professional reality.

The results of polls, which show the absence of a holistic view of the future profession and its identification with the images of lecturers, who teach academic disciplines, are presented in the article. The role of a positive example of a teacher of a higher education institution is highlighted. The content of the role positions «teacher as a source of information», «teacher as a reference person», «teacher as an authoritative person» and features of the teacher's image which depends on the role are disclosed. Components of the teacher's positive image, requirements for his activity and personality are analyzed. The factors of attractiveness of the teacher's image, his reference, the conditions of formation and support of the teacher's authority are determined. The basic psychological principles of effective teaching interaction of the teacher and students are outlined.

Key words: identification, professional identification, professional representations, image, teacher's authority, educational-professional interaction.

Горська Галина Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

УДК 378.091.3-027.22:159.9

Гурова О.М.

ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

У статті проаналізовано та обґрунтовано значення компетентнісного підходу як головної умови якісної професійної підготовки майбутніх практичних психологів в системі вищої освіти. Розглянуто сутність наукового поняття фасилітації. Проаналізовано особливості фасилітації під час взаємодії між практичним психологом та клієнтом. Обґрунтовано положення про те, що ефективна професійна діяльність психолога повинна ґрунтуватися на основних положеннях ідей гуманістичної психології. Розглянуто можливість формування фасилітації як фахової компетентності у майбутніх практичних психологів під час навчання у вищому навчальному закладі за умови впровадження в навчально-виховний процес інтерактивних методів навчання.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, фасилітація, фасилітативна взаємодія, фасилітативна позиція, інтерактивне навчання.

Постановка проблеми. Соціально економічні перетворення, що постійно відбуваються в українському суспільстві, ставлять нові вимоги до особистості сучасного фахівця, який працює в системі «людина-людина». У першу чергу йдеться про практичних психологів, які повинні мати високий рівень професіоналізму, здатність до значної активізації внутрішніх ресурсів, свідомої активності та гармонійного розвитку. Однією із позитивних тенденцій розвитку українського суспільства є реформування системи вищої освіти. Одним із пріоритетних напрямків якого виступає впровадження компетентнісного підходу в освітній процес вищої школи.

На думку науковців, провідною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння фахових знань та способів практичної діяльності, завдяки яким особистість зможе успішно реалізувати себе під час професійної діяльності. Крім того, компетентнісний підхід передбачає створення сприятливих умов для професійно важливих компетентностей майбутнього фахівця. Орієнтація системи освіти на особистісні якості фахівця з високим рівнем професійних знань є основною метою вузівської підготовки студента до майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчив зростання інтересу науковців щодо пошуку ефективних шляхів професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

Проблеми професійного становлення психолога знайшли своє висвітлення в численних дослідженнях вітчизняних науковців, зокрема: готовність до професії психолога-практика вивчали Т.О. Афанасєва, Н.П. Берегова, О.Ф. Бондаренко, І.Б. Волеваха, Г.Ф. Гончаровська, В.М. Мазур, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, О.М. Усатенко та інші. Психолого-педагогічні умови та чинники особисто-професійного становлення майбутнього психолога стали предметом дослідження Т.І. Білухи, Ж.П. Вірної, Л.Л. Жердецької, Б.Б. Іваненко, Н.Л. Коломінського, П.В. Лушина, К.О. Міхно, О.Л. Пахомової, О.П. Пісоцького, Н.В. Чепелевої. Особливості та закономірності розвитку професійно значущих якостей у практичних психологів аналізували І.П. Андрійчук, О.Ф. Бондаренко, Л.В. Волинська, З.С. Карпенко, С.А. Медведєва, В.М. Мицько, В.Г. Панок, К.В. Пилипенко, Г.К. Радчук, Т.М. Розова, Д.Д. Романовська, М.В. Савчин, А.Ф. Фурман, Н.В. Чепелева, Н.Ф. Шевченко та інші.

Узагальнюючи погляди науковців на професійну підготовку психологів можна констатувати, що ефективність цього процесу залежить від багатьох факторів. Йдеться про розвиток у майбутніх фахівців професійного мислення (С.Д. Максименко, В.Г. Панок), критичності мислення, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності (М.Ш. Багер, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало), формування творчого потенціалу особистості майбутнього практика (Ж.П. Вірна, О.В. Киричук, Н.Г. Ничкало, В.В. Рибалка), формування пізнавальної активності (Т.А. Алексеєнко), розвиток загальної та

психологічної культури (В.В. Рибалка) як підготовку до науково-дослідницької діяльності (П.П. Горностай, М.А. Гуліна, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко) соціальної активності (О.Ф. Бондаренко, М.А. Гуліна, Д.І. Пенішкевич, В.В. Сагарда, Д.І. Струннікова), професійної креативності (С. Марков, В.О. Моляко), професійної компетентності (І.Д. Бех, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, В.Г. Панок, В.В. Рибалка, Н.В. Чепелева, М.В. Шаплавський, Т.С. Яценко та інші).

Не розходяться погляди дослідників із приводу того, що професійна компетентність сучасного фахівця є складним багатокомпонентним феноменом, який в сучасній психології розглядається з точки зору декількох наукових підходів: соціокультурного, акмеологічного, діяльнісного, комунікативного, професійного, контекстно-інформаційного та психологічного, які взаємопов'язані між собою та взаємодоповнюють один одного.

Актуальність формування професійних компетентностей під час навчання у вищій школі пояснюється тим, що саме вони здатні вплинути на ефективність професійної діяльності психологів, у ході якої саме професійні компетентності усвідомлено мають використовуватися фахівцями під час безпосередньої взаємодії з клієнтом, з метою надання йому психологічної допомоги.

Успішність реалізації професійних функцій практичного психолога залежить і від впровадження в його діяльність гуманістичного (суб'єктного) підходу, дослідженням якого займалися Г.С. Абрамова, О.Ф. Бондаренко, Г.О. Бєрулава, С.Л. Братченко, З.С. Карпенко, Д.О. Леонтьєв, О.Г. Лідерс, В.Г. Панок, Г.К. Радчук, В.О. Татенко та інші.

Згідно гуманістичного (суб'єктного) підходу основним завданням психолога є фасилітативний супровід розвитку особистості з метою створення сприятливих психологічних умов для ефективного та гармонійного саморозвитку.

Аналіз наукової літератури свідчить, що найчастіше фасилітація розглядається як феномен стосунків (І.М. Авдєєва, С.О. Борисюк, А.В. Хоменко), сила впливу на об'єкт (М.О. Амінов, М.В. Молоканов), як складова частина особистісної готовності до професійної діяльності практичних психологів (Л.М. Богдан, Б. Яковлев), особливий стиль спілкування (І.Я. Пундик), специфічна функція спілкування (В.Є. Суміна), фасилітативна спрямованість (О.А. Маслова), допомога при набутті та аналізі знань (Ф. Бурнард, Р.С. Дімухаметов, Е.Ф. Зеєр), готовність педагога до фасилітативної діяльності (Н.В. Носова), здібність або як компонент здібностей до певної діяльності (О.І. Власова, О.О. Кондрашихіна, М.О. Амінов, М.В. Молоканов, О.Г. Врублевська), специфіка екофасилітативної діяльності особистості (П.В. Лушин). Крім того вчені вивчають фасилітуючі умови (К. Роджерс, В.Є. Суміна), особистість фасилітатора (К. Роджерс, Р. Мей, В. Франкл, Д. Бюдженталь) та інші.

Варто зауважити, що фасилітація здебільшого використовується вченими для характеристики процесів і явищ як певна ознака, фактор чи умова, що впливає на міжособистісну взаємодію – фасилітуюча взаємодія (О. Димова), фасилітуюче спілкування (О.Г. Врублевська, В.С. Суміна), фасилітаційний вплив (Г.О. Балл, О.О. Кондрашихіна).

Метою нашого дослідження є науково-теоретичне обґрунтування психологічних особливостей фасилітації як складової професійної компетентності майбутніх практичних психологів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Однією із важливих проблем підготовки майбутніх практичних психологів є формування професійної компетентності під час навчання у вищому навчальному закладі.

Під компетентністю розуміють інтегральну характеристику особистості, що визначає її здатність вирішувати проблеми та типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального та життєвого досвіду і відповідно до засвоєної системи цінностей.

Вітчизняні науковці під поняттям професійної компетентності розуміють:

- сукупність професійних здатностей [3, 70];
- складну систему внутрішніх психічних станів і властивостей особистості фахівця, що виявляється в його готовності та здатності до здійснення професійної діяльності [5, 45];
- сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності [6, 118];
- здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особистісні якості [7, 110];
- характеристика, яка відображає ділові та особистісні якості фахівця, рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для того, щоб досягти мети в певному виді професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [9, с.72];
- здатність до успішного виконання діяльності [13, 15].

Узагальнюючи погляди вчених на сутність поняття компетентності, можна вказати, що найбільш узагальненим, на нашу думку, є поняття О.І. Пометун, яка під компетентністю розуміє інтегративну характеристику фахівця, що відображає готовність і здатність людини мобілізувати набуті знання, уміння, досвід і способи діяльності та поведінки для ефективного розв'язання завдань, які виникають перед нею в процесі професійної діяльності [10, 66].

Структура і зміст професійної компетентності визначається специфікою професійної діяльності та її приналежністю до певних типів професій.

Досліджуючи психологічні складові професійної компетентності практичних психологів як складної інтегрованої системи, науковці акцентують

увагу на існуванні когнітивного, операційного, морального, наративного та комунікативного її компонентів.

Когнітивний компонент психолога-практика передбачає накопичення знань, які утворюють його професійну лексику та формуються внаслідок розуміння специфічних текстів.

Операційний компонент полягає в оволодінні професійними навиками та техніками, психологічним інструментарієм не тільки в семантичному, а й в процедурному аспектах.

Моральний компонент професійної компетентності має за основу емоційну складову і реалізується через вміння адекватно проявляти власні емоції, володіти собою та власними емоційними станами.

Наративна компетентність практичного психолога – це природне утворення особистості фахівця, покликаною надавати психологічну допомогу в ситуації «неможливості жити» (Ф.Ю. Василюк).

Комунікативний компонент професійної компетентності включає засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність психолога орієнтуватись в ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, стратегії поведінки, фрустрації як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, передбачає певний рівень оволодіння технологією та психотехнікою спілкування. Цей компонент також передбачає вміння використовувати різноманітні засоби та методи впливу на особистість, адекватно сприймати та розуміти її, налагоджувати ефективну взаємодію в процесі професійного спілкування.

Комунікативна компетентність розглядається науковцями як визначальна складова професійної компетентності. Саме вона опосередковує реалізацію професійних функцій практичного психолога. Вона охоплює цілу низку ієрархічно підпорядкованих компетентностей: інформаційну компетентність, що виражається у чіткій комунікації і правильному передаванні інформації; мовленнєву компетентність, що включає культуру мови, правильність, виразність й естетичність мовлення; компетентність соціальної взаємодії, пов'язану зі встановленням контакту з іншими людьми, здатністю до конструктивного вирішення конфліктів, умінням діяти злагоджено під час спілкування; компетентність у сприйманні та розумінні іншої людини, невіддільну від рефлексивності та емпатійності суб'єкта спілкування.

Однією із складових комунікативної компетентності практичних психологів є фасилітація.

Методологічні основи розуміння сутності цього феномену розробив К. Роджерс, який під фасилітацією розумів сприяння процесу особистісного зростання та становлення внутрішньої свободи особистості [12].

Явище фасилітації стало об'єктом досліджень відомих науковців В. Бехтерева, М. Ланге, Ф. Олпорта.

Під фасилітацією розуміють особливу позицію, яку займає психолог, відмовляючись від ролі експерта на користь ролі помічника. Одне з завдань фасилітатора – підтримати процес формування нового досвіду, визначити

напрямок і спосіб дій, навчити, як надалі використовувати набутий досвід для розв'язання власних проблем і досягнення успіху [11].

Фасилітаційна позиція психолога здійснюється в межах фасилітативного підходу, що відображується у зростанні ролі гуманістичної психології, яка ставить у центр своєї методології особистість як унікальну систему, яка має можливості для саморозвитку та самоактуалізації.

Відповідно до гуманістичної концепції формування особистості К. Роджерса, людина є суб'єктом власного життя, вона вільна у своєму виборі, прийнятті рішень, намагається виявляти самостійність і відповідальність, саморозвиватися. Особистість, яка вільно рухається шляхом свого особистісного зростання, найповніше функціонує [12].

На думку К. Роджерса в основі позиції психолога-фасилітатора лежить система особистісних характеристик, які реалізуються в процесі міжособистісної взаємодії. Першу характеристику вчений описує за допомогою термінів «щирість», «відвертість», «вірогідність», «конгруентне самовираження в спілкуванні» Вона передбачає відкритість психолога своїм власним думкам і переживанням, здатність вільно та відкрито виражати й транслювати їх навколишнім. Друга характеристика практичного психолога відображає «безумовне позитивне прийняття», «довіру». Вона демонструє принципову упевненість психолога в можливостях і здібностях клієнтів, прийнятті їх цілісно, а не обумовлено. Третя характеристика – «емпатійне розуміння» - здатність психолога бачити внутрішній світ і поведінку кожного клієнта з його внутрішньої позиції, ніби його очима [11].

Реалізація вказаних характеристик у безпосередніх стосунках із клієнтом дозволяє практичному психологу будувати таку взаємодію, при якій стає реальним і соціально бажаним вільний особистий вибір клієнта щодо форм поведінки, ставлення до навколишніх та їх думок.

Узагальнюючи суттєві ознаки фасилітації, можна констатувати, що вона передбачає організацію своєрідного виду міжособистісних стосунків між психологом та клієнтом, які забезпечують створення оптимальних умов для саморозвитку й самоорганізації особистості клієнта, спонукають його до особистісно-духовної перебудови, виявленню активних зусиль для розкриття власних внутрішніх потенцій. Основними характеристиками такої взаємодії є взаємне пізнання, взаєморозуміння, узгодженість спільних дій і взаємних впливів між учасниками взаємодії. Така взаємодія носить гуманістичний, суб'єкт-суб'єктний характер. Здатність психолога створювати умови для виникнення такої взаємодії з клієнтом, що позитивно впливає на нього, активізує, стимулює процес саморозвитку виступає однією із ключових компетентностей практичного психолога.

У цьому контексті пріоритетним завданням професійної підготовки майбутніх психологів постає питання створення сприятливих умов для розвитку їх фасилітативних здібностей. Психолого-педагогічний супровід формування

навичок фасилітації студентів вищих навчальних закладів є важливою складовою їх професійної підготовки.

Як засвідчує практика розвиток суб'єктних якостей студентів та формування у них навичок фасилітації ефективно та природно відбувається у процесі реалізації суб'єктно-діяльнісного та діалогічного підходів під час засвоєння студентами навчальних дисциплін. Здійсненню цього завдання допомагає впровадження в навчальний процес діяльнісних методів навчання, серед яких виокремлюються найбільш ефективні: проблемно-розвивальне навчання, частково пошуковий метод, діалогічний та евристичний методи навчання

Одним із ефективних методів формування фасилітації у майбутніх практичних психологів виступає соціально-психологічний тренінг, який виконує не тільки пізнавальну, але й розвивальну та виховуючі функції. Завдяки використанню активних та інтерактивних методів навчання відбувається краще засвоєння студентами знань та формування професійно важливих навичок і умінь. Крім того відбувається швидке та якісне формування професійно-особистісних якостей майбутнього практичного психолога. У першу чергу йдеться про фасилітаційні навички, які формують у майбутніх психологів діалогічну установку на суб'єкт-суб'єктну професійну та міжособистісну взаємодію, а також нові уявлення про свою роль і місію в професійній діяльності.

Висновки. Ефект професійної підготовки майбутніх практичних психологів значною мірою залежить від впровадження в освітній процес вищої школи компетентнісного підходу. Серед професійних компетентностей виокремлюється фасилітація як складова комунікативної компетентності практичного психолога. Процес формування професійно важливих компетентностей передбачає залучення в навчально-виховний процес інтерактивних методик.

Перспективою подальших досліджень виступає аналіз особливостей психологічних умов формування фасилітаційної компетентності майбутнього практичного психолога та розробка соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на формування фасилітаційних навичок у майбутніх психологів.

Література

1. Адамська З.М. Культурологічна парадигма як методологічна основа розвитку фасилітаційних здібностей майбутніх психологів /З.М. Адамська //Психологія особистості. – 2017. - №1 С. 51-59. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PO_2017_1_9

2. Антонова Н.О. Уявлення про професійну компетентність та привабливість майбутньої професії для студентів психологічних факультетів /Н.О. Антонова //Проблеми загальної та педагогічної психології. – К.: Інститут психології АПН України. – Т.7. – вип.. 7. – С.13-25

3. Анциферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни /Л.И. Анциферова //Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала: статьи /под ред. В.А. Бодрова. - Москва: Ин-т психол., 1991. - С. 67–79.

4. Берулава Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога: Учеб. пос. /Г.А. Берулава. - М.: Высшая школа, 2003. - 64 с.

5. Варданян Ю.В. Стрoение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Варданян Ю. В. – М., 1999. – 256 с.

6. Зеер Э.Ф. Становление личностно ориентированного образования /Э.Ф. Зеер //Образование и наука. - 1999. - № 1. - С. 112–122.

7. Иванова С.В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти /С.В. Иванова //Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. - 2008. - Вип. 42. - С. 106-110.

8. Кондрашихина О.О. Формування здатності до фасилітативних впливів у майбутніх практичних психологів: дис. на здобуття наук. ступеня канд.. псих наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /О.О. Кондрашихина . - К., 2004.- 239 с.

9. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Митина Л.М. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 368с.

10. Пометун О. Компетентнісний підхід - найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти /О. Пометун //Рідна школа. - № 1. - 2005. - С. 65-69.

11. Роджерс К. Межличностные отношения в фасилитации учения. /К. Роджерс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.trialog.ru/library/scipubl/rogers100html>

12. Роджерс К. Свобода учиться /К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 237 с.

13. Чoшанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: [метод. пособ.] /М.А. Чoшанов. – М.: Народное образование, 1996. - 160 с.

Транслітерація

1. Adamska Z.M. Kulturolohichna paradyhma yak metodolohichna osnova rozvytku fasylytatyvnykh zdibnostei maibutnykh psycholohiv /Z.M. Adamska //Psycholohia osobystosti. – 2017. - №1. – S.51-59. – Rezhym dosupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PO_2017_1_9

2. Antonova N.O. Uiavlenia pro profrsiinu kompetentnist ta pryvablyvist maibutnoi profesii dlia studentiv psykholohichnykh fakultetiv /N.O. Antonova //Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii. – К.: Insytut psykholohii APN Ukrainy. – Т.2. – вып.7. – S.13-25.

3. Antsyferova L.I. Razvitie lichnosti spetsialista kak subiekta svoei professionalnoi zhizni /L.I. Antsyferova //Psihologicheskie issledovania problemy formirovaniia lichnosti professionala: stati / pod red. V.A. Bodrova. – M.: In-t psihologii AN SSSR, 1991. – S.67-79.

4. Berulava G.A. Metodologicheskie osnovy deiatelnosti prakticheskogo psihologa: Ucheb.Pos. / G.A. Berulava. – M.: Vysshaia shkola, 2003. – 64 s.

5. Vardanian Yu.V. Stroenie i razvitie professionalnoi kompetentnosti spetsialista s vysshim obrazovaniem (na materiale podgotovki pedagoga i psikhologa): dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08 / Vardanian Yu.V. – M., 1999. – 256 s.

6. Zeer E.F. Stanovlenie lichnostno orientirovannogo obrazovaniia /E.F. Zeer // Obrazovanie i nauka. – 1999. - №1. – S.112-122.

7. Ivanova S.V. Funktsionalny pidkhid do vyznachennia profesiinoi kompetentnosti vchytelia biolohii ta orhanizatsia ii vdoskonalennia v zakladi pisliadyplompoi osvity /S.V. Ivanova //Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im.I.Franka. - 2008. - Vyp. 42. - S. 106-110.

8. Kondrashykhina O.O. formuvannia zdatnosti do fasylytatyvnykh vplyviv u maibutnykh praktychnykh psikholohiv: dys na zdobuttia nauk. stupenia kand. psikh. nauk: 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psikhohohia» /O.O. Kondrashyna. - K., 2004.- 239 s.

9. Mitina L.M. Professionalnaia deiatelnost i zdorovie pedagoga: uchebnoe posobie dlia studentov vyssh. ped. uchebn. zavedenii /Mitina L.M. - M.: Izdatelskii tsentr «Akademia», 2005. – 368 s.

10. Pometun O. Kompetentnisnyi pidkhid – naivazhlyvishyi orienteer rozvytku suchasnoi osvity /O. Pometun //Ridna shkola. - № 1. - 2005. - S. 65-69.

11. Rodzhers K. Mezhychnostnyie otnosheniia v fasylytatsy ucheniia /R. Rodzhers [Elektronnyi resurs].- Rezhim dostupa: <http://www.trialog.ru/library/scipubl/rogers100html>

12. Rodzhers K. Svoboda uchitsia /K. Rodzhers, D. Freiberg. – M.: Smysl, 2002. – 527 s.

13. Choshanov M.A. Gibkaia tehnologia problemno-modulnogo obuchenia: [metod. posob.] / M.A. Choshanov. – M.: Narodnoie obrazovanie, 1996. – 160 s.

Hurova O.M.

FACILITATION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS.

The paper focuses on the topicality of investigating the peculiarities of forming the professional competencies of future practical psychologists in the process of studying at a university. The value of competency approach as the main prerequisite for efficient professional training has been analyzed and grounded.

The scholars' ideas on the problem of investigating the professional growth of a practical psychologist and the components of professional training of such a specialist have been generalized and grounded.

The essence of a professional competency of a modern specialist as a scholarly phenomenon as well as its structure and components has been highlighted. The peculiarities of cognitive, operational, moral, narrative and communicative components of the professional competence of practical psychologists have been analyzed. The communicative competency is viewed as the leading component of professional competence as it helps to realize the professional functions of a practical psychologist.

The psychological description of facilitation as a professional competence component of future practical psychologists has been suggested. The theoretical grounding of subject-actional and dialogic approach in the teaching and learning process of a university has been provided. After generalizing the most salient features of facilitation it has been stated that the latter provides the existence of a peculiar kind of interpersonal relations between the psychologist and the client that forms the optimal conditions for the self-development and self-organization of a client's personality, leads him/her the way of personal reshaping and active seeking to disclose the inner forces to deal with personal psychological issues.

The possibility to introduce facilitation as a specialist competency for future psychologists by using interactive methods in teaching and learning process has been suggested. Social-psychological training is viewed as the most efficient method to form facilitation skills in future psychologists.

Key words: *competency approach, competence, facilitation, interaction by way of facilitation, facilitation position, interactive teaching.*

Гурова Оксана Миколаївна - викладач кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

УДК 159.923.2:159.922.8

Дьоміна Г.А.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ДО ШЛЮБУ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Підготовка молодих людей до шлюбу, до майбутнього сімейного життя – невід’ємна частина загальної системи виховання підростаючого покоління. Проте, до недавнього часу вважалося, що молода людина певного віку повністю готова для сім’ї. Тим не менш, багато соціологічні та педагогічні дослідження переконали нас, що це не так, і тому готовність молодих людей вступати в шлюб і створити сім’ю має бути метою психологічної роботи.

Мета даної статті: проаналізувати та виявити психологічні особливості готовності до шлюбу сучасної молоді.

В результаті дослідження нами було встановлено, що психологічна готовність до шлюбу – загальнолюдські принципи, відповідно до яких будується

поведінка індивіда в різних життєвих ситуаціях. Психологічна готовність до шлюбу сучасної молоді виконує регулюючу функцію поведінки особистості і задає її спрямованість.

Психологічна готовність до шлюбу - це утворення, яке залежить від багатьох зовнішніх та внутрішніх особливостей, і становить складний синтез взаємопов'язаних та взаємообумовлених компонентів. Ми з'ясували, що структура психологічної готовності має декілька компонентів:

- мотиваційно-ціннісний компонент передбачає у молоді наявність позитивної мотивації на шлюб як усвідомлене прагнення мати сім'ю, переконаність у її значимості, бажання бути щасливим зі своїм партнером;

- когнітивний компонент передбачає у молоді наявність системи знань, необхідних у подружньому житті, ознайомленість з питаннями моралі, фізіології та сексології шлюбу, а також наявність господарсько-економічних знань функціонування сім'ї;

- емоційно-регулятивний компонент передбачає усвідомлення юнаками та дівчатами сформованості таких якостей, як емпатія (співчуття, співпереживання), взаєморозуміння, взаємодопомога, підтримка, спроможність контролювати гнів, агресію, негативні переживання тощо;

- поведінковий компонент включає соціально-психологічні вміння, особливості сценаріїв гендерної й сексуальної поведінки, специфіку самоорганізації життєдіяльності.

Ключові слова: психологічні особливості готовності, готовність до шлюбу, компоненти психологічної готовності до шлюбу (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-регулятивний, поведінковий).

Постановка проблеми. У нестабільних умовах сучасності людям необхідні цінності, на які можна спиратися і які не руйнуються ні за яких політичних і соціально-економічних переломних моментах. Такі вічні цінності, як дружба, любов, і особливо сім'я. Сімейне життя для людини відкриває можливості для особистісного зростання і водночас являє для неї багато вимог. Готовність молодих людей вступати в шлюб є одним з найважливіших факторів, що визначають стабільність молодої сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема сім'ї, шлюбних відносин та готовності до сімейного життя знайшла відображення у роботах Гудковича Л.Н., Дубровіної І.В., Ковальова С.В., Коменського Я.А., Орлова Ю.М. та ін. Чинники, які впливають на формування готовності до шлюбу у молодих людей, вивчали Арабов І.А., Толстих Н.Н., Чудновський В.Е., та ін. Вивченням уявлень юнаків про майбутню сім'ю займалися Дьоміна Г.А., Прихожан А.М., Юферева Т.І., Якобсон П.М. та ін.

Особистість молодої людини, інтегрує прийняття цінності сім'ї як соціального інституту, спеціальні знання і вміння в галузі сімейних відносин, родинної педагогіки, міжособистісного спілкування є готовність молоді до вступу в шлюб. У структурному відношенні така готовність представлена

мотиваційно-ціннісним, інтелектуально-пізнавальним, дієво-практичним і емоційно-вольовим компонентами. Психологічна готовність до створення сім'ї припускає наявність навичок спілкування з людьми, єдність або схожість поглядів на життя взагалі та сімейне зокрема, уміння створити морально-психологічний клімат в сім'ї, стійкість характеру і почуттів, розвинені вольові якості (Дьоміна Г.А., Глущенко Н.В., Лисенко Л.М.).

Актуальність дослідження. Теоретичний аналіз літератури показує, що сучасних робіт, спрямованих на вивчення психологічної готовності молоді до шлюбу, недостатньо. Умовно можна було б позначити три напрямки досліджень. Звичайно ж, найбільш часто питання про готовність до шлюбу виникає в рамках проблеми підготовки молоді до шлюбу (Дубровина І.В., Гребенников І.В., Ковалев С.В., Козлов М.І., Разумихина Т.М., Торохтий В.С., Шнейдер Л.Б. та ін.). Іншим напрямком можна вважати дослідження проблем вікового розвитку особистості (Абрамова Г.С., Крайг Г., Реан А.А., Еріксон Е. та ін.). Третій напрям – це дослідження різних проблем сімейного життя, наприклад, періодизації сімейного життя, умов «правильного» вибору партнера, умов благополучного шлюбу, а також причин і особливостей подружніх конфліктів (Гребенников І.В., Обозова А.Н., Сисенко В.А., Шапиро Б.Ю.). При цьому варто звернути увагу на те, що тільки в ракурсі підготовки молоді до шлюбу питання про психологічну готовність ставиться безпосередньо як проблема, в інших напрямках цієї теми стосуються лише опосередковано [1].

Мета даної статті: проаналізувати та виявити психологічні особливості готовності до шлюбу сучасної молоді. Серед багатьох проблем, що виникають при вивченні психологічної готовності до шлюбу, необхідно досліджувати ті, які пов'язані з ідентифікацією психологічної готовності, що забезпечують формування готовності до шлюбу майбутнього сім'янина.

Прагнення знайти шляхи вирішення цієї суперечності визначили проблему нашого дослідження. У теоретичному плані це проблема визначення психологічної готовності, що забезпечують формування системних настройках на шлюб. У практичному плані – проблема виявлення психологічних компонентів психологічної готовності до шлюбу відповідно до статі і соціально-психологічного типу особистості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Психолого-педагогічна наука в значній мірі розкрила поняття «підготовка» і «підготовленість до шлюбу», у якій кожен із авторів вклав своє розуміння. Проте, останнім часом все частіше зустрічається поняття «психологічна готовність до шлюбу». Досить різнобічними підходами характеризується воно в психолого-педагогічних дослідженнях. Для глибокого розкриття поняття «психологічна готовність до шлюбу» слід виходити із суті подружнього життя, як діяльності, обумовленої функціями сім'ї, і поняття готовності, як стану і якості особистості. Психологічна готовність до шлюбу (в нашому розумінні) – це система сформованих стійких якостей особистості, необхідних для створення та успішного функціонування сім'ї.

Серед особливостей, що визначають стабільність молодих сімей, Москвичева І.Л. підкреслює готовність молодих людей до шлюбу. Це система соціальних і індивідуальних відносин, визначає емоційне і психологічне ставлення до способу життя, цінностей шлюбу. Готовність до шлюбу – інтегральна категорія, яка включає цілий ряд аспектів [7].

В унікальності людського буття, у неповторності його особистісних якостей є дві сторони: страх утратитися, залишитися непоміченим, «непотрібним» та бажання перебороти самотність, стати цінним, «потрібним», улюбленим і незамінним. Чим більш затребуваною, потрібною і цінною відчуває себе людина, тим більше в неї шансів і сил перебороти самотність. Любов у родині рятує від самотності, дає можливість повного (не тільки тілесного, сексуального) прийняття людини. Саме родина надає людині всі ресурси для самоактуалізації [2]. У багатьох класифікаціях мотивів шлюбного вибору, побудованих на дослідженнях, що проводилися за допомогою анкетних методів, перелічуються саме мотивування, а не власне мотиви; або мотиви і мотивування перемішуються.

Найбільше глибоко і повно мотивація вибору шлюбного партнера розглядається в психодинамічному підході З. Фрейда. Він був одним з перших учених, хто намагався визначити, на підставі чого люди вибирають собі пари. Він вважав, що найчастіше любов виникає як результат переносу, тобто шлюбний партнер вибирається за образом батька протилежної статі [5,6]. Подальші дослідження в рамках психодинамічної моделі запропонували інші, не настільки прямі трактування переносу: індивід підбирає партнера, з яким міг би відтворити модель батьківської родини (наприклад: патріархальну); сформувати відносини, подібні тим, що існували між його батьками.

Отже, під поняттям «психологічна готовність особи до створення сім'ї» слід розуміти активно дійовий стан людини, її установку на створення сім'ї, а також знання особливостей її функціонування. Психологічними передумовами виникнення такої готовності має бути розуміння молодою людиною суті сімейно-шлюбної взаємодії та умов сімейного благополуччя, усвідомлення своєї відповідальності за створення сім'ї та за виконання своїх обов'язків, бажання бути з коханою людиною та турбуватися про неї, знання стратегій поведінки та способів дій у процесі сімейно- шлюбної взаємодії.

Згідно з поглядами Г.А. Кошонько, психологічна готовність до створення та розвитку сім'ї є складним утворенням особистості, єдністю мотиваційного, когнітивного, операційного і емоційно-вольового компонентів. При цьому вона, опираючись на результати власного дослідження, зазначає, що у молодих людей вищезазначена готовність сформована недостатньо, оскільки зумовлена неадекватним вихованням в батьківській сім'ї, впливом поглядів ровесників на шлюб, низьким рівнем підготовки до створення сім'ї в школі та ін [6].

Отже, підсумовуючи дослідження різних науковців, ми прийшли до висновку, що психологічна готовність до сімейного життя залежить від

взаємодії багатьох внутрішніх і зовнішніх чинників та становить синтез взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, емоційно-регулятивного й поведінкового.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність у юнаків та дівчат стійкої позитивної мотивації шлюбу як важливої життєвої цінності (ідеальне Я), усвідомлене бажання мати сім'ю, глибоку переконаність у її значущості, прагнення бути щасливим у подружньому житті, потребу в оволодінні знаннями, уміннями та навичками, необхідними для створення й успішного функціонування сім'ї (реальне та динамічне Я). Цей компонент знаходить своє вираження в ціннісно-смісловій сфері Я (у настановленнях, ціннісних орієнтаціях, переконаннях, мотивах, моральних нормах, життєвій позиції). Цей компонент готовності відображає змістові характеристики самосвідомості, а саме: вибір життєвих цілей, перспективи особистісного зростання, мотиваційні засади діяльності особистості в будь-якій сфері людського буття, сімейному житті зокрема.

Когнітивний (пізнавальний) компонент – це наявність у юнаків і дівчат системи знань, необхідних у сімейному житті, зокрема з педагогіки й психології, достатнього рівня поінформованості з питань моралі, фізіології та сексології шлюбу, а також правничих знань, господарсько-економічних засад функціонування сім'ї. Стійка зорієнтованість дівчини чи юнака на створення сім'ї формується також на основі знань про сім'ю, закономірності перебігу подружнього життя. До нього входять ті особистісні утворення, функція яких полягає в забезпеченні адекватної орієнтації на свою майбутню сімейну роль. Такими в цьому випадку виступали знання, осмислений власний життєвий досвід.

Емоційно-регулятивний компонент передбачає здатність до рефлексії та саморегуляції поведінки й емоційних станів, а також усвідомлення юнаками та дівчатами сформованості таких якостей, як емпатія, співчуття, співпереживання, взаєморозуміння, взаємодопомога, підтримка, спроможність контролювати гнів, агресію, негативні переживання тощо. Емоційно-регулятивний компонент уключає переживання особистістю хвилюючих подій зустрічі з людиною іншої статі, побачень, залицянь, кохання, перших спроб побудови близьких стосунків. Сюди входить широкий спектр емоційних установок щодо себе (від самоповаги до самоприниження, від поваги до іншого до нівелювання його "Я"), самокерівництво та саморегуляція поведінки й емоційних станів.

Оскільки передумовою успішного виконання сімейних ролей виступає система умінь та навичок, то ми виокремлюємо *поведінковий* компонент готовності. Він включає соціально-психологічні вміння, особливості сценаріїв гендерної й сексуальної поведінки, специфіку самоорганізації життєдіяльності.

Формування в молоді психологічної готовності до подружнього життя - складний процес, якому притаманні цілісність, сталість, динамізм. Велику складність являє собою проблема контролю та обліку результатів формування готовності. Щоб визначити діагностичні методи психологічної готовності до

шлюбу, ми звернулися до відповідної літератури. Її аналіз показав, що даний аспект не є предметом спеціального дослідження. Тому пошуки показників готовності становив суть інтегрального підходу.

У ряді досліджень Божович Л.І., Боришевський М.Й., Виготський Л.С., Геззел А., Кон І.С., Костюк Г.О., Мудрик О.В. розглядаються психологічні особливості студентського віку [3]. Аналіз їх показав, що саме в цьому віці створюються певні передумови для вступу в шлюб і об'єктивні умови для формування стійкої психологічної готовності до подружнього життя.

Період юності вже давно розглядається як період підготовки до дорослого життя людини, хоча в різні історичні епохи йому давали різний соціальний статус. Юність однозначно оцінюється як етап повного фізичного, статевого дозрівання і досягнення соціальної зрілості, хоча знання цього періоду розвивалося з плином часу і в різних історичних суспільствах, було відзначено різними віковими обмеженнями. Вік відчуває на собі вплив соціальної системи, з іншого боку, сам індивід в процесі соціалізації засвоює, приймає нові і залишає старі соціальні ролі. Вказуючи на соціальну обумовленість зрілого віку Сіляева Є.Г. вважає, що періодизація способу життя людини, починаючи з юності, більше не збігається з віковою періодизацією і стає особистим. Психологічний зміст юності пов'язаний з розвитком самосвідомості, вирішення проблем професійного самовизначення і вступу у доросле життя. У ранній юності формуються пізнавальні та професійні інтереси, потреба в робочій силі, здатність будувати життєві плани, соціальну активність, затверджується незалежність особистості, вибору життєвого шляху. В молодості людина стверджує себе у вибраній справі, знаходить професійну майстерність і саме в молодості завершується професійна підготовка, а, отже, і студентська пора [8].

За час навчання у вузі збігається з другим періодом юності, або першим періодом зрілості, який передбачає комплексне формування рис особистості (Ананьева Б.Г., Дмитрієв А.В., Ковальов С.В., В.Т. Лісовського та ін.). Характерною особливістю морального розвитку особистості в цьому віці є зміцнення свідомих мотивів. Помітно вищі якості, які потрібні в повній мірі в старших класах – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою. Зростаючий інтерес до проблем моралі (цілі, образ життя, борг, любов, відданість тощо).

Юність – період життя після отрочтва до дорослості (вікові межі умовні – від 15-16 до 21-25 років). Це період, коли людина може пройти шлях від невпевненого, непослідовного отрока до дійсного дорослішання [4].

Студентська сім'я створюється в результаті активного пошуку близької і дорогої людини, необхідної для щасливого та повноцінного життя. Природа майбутнього шлюбу багато в чому визначається рядом причин, які привели до укладення шлюбного союзу. У роботах таких соціологів як Голод С.І. Файнбург З.І. Харчева А.Г. та інших показано, що переважним мотивом для шлюбу молодих студентів є любов і близькі до неї духовні, етичні та естетичні цінності і очікування. Спостерігаються досить великий вибір мотивів, що лежать

в основі рішення вступити в шлюб - це любов, спільні інтереси, збіг смаків, способу життя тощо. При цьому кожен фахівець користується своїм «набором» найбільш значущих з його точки зору мотивів.

Емоційна сторона шлюбу для молодих пар має першорядне значення. Сімейне задоволення кожного з партнерів пов'язано з характером і силою почуттів. Ніякі матеріальні умови, що виникають зі створенням сім'ї, не мають ніякого впливу на задоволеність шлюбом, лише характер і сила почуттів молодого подружжя.

Встановлено зв'язок між збереженням почуття любові в шлюбі і використанням вільного часу: справедливий розподіл домашніх обов'язків між подружжям дозволяє збільшити час дозвілля сімейної жінки. Велике значення для збереження і зміцнення почуттів молодого подружжя також має позитивно забарвлене спілкування.

Багаторічні соціологічні дослідження соціальної орієнтації молоді показують, що радикальні зміни соціально-економічних і соціально-культурних орієнтирів відбулися недавно. Вносять певні зміни як в структуру ціннісних орієнтацій молоді, так і в зміст шлюбно-сімейних установок. Таким чином, в структурі ціннісних орієнтацій молоді впродовж багатьох років переважають: спілкування, любов, сім'я.

Стабільна благополучна сім'я може функціонувати тільки при певній підготовці молодих людей до спільного сімейного життя. Молоді шлюби характеризуються початковим набуттям звички жити у мирі один з одним, розподілу трудових і сімейних обов'язків, вирішенні житлового, фінансового питань та пов'язаних з веденням загального господарства і побуту проблем, процесом набуття життєвого досвіду. Цей період сімейного життя є найважчим і найнебезпечнішим з точки зору стабільності сім'ї.

Студенти за своєю чисельністю є однією з найзначніших груп молоді, від розвитку, якого залежить майбутнє суспільства і країни в цілому. Тому вивчення молодих сімей студентів і найбільш сприятливого часу для їх створення дуже важливо, тому що молодість, зокрема студентський віковий період з позицій фізіологічної та психологічної готовності вважається найбільш сприятливим для створення сім'ї і народження первістків. Шлюби в студентські роки, в більшості випадків виявляють високу ступінь згуртованості, на основі спільних інтересів, групової ідентичності, певної субкультури і способу життя. Але в той же час, слабка соціальна готовність молодих людей до сімейного життя, психологічного перевантаження і підвищені вимоги до партнера часто призводить до конфліктів, які руйнують сім'ї. Для того щоб молодь могла гармонійно будувати свої взаємини в майбутньому шлюбі, їй необхідно знати особливості спілкування, міжособистісних відносин в сучасній сім'ї. Відкритість сім'ї, її спрямованість до минулого і майбутнього створять реальну основу для переходу до нового суспільства.

Базу дослідження склали молоді люди (50 осіб): 25 юнаків та 25 дівчини у віці від 19 до 23 років. На емпіричному етапі роботи ми обробили анкети та

опитувальники наших досліджуваних з метою визначити рівень готовності до сімейного життя.

Отримані результати за методикою Голода С.І. «Мотиви вступу в шлюб» виявилися такі: більшість хлопців мотивом вступу в шлюб обирають спільність поглядів і очікування дитини (по 20%). У дівчат дещо інші мотиви вступу в шлюб – матеріальна забезпеченість (24%). Такий мотив вступу в шлюб як почуття самотності і почуття жалю хлопці не обирають взагалі. Найвагомішими мотивами вступу до шлюбу у студентів є кохання, спільність інтересів і поглядів з майбутнім партнером, матеріальна забезпеченість, яка є більш важливою для дівчат, ніж для юнаків.

У наступній проєктивній методиці незавершених речень Москвічевої Н.Л. респондентам пропонувалось у вільній формі продовжити фразу «Сім'я для мене – це...» та вказати які при цьому виникають асоціативні образи. У результаті ми можемо виділити чотири основні типи уявлень про сім'ю у студентів: «тепле коло спілкування, близькість» – істинні міжособистісні стосунки і спілкування; любов; взаєморозуміння, прийняття, емоційна підтримка (асоціативні образи: «домашнє тепло», «круглий стіл», «м'які кресла навколо каміну») – 41%; «стабільність» – справжній єдиний організм, цілісний процес життєдіяльності, співпраця, допомога один одному – 20%; «притулок» («сховище») – сховище, захист від труднощів зовнішнього середовища («острівцець в безмежному, бурхливому океані», «фортеця») – 25%; «взаємна відповідальність» (чистий аркуш паперу, де фіксуються всі позитивні та негативні події) – 14%.

Отримані результати свідчать, що для більшості студентів сім'я це єдність поглядів, можливість ведвертого спілкування та відчуття захищеності. Це вказує на високий рівень емоційно-регулятивного компоненту у студентів. Також варто сказати, що лише 14% асоціюють сім'ю з відповідальністю та обов'язками. Такі результати можуть бути спричинені віком досліджуваних та майбутнім переходом від захищеності сім'ї у якій вони виростили до створення власної.

При цьому практично не згадувались аспекти сімейних стосунків, пов'язані з прагненням до саморозвитку, самодосконалості, задоволенню індивідуальних потреб у батьківстві, материнстві, самореалізації в дітях. Отримана картина відображає специфічність уявлень про сім'ю молодих людей, які ще не мають досвіду подружнього життя, але саме на ці уявлення вони і будуть орієнтуватись при створенні власної сім'ї.

Отримані результати за тестом по визначенню соціально-психологічного типу особистості Мініярова В.М. наступні: гармонійний тип – 29,3%, сензитивний – 27,8%, інтровертний – 14,7%, конформний – 3,9%, домінуючий – 13,6%, інфантильний – 4,9%, тривожний – 5,8%.

За отриманими результатами по тест-картці оцінки готовності сімейного життя Юнда І.Ф. у групі випробовуваних вважають, що підготовлені до шлюбу тільки 9 людей (17%), а 41 людина (83%) рахують, що їх готовність до шлюбу

ще дуже низька. У цілому можна зробити висновок, що серед молодих людей є достатньо високий рівень не готовності до шлюбу.

Висновки. За результатами нашого дослідження більшість студентів мають достатній рівень підготовки до шлюбу за всіма компонентами. Низький рівень підготовки за мотиваційним компонентом мають дівчата – 48%, тоді як у хлопців низький рівень за когнітивним компонентом – 52%. За мотиваційно-цілістним компонентом 36% хлопців та 32% дівчат мають високий рівень підготовленості, тоді як за всіма іншими відсоток високого рівня набагато нижчий. Це свідчить про те, що студенти мають позитивну мотивацію на шлюб, але потребують знань, умінь та навичок необхідних у подружньому житті, таких як: знання питань моралі, фізіології та сексології шлюбу, а також наявність господарсько-економічних знань функціонування сім'ї, вміння надавати підтримку та спроможність контролювати гнів, знання особливості сценаріїв гендерної й сексуальної поведінки тощо.

Практична значимість дослідження полягає у визначенні взаємозв'язку статі, особливостей соціально-психологічного типу особистості і психологічної готовності до шлюбу молоді. Отримані результати можна використовувати в практиці сімейного консультування при формуванні шлюбно-сімейних відносин в молодіжному середовищі та при підготовці молоді до сімейного життя.

Література

1. Берн Ш.М. Гендерная психология / Ш.М. Берн – М.: Прайм-Евронек, 2004.–320с.

2. Дьоміна Г.А. Становлення особистісної зрілості молоді щодо подружнього життя як психологічна проблема у вітчизняній і зарубіжній психології / Г.А. Дьоміна // Innovative processes in education: Collective monograph. – АМЕЕТSp. z o.o., Lodz, Poland, – 2017. – Р.40-48.

3. Дьоміна Г.А. Професійно-особистісне зростання як складова продуктивної життєдіяльності особистості / Г.А. Дьоміна // International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics»: Conference proceedings, October 20-21, 2017. Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2017 – S.182-185.

4. Дьоміна Г.А. Вікова та педагогічна психологія: Методичні рекомендації для практичних занять, самостійної роботи та модульного контролю знань студентів. 2-е вид., випр. і доп. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – 56 с.

5. Дьоміна Г.А. Психолого-педагогічний розвиток особистості майбутнього сім'янина: Методичні рекомендації для роботи практичних психологів. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2011. – 70 с

6. Дьоміна Г.А. Психологічні особливості самостійності юнаків в структурі особистісної зрілості щодо подружнього життя / Г.А. Дьоміна // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип.25: [зб. наук. праць] – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С. 138-144.

7. Потемкина К.В., Шестеро Ю.В. Психологическая готовность к семейной жизни юношей и девушек студенческого возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 12. – С. 38-44. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/770220.htm>

8. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. Под ред. Силяева Е.Г. – М.: Академия, 2002. – 192 с.

Транслітерація

1. Bern Sh.M. Gendernaja psihologija. - М.: Prajm-Evroznak, 2004. - 320 s.

2. Domina G.A. Stanovlennja osobystisnoji zrilosti molodi shhodo podruzhnjogho zhyttja jak psykhologhichna problema u vitchyznjanij i zarubizhnij psykhologhiji / G.A. Domina // Innovative processes in education: Collective monograph. – AMEETSp. z o.o., Lodz, Poland, – 2017. – P.40-48.

3. Domina G.A. Profesijno-osobystisne zrostannja jak skladova produktyvnoji zhyttjedijalnosti osobystosti / G.A. Domina // International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics»: Conference proceedings, October 20-21, 2017. Lublin: Izdavneciba «Baltija Publishing», 2017 – S.182-185.

4. Domina G.A. Vikova ta pedagoghichna psykhologhija: Metodychni rekomendaciji dlja praktychnykh zanjatj, samostijnoji roboty ta moduljnogho kontrolju znanj studentiv. 2-e vyd., vypr. i dop. – K.: NPU imeni M.P. Draghomanova, 2015. – 56 s.

5. Domina G.A. Psykhologho-pedagoghichnyj rozvytok osobystosti majbutnjogho sim'janyna: Metodychni rekomendaciji dlja roboty praktychnykh psykhologhiv. – K.: NPU im.M.P.Draghomanova, 2011. – 70 s.

6. Domina G.A. Psykhologhichni osoblyvosti samostijnosti junakiv v strukturі osobystisnoji zrilosti shhodo podruzhnjogho zhyttja / G.A. Domina // Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Vyp.25: [zb. nauk. Pracj] – K.: NPU imeni M.P. Draghomanova, 2012. – S. 138-144.

7. Potemkina K.V., Shestero Ju.V. Psihologicheskaja gotovnost' k semejnoj zhizni junoshej i devushek studencheskogo vozrasta // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». – 2017. – Т. 12. – S. 38–44. . – Rezhym dostupu: <http://e-koncept.ru/2017/770220.htm>

8. Psihologija semejnyh otnoshenij s osnovami semejnogo konsul'tirovanija. Pod red. Siljaeva E.G. — М.: Akademiya, 2002. — 192 s.

Domina H. A.

THE PREPARATION OF YOUNG PEOPLE FOR MARRIAGE

The preparation of young people for marriage, for the future family life is an inseparable part of the general system of growing generation upbringing. However, it has been believed recently that a young person of a certain age is definitely ready for family life. Nevertheless, many of the social and pedagogical investigations have

convinced us, that this is not true, that's why the readiness of young people to get married and establish family should be the goal of the psychological work.

The purpose of this article is to identify and analyse the psychological peculiarities of readiness for marriage of the youth of today.

As a result of our research, we have found that the psychological readiness for marriage is based on the general human principles, according to which the individual's behaviour in different life situations is governed. The psychological readiness for marriage of the youth of the today performs the regulatory function of the individual's behaviour and defines its orientation.

The psychological readiness for marriage is the formation that depends on many of the internal and external peculiarities, and a complex synthesis of interrelated and mutually conditioned components. We have found that the structure of psychological readiness has several components:

- the motivational and value components imply the presence of a positive motivation for marriage as a conscious desire to have a family, the conviction in its significance, a desire to be happy with a partner;

- the cognitive component implies the availability of a system of knowledge that is necessary for family life, the knowledge of morals, physiology and sexology in marriage, and the availability of economic and household knowledge;

- the emotional and regulatory components involves the awareness by young boys and girls of the formation of such qualities as empathy (sympathy, compassion), mutual understanding, mutual help, support, the ability to control one's anger, aggression, and negative emotions;

- the behavioural component involves social and psychological skills, the appropriateness of the scenarios of gender and sexual behaviour, the specific of the self-organization of life itself.

Key words: *psychological peculiarities of readiness, readiness for marriage, the components of the psychological readiness for marriage (cognitive, motivational and value, emotional and regulatory, behavioural).*

Дьоміна Ганна Анатоліївна - кандидат психологічних наук, доцент кафедри психосоматики та психологічної реабілітації факультету психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

ЕГО-АЛЬТРУЇСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У КОНТЕКСТІ ДІАЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті висвітлено стан проблеми дослідження просоціальної поведінки у вітчизняній та зарубіжній психології, проаналізовано тенденцію до зміщення вивчення суспільно корисної поведінки із площини моральності до духовності та діалогічності. Розглянуто основні положення діалогічного підходу в контексті вивчення суспільно корисної поведінки. Узагальнено погляди науковців щодо его-альтруїстичної спрямованості просоціальної поведінки.

Наведено емпіричні дані щодо рівнів сформованості просоціальної поведінки у юнаків. За результатами аналізу емпіричного дослідження констатовано достатній рівень сформованості суспільно корисної поведінки на цьому етапі онтогенетичного розвитку особистості.

Експериментально підтверджено існування співвідношення між домінуванням соціально-психологічних установок на альтруїстичні чи егоїстичні тенденції в поведінці з рівнем сформованості просоціальної поведінки обстежуваних. Констатовано статистично значущі відмінності у тенденціях домінування установок на альтруїзм чи егоїзм в групах обстежуваних з різним рівнем сформованості просоціальної поведінки.

Констатовано існування его-альтруїстичної мотивації просоціальної поведінки у юнаків.

Окреслено перспективи подальшого дослідження, що пов'язані насамперед з доцільністю теоретичного обґрунтування, розроблення та апробації соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на подальший розвиток просоціальної поведінки в юнацькому віці.

***Ключові слова:** просоціальна поведінка, духовність, діалогічний підхід, его-альтруїстична спрямованість поведінки.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми дослідження просоціальної поведінки у вітчизняній психології обумовлюється не тільки змінами, що мають місце на сучасному етапі розвитку нашої держави, але й передовсім безумовною практичною значущістю цієї наукової проблеми для подальшої гуманізації українського суспільства.

Соціальні реалії, що склалися нині в Україні, вимагають докорінного переосмислення парадигми виховання та створення сприятливих умов для відродження духовних цінностей українського народу та формування духовної, толерантної, гармонійно розвиненої, національно патріотичної, високоморальної особистості, суттєвою ознакою якої виступає просоціальна поведінка, під якою розуміють поведінку, що приносить користь навколишнім.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що різні аспекти вивчення просоціальної поведінки відображені в численних працях західних (Дж. Аронфрід, Б. Берковіц й Л. Даніельс, Б. Латане та Дж. Дарлі, Є. Стауб, С. Шварц та інші) й вітчизняних (В.В. Авраменкова, О.З. Басіна, Т.П. Гаврилова, О.Є. Насиновська, О.В. Суботський, Д.Й. Фельдштейн та інші) науковців [6, с.218-222].

Поруч із відсутністю існування однозначної дефініції та локалізації поняття просоціальної поведінки в певній тематиці, в психології існує декілька підходів щодо розуміння сутності цього наукового феномену. Якщо серед західних науковців домінує тенденція до отождолення суспільно корисної поведінки з егоїстичною її формою, що здійснюється суб'єктом із метою зменшення власного дистресу чи одержання певних винагород [8], то у вітчизняній психології останнім часом спостерігається тенденція до зміщення дослідження просоціальної поведінки із площини моральності до духовності та діалогічності.

Методологічне обґрунтування принципу духовності в контексті вивчення просоціальної поведінки здійснили І.Д. Бех [3] та М.В. Савчин [12]. Сутність поняття духовності найчастіше трактується науковцями як специфічна якість людської психіки, що характеризується системою вищих соціальних потреб, цінностей чи діяльності, яка спрямована на духовне зростання та самовизначення людини. І.Д. Бех розглядає духовність у контексті надособистісних категорій добра, любові, гуманізму, людяності, справедливості, відповідальності, жертвовності, які по суті знаходяться в родовидових відношеннях до дефініції просоціальної поведінки, суттєвими ознаками якої є позитивна спрямованість на навколишніх та ціннісне ставлення до них.

Не заперечуючи існування зв'язку між суспільно корисною поведінкою та духовністю особистості, необхідно вказати, що просоціальні дії завжди глибоко діалогічні. Досягнення цілей добра і блага для інших можливе лише за наявності діалогічної позиції суб'єктів взаємодії, тобто налаштованості сприймати, розуміти іншу людину та взаємодіяти з нею емпатично, конгруентно, відкрито, з намаганням врахувати її потреби, прагнення, цінності, переконання.

Основи діалогічного підходу в українській психологічній науці були розроблені Г.В. Дьяконовим [5] та Г.О. Баллом [1]. Г.В. Дьяконов вказував, що «спів-буттєво-діалогічний підхід полягає в тому, що взаємодія розглядається не як цілеспрямований процес, а як процес породження і розвитку смислів існування, а точніше спів-існування, спів-буття учасників спілкування та спільної діяльності. Подібне розуміння взаємодії виражає його екзистенційно-гуманістичне розуміння, згідно з яким головним у взаємодії, спілкуванні та спільній діяльності є не те, для чого воно здійснюється, а те, що воно взагалі існує та здійснює себе як самоцінне буття, спів-буття його учасників [5, с. 300].

Спів-буттєво-діалогічний підхід дозволяє зрозуміти психологічний зміст просоціальної взаємодії, де кожен учасник виступає рівнозначно важливим

суб'єктом. У межах цього підходу его-альтруїстичне розуміння сутності просоціальної поведінки розкриває екзистенційні горизонти міжсуб'єктної активності за рахунок здатності людини спрямовувати свою увагу, емоції, ставлення стосовно іншої людини і через це самовизначитися, розвинути свій людський, особистісний потенціал, своє прагнення до вершин духовності. Трагування просоціальної поведінки як спів-буття націлене на примноження та зростання добра як у внутрішньому світі людини, так і в світі соціальному, міжсуб'єктному [10, с. 32].

Мета статті – представити результати емпіричного дослідження рівнів сформованості та особливостей мотивації суспільно корисної поведінки в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У контексті вивчення его-альтруїстичної спрямованості просоціальної поведінки важливими є погляди І.Д. Беха про існування єдності ціннісного ставлення до навколишніх та до самого суб'єкта поведінки під час здійснення ним суспільно-корисних вчинків. Учений вказує, що “самосвідомість доброчинності, вбачаючи в інших не речову, а корисну цінність, набуває цим самим і власної необмінної цінності” [3, с. 13]. Треба розрізняти “себелюбство і любов до себе як переживання позитивне, як усвідомлене й об'єктивне (працею і поведінкою заслужене) самоставлення, без якого не може виникнути любові до іншої людини” [4, с.21-22].

Окремі аспекти дослідження его-альтруїстичної спрямованості просоціальної поведінки були предметом уваги зарубіжних психологів. Є.П. Ильїн [6], Д. Майерс [8], Є. В. Субботський [14], Х. Хекхаузен [15] пропонують огляд досліджень, де було встановлено, що в основі суспільно корисних вчинків лежать мотиви як альтруїстичної, так і егоїстичної спрямованості.

У вітчизняній психології проблема можливості гармонійного співіснування прагматичного та альтруїстичного була предметом роздумів О.З. Басіної [2], О.Є. Насиновської [11], О.В. Лішина [7] та інших учених, які експериментально підтвердили існування прагматичних моральних вчинків поряд із безкорисливими діями. Зокрема, О. Є. Насиновська вважає, що вчинки, корисні навколишнім, можуть спонукатися не тільки прагненням суб'єкта допомогти (власне альтруїстичні мотиви), але й прагненням відповідати позитивному образу власного „Я” та його моральним аспектам (егоїстичні мотиви самоповаги). В обох випадках йдеться про смислові утворення, які втілюються в альтруїстичну поведінку [11]. Подібну думку підтримує і О. З. Басіна, яка виокремлює з-поміж смислових утворень, що виражаються в альтруїстичній поведінці, ті, що мають власне альтруїстичний смисл і втілюють у собі спрямованість на дії, корисні іншій людині, і ті, що опосередковано пов'язані з альтруїстичними соціальними нормами [2]. О. В. Лішин навіть у найвищому – колективно-груповому – рівні

сформованості суспільно корисної діяльності серед можливих її спонукачів розглядає прагматичну вигоду [7].

Ж. М. Маценко, вивчаючи структуру гуманістичної складової духовності, в ролі гуманістичних потреб розглядає: а) потреби людини щодо самої себе (потреби у визнанні, повазі, співчутті, розумінні, підтримці, любові, у самовдосконаленні); б) потреби щодо іншої особи чи людей (потреби в емпатійному та духовному спілкуванні, дружбі, любові, добродійності); в) потреби щодо живої природи (потреби охороняти, зберігати, сприяти життю) [9].

Є.П. Ільїн пов'язує здійснення просоціальних вчинків із двома мотивами: морального обов'язку (МО) та морального співчуття (МС). Людина, яка керується мотивами морального обов'язку здійснює альтруїстичні вчинки заради морального задоволення, самоповаги, гордості, підвищення моральної самооцінки, відносячись при цьому до об'єкту допомоги по-різному. Людина з мотивами морального співчуття виявляє альтруїзм у зв'язку з ідентифікаційно-емпатичним злиттям, отождоенням та співпереживанням [6, с.221].

При всій складності проблеми дослідження мотивації просоціальної поведінки безсумнівним є той факт, що мотиви, які здатні спонукати людину до просоціального вчинку виступають складним, системним компонентом саморегуляції, який має его-альтруїстичну спрямованість.

З метою експериментального підтвердження его-альтруїстичної спрямованості просоціальної поведінки в юнацькому віці було проведено емпіричне дослідження. Вибірка дослідження становила 90 осіб, які навчаються в 11-х класах Комунального закладу «Навчально-виховне об'єднання І - III ступенів «Науковий ліцей міської ради міста Кропивницького Кіровоградської області», їх вчителі та батьки.

З метою розподілу обстежуваних на групи за рівнем сформованості просоціальної поведінки на першому етапі емпіричного дослідження було використано ряд методик:

Спостереження за поведінкою обстежуваних у природніх умовах та залучення їх до штучно змодельованих простих та складних моральних колізій, де юнаки та дівчата стояли перед вибором: здійснювати вчинок на користь іншої особистості чи задовольнити власні бажання та потреби. Перші вимагали від обстежуваних лише миттєвої люб'язності, другі - відмову суб'єкта поведінки від власних бажань, особистісних прагнень та значні зусилля. Більшість моральних колізій моделювалася таким чином, щоб обстежувані залишалися на самоті перед вибором: вчинити просоціально чи ні. Оцінка спрямованості їх поведінки проводилася за кінцевим результатом поведінкового акту, в ролі якого виступали: повернення чужої речі, допомога в скрутному становищі тощо.

Перехід зібраних непараметричних даних у кількісну форму здійснювався таким чином: 0 балів присвоювався за умови, що обстежуваний не здійснив суспільно корисного вчинку; 1 бал – коли особистість вчиняла просоціально в простих моральних колізіях, а за умови включення до складних

ситуації просоціальність поведінки виявлялася ситуативно, найчастіше під впливом особистісної зацікавленості суб'єкта поведінки чи референтності потенційного об'єкта допомоги. З бали присвоювали тим обстежуваним, хто постійно вчиняв просоціально як у простих, так і у складних моральних колізіях.

Анкета, розроблена К.М. Бріджерс [13] та адаптована до умов і задач нашого дослідження, що складалася з двадцяти пунктів, за якими оцінювався рівень сформованості просоціальної поведінки обстежуваних. Вираженість кожної риси оцінювалася експертами (в ролі яких виступали вчителі та батьки юнаків і дівчат) за трибальною шкалою: 2 бали свідчили про домінування в поведінці обстежуваного позитивного полюсу риси, що аналізується; 0 балів - домінування негативного її полюсу; 1 бал виступав показником того, що в поведінці досліджуваного спостерігається приблизно однакова вираженість обох полюсів риси. Сума одержаних балів розглядається критерієм сформованості просоціальної поведінки обстежуваного.

За узагальненням результатів даних методик визначалися рівні сформованості просоціальної поведінки обстежуваних: високий, достатній та низький.

Другий етап емпіричного дослідження було спрямовано на вивчення особливостей мотивації просоціальної поведінки у юнаків. З цією метою було використано: *Опитувальник «Діагностика соціально-психологічних установок особистості в мотиваційній та сфері потреб»* (автор – О.Ф. Потемкіна) [6, с. 387-388], де Шкала А «Виявлення установок, спрямованих на «альтруїзм-егоїзм», спрямована на виявлення ступеня вираженості в обстежуваних альтруїстичної та егоїстичної поведінкових тенденцій та авторську *анкету*, за допомогою якої визначалися мотиви, що здатні спонукати старшокласників до здійснення суспільно корисних вчинків.

В емпіричному дослідженні використано статистично-математичні методи опрацювання даних (кореляційний та дисперсійний аналіз).

На першому етапі емпіричного дослідження було визначено кількісні показники рівнів сформованості просоціальної поведінки старшокласників. Констатовано, що достатній рівень сформованості суспільно корисної поведінки є найбільш характерним на цьому етапі онтогенетичного розвитку особистості (59%). Високий рівень сформованості такої поведінки продемонстрували 36 % досліджуваних, а низький – 5 %. (див. табл. 1).

Подібний стан речей демонструє достатню сформованість у обстежуваних ідентифікації, емпатії та рефлексії, що виступають психологічними механізмами просоціальної поведінки і діють у напрямку до інклюзії – включення чи наближення іншої людини до психологічного простору потенційного суб'єкта суспільно корисної поведінки та вироблення до нього ціннісного ставлення. Саме моральна інклюзія сприяє тому, що інший починає сприйматися суб'єктом поведінки не засобом задоволення власних потреб, а рівноправним партнером, проблеми, переживання якого стають зрозумілими та

значущими для суб'єкта поведінки, що в результаті й полегшує втілення його наміру діяти просоціально.

Таблиця 1

Розподіл юнаків за рівнем сформованості просоціальної поведінки

Рівні сформованості просоціальної поведінки	Кількість обстежуваних (у %)
Низький	5
Достатній	59
Високий	36

З метою експериментального підтвердження его-альтруїстичної спрямованості просоціальної поведінки, в межах емпіричного дослідження були визначені домінуючі установки та мотиви обстежуваних, що здатні спонукати їх до здійснення суспільно корисних вчинків та проаналізовано їх співвідношення з рівнями сформованості просоціальної поведінки.

За результатами дослідження було підтверджено існування впливу соціально-психологічних установок в мотиваційній та сфері потреб на спрямованість поведінки обстежуваних. Зокрема, було виявлено, що 97 % обстежуваних із високим рівнем сформованості просоціальної поведінки продемонстрували незначне домінування установки на альтруїзм та бажання допомагати навколишнім (коефіцієнт цієї установки становив 11-13 балів), 3 % представників цієї групи показали незначне домінування установки на втілення егоїстичних тенденцій в поведінці (вони набрали по 9 балів). Юнаки та дівчати, які мають достатній рівень сформованості суспільно корисної поведінки також розподілилися на дві групи: 77 % із них виявили незначне домінування альтруїстичної тенденції (при цьому коефіцієнт установки на альтруїзм та допомогу навколишнім відповідав 11-12 балам), а 23 % продемонстрували незначне домінування установки на егоїстичні поведінкові тенденції (коефіцієнт установки становив 9-8 балів). У обстежуваних, які мають низький рівень сформованості просоціальної поведінки було виявлено недостатній рівень позитивної установки щодо навколишніх. Тільки 36 % досліджуваних цієї групи показали незначне домінування установки на альтруїзм (коефіцієнт цієї установки відповідав 11 балам), а 64 % продемонстрували незначне домінування у вираженні егоїстичної тенденції (коефіцієнт установки становив 9-7 балів).

Узагальнюючи результати дослідження, можна констатувати, що емпірично доведено базовість установки на альтруїзм в контексті формування

просоціальної поведінки в юнацькому віці. Саме цей тип установки проявляється в доброзичливому ставленні та налаштованості на допомогу навколишнім та толерантному ставленні до них. Констатовано статистично значущі відмінності в тенденціях домінування установок на альтруїзм чи егоїзм в групах обстежуваних з різним рівнем сформованості просоціальної поведінки ($p < 0,05$).

На наступному етапі емпіричного дослідження було здійснено контент-аналіз даних авторської анкети щодо виявлення груп мотивів, що здатні спонукати юнаків до здійснення суспільно корисних вчинків. Результати анкетування респондентів засвідчили, що всі обстежувані, незважаючи на різні рівні сформованості просоціальної поведінки, в ролі детермінант здійснення суспільно корисних вчинків обирали як альтруїстичні, так і егоїстичні мотиви. Серед перших найчастіше наголошувалося на дієвості прагнення допомогти, принести користь іншим, на відповідальності та співчутті. Серед егоїстичних мотивів обстежувані обирали прагнення відповідати позитивному образу «Я», самоствердитися, отримати соціальне схвалення, одержати певну вигоду для себе від потенційного об'єкта допомоги в майбутньому.

Таким чином емпірично було підтверджено домінування его-альтруїстичної спрямованості мотивації просоціальної поведінки обстежуваних.

Висновки. У результаті емпіричного дослідження було виявлено, що в юнацькому віці спостерігається домінування достатнього рівня сформованості просоціальної поведінки, що обумовлюється рівнем розвитку ідентифікації, емпатії та рефлексії, які виступають психологічними механізмами формування просоціальної поведінки. Встановлено вплив соціально-психологічних установок особистості в мотиваційній та сфері потреб на спрямованість поведінки обстежуваних. Констатовано існування его-альтруїстичної спрямованості мотивації просоціальної поведінки в юнацькому віці.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в теоретичній розробці та апробації соціально психологічного тренінгу, спрямованого на подальший розвиток просоціальної поведінки в юнацькому віці.

Література

1. Балл Г.О. Психологічні аспекти гуманізації суспільних відносин у контексті парадигми діалогу // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості: монографія / За заг. ред. Г.О. Балла. М.В. Папучі. – Ніжин: «Міланік», 2007. – С. 5-16.
2. Басина Е.З. Роль ідентифікації в формуванні альтруїстических установок личности / Е.З. Басина, Е.Е. Насиновская // Вестник МГУ. - Серия 14. – 1977. - № 4. – С. 33 – 42.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у двох книгах / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні

засади. – 280 с.; Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 342 с.

4. Бех І. Д. Формування у дитини почуття цінності іншої людини / І.Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. - № 2 (16). – С. 16 – 23.

5. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: монография / Г.В. Дьяконов. – Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченка, 2007. – 847 с.

6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин.- СПб.: Питер, 2011.- 512 с.

7. Лишин О. В. Диагностика уровня сформированности общественно полезной деятельности как способ психологической характеристики воспитательного процесса / О.В. Лишин, Л.И. Краснопахтова, В.А. Орлов, Р.Ш. Сабирова, В.М. Сергеев, Е.Ю. Тарасова, Л.А. Флегонтова // Психологический журнал. - 1990. - Том 11. - № 4. – С. 98 – 107.

8. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс /Д. Майерс ; пер. с англ. Л. Царук. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.

9. Маценко Ж.М. Гуманність як складова духовності. Психолого-структурний аналіз / Ж.М. Маценко // Стежинами самовдосконалення. - 2006. - №23 (71). – С.3-9.

10. Наконечна М.М. Діалогічність просоціальної дії / М.М. Наконечна // Психологія діалогу і світ людини: зб. наукових праць / за ред. Г.В. Дьяконова, Г.О. Горської. - Том 6.- Кіровоград: ФО-П Александрова М.В., 2016. – С. 30-37.

11. Насиновская Е. Е. Альтруистический императив / Е.Е. Насиновская // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.- С.152-171.

12. Савчин М.В. Духовна парадигма в психології: монографія / М.В. Савчин. – К.: Академвидав, 2013. – 252 с.

13. Скорны З. Процесс социализации детей и молодежи / З Скорны; пер. с польск. С.Б. Луцкой – Варшава, 1977. – 255 с.

14. Субботский Е. В. Исследование проблем взаимопомощи и альтруизма в зарубежной психологии / Е.В. Субботский // Вопросы психологии. – 1977. – № 1. – С. 164 - 174.

15. Хекхаузен Х. Мотивации и деятельность / Х.Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. - 860 с.

Транслітерація

1. Ball H.O. Psykhologichni aspekty humanizatsii suspilnykh vidnosyn u konteksti paradyhmy dialohu// Dialohichnist yak forma isnuvannia i rozvytku osobystosti: monohrafiia/ Za zah. red. H.O. Balla, M.V. Papuchi. –Nizhyn: «Milanik», 2007. – S. 5 - 16.

2. Basina E.Z. Rol identifikatsii v formirovanii altruisticheskikh ustanovok lichnosti / E.Z. Basina, E.E. Nasinovskaia // Vestnik MNU. – Serii 14. – 1977. - № 4/ - S. 33-42.

3. Bekh I.D. Vykhovannia osobystosti: u dvokh knykh / I.D. Bekh. – K.: Lybid, 2003. – Kn. 1: Osobystisno-orientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady. – 280 s.; Kn. 2: Osobystisno-orientovanyi pidkhid: naukovo-praktychni zasady. – 342 s.
4. Bekh I.D. Formuvannia u dytyny pochuttia tsinnosti inshoi liudyny / I.D. Bekh // Pedahohik atolerantnosti. – 2001. - № 2 (16). – S. 16 -23.
5. Diakonov H.V. Osnovy dialohicheskoho podkhoda v psikhologicheskoi nauke I praktike: monohrafiia / H.V. Diakonov. - Kirovohrad: RIO KHPU im. V.Vinnichenka, 2007. – 847 s.
6. Ilin E.P. Motivatsiia i motyv / E.P. Ilin. – SPb.: Piter, 2011. – 512 s.
7. Lishin O.V. Diahnostika urovnia sformirovannosti obshchestvenno poleznoi deiatelnosti kak sposob psikhologicheskoi kharakteristiki vospitatelnoho protsessa / O.V. Lishin, L.I. Krasnoplakhtova, V.A. Orlov, R.Sh. Sabirova, V.M. Serheev, E.Yu. Tarasova, L.A. Flehontova // Psikhologicheskii zhurnal. -1990. – Tom 11. - № 4. – S. 98-107.
8. Maiers D. Sotsialnaia psikhohiia. Intensivnyi kurs / D. Maiers; per. s anhl. L. Tsaruk. – SPb.:praim – EVROZNAK, 2002. – 512 s.
9. MatsenkoZh. M. Humannist yak skladova dukhovnosti. Psykholoho – strukturnyi analiz / Zh. M. Matsenko // Stezhynamy samovdoskonalennia. – 2006. - № 23 (71). – S. 3 – 9.
10. Nakonechna M.M. Dialohichnist prosotsialnoi dii / M.M. Nakonechna // Psikhohiia dialohu i svit liudyny: zb. naukovykh prats / Za red. H.V. Diakonova, H.O. Horskoï. – Tom 6. - Kirovohrad: FO - P Aleksandrova M. V., 2016. – S. 30-37.
11. Nasynovskaia E.E. Altruisticheskii imperative / E.E. Nasynovskaia// Sovremennaia psikhohiia motivatsii / pod red. D.A. Leonteva. M.: Smysl, 2002. – S. 152 – 171.
12. Savchyn M.V. Dukhovna paradyhma v psikhohiï: monohrafiia / M.V. Savchyn. – K.: Akademydav, 2013. – 252 s.
13. Skorny Z. Protseß sotsializatsii detei i molodezhi / Z. Skorny; per. s polsk. S.B. Lutskoi. – Varshava, 1977. – 255 s.
14. Subbotskii E.V. Issledovanie problem vzaimopomoshchi i altruizma v zarubezhnoi psikhohiï / E.V. Subbotskii// Voprosy psikhohiï. – 1977. - № 1. - S. 164-174.
15. Khekkhauzen Kh. Motivatsiia i deiatelnost / Kh. Khekkhauzen. – 2-e izd. – SPb.: Piter; M.:Smysl, 2003. – 860 s.

Kalashnykova L.V.

EGO-ALTRUISTIC ORIENTATION OF PROSOCIAL BEHAVIOR IN THE CONTEXT OF DIALOGIC APPROACH

The article represents the state of the researches dedicated to prosocial behavior in domestic and foreign psychology, analyzes the tendency of displacement in the studying of socially useful behavior from the field of morality to the field of spirituality and dialogicity. The main theses of dialogic approach in the

context of socially useful behavior studying are examined. The main views of scientists as for the ego-altruistic orientation of the prosocial behavior are summarized. The results of the empirical researches, conducted by the domestic scientists, which confirm the possibility of harmonious co-existence of altruistic and egoistic groups of motives, which are able to induce a person to act prosocially, are analyzed.

The empirical data as for the formation stages of senior pupils' prosocial behavior are given. The results of the empirical research show the sufficient formation stage of socially useful behavior at this level of personal ontogenetic development.

The existence of the correlation between the domination of social-psychological attitudes to the altruistic or egoistic tendencies in the behavior and the respondents' formation stage of prosocial behavior is experimentally confirmed. Significant differences in the tendencies of domination of attitudes to the altruism or egoism in the respondents' groups with different formation stages of prosocial behavior are established.

The existence of ego-altruistic motivation in prosocial behavior of the senior pupils is revealed.

The perspectives of further researches, which are connected with the expediency of the theoretical substantiation, development and approbation of social-psychological training, that is aimed on the further development of prosocial behavior in youth period, are outlined.

Keywords: *prosocial behavior, spirituality, dialogic approach ego altruistic orientation of prosocial behavior.*

Калашникова Людмила Володимирівна - старший викладач кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

УДК 159.922.7:177.9

Клочек Л.В.

РОЗВИТОК МЕХАНІЗМІВ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

В статті презентується динаміка показників механізмів розвитку соціальної справедливості у педагогів (ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації, ціннісної саморегуляції) як результат впровадження програми психологічного супроводу оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Констатовано суттєве зниження показників низького рівня ціннісної рефлексії, зміни в показниках середнього рівня та збільшення високого рівня у вчителів з різним терміном педагогічного стажу, що

позитивно позначилося на їх схильності до аналізу взаємин з учнями, зорієнтованості на конструктивні, чесні, справедливі стосунки з ними. Вказується, що в розвитку механізму соціальної ідентифікації зафіксовано подолання далекої дистанції між вчителями й учнями, зменшення показників конструктивної віддаленості та збільшення близької дистанції, що свідчить про позитивні зміни в розвитку здатності вчителів ідентифікуватися з учнями в ситуації здійснення морального вибору та прийняття соціально справедливих рішень. Відносно механізму ціннісної саморегуляції, відбулися позитивні суттєві зміни в показниках учителів з педагогічним стажем 6-20 років і понад 21 рік та децю менші зрушення у вчителів-початківців, зважаючи на його складність. Зафіксовані зрушення доводять доцільність та дієвість застосування психологічного супроводу оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Ключові слова: психологічний супровід, механізм, ціннісна рефлексія, соціальна ідентифікація, ціннісна саморегуляція.

Постановка проблеми. Останнім часом у психологічній науці актуалізуються проблеми розвитку самодостатності зростаючої особистості, її почуття власної гідності, що досягається завдяки справедливому ставленню до неї у шкільні роки вчителя. Він, виявляючи у своїй взаємодії з учнями цінність (якість) соціальну справедливість, неупереджено ставить до результатів діяльності учнів, створює атмосферу психологічної рівності й доброзичливості. Оптимізація розвитку вказаної якості педагогів сприяє активізації процесів розкриття й реалізації потенційних можливостей учнів, інтелектуального й особистісного зростання кожного з них. «Запускають» розвиток соціальної справедливості вчителів психологічні механізми ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації, ціннісної саморегуляції. Їх дія посилюється в результаті застосування спеціальної програми психологічного супроводу як соціально значущого аспекту психологічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуалізували проблему доцільності застосування психологічного супроводу дослідники М.Р.Бітянова, Е.Ф. Зеєр, П.В. Лушин, В.В. Третьяченко та ін. М.Р. Так, М.Р.Бітянова зводила психологічний супровід до системи діяльності психолога в частині створення сприятливих умов на об'єктів його впливу. В розумінні Є. Козирьової, це одна зі сторін діяльності педагога чи психолога, що стосується створення умов для позитивних взаємодій дітей і дорослих. П.В. Лушин ідею психологічного супроводу розвивав у дослідженнях, де актуалізувалися питання вирішення психологічних проблем людей. Наукова увага В.В. Третьяченко була скерована на психологічний, науково-методичний супровід професіоналізму педагогічних працівників.

Мета: презентувати динаміку показників розвитку механізмів соціальної справедливості педагогів у результаті впровадження програми психологічного супроводу оптимізації соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Змістове наповнення та організаційні аспекти впровадження програми психологічного супроводу оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії розкрито у публікації автора [2]. Нижче презентуємо результати впровадження вказаної програми в частині активізації психологічних механізмів ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації, ціннісної саморегуляції в експериментальній групі (37 учителів, з них: 12 осіб з педагогічним стажем до 5-ти р.р., 13 – 6-20 р.р., 12 – понад 21 р.) під час проведення формувального експерименту в рамках нашого дослідження. Для встановлення статистичної достовірності виявлених зрушень у кількісних показниках досліджуваних якостей застосовувався G-критерій знаків [4].

Згідно нашої наукової позиції, завдяки *механізму ціннісної рефлексії* активізується процес усвідомлення педагогами значущості для них суспільної цінності соціальної справедливості, коли вчителі переосмислюють свої моральні знання, уявлення, переконання, тим самим створюючи умови для розвитку особистісної цінності соціальної справедливості, що об'єктивується у взаємодії з учнями. З метою експериментального вивчення динаміки показників розвитку механізму ціннісної рефлексії в умовах психологічного супроводу було застосовано методику «Рівень вияву та спрямованості рефлексії» (авт. М. Грант, модиф. В.В. Волошиної) [1, с. 391].

Як засвідчили результати формувального експерименту, відбулося зниження *низького рівня* розвитку механізму ціннісної рефлексії у вчителів зі стажем до 5-ти р.р. з 33,3% до 8,3%, 6-20 р.р. – з 15,4% до 0%, понад 21 рік – з 8,3% до 0%. Досвідчені педагоги змогли подолати проблему слабо виявленої здатності аналізувати свої особистісні та професійні вияви, продемонстрували схильність постійно аналізувати власні справедливі й несправедливі педагогічні дії. У молодих педагогів зі стажем до 5-ти років позитивна динаміка прослідковується в тому, що предметом їх уваги стали не тільки власні дидактичні здібності та процес навчання школярів, але й професійні вияви, спрямовані на учня як суб'єкта педагогічної взаємодії. У цих учителів почали розвиватися навички здійснення аналізу своїх взаємин з учнями й зорієнтованості на побудову з ними конструктивних, чесних, справедливих стосунків.

Показники *середнього рівня* збільшилися з 66,7% до 75,0% у вчителів зі стажем до 5-ти р.р. і зменшилися з 76,9% до 69,2% у педагогів зі стажем 6-20 р.р., з 83,4% до 66,7% зі стажем понад 21 р. Серед категорії вчителів, які нещодавно розпочали професійну діяльність, побільшало тих, хто виявляє усвідомлене ставлення до себе й до учнів як суб'єктів педагогічної взаємодії. Відносно своєї особистості, то у молодих педагогів розвинулася здатність аналізувати власні думки, переживання, дії, пов'язані з моментами оцінювання досягнень учнів, їх виховання, побудови з ними міжособистісних взаємин. У досвідчених учителів кількісні зміни середнього рівня виявляються в тому, що поменшало педагогів, які інколи своєю професійною увагою оминали ситуації,

що потребували детального аналізу дій учнів та власних дій. Вони продемонстрували свою здатність рефлексувати у процесі педагогічної взаємодії, пропускати й осмислювати все, що відбувається, крізь призму моральних цінностей і цінності справедливості зокрема.

Ми зафіксували суттєве зростання кількісних показників *високого рівня* ціннісної рефлексії: з 0% до 16,7% у вчителів зі стажем до 5-ти р.р., з 7,7% до 30,8% – 6-20 р.р., з 8,3% до 33,3% – понад 21 р. Ці учасники експерименту продемонстрували свою здатність постійно рефлексувати у педагогічній взаємодії на власні особистісні й професійні цінності, на учнівські вияви, піддавати аналізу ситуації здійснення морального вибору. Тим самим набула подальшого розвитку моральна сфера їх особистості, усвідомлювалися власні можливості як суб'єкта справедливої поведінки. У тих, хто працює в школі не більше 5-ти років, показники високого рівня також збільшилися – до 16,7%. Якщо зважати на те, що у останньої категорії до формуального експерименту були нульові показники, то їх зростання після застосування психологічних розвивальних заходів є позитивною динамікою. З'явилася частина молодих учителів, яким властива критичність мислення відносно ситуацій, де потрібно детально аналізувати дії учнів та власні педагогічні вияви. У їх професійному просторі з'явилося місце для роботи над собою, для професійного розвитку та морального самовдосконалення.

Загалом можна стверджувати, що після формуального експерименту відбулися суттєві зрушення у всіх категорій учителів. Беручи до уваги високі показники високого рівня ціннісної рефлексії та відсутність низького у досвідчених учителів, все ж варто відмітити, що молоді педагоги, які мають стаж роботи в школі не більше 5-ти років, продемонстрували свою здатність переосмислювати власні моральні знання, уявлення, переконання на користь справедливого вирішення питань, що виникають у взаємодії з учнями. До такого узагальнення нас спонукало суттєве зниження у цієї категорії показників низького рівня і збільшення середнього і високого рівнів ціннісної рефлексії. Проведена робота «запустила» процес розвитку ціннісної рефлексії у вчителів. Це підтверджується результатами статистичної обробки дослідних даних. Виявлені зрушення в експериментальній групі є значущими ($p \leq 0,01$). Вважаємо, що, подальші позитивні зміни відбуватимуться під час набуванням молодими педагогами особистого та професійного досвіду.

На противагу в контрольній групі ($n=39$) спостерігаються несуттєві зрушення в кількісних показниках низького рівня розвитку механізму ціннісної рефлексії у вчителів з різним терміном педагогічного стажу. Щодо середнього рівня, то ми виявили певне збільшення його кількісних показників у вчителів-початківців та у вчителів зі стажем 6-20 р.р. У педагогів зі стажем більше 21 р. показники залишилися сталими. За високим рівнем зафіксовано сталі показники у педагогів зі стажем 6-20 р.р., несуттєве збільшення кількісних показників у вчителів зі стажем від 21 р., зменшення показників у групі вчителів зі стажем до 5-ти рр. Усі виявлені зміни виявилися статистично недостовірними.

Соціальна ідентифікація як психологічний механізм соціальної справедливості у педагогічній взаємодії «запускає» процес психологічного зближення вчителів і учнів, у тому числі в аспектах їх ціннісно-смыслових позицій; сприяє розвитку ціннісного (справедливого) ставлення вчителів до учнів, що, в свою чергу, впливає на ціннісне ставлення останніх до своїх педагогів. Для діагностики цього механізму нами була застосована «Методика на виявлення особливостей професійної ідентифікації» [3].

Як показали результати формувального експерименту, була подолана проблема наявності у 8,3% учителів зі стажем до 5-ти р.р. і у 7,7% зі стажем 6-20 р.р. *великої дистанції* у їх взаємодії з учнями. Зменшилася кількість досліджуваних, яким була властива *конструктивна віддаленість* у взаємодії зі школярами – з 25,0% до 16,7% у вчителів зі стажем до 5-ти р.р., з 15,4% до 7,7% зі стажем 6-20 р.р., з 16,7% до 8,3% зі стажем понад 21 р. Така дистанція у педагогічному спілкуванні може стояти на заваді прийняття вчителем щодо учнів справедливих рішень та виконання дій, що за ними слідує. Зважаючи на те, що серед усіх трьох категорій учителів залишилася мінімальна кількість тих, яким властиві певні розбіжності з учнями, що заважають учителеві ідентифікуватися з їх очікуваннями та переживаннями і викликають у взаємодії зі школярами деякі непорозуміння, отриманий результат ми визначаємо як позитивну динаміку.

Варто відзначити збільшення кількісних показників вияву *близької дистанції* у взаємодії вчителів і учнів з 66,7% до 83,3% у вчителів зі стажем до 5-ти р.р., з 76,9% до 92,3% зі стажем 6-20 р.р., з 83,3% до 91,7% зі стажем більше 21 р. Вказані показники у досліджуваних експериментальної групи засвідчують правильність і доцільність застосування заходів, які сприяли розвитку в педагогів здатності ототожнювати себе з учнями на основі встановлення з ними емоційного зв'язку, чутливого ставлення до їх переживань, інтересів, розуміти і приймати право кожного школяра на власну ціннісно-смыслову позицію. У зв'язку з цим позитивним вважаємо можливість реального чи ймовірного відчуження переважної більшості вчителів від учнів, налагодження з ними відкритого діалогічного спілкування, зближення ціннісно-смыслових позицій в аспекті проблем досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Отже, аналіз результатів формувального експерименту засвідчив, що в експериментальній групі відбулися суттєві зміни в розвитку механізму соціальної ідентифікації. Підтвердженням тому є встановлення статистичної їх значущості ($p \leq 0,01$). Зафіксовано позитивну динаміку у вчителів з різним терміном педагогічного стажу в сторону збільшення кількості тих, які схильні встановлювати близьку психологічну дистанцію у стосунках з учнями та перейматися їх переживаннями, готові до діалогу зі школярами, у тому числі, при обговоренні своєї та учнів ціннісно-смыслових позицій. Найбільший прогрес у цьому аспекті виявили молоді педагоги, професійний стаж яких не перевищує 5-ти років.

У контрольній групі ми виявили зменшення кількості досліджуваних, яким попередньо була властива велика дистанція у взаємодії з учнями, незначне збільшення тих учителів зі стажем до 5-ти р.р. та понад 21 р., які схильні до конструктивної віддаленості від учнів. За цією ж якістю у вчителів зі стажем 6-20 р.р. показники залишилися сталими. Незмінними виявилися показники великої психологічної дистанції з учнями у вчителів зі стажем до 5-ти і 6-20 р.р., тоді як у їх старших колег вони дещо збільшилися. У цілому можна констатувати несуттєві зміни в розвитку механізму соціальної ідентифікації в контрольній групі.

Згідно наших поглядів, *механізм ціннісної саморегуляції* активізує процес регулювання вчителем своїх виявів щодо учнів у відповідності до власних ціннісних смислів, що співвідносяться з особистісними і професійними цінностями, серед яких провідне місце займає цінність соціальної справедливості. Після формувального експерименту, застосовуючи методикау «Розвиток ціннісної саморегуляції особистості» (авт. М.Грант) [1, с. 295], ми виявили таку динаміку розвитку цього механізму.

Відбулося зниження кількісних показників *низького рівня* ціннісної саморегуляції. Більш суттєві зміни спостерігалися у вчителів, які мають педагогічний стаж 6-20 р.р. (з 30,8% до 7,7%), дещо менші у вчителів зі стажем понад 21 рік (з 25,0% до 8,3%) і вчителів-початківців (з 41,7% до 25,0%). Отже, у вчителів усіх категорій зменшилася кількість осіб, для яких орієнтиром у їх взаємодії з учнями є стала система цінностей, і які не виявляють прагнення переглядати власні мотиви й смисли в ситуаціях, коли потрібно вдаватися до справедливих дій. Зменшився відсоток учителів, які не схильні перейматися з приводу здійснення внутрішньої роботи, спрямованої на подолання боротьби мотивів – такої, що спонукає віддавати перевагу моральній мотивації в педагогічній діяльності. Проте варто відзначити, що залишається доволі високий показник *низького рівня* у вчителів зі стажем до 5-ти років (25,0%) та значно менший у педагогів зі стажем від 6-ти до 20-ти років (7,7%) і стажем понад 21 рік (8,3%). Такий результат, на нашу думку, можна пояснити тим, що ціннісна саморегуляція, за словами В.В. Волошиної, «є механізмом вищого порядку» [1, с. 298]. Тому для вчителів-початківців, на відміну від їх старших колег, механізм ціннісної саморегуляції виявився доволі складним. Спрямованість на моральні мотиви, що забезпечує активізацію його дії, певно, у молодих учителів здійснюється ситуативно.

Відносно *середнього рівня*, то за результатами контрольного зрізу спостерігається його незначне підвищення у категорій учителів зі стажем понад 21 р. з 58,3% до 66,7%, до 5-ти років – з 50,0% до 60,7%. Не зафіксовано зрушення у вчителів зі стажем 6-20 р.р. Загалом у результаті формувального експерименту збільшилася кількість педагогів, які, орієнтуючись у своїй діяльності на моральні мотиви, прагнуть здійснювати соціально справедливі вчинки стосовно учнів, проте варто відзначити, що в результаті боротьби мотивів інколи віддається перевага тим спонуканням, які спрямовують

особистість учителя на більш просте і зручне для нього педагогічне рішення. Більше половини учасників експериментальної групи, яким властивий середній рівень розвитку ціннісної саморегуляції, здатні до узгодження своїх педагогічних дій з цінностями, що і в суспільстві, і в освітньому середовищі визначаються як гуманні. Соціально справедливі дії змістовно відповідають цінності соціальної справедливості як такої.

Щодо *високого рівня* розвитку механізму ціннісної саморегуляції, то його показники у вчителів зі стажем до 5-ти років залишилися сталими – на рівні 8,3%. Тоді як у їх старших колег спостерігаються позитивні зміни в його розвитку – в сторону збільшення з 7,7% до 30,8% у вчителів, стаж яких 6-20 р.р., і з 16,7% до 25,0% зі стажем понад 21 р. Як бачимо, серед категорії більш досвідчених учителів зросла кількість тих, хто орієнтується на чітку установку виявляти об'єктивність щодо учня, його розуміння і ціннісне до нього ставлення. При цьому відмічається, що моральний вибір, який вони здійснюють без вагань, зорієнтований на досягнення педагогічної мети бути справедливим до кожного школяра. Позитивно, що в результаті проведеної роботи з учителями набула подальшого розвитку (а в окремих із них виробилася) здатність тримати під контролем не тільки власні педагогічні дії, але й втілення свого наміру будувати з учнями довірливі, чесні, справедливі діалогічні стосунки.

Загальний аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок про позитивну динаміку розвитку механізму ціннісної саморегуляції у досліджуваних усіх категорій. Найбільш суттєві зміни відбулися у показниках педагогів зі стажем 6-20 р.р., що підтвердилося результатами статистичної обробки даних ($p \leq 0,05$). Менш сприйнятливими до дії розвивальних заходів виявилися вчителі, стаж яких перевищує 21 р. Стосовно вчителів-початківців, то, на наш погляд, для покращення результатів у цієї категорії, коли меншими будуть показники низького рівня і відбудуться зрушення у показниках високого рівня, потрібно більше часу. Попри складність механізму ціннісної саморегуляції, у педагогів з різним терміном педагогічного стажу ми спостерігаємо позитивні зрушення на різних рівнях його розвитку. В цілому, проведений аналіз даних, отриманих під час здійснення контрольного зрізу у вибірці досліджуваних експериментальної групи, дозволив зробити висновок про те, що в результаті апробації психологічної розвивальної програми оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії відбулися позитивні зрушення в розвитку вищезазначеного механізму ($p \leq 0,05$).

На противагу в контрольній групі можна спостерігати незначні зміни в кількісних показниках низького та середнього рівнів ціннісної саморегуляції у вчителів, педагогічний стаж яких не більше 5-ти р.р., та в показниках середнього і високого рівнів у педагогів зі стажем від 21 р. Динаміка у показниках за всіма рівнями ціннісної саморегуляції у вчителів зі стажем 6-20 р.р. ми не спостерігали. Статистична обробка результатів показала недостовірність вказаних змін.

Висновки. Згідно презентованих вище результатів формувального експерименту, можна констатувати позитивну динаміку психологічних механізмів соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Зважаючи на позитивні зміни в показниках педагогів усіх категорій, особливо зі стажем 6-20 р.р., варто відзначити прогрес учителів-початківців у досягненні зрушень, які стали основою для «запуску» механізмів ціннісної рефлексії та ціннісної саморегуляції, а також сприяли продуктивній дії механізму соціальної ідентифікації. Таким чином, обґрунтована та впроваджена програма психологічного супроводу оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії була доцільною та дієвою. Позитивні зміни в розвитку описаних вище механізмів позначилися на продуктивному розвитку складових соціальної справедливості вчителів та на якості педагогічної взаємодії.

Література

1. Волошина В.В. Психологічні технології підготовки майбутніх психологів: монографія / В.В. Волошина. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 391 с.
2. Клочек Л.В. Психологічний супровід системи оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – № 7(52). – С.189-196.
3. Семиченко В.А. Психология личности / В.А. Семиченко. – К.: Видавець Ешке О.М., 2001. – 427 с.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2004. – 350 с.

Транслітерація

1. Voloshy`na V.V. Psy`xologichni tehnologiyi pidgotovky` majbutnix psy`xologiv: monografiya / V.V. Voloshy`na. – Vinny`cya: TOV «Nilan-LTD», 2015. – 391 s.
2. Klochek L.V. Psy`xologichny`j suprovid sy`stemy` opty`mizaciyi rozvy`tku social`no1lyi spravedly`vosti u pedagogichnij vzayemodiyi / L.V. Klochek // Naukovy`j chasopy`s Nacional`nogo pedagogichnogo univerty`tetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya 12. Psy`xologichni nauky`: zbirny`k naukovy`x pracz`. – K.: NPU imeni M. P. Dragomanova, 2018. – № 7(52). – S.189-196.
3. Semy`chenko V.A. Psy`xology`ya ly`chnosty` / V.A. Semy`chenko. – K.: Vy`davec` Eshke O.M., 2001. – 427 s.
4. Sy`dorenko E.V. Metody matematy`cheskoj obrabotky` v psy`xology`y` / E.V. Sy`dorenko. – SPb.: ООО «Rech`», 2004. – 350 с.

Klochek L.

DEVELOPMENT OF SOCIAL JUSTICE MECHANISM IN TEACHERS' PERSONALITY IN CONDITIONS OF PSYCHOLOGICAL FOLLOW-UP

The article presents dynamics of indicators of social justice development mechanisms among teachers (value-based reflection, social identification, value-based self-regulation) as a result of psychological follow-up program implementation for optimizing the social justice development in pedagogical interaction. The article states significant decrease in indicators of low level of value-based reflection, changes in indicators of average level and decrease of high level among teachers with different periods of teaching experience, which positively affected their inclination to analyze relations with students, focus on constructive, honest, fair relations with them. Overcoming the long distance between teachers and students, decreasing of indicators of constructive distance and decreasing the near distance was recorded in development of social identification mechanism, which indicates positive changes in development of teachers' ability to identify themselves with students in a situation of moral choice and a good option of socially just decisions. Regarding the value-based self-regulation mechanism, there have been positive significant changes in indicators of teachers with pedagogical experience of 6-20 years and over 21 years and slightly smaller shifts among teachers-starters, considering its complexity. In general, the application of psychological follow-up to optimize the development of social justice in pedagogical interaction is reasonable and effective.

Key words: psychological follow-up, mechanism, value-based reflection, social identification, value-based self-regulation.

Ключек Лілія Валентинівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

УДК 159.92

Кондес Т.В.

СФОРМОВАНІСТЬ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядається актуальність формування, сутність, компоненти та критерії здоров'язберігаючої компетентності. На підставі аналізу компонентів структур загальної компетентності, представлених у науковій літературі, визначена структура здоров'язберігаючих компетенцій. Обґрунтовано стан оптимальної відповідності між біологічним, психологічним

і соціальним у житті, навчанні й професійній діяльності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Ключові слова: здоров'язберігаюча компетентність, культура здоров'язбереження, саногенез.

Постановка проблеми. Сенс і значущість будь-якої професійної діяльності безпосередньо пов'язані з соціальним замовленням суспільства, з тим запитом і очікуванням, яким вона повинна відповідати. Педагогічна освіта сьогодні визначає якість професійної підготовки кадрів у всіх сферах функціонування суспільства і держави, сприяє соціальній стабільності і розвитку суспільства. Сучасне суспільство вимагає виховання самостійних, ініціативних, відповідальних громадян, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Тому актуальним завданням сучасної вищої школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетенцій особистості: уміння вчитися, здоров'язберігаюча, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, соціальна, інформативно-комунікативна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В країні збільшується кількість молодих людей, які виявляють дисгармонійність фізичного розвитку, низький рівень фізіометричних та функціональних показників, погіршується фізична підготовленість.

У зв'язку з цим зростає зацікавленість дослідників проблемами збереження здоров'я студентської молоді.

Психолого-педагогічні та соціальні аспекти здорового способу життя студентів охарактеризовано в дослідженнях О. Безпалько, І. Звереві, Г. Лактіонової тощо. Теоретико-методологічні основи реалізації проблеми формування здорового способу життя сформульовані в працях Л. Сущенко. Медичний аспект даної проблеми розкритий в роботах М. Амосова, Р. Мотилянської. Психолого-педагогічні аспекти формування здорового способу життя студентської молоді розглянуті в дослідженнях Т. Круцевич, засоби фізичного виховання як фактор здоров'язбереження досліджували Л. Волков, О. Дубогай та інші.

Мета статті – зробити аналіз наукової та методичної літератури; теоретично обґрунтувати та визначити взаємозв'язок сформованості здоров'язберігаючої компетентності з готовністю до збереження і зміцнення здоров'я у фахівців соціономічного профілю.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Проблеми виховання та формування у студентської молоді навичок здоров'язбереження належать до найскладніших у сучасній педагогічній науці.

Сучасному студенту, що опанує професії психолога, юриста, менеджера весь час необхідно переборювати такі негативні явища як нервово-психологічну напругу, гіподинамію, пов'язану з комп'ютеризацією навчання, нездорову екологічну обстановку. Виконання цих завдань потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей спеціаліста, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Тому до здоров'я майбутніх фахівців соціономічного профілю пред'являються великі вимоги.

Проблеми формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців:

- недостатній рівень усвідомлення майбутніми спеціалістами значення здоров'язберігаючих знань, умінь та навичок;
- низький рівень стану здоров'я студентів;
- необізнаність викладачів навчальних закладів з технологіями здоров'язбереження та шляхами їх впровадження в навчально-виховний процес;
- потреба у сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців;
- необхідність створення нової управлінської стратегії, спрямованої на виховання культурного, високоосвіченого, здорового, конкурентоздатного фахівця.

З 2002 року у науковому просторі утвердився термін «саногенез», сутність якого – оздоровлюватись, активно працюючи для формування та зміцнення здоров'я. Оздоровлення (зберігаючи навчання) передбачає послідовну систему активних дій усіх учасників навчально-виховного процесу, спрямованих на створення здорового середовища для формування таких життєвих навичок, які ведуть до збереження, зміцнення і відтворення здоров'я та орієнтують на становлення здорового способу життя, розвиток духовно, психічно, фізично й соціально здорової особистості [5].

Для організації профілактичної роботи у ВНЗ доцільно організувати проведення тематичних лекцій щодо попередження шкідливих звичок, практичних занять, психологічних тренінгів, бесід, ігор, круглих столів, захист рефератів тощо. При цьому потрібно акцентувати увагу на розвиткові психічної культури, формуванні психічного здоров'я; на формуванні у них довіри до себе, сприйнятті власної індивідуальності, самоповаги, впевненості в собі, почутті власної гідності; на здатності знаходити власний сенс життя; на засвоєнні знань про шкідливі звички, їх вплив на організм людини та необхідності самоствердження в молодіжному середовищі [3].

Здоров'язберігаюча компетентність є багатограним поняттям. Поряд з компетентністю праці, побуту, мислення, поведінки, спілкування, адаптивною культурою треба виділити й компоненти здоров'я, що насправді й зумовлюють подальший розвиток усіх різновидів компетентності і формування людини як цілісного індивіда, охоплюючи усі сторони життя [1].

Ця компетентність включає в себе:

- уявлення і поняття про здоров'я, здоровий спосіб життя та безпечну поведінку;
- усвідомлення здоров'я як вищої життєвої цінності;
- взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням;
- удосконалення фізичної, соціальної, психічної та духовної складових здоров'я;
- дбайливе ставлення до свого здоров'я.

Здоров'язберігаюча компетентність забезпечує організацію здорового способу власного життя у фізичній, соціальній, психічній, духовній сферах та організацію своєї праці. Основним критерієм цієї компетентності є стан оптимальної відповідності, гармонії між біологічним, психологічним і соціальним у житті й діяльності людини. [4]

На підставі аналізу компонентів структур компетентності, представлених у науковій літературі, визначена структура здоров'язберігаючої компетентності фахівця, до якої входять:

- ціннісно-мотиваційний компонент, який являє собою систему цінностей особистості майбутнього спеціаліста (основна цінність – здоров'я);
- когнітивний компонент, спрямований на формування системи знань про закономірності збереження і розвитку здоров'я і прагнення до самоосвіти в питаннях здоров'язбереження;
- особистісний (наявність і прояв рис особистості, зумовлених характером діяльності з формування здорового способу життя свого та інших людей);
- діяльнісний (здатність обґрунтовано виявляти та раціонально застосовувати шляхи і засоби для найбільш ефективного досягнення мети). [6]

Здоров'язберігаючі компетенції забезпечують здатність до збереження і зміцнення професійного здоров'я.

Практика показує, що процес формування свідомого ставлення до власного здоров'я потребує обов'язкового поєднання інформаційного й мотиваційного компонентів із практичною діяльністю студентів, що сприятиме оволодінню ними необхідними здоров'язберігаючими вміннями і навичками.

Значна увага приділяється набуттю елементарних знань з фізичної культури, гігієни, основ здоров'я та здорового способу життя; формуванню навичок самостійних занять фізичними вправами, розвитку фізичних якостей, корекції постви, профілактики травматизму; вихованню бережливого ставлення до свого здоров'я і здоров'я оточуючих як найвищої соціальної цінності особистості; розвитку кондиційних якостей (сили, швидкості, витривалості, гнучкості) та координаційних здібностей (швидкості перешикувань, узгодження рухових дій, здатності до довільного розслаблення м'язів, вестибулярної стійкості).

Головним критерієм ефективності фізичного виховання є знання і дотримання основ здорового способу життя; знання основ організації і методики

найбільш ефективних видів і форм раціональної рухової діяльності й уміння застосувати їх на практиці у своїй фізичній активності; знання основ методики оздоровлення і фізичного удосконалювання традиційними і нетрадиційними засобами і методами фізичної культури; знання основ професійно-прикладної фізичної підготовки й уміння застосовувати їх на практиці; знання основ фізичного виховання різних верств населення; стійка навичка до щоденних занять фізичними вправами у різноманітних раціональних формах; систематичне фізичне тренування з оздоровчою або спортивною спрямованістю; поінформованість про всі головні цінності фізичної культури і спорту. [6]

Змістовний аналіз фізичної культури (її функціонального, цілісного, діяльнісного аспектів) свідчить про те, що вона, як не один вид культури, має великі потенційні можливості в формуванні всебічно розвинутої особистості.

Основна задача секції фізичного виховання Університету «КРОК» складається в тому, щоб і в педагогічному процесі, і в процесі самодіяльності створити відповідні умови для реалізації всі видів потреб (матеріальні – пов'язані з розвитком фізичних якостей, рухових вмінь, навичок, а також духовні – що задовольняються в пізнавальній, ціннісно-орієнтаційній, проєктувальній, комунікативній, естетичній діяльності), що і буде сприяти всебічному розвитку студентів. За роки існування секції фізичного виховання визначилися основні форми та методи організації навчального процесу, та розроблена викладачами секції Робоча програма з дисципліни “Фізичне виховання”, яка кожного року доопрацьовується та оновлюється.

Актуальність програми з фізичного виховання зумовлюються соціальним замовленням сучасного суспільства на всебічно розвинуту гармонійну особистість фахівця, який має високий рівень здоров'я, необхідну фізкультурну освіту та фізичну підготовленість, спроможного до фізичного удосконалення, щоб відповідати вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики.

Робоча програма з дисципліни містить в собі положення, що визначають мету навчання (для чого навчати?), зміст навчання (чого навчити?) і принципи навчання (як навчити?), що відображають якісно новий рівень взаємодії зі студентами в ході отримання ними професійної підготовки. Формування компетентностей відбувається на практичних заняттях з фізичної культури. Саме на них йде навчання, у процесі якого формуються здоров'язберігаючі вміння і навички. На заняттях впроваджуються інтерактивні, нестандартні форми роботи.

Практичні заняття з фізичної культури є цікавими, веселими, захоплюючими, носять гедоністичний характер. Обов'язковою складовою частиною заняття є застосування таких засобів та методів, які сприяють створенню гарного настрою, зміцненню здоров'я, виховують у студентів найкращі риси характеру, розвивають інтелект, професійні якості. Фізкультхвилинки, музичні паузи, релаксаційні, динамічні вправи дозволяють знімати стан утомленості, ослабити психологічну напруженість, викликану

інтенсивністю занять і просто дати можливість збільшити рухову активність. За сприятливих погодних умов заняття з фізичної культури проводяться на свіжому повітрі, в парковій зоні біля Університету.

Метою навчально-методичної та практичної роботи секції фізичного виховання та спортивного туризму Університету економіки та права “КРОК” є виховання спеціаліста-інтелегента трояко: валеологічно (знати як бути здоровим), професійно (визначити життєвий шлях), духовно (знайти свій ідеал).

Форми фізичної культури студентів:

1. Неспеціальна фізична освіта: свідома побудова здорового способу життя.
2. Змагання та спортивні свята: розвиток вольових та моральних якостей, почуття особистої гідності та обов'язку.
3. Фізична рекреація – новітні технології рухової активності:
4. Фізична реабілітація та психосоматичне оздоровлення: ароматерапія, психопластика, антистрессова гімнастика.
5. Рекреаційні проекти.

Ефективним є навчання здорового способу життя не лише на практичних заняттях, а і в позанавчальний час. Проведення спортивно-оздоровчих заходів: секцій, спортивних змагань та свят, днів здоров'я.

Уміння і навички, що стосуються здорового способу життя і безпеки життєдіяльності, потребують багаторазового використання, тому в організації їх застосування в практичній діяльності переважають практичні вправи і ігрові ситуації, індивідуальна і групова діяльність.

Для оптимізації процесу формування здоров'язберігаючих компетенцій та здорової особистості в сучасних умовах необхідно: впровадження нових здоров'язберігаючих технологій навчання; проведення моніторингу стану фізичного, психічного та соціального здоров'я студентів; розробка спортивно-оздоровчих заходів; підвищення престижу здоров'я і здорового способу життя серед студентів, викладачів, можливо навіть, батьків, широкої громадськості; здоров'язберігаюче наповнення всіх, без винятку, аспектів виховання та навчання.

Проводячи заняття, викладачі мають враховувати такі основні підходи: надання інформації, цей підхід допускає, що підвищення рівня знань про шкідливі звички та їхні наслідки є ефективним засобом відмови від них; емоційне навчання, цей підхід базується на припущенні, проте, залежність від наркотичних речовин і шкідливих звичок частіше розвивається в людей, які мають труднощі в усвідомленні й вираженні власних емоцій; зміст навчання зводиться до надання допомоги студентам у подоланні таких звичок; виховання психологічної протидії щодо вживання наркотичних речовин, цей підхід спрямовується на прищеплення таких соціальних навичок, як уміння сказати «Ні» у відповідь на пропозицію спробувати наркотики; зміцнення здоров'я, що

ґрунтується на взаємодії особистого вибору й соціальної відповідальності за власне здоров'я.

Висновки. Сформованість здоров'язберігаючої компетентності відповідає трьом рівням: орієнтаційному, процесуальному, рефлексивному. Так, мотиваційний критерій дозволяє простежити сформованість стійкої мотивації до здорового способу життя, його показниками виступають розвиток мотивації здоров'язбереження і актуалізація потреби в здоровому способі життя. Когнітивно-ціннісний критерій оцінює знання про здоров'я, а його показниками є вміння систематизувати, аналізувати обсяг і характер своїх знань про здоров'я як сукупності тілесного, духовного і душевного; знань про можливості здоров'язбереження і здоров'ядосконалення; знань існуючих технологіях здоров'язбереження. Практико-діяльнісний критерій відображає наявність конкретних умінь здоров'язберігаючої діяльності, що виражається (показники) в умінні застосовувати їх на практиці при вирішенні завдань і здійснювати дану діяльність, а також бути готовими до здійснення здорового способу життя. Рефлексивно-оцінний критерій показує наявність умінь до здійснення обов'язкового самоаналізу, самоконтролю ефективності і самооцінки, самокорекції їх резервних можливостей.

Таким чином, на освітньо-оздоровчий навчальний процес сьогодні покладається місія відновлення екології майбутніх поколінь з позиції цінності єдності тілесного, духовного, психічного та соціального здоров'я, що виражається в потребі формування здоров'язберігаючої компетентності як базової загальної і професійної цінності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Література

1. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді (затверджена наказом МОН України від 21 липня 2004 року № 605) // Директор школи – 2004. – № 40 (жовт.). – С. 23-29.
2. Бойченко Т.Є. Здоров'язберігаюча компетентність як ключова освіти України // Основи здоров'я і фізичної культури. 2008.- №11-12.
3. Мазур В. А. Фізична культура як фактор формування здорового способу життя / Мазур В. А., Ліщук В.В. // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини». – 2010. – Випуск 3. – С. 64 – 67.
4. Митчик О., Сапожник О. Етапи формування здоров'язбережувальної компетенції в студентів вищих навчальних закладів // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць. – 2011. - № 3 (15). – С. 78
5. Петрик О. І. Медико-біологічні та психолого-педагогічні основи здорового способу життя: курс лекцій / О. І. Петрик. – Львів: Світ, 1993. – 119 с
Інтернет-ресурс
6. Актуальні проблеми фізичної культури і спорту / Державний комітет України з питань фізичної культури і спорту. Державно науково-дослідний

інститут фізичної культури і спорту. Збірник наукових праць. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Apfks/index.html

7. Державний стандарт загальної освіти // mon.gov.ua.

Транслітерація

1. Kontsepsiia formuvannia pozytyvnoi motyvatsii na zdorovyi sposib zhyttia u ditei ta molodi (zatverdzhena nakazom MON Ukrainy vid 21 lypnia 2004 roku № 605) // Dyrektor shkoly – 2004. – № 40 (zhovt.). – S. 23-29.

2. Boichenko T.Ie. Zdoroviazberihaiucha kompetentnist yak kliuchova osvity Ukrainy// Osnovy zdorovia i fizychnoi kultury. 2008.- №11-12.

3. Mazur V. A. Fizychna kultura yak faktor formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia / Mazur V. A., Lishchuk V.V. // Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka «Fizyчне vykhovannia, sport i zdorovia liudyny». – 2010. – Vypusk 3. – S. 64 – 67.

4. Mytchuk O., Sapozhnyk O. Etapy formuvannia zdoroviazberezhualnoi kompetentsii v studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv // Fizyчне vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi: zbirnyk naukovykh prats. – 2011. - № 3 (15). – S. 78

5. Petryk O. I. Medyko-biologichni ta psykhologo-pedahohichni osnovy zdorovoho sposobu zhyttia: kurs lektsii/ O. I. Petryk. – Lviv: Svit, 1993. – 119 s.

Internet-resurs

6. Aktualni problemy fizychnoi kultury i sportu / Derzhavnyi komitet Ukrainy z pytan fizychnoi kultury i sportu. Derzhavno naukovy-doslidnyi instytut fizychnoi kultury i sportu. Zbirnyk naukovykh prats. Rezhym dostup: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Apfks/index.html

7. Derzhavnyi standart zahalnoi osvity // mon.gov.ua.

Kondes T.V.

FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCE AS A CONDITION OF PRESERVATION AND HEALTH IMPROVEMENT OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFILE

The article considers the relevance of the formation, the essence, components and criteria of health-saving competence. Based on the analysis of the components of the structures of general competence presented in the scientific literature, the structure of health-saving competencies is determined. The state of optimal correspondence between biological, psychological and social in life, study and professional activities of future socionomic specialists is substantiated.

For the modern student, mastering the profession of psychologist, lawyer, manager, it is necessary to overcome all the negative phenomena of nervous and psychological stress, the hypodynamia associated with the computerization of learning, and the unhealthy environmental situation. The fulfillment of these tasks requires the development of personal qualities and creative abilities of a specialist, the ability to independently acquire new knowledge and solve problems, navigate the

life of society. Therefore, the health of future specialists of the socio-economic profile are subject to high requirements.

The competence of preservation of health provides the organization of a healthy way of life in the physical, social, mental, spiritual spheres and the organization of their work. The main criterion for this competence is the state of optimal correspondence, harmony between biological, psychological and social in human life and activities.

The process of forming a conscious attitude to their own health requires the acquisition of students with the necessary health-preserving skills and abilities.

Considerable attention is paid to acquiring elementary knowledge of physical culture, hygiene, bases of health and healthy lifestyle; formation of skills of independent exercises, physical activity development, posture correction, prevention of injuries; the education of a lucid attitude towards their health and health of others as the highest social value of the individual; development of conditional qualities (strength, speed, endurance, flexibility) and coordination abilities (speed of crossings, coordination of motor actions, the ability to arbitrarily relax muscles, vestibular stability).

Key words: Health-saving competence, health-saving culture, sanogenesis

Кондес Тетяна Василівна – здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Сєвєродонецьк.

УДК 159.964.28

Манжара С.О.

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ДУАЛІЗМУ ПСИХІКИ ОСОБИСТОСТІ У ГЛИБИННОМУ ПІЗНАННІ

У статті розкриваються можливості глибокого пізнання дуалізму психіки особистості. Зокрема, увага зосереджена на методах об'єктивування особистісної проблеми. Дослідження проведене у психодинамічній парадигмі за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). Глибока психокорекція передбачає використання допоміжних засобів (малюнки, іграшки, камінці тощо). У статті зосереджено увагу на символіці репродукцій художніх полотен. Виокремлено різновиди символіки в цілому та розглянуто дуальні символи малюнків: ваги, дерево, дзеркало, сходи, міст тощо. Проаналізовано використання подвійних символів у глибоко-корекційному процесі та досліджено індивідуально-неповторне трактування символіки.

Ключові слова: дуалізм, символ, архетип, активне соціально-психологічне пізнання (АСПП), глибоке пізнання, візуалізація.

Постановка проблеми. Фахова підготовка майбутніх практичних психологів передбачає оволодіння відповідними знаннями, вміннями та навичками. Зокрема, різноманітними методами і методиками діагностики і корекції особистісної проблеми: вербальними, невербальними, з застосуванням допоміжних засобів тощо. Найпоширенішими є візуалізовані методики (наприклад, малюнкові). Для оптимального ведення психокорекційного процесу з використанням допоміжних засобів, практичний психолог повинен володіти архетипною символікою та враховувати її полізначність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психодинамічній парадигмі дослідженням архетипної символіки займалися: К. Бабенко (механізми символізації), Л. Драгола (метафоричність у глибинному пізнанні), Д. Дроздова (індивідуальна архетипна символіка), І. Євтушенко (архетипна символіка у вираженні інтимних почуттів), П. Теслюк (полівалентність символіки психомалюнків), Т. Яценко (архетипне перекодування психіки) [11]. Також особлива увага зосереджена на розкритті глибинних смислів різновидів архетипної символіки: перинатальної (Ю. Сіденко), деприваційної (О. Максименко), шахової (А. Камінська), релігійної (О. Педченко), мазохістської (Н. Іванова), символіки смерті (І. Калашник).

Мета статті – об'єктивування дуальної символіки репродукцій художніх полотен у глибинному пізнанні.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дуалізм (від лат. «Duo» – два) – це світогляд, який передбачає вияв двох протилежних один одному початків (факторів), боротьба між якими і створює реальність. У цій нерозривній парі перебувають такі протилежності, як: Дух і Матерія; Добро і Зло; Біле і Чорне; Бог і Диявол; Світло і Птьма; Інь і Ян (у якому присутні динаміка і рівновага протиборчих сторін); Чоловіче і Жіноче тощо.

В основу концепції дослідження покладено психодинамічну теорію, що містить ідею пізнання цілісності психіки в єдності свідомих і несвідомих виявів в їхній суперечливій сутності, які взаємодіють між собою за параметрами як антагоністичних, так і синергетичних взаємин. Особливої уваги заслуговують психоаналітичні пошуки відповіді на проблему дуалізму психіки, яка полягає у: вроджених тенденціях потягів Ід, які різняться та поділяються за двома критеріями: «до життя» та «до смерті» (відповідно до різновидів енергії – «лібідо» і «мортідо»); динаміці протилежностей; едіпальній залежності, внутрішній суперечності психіки особистості тощо.

Глибинне пізнання психіки передбачає використання допоміжних засобів (авторські тематичні малюнки, репродукції художніх полотен, ліпка, іграшки, камені, пісочниця, свічки тощо) та здійснюється у діалогічній взаємодії у системі «Психолог↔Респондент» (П↔Р) за принципами спонтанності і невимушеності. Провідною методикою методу активного соціально-психологічного пізнання (АСПП) є психоаналіз комплексу тематичних малюнків, що включає 40 тем (за бажанням учасники додають власні). Також, для кращого розкриття власних малюнків, учасникам групи пропонується набір

репродукції художніх картин, з яких вони обирають емоційно значущі для себе. Здебільшого використовуються репродукції картин художників-сюрреалістів: Дж. Варрена, Дж. Волл, Г. Д. Ексіоглу, Я. Єрки, З. Задемака, Т. А. Копери, В. Куша, Р. Магріта, Р. Олбінські, В. Сюдмака (рис. 1 – 21).

Завдання глибинної психокорекції – виявити об’єктивні параметри несвідомого, що функціонує за власними законами, які полягають у силі емоційних навантажень, потоці енергії, відповідних тенденціях. За ними стоять смислові параметри, витіснені семантичні поля, смисл яких розкривається завдяки перенесенням на інші реальності. Сила проєкцій і тенденцій поведінки така велика, що вона переноситься на будь-що (малюнки, іграшки, камені тощо), що і є об’єктивним показником наявності вказаних тенденцій. У цьому є дуалізм логіки свідомого і логіки несвідомого, що пізнається через процес діалогічної взаємодії між психологом і респондентом, що через ітеративність (повторюваність) та інваріантність дозволяє побачити об’єктивні чинники, які задають суб’єктивізм Я.

Категорія «символ» має два значення: 1) «зображення, що виступає від імені якого-небудь предмету, який може мати зовсім іншу форму»; 2) «абстрактне поняття... письмовий знак, який описує яку-небудь якість, величину чи процес» (на приклад, букви, цифри, ноти тощо) [9, с. 10 – 11]. У контексті вивчення дуалізму психіки, особливої уваги заслуговує дуальна символіка. У процесі дослідження виокремлено її різновиди: подвійність (один символ має протилежні значення); протиставлення (антагоністичні символи); перехід (з одного стану в інший) та циклічність (динаміка зміни протилежностей) (див. схема 1).

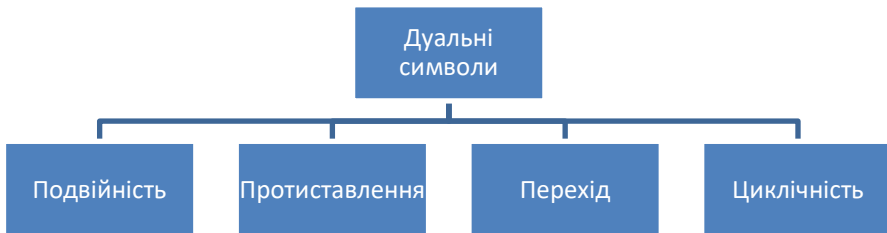


Схема 1. Різновиди дуальної символіки

До подвійної символіки (рис. 1 – 6) відносяться: ваги, дзеркало (відображення), вино, ворон, кінь, гілка тощо.

Ваги – символ справедливості, рівноваги протилежностей та гармонії [1; 6; 7; 8]. Згідно з міфами, ваги – визначальний атрибут древньогрецької богині правосуддя Феміди та вершника апокаліпсису Голоду. У глибинному пізнанні також є символом невизначеності, амбівалентності почуттів та внутрішньої суперечності психіки суб’єкта (див. далі фрагмент стенограми №1).

Згідно зі словниками символів [1; 7; 8], *дзеркало* означає самопізнання, відображення істини, та позначає двері у паралельний (дзеркально протилежний) світ. Вказане трактування охоплює і відображення на дзеркальній поверхні води (рис. 5).



Рис. 1. В. Куш. Плюси і мінуси



Рис. 2. С. Джерсі. Дзеркало сутності



Рис. 3. В. Сюдмак. Анатомія почуттів

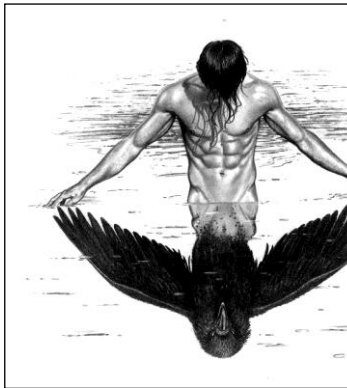


Рис. 4. Автор невідомий. Символ смерті і відродження

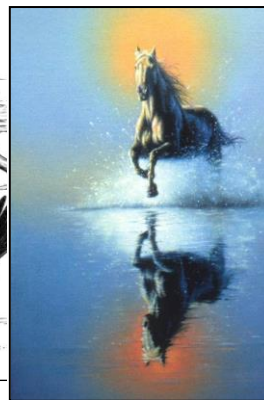


Рис. 5. Дж. Варрен. Той, що біжить з вітром



Рис. 6. В. Куш. Горіх Едему

Вино – одночасно символ пізнання і мужності та гріховності (сп'яніння) [7; 8].

Ворон – амбівалентний символ гріха / смерті та мудрості / віщування [7; 8].

Кінь – символ сили, життя, швидкості, перемоги, грації, мужності, сексуальності. Подвійність виражається у психологічних характеристиках: одночасно благородність і розум (білий кінь Ісуса Христа) та страх і переляк (зловісна тварина царства мертвих і вершників апокаліпсису) [1; 4; 7; 9; 10].

Гілка – повторює символіку того дерева, з якого вона зламана. Є символом перемоги, родючості та цнотливості. Зламана гілка символізує сексуальну агресію [7; 10].

Символами протиставлення (рис. 7 – 12) є: верх – низ, Рай – Пекло, сонце – місяць, день – ніч, вода – вогонь тощо.



Рис. 7. В. Куш.
Сакральний подарунок



Рис. 8. Я. Єрка.
Подвійне життя



Рис. 9. М. Періх.
Мадонна Лаборіс



Рис. 10. Джо Девіто.
Виклик



Рис. 11. А. Claire Rayet.
Ніч і день



Рис. 12. Р. Моррілл.
Яма лави

У процесі дослідження з'ясовано, що вказані символи є виявами і характеристиками двох першооснов Інь і Ян (див. схеми 2 і 3).

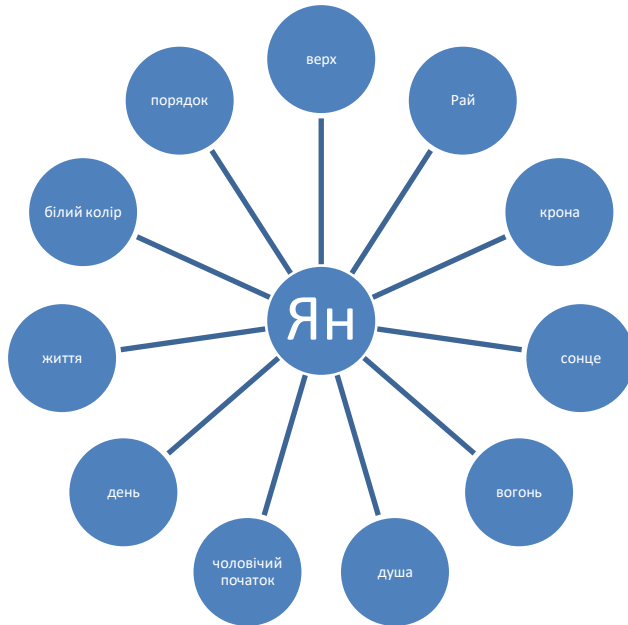


Схема 2. Вияви Ян

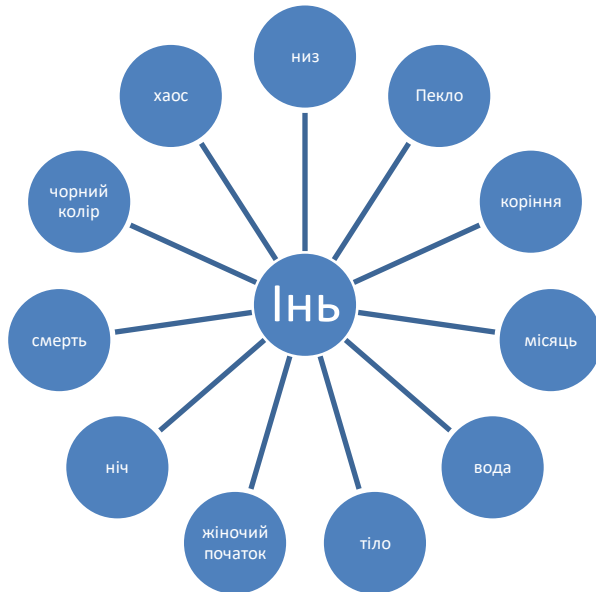


Схема 3. Вияви Інь

Отже, першооснови мають ряд протилежних виявів і характеристик, що ілюструють як внутрішню суперечність психіки особистості, так і базальний конфлікт «життя – смерть». Людина об'єднує у собі обидві першооснови, адже є «створінням двох світів» [1, с. 39].

Перехід символізують: сходи, міст, веселка, двері, яйце (рис. 13 – 16).



Рис. 13. Я. Єрка. Сцена під сходами

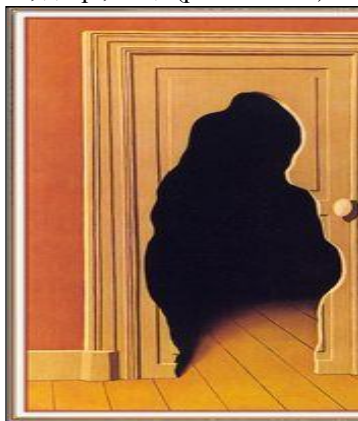


Рис. 14. Р. Магрітт.
Несподівана відповідь



Рис. 15. Дж. Варрен. Над веселкою

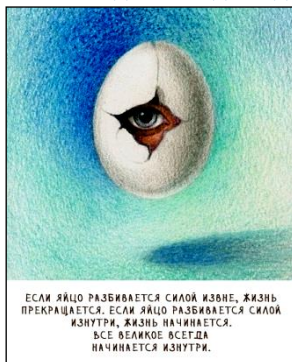


Рис. 16. Автор і назва
невідомі

Сходи, міст, веселка – символи зв'язку між верхом і низом, небом і землею. Підйом символізує хоробрість, сміливість, спуск має негативні характеристики [7].

Двері – символ одночасно захисту і доступу (відмикають і замикають кордон), переходу з одного місця (стану) в інше. У міфології народів світу, двері – перехід між життям і смертю [5]. У психоаналізі це жіночий фалічний символ.

Яйце – проміжне явище, символ переходу з одного стану в інший [2].

Циклічність ілюструють: Ін-Ян, альфа і омега, дерево, уроборос (рис. 17 – 18, рис. 21).



Рис. 17. Т. А. Копера. Дерево часу



Рис. 18. Автор невідомий. Ін-Ян

Ін-Ян – символ космічної дуальної системи, уособлює колообіг протилежних сил і принципів у космосі. За умов рівноваги та гармонії його частин і існує світ. Особливості динаміки символу Ін-Ян у глибинному пізнанні описано у статті «Динаміка семантики символу Ін-Ян у глибинно-корекційній підготовці майбутнього психолога» [3].

Альфа і омега – символ цілісності та єдності [1; 8].

Дерево – символ життя, родючості (квітуче) і смерті (засохле), та мудрості і сили; символ рівноваги, динаміки та циклічності розвитку; означає перехід від низу до верху та між життям і смертю [6 – 7]. Вічнозелене дерево – знак безсмертя. У міфології розрізняють дерева: Життя, Смерті, Пізнання добра і зла та дерево Істини. Згідно з архетипною символікою, дерево – образ батьків, роду.

Уроборос («той, що пожирає свій хвіст» [7]) – символ циклічності Всесвіту, сансари, карми, початку і кінця. Це – змія, що згорнулась у коло і поїдає свій хвіст. Поєднує у собі символи яйця (простір всередині), землі (сам змії) та неба (коло), також це символ єдності позитивного і негативного, чоловічого і жіночого. Головне значення уроборосу – циклічність життя і смерті.

Для дослідження індивідуальної семантики дуальної символіки опрацьовано ряд стенограм глибинно-корекційного процесу з використанням репродукцій художніх полотен. Під час психоаналітичної інтерпретації індивідуально-смыслових параметрів символіки відбувається перехід від полізначності до знаковості, значущої для респондента. Нижче представлені фрагменти, що ілюструють можливості дослідження особистісних проблем учасників групи АСПП за допомогою дуальних символів.

Інструкція: учасникам запропоновано переглянути набір репродукцій художніх полотен та обрати емоційно небайдужі для них і розставити їх у порядку значущості.

Подаємо фрагменти стенограми глибино-корекційного процесу з використанням репродукцій художніх полотен з дуальною символікою.

П. – психолог.

С., Р., К. – респонденти, майбутні психологи.

Фрагмент №1:

П.: Що тебе приваблює на цьому малюнку (рис. 19)?

С.: Я обирала цей малюнок з відчуттям ніби це – я (*дівчина в центрі*), а біля мене – мама (*профіль зліва*) і тато (*справа*). Я маю бажання досягнути рівноваги, щоб не кидатися зі сторони в сторону (між ними). Зрозуміло, що чітко, як «стрілка на 12», не буде, але я розумітиму, чого хочу.

П.: Які у тебе зараз відчуття?

С.: Після проходження групи, я вже бачу можливість самонародитися і здатність все зважувати. Дякую!

У фрагменті акцент зроблено на символі ваг як бажанні досягнення внутрішньої рівноваги. Згідно психоаналітичної інтерпретації, у респондента прослідковуються амбівалентні почуття до батьків, свідченням чого є різна кольорова гамма зображених образів (мама – холодні, тато – теплі).

Фрагмент №2:

П.: Малюнок (рис. 20) об'єднує протилежності: з одного боку – холод, ніч, а з іншого – тепло, день. Що спонукало тебе обрати цю картинку? Котрась з цих сторін? Чи саме їхня розмежованість і зумовила вибір?

Р.: Тут ніби відокремленість життя і смерті. Це безперервний цикл, гармонійний і так влаштований. Внизу, біля дерева (*справа*) – ніби ангел смерті або сама смерть. А тут (*лівий нижній кут*) ніби початок життя. Це цикл перероджень.

П.: Тоді, у тебе є травма втрати когось із твоїх рідних, близьких.

Р.: Так, це пов'язано зі смертю мого батька (*плаче*).

Респондент зосереджує увагу на базальному конфлікті «життя – смерть». У



Рис. 19. Дж. Уолл. Терези



Рис. 20. Дж. Уолл. Дерево тисячоліть

вказаному фрагменті дерево є символом динаміки, циклічності життя і смерті. А також, архетипно позначаючи сім'ю, є натяком на едіпальну залежність.

Фрагмент №3:

П.: Що тебе привабило на цьому малюнку (рис. 21)?



Рис. 21. Г. Ломуллер. Через час

К.: Змій. У мене відчуття, ніби я рухаюся замкненим колом, ніби я сам себе «кусаю за хвіст», зупиняю, витрачаю енергію дарма. Мене це не влаштовує, я хочу це розірвати. Але поки що всі мої починання зазнають краху, як на малюнку: яйце (*вгорі*) ніби розбите, не має підґрунтя, хоча з нього і проростають живі рослини. Дерево (*внизу*), навпаки, ніби має підґрунтя, але саме неживе. Инь-Ян (у маятнику) – це бажана для мене гармонія.

На малюнку (рис. 21) зображено відразу кілька дуальних символів, що означають динаміку, циклічність, перехід (уроборос, дерево, годинник, яйце, Инь-Ян). Для респондента вони символізують обнуління, втрату енергії та «ходіння хибним колом». Найвні утробні символи (вода, яйце, маятник, змії) вказують на едіпальну залежність.

Висновки. Дуальними символами є: Инь-Ян, ваги, дзеркало, дерево, яйце, міст, кінь тощо. У результаті дослідження виявлено, що за допомогою візуалізованих (малюнкових) методів можливо діагностувати: базальний конфлікт «життя – смерть», едіпальну залежність, внутрішню суперечність психіки особистості, різноспрямованість енергії та, як наслідок, її обнуління, невизначеність, подвійність у сприйнятті себе «реального» та «ідеального», а також прагнення досягти рівноваги та цілісності.

Література

1. Бидерманн Г. Энциклопедия символов: Пер. с нем. / Общ. ред. и предисл. Свеницкой И. С. – М.: Республика, 1996. – 335 с.: ил.
2. Иллюстрированная энциклопедия символов / сост. А. Егзаров. – М. : Астрель: АСТ, 2007. – 723 с.
3. Манжара С. О. Динаміка семантики символу Ін-Ян у глибинно-корекційній підготовці майбутнього психолога / С. О. Манжара // Теорія і практика сучасної психології – Запоріжжя, 2018. – с. 150-158.
4. Мэнли П. Холл. Энциклопедическое изложение масонской, герметической, каббалистической и розенкрейцеровской символической философии. – М.: Эксмо, Мидгард, 2007. – С. 8. – 864 с.
5. Разинов Ю. А. Дверь Сила простых вещей: сб. ст. / под ред. С. А. Лишаева. – СПб. : Алетейя, 2014. – 384 с. – (Тела мысли). – с. 223-237.
6. Рошаль В. М.: Энциклопедия символов: АСТ, Сова, Харвест; Москва, Санкт-Петербург; 2008. – 200 с.
7. Символы, знаки, эмблемы: Энциклопедия / Авт.-сост. д-р ист. наук, проф. В. Э. Багдасарян, д-р ист. наук, проф. И. Б. Орлов, д-р ист. наук В. Л. Телицын; под общ. ред. В. Л. Телицына. – 2-е изд. – М.: ЛОКИД-ПРЕСС; РИПОЛ классик, 2005. – 494 с.
8. Тресиддер Джек Словарь символов – Москва : Изд.-торг. дом «Гранд» : Фаир-пресс, 2001. – 444 с. : ил.
9. Фоли Д. Энциклопедия знаков и символов: Пер. с англ. 2-е изд. – М.: Вече, 1997. – 512 с. (Энциклопедии. Справочники. Неумирающие книги)
10. Энциклопедия. Символы, знаки, эмблемы / Авт.-сост. В. Андреева и др. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 556, [4] с., [32] л. ил.
11. Yatsenko T., Galushko L. The archetypal ability of the psyche to transcode the ideal realities into the materialized. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. 2018. № 27 (3). P. 15-32.

Транслітерація

1. Bidermann G. Entsiklopediya simvolov: Per. s nem. / Obsch. red. i predisl. Svenitskoy I. S. – М.: Respublika, 1996. – 335 s.: il.
2. Pilyustrirovannaya entsiklopediya simvolov / sost. A. Egazarov. – М. : Astrel: AST, 2007. – 723 s.
3. Manzhara S. O. Dinamika semantiki simvolu In-Yan u glibinnokorektsiyinyi pidgotovtsi maybutnogo psihologa / S. O. Manzhara // Teoriya i praktika suchasnoyi psihologiyi – Zaporizhzhya, 2018. – s. 150-158.
4. Menli P. Holl. Entsiklopedicheskoe izlozhenie masonskoy, germeticheskoy, kabbalisticheskoy i rozenkreytserovskoy simvolicheskoy filosofii. – М.: Eksmo, Midgard, 2007. – S. 8. – 864 s.
5. Razinov Yu. A. Dver Sila prostyih veschey: sb. st. / pod red. S. A. Lishaeva. – SPb. : Aleteyya, 2014. – 384 s. – (Tela myisli). – s. 223-237.

6. Roshal V. M.: Entsiklopediya simvolov: AST, Sova, Harvest; M.; 2008. – 200 s.
7. Simvol'yi, znaki, emblemy: Entsiklopediya / Avt.-sost. d-r ist. nauk, prof. V. E. Bagdasaryan, d-r ist. nauk, prof. I. B. Orlov, d-r ist. nauk V. L. Telitsyin; pod obsch. red. V. L. Telitsyina. – 2-e izd. – M.: LOKID-PRESS; RIPOL klassik, 2005. – 494 s.
8. Tresidder Dzhek Slovar simvolov – Moskva : Izd.-torg. dom «Grand» : Fair-press, 2001. – 444 s. : il.
9. Foli D. Entsiklopediya znakov i simvolov: Per. s angl. 2-e izd. – M.: Veche, 1997. – 512 s. (Entsiklopedii. Spravochniki. Neumirayuschie knigi)
10. Entsiklopediya. Simvol'yi, znaki, emblemy / Avt.-sost. V. Andreeva i dr. – M.: OOO «Izdatelstvo Astrel»: OOO «Izdatelstvo AST», 2004. – 556, [4] s., [32] l. il.
11. Yatsenko T., Galushko L. The archetypal ability of the psyche to transcode the ideal realities into the materialized. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. 2018. № 27 (3). P. 15-32.

Manzhara S. O.

VISUALIZING THE DUALISM OF PERSONALITY'S PSYCHE IN THE DEEP KNOWLEDGE

The article reveals the possibilities of deep knowledge of the individual's psychic duality. In particular, attention is focused on methods of objectifying a personal problem. The research was carried out in the psychodynamic paradigm by the method of active social-psychological knowledge (ASPK). Deep psychocorrection involves the use of auxiliary means (pictures, toys, stones, etc.). The article focuses on the symbols of artistic paintings' reproductions. Different types of symbols in general are distinguished and dual symbols of drawings are considered: scales, tree, mirror, stairs, bridge, etc. The use of dual characters in the deep-correction process is analysed and the individually-unique interpretation of the symbolic is explored.

Key words: *dualism, symbol, archetype, active social-psychological knowledge (ASPK), deep knowledge, visualization.*

Манжара Світлана Олегівна – аспірант кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації психологічного факультету Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВПЛИВУ КОНФОРМІЗМУ НА ВИНИКНЕННЯ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ

У статті розкрито поняття адиктивної поведінки особистості у концепціях та підходах науковців. Розглянуто особливості періоду студентства та основні причини формування адиктивної поведінки у студентів. З'ясовано, що на формування залежної поведінки можуть впливати біологічні, психоповедінкові, соціо-середовищні чинники.

Визначено поняття конформізму. Виявлено, що одним із факторів виникнення адиктивної поведінки у студентів може виступати високий рівень навіюваності, конформності особистості. Встановлено, що людина, схильна до формування залежної поведінки, виявляється некритичною, податливою груповому впливу.

Ключові слова: адиктивна поведінка, адикції, залежність, студентський період, конформізм, конформність, навіюваність.

Постановка проблеми. Нестабільність сучасного суспільства створює своєрідний тиск на особистість. Відчуваючи на собі вплив даних чинників, багато молодих людей не в змозі впоратись з цим тиском. Одним з наслідків такого впливу може бути втеча від реальності, змінення психічного стану за допомогою вживання різних речовин, фіксацією уваги на певній діяльності.

На даний момент неможливо з'ясувати найбільш поширену причину виникнення адиктивної поведінки особистості. Адиктивна поведінка може формуватись в залежності від індивідуальних особливостей особистості, її способу життя, оточення тощо. Завданням сучасних досліджень даної проблеми є з'ясування найбільш поширених чинників, які можуть призвести до залежностей.

Одним із факторів, які відіграють важливу роль у виникненні різного роду адикцій може бути конформізм. Вплив конформізму на формування адиктивної поведінки повністю не визначений, що робить актуальними дослідження даному напрямку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення адиктивної поведінки відбувається на інтегративних засадах фахівцями психології, соціології, медицини, соціальної педагогіки. Починають дослідження цієї проблеми А. Лічко, Д. Колесов, С. Швердін, Б. Левін, М. Левін, В. Оржеховська Н. Максимова, С. Толстоухова. Останнім часом поширення інтересу до адикцій простежуємо в роботах Ц. Короленка, В. Менделевича, О. Безпалько, А. Капської, Н. Заверіко, О. Карпенко, М. Окаринського, П. Гусака, Н. Бурмаки, О. Савчука, Т. Мартинюк, І. Шишової, О. Мурашкевича.

Одне з останніх вичерпних визначень поняття «адиктивна поведінка» надала О. Безпалько: «адиктивна поведінка – це поведінка людини, для якої притаманне прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану завдяки прийому різноманітних хімічних речовин чи постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій» [5].

Феномен конформізму вивчали такі вчені як К. Левін, С. Аш, який першим з соціальних психологів провів експериментальне дослідження конформізму, М.Шериф, який досліджував явища, пов'язані з конкретним впливом групових норм, М.Дойч і Г.Джерард, які в своїх дослідженнях виокремили нормативний та інформаційний впливи групи на індивіда, В.С.Чудновський, Р. Крачфілд, У. Беррі, Г.Келмен та ін.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми впливу конформізму на виникнення адиктивної поведінки студентів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Адикція (Addiction) – з англійської пагубна звичка, пристрасть до чого-небудь, порочна схильність [9, с. 23].

Проблемою дослідження адиктивної поведінки та детермінант її виникнення займалось багато вчених. Як зазначає Г. Кристал, повторення важкої ситуації, що травмує призводить до порушення розвитку і переходу в стан апатії і відстороненості. Пізніше травму можна виявити через страх перед будь-якими афектами, нездатності їх переносити, відчуттям «небезпеки» і очікуванням неприємностей. Ця особливість залежних людей позначається як низька афективна толерантність. Такі люди не вміють дбати про себе і потребують когось (чогось), хто допоміг би їм впоратися зі своїми переживаннями. Разом з тим вони відчують глибоку недовіру до людей. В цьому випадку неживий об'єкт цілком може замінити людські відносини. Таким чином, люди, які пережили психічні травми в ранньому дитинстві, мають істотно більший ризик стати залежними [3, с. 18].

Класичні психоаналітичні концепції особистості (З. Фрейд, А. Фрейд, Г. Гартман, П. Блос.) в якості причин виникнення адиктивної поведінки розглядають дефекти в психосексуальному розвитку. Згідно з психоаналітиками, особистість закономірно проходить оральну, анальну фалічну, латентну, генітальну стадії. В основі формування залежності лежать дефекти (внутрішні конфлікти) в психосексуальному розвитку, як набуті частково на оральній та/або анальній стадії розвитку. Людина під дією наркотичної речовини регресує на більш ранні стадії розвитку, уникаючи, таким чином, рішення наявних конфліктів.

В транзактному аналізі (Е. Берн) залежність від алкоголю та наркотиків розглядається як варіант гри, в яку людина може грати все життя. У наркоманів та алкоголіків, на думку Е. Берна, чітко проявляється материнський вплив [8].

Згідно теорії стресу та копіngu (Р. Лазарус), в результаті взаємодії людини та оточуючого середовища у неї формуються певні стратегії поведінки,

які базуються на особистому досвіді. Кожна людина знаходить власні способи подолання стресу (копінг-стратегії) на основі наявного у неї особистого досвіду (особистісні ресурси). Залежно від стратегій та ресурсів, які використовуються, в людини можуть розвиватись різні форми поведінки, як адаптивні, так і дезадаптивні.

Всі стратегії поведінки людини, які формуються в неї в процесі життя, Р. Лазарус розділяє на три групи: стратегії вирішення проблем; пошук соціальної підтримки; уникнення. Вибір третьої стратегії часто призводить до розвитку адикції [8].

А. Е. Личко підкреслював, що важливу роль у розвитку адиктивної поведінки відіграють особливі типи акцентуацій характеру (нестійкий, конформний, епілептоїдний, гіпертімний) [3, с. 19].

М. Гріффітс пропонує операціональні критерії, які в сумі визначають залежність: пріоритетність – улюблена діяльність набула першорядного значення і переважає в думках, почуттях і вчинках (поведінці); зміна настрою – відноситься до суб'єктивного досвіду людини і супроводжується станом захопленості діяльністю; толерантність – для досягнення звичного ефекту потрібно кількісне збільшення параметрів діяльності; симптоми розриву – виникнення неприємних відчуттів або фізіологічних реакцій при втраті або раптовому скороченні можливостей займатися улюбленою діяльністю; конфлікт – відноситься до всіх різновидів конфліктів: інтрапсихічних; міжособистісних (з оточуючими людьми); з іншими видами діяльності (робота, соціальне життя, хобі та інтереси); рецидив – повернення до улюбленої раніше діяльності, іноді після багаторічного періоду утримання [3, с. 18].

Важливим є питання щодо причин формування адиктивної поведінки в студентів. Студентський період (17-23 роки) характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку [7, с. 113].

Студентський період життя людини припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості, який характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права вибору, набуття певної юридичної та економічної відповідальності, можливості включення в усі види соціальної активності, здобуттям вищої освіти та опануванням професією [10, с. 42].

На думку Н. А. Бородіної, у студентів з адиктивною поведінкою порушена мотиваційна спрямованість особистості, що виражається в посиленні потреби в самостимуляції; вони частіше за інших демонструють підвищену потребу в пошуку нових відчуттів, вражень, нових реалізацій. У дослідженні С. А. Мінакова виявлено, що студенти з адиктивною поведінкою більш схильні проявляти фізичну агресивність, тривожність, гнів і ворожість, ніж студенти, у яких не було виявлено ознаки адикції.

Згідно Е. А. Чеверікіною, студенти з високою схильністю до адиктивної поведінки характеризуються нестійким емоційним станом, тривожністю,

залежністю від думки оточуючих і високою залежністю від об'єкта прихильності.

Нарешті, зі зростанням схильності до залежності від психоактивних речовин знижується навчальна мотивація: у студентів недостатньо сформовані соціальні та професійні компетенції [2].

Виділяють багато факторів, що можуть спричинити виникнення адиктивної поведінки. До них відносять біологічні процеси, пов'язані з дією речовин, виникненням толерантності і симптомів відібрання, розвитком фізичної залежності, що визначає подальше вживання; психоповедінкові чинники, які включають емоційне посилення змісту мотивацій, що лежать в основі психологічної залежності; соціо-середовищні фактори [6, с. 141].

Однією з причин виникнення адиктивної поведінки у студентів може виступати високий рівень конформізму особистості. Конформізм проявляється в усвідомленій соціальній поведінці людини, при якій вона, перебуваючи під психологічним впливом з боку інших людей і маючи власну думку з якогось-небудь питання, відкрито його не заявить і не відстоює, а з міркувань особистої вигоди приймає думку тих, хто чинить на неї вплив [1].

Залежній особистості у вищій мірі властива сугестивність як особистісна риса, властивість. Під сугестивністю розуміється легкість засвоєння людиною зовнішніх по відношенню до неї спонукань, прагнень, бажань, установок, оцінок, форм і стилів поведінки, підвищена сприйнятливість до психічного впливу з боку іншої особи (осіб) без критичного осмислення реальності і прагнення протистояти цьому впливу. Вважається, що при цьому багато з того, що відбувається приймається на віру, глибоко не аналізується і не піддається упередженому осмисленню.

Особистість, схильна до формування залежної поведінки, виявляється некритичною, часто легковірною, податливою груповому впливу, авторитарного управління. Така людина виробляє стереотип поведінки не у відповідності з переконаннями і роз'ясненнями оточуючих, чи не виходячи з власних раціональних суджень і умовиводів, а в обхід їх. Крім цього, характерними для такої людини стають підпорядкованість, націленість на зняття з себе і передачу іншому відповідальності за поведінку, рішення життєвих питань і планування майбутнього. Навіювана молода людина беззастережно вірить в правильність вчинків і рад того, хто ним керує.

Як правило, залежність, інфантильність і сугестивність як якості залежної особистості прекрасно співіснують і «гармонують». Багато юнаків, залучених в процес вживання алкоголю, наркотичних чи токсичних речовин, йдуть на це без усвідомлення суті того, що відбувається, некритично. Вони легко піддаються впливу ззовні. Їх не складає труднощів «переконати», що шкода від вживання цих речовин – «уявна», що легкі наркотики нібито не викликають залежності. Крім цього, за механізмами самонавіювання вони здатні швидко «умовити себе», що «це – остання сигарета, остання чарка або остання доза». В таку хвилину вони стовідсотково переконані в правильності власного

умовиводу. Можна стверджувати, що залежна особистість схильна обманюватися, підпадати під вплив оточуючих, підкорятися, шукати тих, хто здатний їй вселити що-небудь і керувати нею.

Особливу роль сугестивність відіграє у формуванні групових форм девіантної поведінки, наприклад, в становленні релігійного, спортивного або музичного фанатизму. Приклад людей, які вже є залежними, виявляється заразливим. В цілому ж сугестивність можна позначити як «психічну заразливість», індукування, схильність до імітаційної і наслідувальної поведінки.

Студентам властивий максималізм суджень, прагнення до радикальних дій, підвищена емоційність сприйняття, наявність своєї субкультури, яка формує норми, цінності і зразки поведінки, що часто сприяє нівелюванню свідомості, схильності до наслідування[4].

Висновки. В результаті теоретичного аналізу проблеми впливу конформізму на формування адиктивної поведінки особистості було визначено, що адиктивна поведінка проявляється у прагненні до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану завдяки прийому різноманітних хімічних речовин чи постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій.

Визначено, що на виникнення адиктивної поведінки впливають біологічні, психоповедінкові, соціо-середовищні чинники. Було з'ясовано, що однією з причин виникнення адитивної поведінки у студентів може виступати високий рівень конформізму особистості, який проявляється в усвідомленій соціальній поведінці людини, при якій вона, перебуваючи під психологічним впливом з боку інших людей, приймає думку тих, хто чинить на неї вплив.

Виявлено, що залежній особистості у вищій мірі властива сугестивність як особистісна риса, властивість. Характерними для такої людини стають підпорядкованість, націленість на зняття з себе і передачу іншому відповідальності за поведінку, рішення життєвих питань і планування майбутнього. Багато студентів, залучених в процес вживання алкоголю, наркотичних чи токсичних речовин, можуть йти на це без усвідомлення суті того, що відбувається, некритично. Вони легко піддаються впливу ззовні.

Перспективи подальших досліджень. Колом питань, що розглядаються в даній статті проблема впливу конформізму на формування адиктивної поведінки студентів повністю не вичерпується. Перспективними напрямками подальших досліджень можуть стати поглиблення теоретичних та емпіричних даних з даної проблематики, а саме емпіричні дослідження психологічних особливостей впливу конформізму на формування адиктивної поведінки особистості.

Література

1. Алтунина, И.Р. Социальная психология : учебник для бакалавров / И.Р. Алтунина. – 2-е издание. – Москва : Юрайт, 2011. – 427 с.
2. Антилогова Л. Н. Психологические особенности аддиктивного поведения студентов / Л. Н. Антилогова, Д. В. Лазаренко // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2014 – № 2(57) – С.40-43
3. Белов В. Г. Профилактика аддиктивного поведения / В. Г. Белов, В. А. Кулганов, Ю.А. Парфенов. – СПб. : Православная инициатива, 2013. – 260 с.
4. Горобей М.П. Проблеми шкідливих звичок і залежностей студентів / Горобей М.П. // Педагогіка та психологія Чернігівський державний інститут економіки і управління, 2011–№11 – С. 33-36
5. Золотова Г. Д. Сучасні соціально-педагогічні погляди на проблему адиктивної поведінки дітей / Г. Д. Золотова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 1 – С. 61-70
6. Короленко Ц. П. Психодинамические механизмы аддикций в постсовременной культуре [Монография] / Ц. П. Короленко, Н.В. Дмитриева, Т. А. Шпикс. – Саарбрукен: LAP, 2011. – 188 с.
7. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи Навчальний посібник / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
8. Лисецкий К.С. Психология не-зависимости: Учебное пособие по курсу «Профилактика аддиктивного поведения» / К. С. Лисецкий, Е.В.Литягина. – Самара: Изд-во «Универс-груп», 2003. – 144 с.
- Личко А.Е. Подростковая наркология: руководство / А.Е. Личко, В. С. Битенский. – Л. : Медицина, 1991. – 304 с.
10. [Подольяк Л.Г.](#) Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л.Г. [Подольяк](#), В.І. [Юрченко](#). – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.

Транслітерація

1. Altunina, I.R. Social'naja psihologija : uchebnik dlja bakalavrov / I.R. Altunina. – 2-e izdanie. – Moskva : Jurajt, 2011. – 427 s.
2. Antilogova L. N. Psihologicheskie osobennosti addiktivnogo povedenija studentov / L. N. Antilogova, D. V. Lazarenko // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah, 2014 – № 2(57) – S.40-43
3. Belov V. G. Profilaktika addiktivnogo povedenija / V. G. Belov, V. A. Kulganov, Ju.A. Parfenov. – SPb. : Pravoslavnaja iniciativa, 2013. – 260 s.
4. Gorobej M.P. Problemi shkidlivih zvichok i zalezhnostej studentiv / Gorobej M.P. // Pedagogika ta psihologija Chernigivs'kij derzhavnij institut ekonomiki i upravlinnja, 2011–№11 – S. 33-36
5. Zolotova G. D. Suchasni social'no-pedagogichni pogljadi na problemu adiktivnoї povedinki ditej / G. D. Zolotova // Social'na pedagogika: teorija ta praktika. – 2013. – № 1 – S. 61-70

6. Korolenko C. P. Psihodinamicheskie mehanizmy addicij v postsovremennoj kul'ture [Monografija] / C. P. Korolenko, N.V. Dmitrieva, T. A. Shpiks. – Saarbrücken: LAP, 2011. – 188 s.

7. Kuz'mins'kij A.I. Pedagogika vishhoï shkoli Navchal'nij posibnik / A.I. Kuz'mins'kij. – K. : Znannja, 2005. – 486 c.

8. Liseckij K.S. Psihologija ne-zavisimosti: Uchebnoe posobie po kursu «Profilaktika addiktivnogo povedenija» / K. S. Liseckij, E.V.Litjagina. – Samara: Izd-vo «Univers-grupp», 2003. – 144 s.

9. Lichko A.E. Podrostkovaja narkologija: rukovodstvo / A.E. Lichko, V. S. Bitenskij. – L. : Medicina, 1991. – 304 s.

10. Podoljak L.G. Psihologija vishhoï shkoli: Navchal'nij posibnik dlja magistrantiv i aspirantiv / L.G. Podoljak, V.I. Jurchenko. – K. : TOV «Fil-studija», 2006. – 320 s.

Mykhaylyshyn U., Schmidzen I.

THEORETICAL ANALYSES OF THE PROBLEM OF THE IMPACT OF CONFORMITY ON THE OCCURRENCE OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF THE STUDENTS

A notion of addictive behavior of personality in different scientific concepts and approaches has been analyzed. The distinctive features of the student period and the main reasons for formation of addictive behavior of the students have been explored. It was found that formation of addictive behavior may be influenced by biological, psycho-behavioral, and socio-environmental factors.

The notion of conformity has been defined. It was revealed that high suggestibility, conformity of personality are one of the main factors of addictive behavior occurrence among the students. It is found that an individual prone to formation of dependent behavior is uncritical and inclined to accept group influence.

Key words: *addictive behavior, addictions, dependence, student period, conformity, suggestibility.*

Михайлишин Уляна Богданівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Шмідзен Ірина Юріївна – асистент кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОПОЕТИЦІ

У статті розглядаються особливості використання здобутків психологічної науки при реконструкції психологічного портрету письменника. Окреслено шлях літературознавства до психологізації досліджень у напрямку до виявлення кореляції особистісних характеристик того-хто-пише і результатів його творчої діяльності. З'ясоване місце класичного психоаналізу, аналітичної, гуманістичної, его-психології у процесі осягнення психосвіту митця. Осмислено роль психологічної школи у розвитку психологоспрямованих літературознавчих технологій. Визначено здобутки психології творчості як окремої галузі, сферу її використання. Окреслено зміну пріоритетів при визначенні об'єкта дослідження та переорієнтацію для реалізації поставлених завдань на його суб'єкт.

Визначальною для реалізації поставленої мети визнана категорія «особистість», як психофізіологічно-суспільне єство, на протизвагу до традиційно вживаної у літературознавстві категорії «образ автора», яка є художнім утворенням, залежить від авторського задуму та майстерності художнього втілення і лише опосередковано корелює з психоструктурою письменника.

Огляд літератури на стикові двох наук переконує в необхідності кореляції здобутків різних психологічних методів і шкіл, яка б дала відповіді на непроті питання цілісності суб'єкта дослідження, феномену особистості в її складності й унікальності, який і породжує ту чи ту художню субстанцію – літературний твір, і саме через це породжує ту чи ту рецепцію у читачів.

Сформовано уявлення про можливість психопоетики як галузі літературознавства, яка користуючись власне філологічними методами, послуговується здобутками та інструментарієм психологічної науки для реконструкції психологічного портрету письменника з метою глибинного розуміння особливостей художності його творів.

Зважаючи на вагомість широти залученого матеріалу, зауважено сутність і можливості мегатексту та його роль в діяльності практичного психолога / психіатра. Визначено місце мемуарів: власне спогадів, щоденників, автобіографії, епістолярію та художніх творів як джерельної бази психопоетичальних досліджень.

Ключові слова: *особистість, психопоетика, мегатекст, автобіографічний текст, психоавтобіографічний текст, психосвіт, психологія творчості.*

Постановка проблеми. Процеси інтеграції наук, глобалізація в царині пізнання світу – спадок ХХ століття, який невимовними темпами розвивається у

XXI. Осягнення людини – чи не найвагоміший сегмент цієї сфери. Понад це – саме людині, а значить психофізіологічному феномену, все більше й більше галузей знання віддають свою увагу, усвідомлюючи не просто його складність, а визначальність у всесвіті. Психологія безсумнівно перша серед наближених до його таїни. І її здобутки впродовж останніх півторака років, коли виформувалися засади сучасного уявлення про Психею, дають безсумнівні підстави надметою досліджень вважати осягнення особистості як найскладнішого формату існування людини в соціумі й наодинці з собою.

Відаючи першість психології, не можна не зважати на можливості інших сфер гуманітарного знання, серед яких літературознавству належить непроминальна роль. Особливо з другої половини XIX століття, коли завдяки працям О. Потебні, Е. Еннекена, І. Франка, З. Фрейда, К. Г. Юнга, Л. Виготського та їхніх послідовників і заперечувачів, процеси інтеграції, понад це – синтезу психології й науки про мистецтва слова набули особливої інтенсивності й глибини. Є усі підстави говорити про розвиток і успіх психологоспрямованих літературознавчих технологій в дослідженні особистості в усій багатогранності її існування. Вагомою є поява психоестетики як галузі літературознавства, яка активно використовує здобутки психологічної науки, її інструментарій для осягнення особистості письменника задля розуміння особливостей художності його творів.

Виявлення прикмет вивчення психології особистості у психоестетичі, визначення переваг і можливостей для представників обох галузей: психології та літературознавства – і є метою цього дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Здобутки психологічної школи, психоаналізу, аналітичної психології, психології творчості сприяли не лише виконанню власне філологічних завдань, аналізу художніх творів, а й наближали шлях до розуміння психології носіїв художності і реципієнтів плодів їхньої діяльності. А це вже не обмежене, як може здатися на перший погляд, а досить широке коло суб'єктів спостереження для психолога, і, як наслідок, величезна й далеко не суб'єктивна вибірка при визначенні результатів.

Проблемою довгий час залишався об'єкт корельованих досліджень. Попри зазначену вище психологоспрямованість, науковці нелегко переступали межу літературознавчої сфери, наважуючись на осмислення окремих аспектів психології митця, розгадуючи таємниці «творчої лабораторії», визначаючи видимі риси характеру тощо, фактично переорієнтовуючись з традиційно досліджуваного об'єкта вивчення – літературного твору на «суб'єкта». Відзначу, що цей термін цілком прийнятний і вартий його використання в дослідженнях на межі двох наук.

Особливого імпульсу дослідженням надала поява й розвиток психоаналізу. Психоаналітичний бум торкнувся науки про мистецтво слова безпосередньо й породив як на початку XX, так і на початку XXI століть (випадіння кількох десятиліть зумовлено тоталітарними впливами на наукову

сферу) тенденцію занурення у підсвідому сферу письменника без уваги до сфери свідомої, чим безперечно викликав цілком справедливий спротив частковістю зроблених висновків. Отож, з одного боку, характер, соціальні аспекти психіки, котрі вписували письменника в суспільні відносини, а його творчість в ту чи ту тенденційну модель сприймання, з іншого – **Воно, Тінь** з комплексами, перверсіями, потягами й нездійсненими бажаннями, сублімацією тощо, які захоплювали таїною і нею ж відштовхували й лякали. Крайнощі не давали остаточних відповідей, суб'єктивність заважала науковій виваженості, а система не давала можливості реалізувати увесь потенціал здобутків.

Звичайно, досить прогресивним і результативним кроком у психологізації підходів до літературних явищ, тобто, кореляції двох наук, стала психологія творчості. Саме ця, як зауважується в словниках, «відносно самостійна» галузь дозволила вченим використовувати прямо заборонені цензурою «немарксистські» здобутки психології. Яскравий приклад – «Психологія мистецтва» Л. Виготського [4] та праці його послідовників, зокрема болгарського вченого М. Арнаудова «Психологія літературної творчості» [2], українського – Р. Піхманця «Психологія художньої творчості» [12] та ін. Але навіть Л. Виготський у своїй знаменитій праці відсторонюється від аналізу особистісних проявів митця. Як зауважує Є. Басін, «звертаючись до твору дослідник передає відповідну йому психологію (автора, глядача, слухача) і закони, які нею керують. На жаль, Л. Виготський (а услід за ним і його послідовники – С.М.) обмежив свою задачу лише аналізом «психічної реакції», *а не особистості* (митця, реципієнта)» [3, с. 5]. (Курсив мій – С.М.). Не можна залишити поза увагою і думку Б. Ананьєва, який стверджує, що дослідження вченого не розкриває глибоко навіть (мова йде про мистецтво в цілому) закономірності процесу літературної творчості. «Виготський – прекрасний психолог, однак у своїй роботі він абсолютно ігнорує *особистісний* принцип при дослідженні закономірностей психології мистецтва. Між тим *психологія мистецтва не може бути без аналізу особистості творця*» [1, с. 236]. (Курсив мій – С.М.).

Понад п'ятдесят номінувань має ця категорія в науковій літературі. Деякі з них дублюються, але є й суттєво відмінні. Зокрема, й стосовно зауважених вище аспектів, зумовлених акцентуванням на окремих структурних складових психічної організації людини. Так, Р. Мейлі зазначає: «Стосовно об'єкта нашого дослідження (особистості – С.М.), то ним є та конкретна людина, з якою ми зустрічаємося на вулиці, на роботі, під час відпочинку. Таким чином, під терміном «особистість» ми розуміємо ту сукупність психологічних якостей, яка характеризує окрему людину» [6, с. 197]. Цієї ж позиції притримується представник гуманістичного напрямку в психології Г. Олпорт: «Особистість – це реально існуюча людина з реально існуючою і притаманною саме їй нервово-психічною організацією» [11, с. 59]. А С. Рубінштейн зазначає: «Особистістю у специфічному смислі цього слова, є людина, у якій є свої позиції, своє яскраво виражене свідоме ставлення до життя, світогляд, до якого вона приходять в

результаті великої свідомої роботи. У особистості є своє лице... Особистістю є лише людина, котра ставиться певним чином до оточуючого її світу, свідомо встановлює своє ставлення так, що воно виявляється у всьому її єстві» [13, с. 638]. (Курсив мій – С.М.). «Виявлятися у всьому єстві» для митця, особистість якого нас цікавить, означає реалізуватися, відбити своє «Я» у творчому акті. А творчий продукт, відповідно, має при цьому в собі те єство.

Як бачимо, навіть короткий огляд підходів до розуміння складності психофізіологічно-суспільного буття людини переконує в необхідності кореляції здобутків різних психологічних методів і шкіл, яка б дала відповіді на непрості питання цілісності суб'єкта дослідження, феномену особистості в її складності й унікальності, який і породжує ту чи ту художню субстанцію – літературний твір, і саме через це породжує ту чи ту рецепцію у читачів.

Методологією, яка претендує на досягнення зазначеного результату, володіє **психопоетика** (детально див: у монографії «Психопоетика українського модерну: проблема реконструкції особистості письменника» [9]). Це одна з літературознавчих галузей, яка виникла на початку ХХІ ст., розвивається нині й разом із власне філологічними методами послуговується здобутками класичного психоаналізу (З. Фройд), аналітичної психології (К. Г. Юнг), гуманістичної психології (Е. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Роменець, В. Франкл), діяльнісного підходу (А. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Г. Костюк), еґо-психології (А. Фройд, Е. Еріксон) та принагідно інших людинознавчих концепцій для реконструкції психологічного портрета письменника з метою глибинного осягнення його творчості. Кореляція з наукою про Психею дає психопоетиці інструментарій і методи різних психологічних шкіл, уможливує об'єктивізацію висновків щодо психологічних характеристик носія художності. При цьому психологія, послуговуючись здобутками психопоетики, може одержати свої «дивіденди»: необмежену скарбницю даних світового словесного мистецтва.

Отож центральним суб'єктом дослідження психопоетики є **особистість письменника** як категорія психології, котра визначає сукупно психофізіологічну іпостась носія художності – **темперамент, характер, спрямованість, психоемоційну сферу, індивідуальне та колективне підсвідоме**. Такий підбір структурних елементів і рівнів зумовлений функціональними особливостями кожного з них, їхніми відбитками в художньому тексті. Адже саме він традиційно є визначальним об'єктом літературознавчої науки в цілому і її основних і допоміжних дисциплін зокрема. Але якщо щодо об'єкта питань у науковців не виникає, то щодо суб'єкта ситуація складніша. «Що» і «Як» (зміст і форма літературних творів) ще з Аристотелевих часів було тією чи тією мірою зрозуміло, а от «Хто» мав постати в дослідженнях мистецтва слова, довгі роки, ба, століття залишалося питанням. Орієнтир на поняття «образ автора» збивав з пантелику, оскільки йшлося про художню (тобто, знову «що» і «як»), а не психофізіологічну іпостась «того-хто-пише» [див.: 7, 8, 10]. Тож без досліджень у царині психології говорити про

повноту розуміння художніх явищ з огляду на їхнього творця не доводиться. А її розвиток, як зауважувалося вище, визначив категорію «особистість», яка охопила свідому й підсвідому сфери існування людини, її інтенції, психоемоційну ауру тощо – усе, без чого художність була б неможливою.

Отже, мистецький витвір є таким, а не іншим, бо в ньому корелюється особистість автора, і в той же час особистість автора творить саме такий, а не інший твір мистецтва. Коло замкнулося. Що ж це – глухий кут? Звичайно, ні. Адже тоді до глухих кутів можна було б зарахувати й взаємодію змісту та форми. Навпаки, за тим же принципом, ми маємо цілісність. Д. Кірнос в одній із лекцій, прочитаних студентам Літературного інституту ім. М. Горького, представляє особистість митця як невід’ємну складову унікальної системи, в якій твір і митець – нероздільна єдність, тож «зміст і форму художнього твору **не можна відокремити від своєрідності особистості митця**» [5, с. 10]. (Курсив мій – С.М.). За аналогією, розімкнути замкнуте коло можна за допомогою аналізу компонентів. У нашому випадку – це особистісні риси творця. При цьому слід пам’ятати, що «психологічні особливості, індивідні (природні) задатки визначають неповторність художника, спосіб його життєдіяльності. Потреби, мотиви, естетичні ідеали детермінують особистісну спрямованість, забезпечуючи тим самим вибіркову активність творчої діяльності. «Художній матеріал відбиває змістовий смисл **індивідуальної своєрідності „творця”**» [5, с. 9]. (Курсив мій – С.М.). Отже, в творчому акті відбивається неповторність особистості майстра. Оскільки і форма і зміст, як гармонійна цілісність, є результатом того творчого акту, то, у відповідності з теорією систем, і чинники, і наслідок складають єдине ціле. Тобто, постикальний рівень літературного твору цілком логічно розглядати як джерело реконструкції психоструктури митця, а для психолога/психіатра – клієнта/пацієнта, який залишає сліди власної особистості у вербалізованих актах своєї діяльності.

Безумовно, виникає питання про **джерела реконструкції особистості**, надто, коли йдеться про тих, для кого традиційні методики психології: тести, опитування, бесіда недоступні через відсутність суб’єкта дослідження, адже історія літератури сягає тисяч років у минуле. І саме це питання, попри парадоксальність, визначає точки доторку двох людинознавчих галузей, двобічну зацікавленість для представників обох наук. Для літературознавця психологічний інструментарій для досягнення тих чи тих виявів внутрішнього світу, перверсій чи психологічної норми, реакції на світ чи, навпаки, реакцію на реакцію того чи того психологічного типу, яка ймовірно виявляється в художньому творі, є неоціненним. А для психолога таким же багатообіцяючим при досягненні тієї чи тієї психічної сутності є безмір художніх творів, які дала світові література, з безміром тих чи тих психологічних станів, художньо втілених, довершених психологічних портретів чи ж окремих штрихів, які сприяють їхньому творенню. Тобто, літературний твір стає джерелом зразкових

психологічних станів, ситуацій, які ймовірно можна використати у психологічній/психотерапевтичній практиці.

Висновки. Психопоетика не обмежується творчістю й використовує широкий спектр інформації, яка дає уявлення про особистість, оперуючи при цьому поняттям **мегатекст – вербалізовані** (відтворені у слові) «сліди» сфер і рівнів психіки, які сприяють створенню психологічного портрета. Для психолога-теоретика, практичного психолога, психіатра саме мегатекст клієнта/пацієнта може стати невичерпним джерелом для дослідження. Умовно психопоетика виділяє дві групи текстів, в яких оприявнюється особистість, це – **мемуари** у якнайширшому розумінні та **художні твори** письменника. До мемуарів відносять власне **спогади** про письменника, **автобіографії**, **щоденники**, **нотатники**, **епістолярій**, а в сучасному варіанті: **блоги**, **інтерв'ю**, **пости в соцмережах** тощо. Їхня (мемуарів) повнота й широта визначає міру об'єктивності в оцінці тих чи тих рис особистості зафіксованих особисто, або ж засвідчених близькими й знайомими суб'єкта реконструкції. Але критерієм об'єктивності все ж таки постає текст, у якому й виявляються ті чи ті риси, котрі постають в художніх образах. У психопоетиці вирізняють **автобіографічні тексти**, у яких письменник прямо позиціонує розкриття особливостей свого буття й власної особистості, і **психоавтобіографічні**, у яких особистість репрезентується опосередковано, без видимої прив'язки до авторського хронотопу, оточення тощо. Саме в таких через описки, обмовки, образне втілення структурних компонентів свідомої й підсвідомої сфер, архетипів особистість постає у всій складності й неоднозначності своїх виявів.

Методологія психопоетичного аналізу, який дає літературознавцеві можливість осягнення психосвіту письменника, а психологові – методику роботи з текстом, як джерелом реконструкції особистості, апробована в ряді статей, посібнику і монографіях. Її використання може сприяти розширенню можливостей обох наукових галузей, виявленню й реконструкції психосвіту окремої людини, а в перспективі – і спільноти.

Література

1. Ананьев Б. Задачи психологии искусства // Художественное творчество / Сборник. – Л. : Наука, 1982. – С.236–242.
2. Арнаутов М. Психология литературного творчества. – М. : Прогрес, 1969. – 655 с.
3. Басин Е. «Двуликий Янус» (о природе творческой личности). – М. : Магистр, 1996. – 172 с.
4. Выготский Л. Психология искусства. – М. : Юрайт, 2016. – 496 с. – Серия : Антология мысли.
5. Кирнос Д. Индивидуальность и творческое мышление. – М. : Б.и., 1992. – 171 с
6. Мейли Р. Структура личности // Экспериментальная психология. – 1975. – Вып. V. – С. 197–277.

7. Михида С. Модерн d'Ukraine: особистість – мегатекст – поетика: Навчальний посібник. – Кіровоград: «Поліграф-Сервіс», Серія: «Стилєт і стилос трьох степовиків, 2013. – 336 с.

8. Михида С. Психосоматичні маркери поетики (на матеріалі мегатексту В.Винниченка) // Наукові записки. – Випуск 92. – Серія: Філологічні науки (літературознавство, мовознавство). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – С. 181 – 189.

9. Михида С. Психопоетика українського модерну: проблема реконструкції особистості письменника : Монографія. – Кіровоград : Поліграф–Терція, 2012. – 352 с.

10. Михида С. Психопоетика: проблема кореляції психологоспрямованих літературознавчих технологій // Таїни художнього тексту (до проблеми поетики тексту). – Збірник наукових праць. – Випуск 7. – Дніпропетровськ: Пороги, 2007. – С. 48 – 55.

11. Олпорт Г. Личность в психологи. – М.: КСП +; Спб.: Ювента, 1998. – 349 с.

12. Піхманець Р. Психологія художньої творчості (теоретичні та методологічні аспекти). – Київ : Наукова думка, 1991. – 163 с.

13. Рубинштейн С. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2000. – 712 с.

Транслітерація

1. Anan'ev B. (1982) Zadachi psihologii iskusstva [Tasks of the psychology of art]. Hudozhestvennoe tvorchestvo – Artistic creativity, 236–242. Leningrad [in Russian].

2. Arnaudov M. (1969) Psihologiya literaturnogo tvorchestva [Psychology of literary creativity]. Moscow [in Russian].

3. Basin E. (1996) «Dvulikij Yanus» (o prirode tvorcheskoy lichnosti) [«Two-faced Janus» (about the nature of the creative personality)]. Moscow: Magistr [in Russian].

4. Vygotskij L. (2016) Psihologiya iskusstva [Psychology of art]. Moscow: Yurajt [in Russian].

5. Kirnos D. (1992) Individual'nost' i tvorcheskoe myshlenie [Individuality and creative thinking]. Moscow [in Russian].

6. Mejli R. (1975) Struktura lichnosti [Personality structure]. Ehksperimental'naya psihologiya – Experimental Psychology, 5, 197–277. Moscow [in Russian].

7. Mykhyda S. (2013) Modern d'Ukraine: osobystist – mehatekst – poetyka [Modern d'Ukraine: personality – megatext – poetics]. Kirovohrad [in Ukrainian].

8. Mykhyda S. (2010) Psykhosomatychni markery poetyky (na materialі mehatekstu V.Vynnychenka) [Psychosomatic markers of poetics (on the material of megatext V.Vynnychenko)]. Naukovi zapysky – Proceedings, 92, 181–189. Kirovohrad [in Ukrainian].

9. Mykhyda S. (2012) Psykhopoetyka ukrainskoho modernu: problema rekonstruktsii osobystosti pysmennyka [Psychopoetics of the Ukrainian Modernism: the problem of the reconstruction of the writer's personality]. Kirovohrad : Polihraf-Tertsia [in Ukrainian].

10. Mykhyda S. (2007) Psykhopoetyka: problema koreliatsii psykholohospriamovanykh literaturoznavchyykh tekhnolohii [Psychopoetics: the problem of the correlation of psychologically oriented literary technologies]. Tainy khudozhnoho tekstu (do problemy poetyky tekstu) – The mysteries of artistic text (to the problem of poetics of the text), 7, 48–55. Dnipropetrovsk: Porohy [in Ukrainian].

11. Olport G. (1998) Lichnost' v psihologii [Personality in Psychology]. Moscow [in Russian].

12. Pikhmanets R. (1991) Psykholohiia khudozhnoi tvorchosti (teoretychni ta metodolohichni aspekty) [Psychology of artistic creativity (theoretical and methodological aspects)]. Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian].

13. Rubinshtejn S. (2000) Osnovy obshchej psihologii [Basics of general psychology]. St. Petersburg : Piter [in Russian].

Mykhyda S.

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY IN PSYCHOPOETICS

The article views peculiarities of psychology advances applications while reconstructing a writer's psychological profile. The pathway of literature studies towards psychological aspect of the research, highlighting the correlation of the writer and the outcome of their creative work has been shaped. The importance of classical psychoanalysis as well as of analytical, humanistic ego-psychology in the process of the writer's psychological world comprehension has been identified. The role of psychological school in the development of psychology-guided literature studying technologies has been comprehended. Achievements of creative work psychology as an independent branch together with its application field have been defined. The change of priorities while identifying the object under study as well as refocusing for solving the tasks on its subject have been outlined.

The category of "personality" has been admitted as the one needed for achieving the goal set, being a psycho-physiological essence, as opposed to the traditionally used literature studying category of the "author's image", which is an artistic creation depending both on the author's intention and the mastery of its implementation and only mediately correlating to the writer's psychological structure.

Literary review at the intersection of both fields convincingly shows that there is a need for correlation of developments achieved by various psychological methods and schools, which would answer complicated questions on the integrity of the subject under study as well as the phenomenon of personality in their complexity and uniqueness giving birth to an artistic substance – a literary work, thus generating a reception with the readers.

The insight has been provided into the potential of psychopoetics as a brunch of literature studies, which, making use of genuine philological methods, employs

developments and tools of psychology to reconstruct a writer's psychological profile in order to deeply understand artistic peculiarities of their works.

Taking into account the significance of the involved data range, it is important to remark on the essence and potential of megatext and its role in the work of a practical psychologist or psychiatrist. The importance of memoirs, namely, recollections, diaries, autobiographies, collections of letters as well as literary works as a source for psychopoetic research has been identified.

Key words: *personality, psychopoetics, megatext, autobiographic text, psycho- autobiographic text, psychological world, creative work psychology.*

Михида Сергій Павлович – доктор філологічних наук, професор, проректор з наукової роботи Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

УДК 37.015.3

Міненко О.О.

ВПЛИВ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНОЇ ПРОДУКЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ

Стаття присвячена актуальній для сучасного українського суспільства проблемі формування моральної сфери дітей дошкільного віку і ролі у даному процесі мультиплікаційної продукції. Основи моральності особистості закладаються в дитинстві, і найбільш сприятливим для цього є дошкільний вік. Саме в цей період формуються перші моральні судження й оцінки, моральна поведінка, зростає дієвість моральних уявлень. Відповідно, саме в дошкільному віці особливо необхідним стає створення таких психолого-педагогічних умов життєдіяльності дошкільника, які б активно формували моральну сферу його особистості. В основі формування моральності особистості лежить формування моральної свідомості. Даний процес відбувається на трьох основних рівнях функціонування особистості: когнітивному, афективному і поведінковому.

Серед основних факторів, які впливають на формування моральної сфери дітей дошкільного віку, ми виділяємо вплив засобів масової інформації. Серед ЗМІ найбільш впливовими на дітей дошкільного віку є мультфільми, оскільки вони відповідають віковим особливостям дошкільника і займають найбільшу частину часу і уваги дітей даного віку серед інших видів ЗМІ. За даними досліджень більшість сучасних мультфільмів чинять негативний вплив на формування моральної сфери дітей, не відповідають основним психолого-педагогічним вимогам, створюються та використовуються без врахування вікових особливостей дітей.

Проведено експериментальне дослідження впливу мультфільмів на формування моральної сфери дошкільників. В ході дослідження було виявлено

найбільш популярні серед сучасних дошкільників мультфільми та побудовано рейтинг даних мультфільмів. Надалі дані мультфільми підлягали психологічному аналізу на основі розроблених критеріїв з метою виявлення їхнього впливу на моральну сферу дітей.

Результатом дослідження є висновок про те, що більша частина сучасних мультфільмів негативно впливає на формування моральної сфери дошкільників, не надає моральних знань, або навіть надає аморальні знання, демонструє аморальну поведінку в якості норми і зразка для наслідування. Значна частина сучасних мультфільмів не відповідає віковим особливостям дошкільника. Певна частина має такі психологічні характеристики, які значно утруднюють або взагалі унеможливають засвоєння пізнавального, в тому числі морального, змісту мультфільму.

Ключові слова: моральна свідомість, моральні знання, моральна поведінка, критерії психологічного аналізу мультфільмів, механізми впливу мультфільмів на психіку.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство переживає кризовий період, який проявляється у всіх сферах життя і впливає на фізичне і психічне життя людей. Особливо помітною є криза у сфері ціннісних орієнтацій, моральної сфери як всього українського суспільства загалом, так і окремої особистості. І це є вкрай негативним явищем, оскільки саме моральність є основою життєдіяльності як окремої людини, так і нації, суспільства в цілому. Як переконливо свідчить історія людства, ті нації, народи, які втрачали моральну основу свого існування зникали як народ, як нація. Саме сьогодні дане питання є актуальним для сучасного українського суспільства, оскільки відбудовуючись соціально, економічно, політично, нами, на жаль, забута основа благополучного існування та життєдіяльності народу – його моральність.

Основи моральності особистості закладаються в дитинстві, і, як свідчать дослідження в галузі дитячої психології, найбільш сприятливим для цього є дошкільний вік. Саме в цей період формуються перші моральні судження й оцінки, моральна поведінка, зростає дієвість моральних уявлень [1, 2, 3, 4]. Відповідно, саме в дошкільному віці особливо необхідним стає створення таких психолого-педагогічних умов життєдіяльності дошкільника, які б активно формували моральну сферу його особистості. Серед основних факторів, які впливають на формування моральної сфери дітей дошкільного віку, найголовнішими є сімейне виховання, найближче соціальне оточення (дорослі та однолітки), вплив засобів масової інформації (ЗМІ). Серед ЗМІ найбільш впливовими на дітей дошкільного віку є мультфільми, оскільки вони відповідають віковим особливостям дошкільника і тому займають найбільшу частину часу і уваги дітей даного віку серед інших видів ЗМІ. І хоча мультфільми вважаються суто дитячою продукцією і, на думку більшості пересічних громадян, не можуть мати негативний вплив на дітей, саме вони

сьогодні є одним з найнебезпечніших факторів формування особистості дошкільників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування моральних норм і цінностей, моральності як якості особистості завжди була в центрі уваги філософів, психологів, педагогів. Серед провідних в даній проблематиці слід визначити праці Л.Кольберга, П.Каптерева, Ж.Піаже, Б.Братуся. Проблема формування моральної сфери на різних вікових етапах, і зокрема в дошкільному віці, знайшла своє відображення в роботах В.Зеньківського, Г.Люблінської, І.Беха, М.Боришевського, Р.Павелківа, М.Савчина та ін.

Метою статті є теоретичний та експериментальний аналіз проблеми впливу сучасної мультиплікаційної продукції на формування моральної сфери дошкільників.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. В основі формування моральної сфери особистості лежить розвиток у неї моральної свідомості, тобто процес усвідомлення, засвоєння, прийняття людиною моральних норм і правил, перетворення їх у дієвий регулятор поведінки [5]. Л.Кольберг виділяє у процесі формування моральної свідомості три рівні:

1. Доморальний рівень моральної свідомості.

Характерною рисою є те, що дитина слухається дорослого для уникнення покарання. Норми моралі є для неї зовнішнім чинником, а встановлені дорослими правила вона виконує керуючись егоїстичними мотивами. Для даного рівня характерною є орієнтація на заохочення, похвалу або іншу винагороду.

2. Рівень конвенційної моралі.

Для даного рівня характерним є дії відповідно до стереотипу, якого дотримується більшість. У своїй поведінці дитина намагається виправдати очікування дорослих. Головною є соціальна точка зору, дитина турбується про громадський порядок, дотримується відповідних настанов, керується настановою, згідно якої добре те, що відповідає прийнятим правилам, орієнтується на авторитет.

3. Рівень автономної моралі.

Прийняття моральних рішень дитина переносить у середину особистості. Дитина починає усвідомлювати відносність та умовність моральних правил, вимагає їх логічного обґрунтування. Її вчинки обумовлюються не зовнішнім тиском, авторитетом, а власною совістю, визнанням вищого закону, який відповідає інтересам особистості. Формуються стійкі моральні принципи, дотримання яких забезпечується власною совістю, незалежно від зовнішніх обставин.

На думку Л. Кольберга, всі дошкільники і 70% 7-річних дітей перебувають на доморальному рівні розвитку моральної свідомості [1].

Процес формування моральної свідомості є досить складним і містить певні складові. Першою складовою моральної свідомості є моральні знання.

Знання як елемент свідомості утворюють систему наукових істин, які засвоєні в результаті вивчення індивідом нагромадженого людством соціального досвіду. Але для ефективного формування моральної свідомості моральні знання повинні перейти у моральні переконання. Моральні переконання є суб'єктивно значимими для особистості нормами і принципами поведінки, які виступають як внутрішні еталони, мотивуючи вибір і реалізацію вчинків [6].

Структуру моральних переконань складають два нерозривно пов'язаних між собою компоненти – когнітивний і емоційний. Якщо емоційний компонент виступає в переконаннях як знання етичних норм, принципів, як усвідомлення моральних цінностей і засобів їх досягнення, то емоційний компонент є виразом здатності особистості до глибоких позитивних або негативних переживань у зв'язку із виконанням або порушенням норм моралі. Емоційний компонент несе на собі основне навантаження в структурі морального переконання, оскільки в ньому виражена суть суб'єктивного, внутрішнього ставлення особистості до етичних норм і принципів. Волю відносно моральних переконань слід розглядати як засіб їх реалізації в конкретній поведінці людини і перш за все у вчинках, коли необхідно прийняти рішення в складних умовах морального вибору [6].

Наступним елементом моральної свідомості є моральна поведінка, адже в основі розвитку і функціонування особистості лежить принцип активності особистості як діяльного суб'єкта. Основою моральної поведінки є моральна звичка, яка визначається як автоматизована дія, виконання якої в певних умовах стало потребою [6]. На думку І.Беха, в основі формування моральної звички лежить моральний вчинок. Саме через багаторазові повторення морального вчинку довільний механізм спонукання перетворюється в постдовільний і характеризується ознаками, які відповідають бажанню. В результаті цього моральний вчинок набуває вигляду звички [3].

Отже, можна зробити висновок, що формування моральної свідомості є досить складним процесом і відбувається обов'язково на всіх рівнях функціонування особистості: когнітивному, афективному та поведінковому.

Наступним кроком нашого дослідження є аналіз одного з провідних факторів, які впливають на формування моральної сфери дошкільників, а саме вплив засобів масової інформації, зокрема мультиплікаційної продукції. У сучасній психологічній науці проблема впливу мультиплікаційної продукції на психічний розвиток дітей, на жаль, не має широкого кола наукових досліджень. Серед найбільш ґрунтовних робіт слід виділити роботи Абраменкової В., Богатирьової А., Шишової Т., Медведевої І., Маркової Н., Аромаштам М.

Абраменкова В. зазначає, що психологічний аналіз сучасної мультиплікаційної продукції в переважній більшості дає можливість виділити такі її ознаки як агресивність, брутальність, демонстрація асоціальних форм поведінки в якості норми [7].

В роботах Шишової Т., Медведевої І., присвячених впливу сучасних мультфільмів на психіку дітей, зазначено, що сучасні мультфільми формують

деструктивні цінності та асоціальні форми поведінки: агресивність, неповагу до старших, вседозволеність, егоїзм, руйнування цінностей дружби та любові, антисімейні установки тощо [8].

Дослідники Е.А. Дудкіна і І.М. Пивоварчик отримали дані про вплив мультиплікації на емоційну сферу дошкільників [9]. Швидкі зміни відеоряду, сильна динаміка мультфільму викликає гіперактивність дітей, у деяких випадках навіть агресію до однолітків, неслухняність по відношенню до батьків та вихователів. Яскраві (з використанням контрастних, «кислотних», неприродних кольорів) мультфільми згодом викликають сильні переживання у дітей. Аналіз їх малюнків, виконаних після перегляду сучасних популярних мультфільмів, показав певну напругу або втому нервової системи, потребу у захисті від зовнішніх впливів.

Співробітники Віргінського університету (США) провели дослідження, у якому розділили 60 дітей у віці 4 років на три групи. У першій діти дивилися мультфільм з швидко рухомими картинками, у другій - освітні мультфільми для дошкільнят, а в третій групі діти тільки малювали. Відразу після цього були виконані різноманітні тести для оцінки уваги, можливості вирішення завдань пам'яті та інших навичок. Найгірше з завданнями впоралися діти першої групи, а краще за всіх – діти, які малювали. Таким чином, можна стверджувати, що мультфільми з швидко рухомими картинками негативно впливають на психічний розвиток дитини. [9]

Аналогічні висновки представлені в роботах Ситцевої М., Рудені О., Снігульської В., Шикирової Н. та ін. Отже, ситуація з сучасною мультиплікаційною продукцією для дітей є невтішною.

Розглянемо більш докладно механізм впливу мультфільмів на формування моральної сфери дошкільника. Як відомо, одним з провідних механізмів морального виховання дошкільників є наслідування. Перш за все дошкільники наслідують моральну поведінку близьких людей – батьків, братів і сестер, прабатьків. Але значущими зразками для наслідування стають і герої мультфільмів, особливо у сучасному суспільстві, коли живе безпосереднє спілкування з батьками все більше замінюється на «спілкування» з героями мультфільмів. Спостерігаючи за улюбленим мультиплікаційним героєм, дитина на його прикладі вчиться моральним нормам, переживає моральні почуття, наслідує зразки моральної поведінки. Як стверджують спеціалісти в галузі дитячої психології, дошкільникам для правильного формування моральної свідомості необхідно навчитись мислити альтернативно: «добро» і «зло», «добре» і «погано» [1,6]. Саме категоричність моральних імперативів лежить в основі формування моральності дитини. Тому дуже важливо, щоб улюблений герой був абсолютно позитивним, а його вчинки абсолютно моральними завжди і всюди. Відповідно, якщо герой може в одних ситуаціях чинити морально, а в інших аморально, якщо може бути і добрим і злим одночасно, то у дошкільника не сформується система моральних уявлень і переконань, а отже і не формується моральна свідомість дитини. На жаль, сучасна мультиплікаційна продукція

досить часто представляє героїв, моральність яких досить амбівалентна, а то й просто відсутня. Зважаючи на те, що дітям дошкільного віку властиве некритичне наслідування як основний механізм засвоєння досвіду, то наслідування аморальних або амбівалентно-моральних героїв може стати і стає сьогодні значною проблемою у формуванні моральної сфери дошкільників.

Методи дослідження. Нами було проведено експериментальне дослідження впливу сучасної мультиплікаційної продукції на формування моральної сфери дошкільників. У дослідженні взяли участь 124 дитини віком від 4 до 6 років. На першому етапі ми проводили анкетування дітей дошкільного віку з метою з'ясування найбільш улюблених ними мультфільмів. На основі даних анкетування ми побудували рейтинг мультфільмів, яким сучасні дошкільники віддають переваги. На другому етапі ми піддавали найбільш популярні серед дошкільників мультфільми психологічному аналізу з метою з'ясування тих основних моральних цінностей, які вони транслиують. Докладно критерії психологічного аналізу мультиплікаційної продукції представлено нами в іншій роботі [10].

Результати дослідження. Отже, аналізуючи дані анкетування, ми побудували рейтинг мультфільмів, яким сучасні дошкільники віддають переваги. Оскільки загальна кількість обраних дітьми мультфільмів становила 43, для полегшення аналізу ми наводимо перші 10 позицій рейтингу. Отримані дані перших десяти позицій рейтингу представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Рейтинг мультфільмів

Позиція рейтингу	Назва мультфільму	Кількість виборів
1	«Фіксики»	36
2	«Лунтик»	28
3	«Маша і Ведмідь»	23
4	«Свинка Пеппа»	21
5	«Смішарики»	18
6	«Майнкрафт»	18
7	«Щенячий патруль»	15
8	«Губка Боб»	11
9	«Том і Джери»	10
10	«Феї Вінкс»	10

Перш ніж почати аналізувати обрані мультфільми з позиції їхнього впливу на моральну сферу дошкільника, слід зазначити, що серед обраних дітьми мультфільмів є такі, які взагалі не відповідають віковим особливостям даного віку і, відповідно, не можуть бути адекватно сприйняті і засвоєні дошкільниками. Перш за все, це мультфільм «Фіксики», автори якого самі визначили вікові обмеження «від 7 років», тобто цей мультфільм адресований не дошкільникам, а молодшим школярам. Дійсно, мультфільм містить велику

кількість науково-технічної інформації, розуміння якої є досить важким, а то й неможливим в повній мірі для дошкільників. Тобто розвивально-пізнавальний потенціал даного мультфільму не реалізується у даній віковій категорії. Крім того, мультфільм несе і певний морально-виховний потенціал, адже в кожній серії крім пізнавальних вирішуються і певні моральні задачі. Але представлені моральні задачі розраховані на дітей старше 7 років і, відповідно, подаються у більш складній формі, яка вимагає від глядача певного рівня інтелектуального і морального розвитку, критичності мислення. І саме ці якості і є несформованими у дошкільника. В результаті, хоча мультфільм і несе позитивну моральну і пізнавальну спрямованість, головна мета мультфільму не досягається у категорії дошкільників, і відбувається «перегляд заради перегляду». З огляду на вищесказане, хоча даний мультфільм і зайняв перше місце в нашому рейтингу, він не підлягатиме психологічному аналізу.

Мультфільм «Феї Вінкс» теж не призначений для даної вікової категорії. Проблеми, які в ньому розглядаються, спосіб подання інформації розраховані на підлітковий вік. Відповідно, не розуміючи повноцінно змісту мультсеріалу, у дошкільників теж відбувається «перегляд заради перегляду». Крім того, у мультфільмі яскраво представлені стосунки між статями, проблеми кохання і зради, які розглянуто на досить «дорослому» рівні. Така інформація передчасно активізує питання міжстатевих стосунків, порушуючи гармонійний розвиток дошкільників.

Окремої уваги заслуговує ще один мультфільм з представленого рейтингу – «Смішарики». Дослідження впливу мультфільмів на дітей дошкільного віку було проведено у 2010 році співробітниками Центру психолого-педагогічної експертизи ігор та іграшок Московського міського психолого-педагогічного університету. Дослідники протягом тижня спостерігали за грою дітей після перегляду мультфільмів. Результати показали, що діти часто у своїх іграх використовують атрибути мультиплікаційних ролей (прикраса одягу, зміна зачіски, використання ляльок - персонажів). Незважаючи на це, у ході експерименту стосовно мультсеріалу «Смішарики» автори виявили, що діти у вільній грі з іграшками-персонажами з цього мультфільму не використовували його сюжети. На думку співробітників центру, одна з причин цього полягає у характеристичі самих іграшок (іграшки «Смішарики» нагадують м'яч: «круглі, пружні, м'які» – 100% дітей випробували дані іграшки саме як м'яч), а інша – лежить в особливостях змісту мультфільму і способі його пред'явлення дітям дошкільного віку. До таких особливостей слід відносити: занадто високу швидкість пред'явлення відеоряду; відсутність сюжетних пауз для осмислення того, що відбувається; надлишкову багатосерійність продукту, що ускладнює запам'ятовування сюжету; розбіжність вікової адресації образу героя, змісту його мови і контексту його діяльності; невідповідність сюжетів і реальної життєдіяльності дошкільнят, їх надмірна для дітей складність; домінування зовнішніх особливостей персонажів над внутрішніми, «плоскі» характери героїв; неприродність, химерність; велика кількість спецефектів, які

закривають зміст подій і ускладнюють сприйняття сюжету [9]. Таким чином, здійснюється лише перегляд заради перегляду. Тому даний мультфільм ми теж не аналізували з позиції впливу на моральну сферу дошкільника.

Також слід звернути увагу на мультфільм «Щенячий патруль». Маючи в цілому непоганий зміст і моральну спрямованість, він зверху перенасичений звуковими та відео ефектами, темп неймовірно швидкий. Все це закриває він юного глядача основний зміст мультфільму, і розуміння основної ідеї стає неможливим. Таким чином, і цей мультфільм потрапляє в категорію «перегляд заради перегляду» і не підпадатиме психологічному аналізу. Отже, з 10 мультфільмів, яким дошкільники віддали перевагу 4 (тобто 40%) є такими, що не несуть жодної користі для дітей дошкільного віку.

Інші мультфільми підлягали психологічному аналізу, критерії якого представлено нами в іншій роботі [10]. Зі всіх критеріїв психологічного аналізу мультфільмів ми обрали ті, які перш за все впливають на формування моральної сфери дітей дошкільного віку, а саме: психологічний аналіз головних героїв, який включає аналіз рис характеру та провідних цінностей головного героя; моральна спрямованість образу головного героя (позитивний, негативний чи амбівалентний образ).

Аналізуючи дані мультфільми за критерієм психологічного аналізу головних героїв ми перш за все аналізували риси характеру та провідні цінності головного героя. Як зазначалось вище, психологічною особливістю дошкільного віку є провідна роль механізму наслідування у процесі формування моральної свідомості. Дитина прагне наслідувати всіх, кого вона сприймає як позитивних особистостей. Перш за все це близькі дорослі: мама, тато, брати, сестри, дідусі, бабусі і т.д. Їх дитина сприймає безумовно позитивно, і, відповідно, також безумовно наслідує їхні риси характеру, цінності, поведінку і т.д. Переглядаючи мультфільми, для дитини об'єктом для наслідування стають головні герої, яких вона в силу своїх вікових особливостей сприймає теж безумовно позитивно. Відповідно, риси характеру, поведінка, цінності головних героїв активно наслідуються і засвоюються дитиною. Нижче подано психологічний аналіз головних героїв мультфільмів з отриманого рейтингу.

«Лунтик» – герой на перший погляд позитивний, має позитивні риси характеру (доброта, співчуття, прагнення допомагати). Але при цьому він має і такі риси, які навряд чи привабливлять дошкільника і викличуть бажання його наслідувати – незграбність, некмітливість, певна загальмованість. Це робить його образ психологічно блідим, і нівелює ті позитивні риси, які б могли стати об'єктом для наслідування. Крім того, ті моральні аспекти, які автори хотіли б реалізувати, не прослідковуються яскраво в анімаційній формі, а просто проговорюються в кінці кожної серії. Це теж не враховує вікових особливостей дошкільника, оскільки моральні образи в цьому віці повинні бути наочними, а не вербально декларованими.

«Маша і ведмідь». Головна героїня – вкрай неслухняна, егоїстична, виявляє яскраву неповагу до дорослих, має агресивні і навіть вандалістичні

прояви. Руїнується зв'язок людей з живою природою, показуючи дитині, що навколишній світ і все, що у ньому живе – всього лише засоби для досягнення своєї мети. При цьому аморальна поведінка героїні не карається, що формує аморальну поведінку у юного глядача.

«Майнкрафт». Жахливим є зовнішній вигляд героя, він взагалі не має обличчя. Щодо рис характеру, то головний герой безтурботливий, демонстративний, мстивий, нестриманий, часто робить абсолютно безглузді речі. Аморальною є лексика головного героя. Цінить суто матеріальні цінності.

«Свинка Пеппа». Головна героїня – психологічно розбещена, неслухняна, груба, не поважає дорослих (зокрема, тата), егоїстична. Не допомагає своїм рідним. Дискредитує образ батька (для неї він нікчемний, незграбний та невдаха, є об'єктом для насмішок, донька називає його «дурним», дорікає за зайву вагу). Інші персонажі тільки заохочують таке зневажливе ставлення до батька.

«Губка Боб». Яскравими рисами головного героя є жадність, заздрість, лінь, тупість, якою він ще і пишається, гордість та гнів. У ставленні до інших він виявляє егоїзм, агресію, помсту, нечутливість до стану і потреб іншого. Орієнтований суто на матеріальні блага. Насмішки і образа одне одного є нормою у стосунках героїв мультсеріалу.

«Том і Джері». Головними рисами героїв є злість, прагнення до помсти, безжалісність, бездумність у звершенні дій щодо інших. Головна ідея у взаємостосунках з іншими: «Якщо тобі зробили погано, зроби у відповідь ще гірше». При цьому все це відбувається весело, що викликає у юних глядачів бажання наслідувати жорстоку, неморальну поведінку героїв.

Узагальнені дані щодо рис характеру головних героїв проаналізованих мультфільмів та наявності у них моральних цінностей, які могли б бути передані дітям, представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Риси характеру головних героїв та наявність моральних цінностей

Головний герой	Риси характеру	Моральні цінності
Лунтик	Доброта, співчуття, прагнення допомагати, але при цьому незграбність, некмітливість, певна загальмованість, психологічна «блідість».	Моральні цінності представлено у невідповідній віку формі: вербально декларуються, і не прослідковуються наочно в образах головних героїв
Маша	Постійна неслухняність, егоїзм, яскрава неповага до дорослих, агресивні і навіть садистичні та вандалістичні прояви.	Моральні цінності відсутні. Транслюються аморальні цінності.

Майнкрафт	Безтурботливість, демонстративність, мстивість, нестриманість, безглуздість вчинків, домінанта матеріальних цінностей, аморальна лексика.	Моральні цінності відсутні. Транслюються аморальні цінності.
Пеппа	Психологічна розбещеність, неслухняність, грубість, неповага до дорослих, егоїзм.	Моральні цінності відсутні. Транслюються аморальні цінності.
Губка Боб	Жадність, заздрість, лінь, тупість, якою він ще і пишається, гордість та гнів, егоїзм, агресія, помста, нечутливість до стану і потреб іншого, домінанта матеріальних цінностей.	Моральні цінності відсутні. Транслюються аморальні цінності.
Том і Джері	Злість, прагнення до помсти, безжалісність, бездумність у звершенні дій щодо інших.	Моральні цінності відсутні. Транслюються аморальні цінності.

Якщо узагальнити результати нашого дослідження щодо впливу найбільш популярних сучасних мультфільмів на моральну сферу дошкільників, ми отримаємо наступні дані (таблиця 3).

Таблиця 3

Характеристика сучасних мультфільмів щодо впливу на моральну сферу дошкільників

Характеристика мультфільмів	Кількість (%)
Не відповідає віковим особливостям	20
Переобтяжені спецефектами або використано такий спосіб подання інформації, що закриває або значно утруднює розуміння основного змісту	20
Амбівалентність головного героя	10
Аморальність головного героя	50

Тобто, можна зробити висновок, що 50 % найбільш популярних серед сучасних дошкільників мультфільмів мають аморальну спрямованість, 10%

чинять амбівалентний вплив на моральну сферу дошкільників, 20% не відповідають віковим особливостям дітей і 20% побудовані таким чином, що розуміння основної думки і моральної ідеї стає неможливим.

Висновки. Отже, узагальнюючи психологічний аналіз героїв найбільш популярних у сучасних дошкільників мультфільмів, можна зробити висновок, що переважна більшість з них несуть негативний або амбівалентний з точки зору моральності приклад для наслідування. Спираючись на вищевикладені закономірності формування моральної свідомості дітей дошкільного віку, можна зробити висновок, що сучасна мультиплікаційна продукція в переважній більшості негативно впливає на формування моральної сфери дошкільників, не надає моральних знань, або навіть надає аморальні знання, демонструє аморальну поведінку в якості норми і зразка для наслідування.

Враховуючи загальне падіння моральності у сучасному українському суспільстві, дана проблема є досить актуальною, оскільки саме підрастаюче покоління є основою майбутнього нації. Отримані результати є ще більш тривожними оскільки стосуються найбільш сенситивного для формування моральної сфери вікового періоду, коли закладаються основи моральності на все подальше життя.

Отже, проблема формування моральної сфери дошкільників і вплив на даний процес мультиплікаційної продукції є досить актуальною та багатоаспектною, і потребує сьогодні значної уваги з боку психологів, педагогів, сім'ї, дошкільних закладів, держави в цілому.

Література

1. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія: Навч.посіб. – К.: Академвидав,2008. – 432 с.
2. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. – М., 1977.
3. Бех І.Д. Виховання особистості. – К.: Либідь, 2008
4. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К., 1973.
5. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці: Монографія. – Рівне: Волинські обереги, 2004.
6. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001.
7. Абраменкова В., Богатырева А. Дети и телевизионный экран // Воспитание школьников. – 2006. - №6. – С.28-31.
8. Медведева И., Шишова Т. «Кто соблазнит малых сих...»: СМИ против детей. – М.: Изд-во «Христианская жизнь», 2006. – 320 с.
9. Тимошина И.Н., Морозова А.В. Влияние мультфильмов на психическое развитие ребёнка // Справочник педагога-психолога. Детский сад. – 2013. – № 5. – С. 49-58.
10. Міненко О.О. Психологічний аналіз сучасної мультиплікаційної продукції та її вплив на психічний розвиток дитини \\\ Проблеми сучасної

психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України – 2018 – № 41 – С. 188-204.

11. Benson C. The cultural psychology of self: place, morality and art in human worlds. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2001.

Транслітерація

1. Pavelkiv R.V., Tsyhypalo O.P. Child Psychology: learning guide. – К.: Akademydav, 2008. – 432 p.

2. Bratus B.S. Psychological Aspects of Personality's Moral Development. – М., 1977.

3. Bekh I.D. Personal Education. – К.: Lybid', 2008

4. Liublinska H.O. Child Psychology. – К., 1973.

5. Pavelkiv R.V. The Development of Moral Consciousness and Self-Consciousness in Childhood: Monograph. – Pivne: Volynski oberegy, 2004.

6. Age and Pedagogical Psychology: learning guide / O.V.Skrypchenko, L.V.Dolynska, Z.V.Ohorodiychuk and others. – К.: Prosvita, 2001.

7. Abramenkova V., Bohatyriova A. Children and a Telescreen // Schoolchildren Upbringing. – 2006. - №6. – P.28-31.

8. Medvedeva I., Shyshova T. «Who will seduce these kids ...»: Mass media against children. – М.: Publishing house «Christian life», 2006. – 320 .

9. Tymoshyna I.N., Morozova A.V. The influence of Animated Cartoons on a Child's Mental Development// Educator's and Psychologist's Guide. Kindergarten. – 2013. - № 5. – P. 49-58.

10. Minenko O.O. Psychological Analysis of Modern Animated Cartoons and Their Influence on a Child's Mental Development // Modern psychological issues. Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University and G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine - 2018 - № 41 – P. 188-204.

11. Benson C. The cultural psychology of self: place, morality and art in human worlds. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2001.

Minenko O. O.

THE INFLUENCE OF ANIMATED CARTOONS ON THE MORAL SPHERE SHAPING OF PRE-SCHOOL CHILDREN

The article is dedicated to the moral sphere shaping of pre-school children and the role of animated cartoons in it, which is a topical issue in modern Ukrainian society. The basis of a personality's morality is formed in childhood, and pre-school age is the most favourable period for this. In that particular period the first moral judgments and appraisals are made, moral behaviour is formed and the efficiency of moral percepts rises. Thus, in pre-school age, it is necessary to create such psychological and pedagogical conditions for a pre-schooler's activity that would actively shape their moral sphere. Moral consciousness shaping underlies morality

shaping. This process takes place on three main levels of a personality's functioning: cognitive, affective and behavioural.

Amongst main factors influencing the moral sphere shaping of pre-school children we lay emphasis on the influence of mass media. Animated cartoons are the most influential mass media source with pre-schoolers, as they correspond to their age peculiarities and take the most of their time and attention comparing to other mass media types. According to some research, the majority of modern cartoons adversely affects the shaping of children's moral sphere, as they do not correspond to the basic psychological and pedagogical requests and are created without taking into account children's age peculiarities.

This paper describes the experimental research on the influence of animated cartoons on the shaping of pre-schoolers' moral sphere. As a part of the study, the most popular cartoons with pre-school children were found out and their rating was compiled. Those animated cartoons were later analyzed from psychological perspective according to the developed criteria, the aim of which was to detect their influence on children's moral sphere.

The results of the research show that the majority of modern cartoons adversely affects the moral sphere shaping of pre-school children, not giving them moral knowledge or rather giving immoral one, demonstrating immoral behaviour as a norm and a role model. A significant part of modern cartoons does not correspond to a pre-schooler's age peculiarities. Some cartoons have the psychological characteristics that make learning the cognitive and moral nature of the cartoons rather difficult or even impossible.

***Key words:** moral consciousness, moral knowledge, moral behaviour, criteria of psychological analysis of the cartoons, mechanisms of the influence of animated cartoons on mentality.*

Міненко Ольга Олександрівна - кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

УДК 159.92

Мотозюк Л. М., Старовойт І. Й.

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ: ІДЕЯ, ІДЕАЛ І ПРОСТІР МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснюється спроба висвітлити особливості творчого мислення. Розглядаються історичні, філософські, естетичні передумови творчого мислення та його прояви. Творче мислення розгортається як задум, який є орієнтацією на певний ідеал. Однак, його реалізація завжди відбувається в певній об'єктивній формі, котра, у свою чергу, знаходить своє місце в мистецькому просторі. Таким чином, творче мислення психологічний аспект

проблеми творчого мислення полягає в розв'язання проблеми узгодження ідеального та об'єктивного, уявленого та просторового.

Ключові слова: *мислення, творчість, творче мислення, естетика, ідеал, мистецький простір.*

Постановка проблеми дослідження. Необхідність осмислення феномена творчого мислення як наукової проблеми порушується вже працях Платона й Аристотеля, а згодом у філософських текстах І. Канта, І. Гердера, Ф. Гегеля та ін. Проблеми теорії й методології наукової творчості знайшли відображення в дослідженнях Е. Гуссерля, Г. Зімеля, І. Ортеги-і-Гассета, К. Ясперс, О. Лосева та ін.

Творче мислення є важливим складником професійної діяльності. І йдеться, звісно, не тільки про митців. Розглядаючи, скажімо, специфіку професійної діяльності практичного психолога варто використовувати поняття «професійне мислення», оскільки предметом рефлексії є багатовимірність підходів до пошуку допомоги клієнтові. Отже, творчий потенціал практичного психолога має першорядне значення. Мисленевий процес реалізується зокрема й у творчості, уможливаючи професійне зростання. Творче мислення практичного психолога має свої особливості, тому можна говорити про «професійне творче мислення практичного психолога».

Оскільки професійне мислення й творче мислення практичного психолога мають подібні риси, то можливим є їх об'єднання в рамках поняття «професійне творче мислення практичного психолога». Особливістю творчого мислення є його орієнтація на ще-неіснуюче. Творче мислення приводить до певних рішень, їх вибору, створення незвичайних і оригінальних ідей, узагальнень, теорій, а також форм. Творче мислення містить наукові, образні, художні та ін. характеристики. Практичний психолог, використовуючи творче мислення в професійній діяльності, завжди здатен слугувати певній меті – реалізації практичних завдань. У творчому мисленні практичний психолог намагається об'єднати всі здобутки свого досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наразі актуальні пошуки нових методів творчої діяльності. Їх намагаються знайти в діаметрально протилежних напрямках – і в сучасній математиці хаосу, й у радикальній еkleктиці, й в «архітектурі без архітекторів» тощо. Творець сьогодні мислить такими категоріями як простір, обсяг, форма, композиція, образ, усе, із чого утворюється людська діяльність. Характерна риса сучасності – це можливість використання різних образів і метафор. Для класичної естетики характерне поняття художнього образу, у той час як для некласичної відбувається відмова від образності. Відбувається гра змісту, його незавершеність, звертання до значеннєвого ядра твору. Кожна людина знаходить у певному предметі те, що для неї є важливим. Відбувається руйнування гармонії. Це явище можна позначити поняттям «деконструктивізм». Характерною рисою стає ірраціональність і випадковість формоутворення. Образи деконструктивізму

розраховані на споглядання, а простір постає полем для гри. Естетика класичної епохи у деконструктивізмі змінюється на естетику хаосу, заперечення порядку. Проте, творча діяльність залишається із часів раціональною. Таким чином, відбувається змішування принципів класичної й некласичної філософії.

Метою статті є визначення особливостей творчого мислення практичних психологів, найсуттєвіших передумов становлення професійного мислення майбутніх психологів-практиків.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Важливим для психології творчості є поняття «ідеал». Поняття «ідеал» передусім стосується способу мислення, а не конкретного об'єкта в просторі та часі. Це поняття гносеологічне, а не описове. Філософія зберігає за собою право трактувати речі з позиції *a priori*. «Ідеал» – це саме таке апіорне поняття. Бо практичний досвід не дає жодних підстав для виведення певного ідеального образу. Будь-який ідеал – явлення трансцендентальне. Це прояв трансцендентального мислення. А тому й предметна дійсність щодо нього виступає як певний привід, певна спонука, а не як детермінанта. Тож і сутнісні характеристики ідеалу слушно виводити з властивостей мислення, а не з особливостей дійсності.

Аби витлумачити це твердження варто вдатися до хрестоматійного приладу. І. Кант стверджував: щоб зобразити ідеального лева, митцеві потрібно побачити декількох левів, і певні середні характеристики той використає для створення ідеального образу. Критики завважували: щоб зобразити ідеального лева, митцеві не потрібно бачити жодного лева. Це справді так. Однак запитання: що є джерелом цього ідеального образу? Дійсність, принаймні один лев, якого бачив митець чи про якого чув, підкаже йому яким може бути лев найбільший чи найдужіший. Найбільший і найдужіший – не найідеальніший. Цій труднощі зарадить естетичне поняття «гармонія». Та де джерело чуття гармонії? У природі? Сумнівно. У природі немає нічого ідеально. А це означає, що немає нічного й гармонійного. Відтак? Лише трансцендентальне мислення уможливорює чуття гармонії, котре в даному випадкові тотожне чуттю ідеальності.

Так ми вступаємо в царину кантіанства. Хоча, либонь, потрібно одразу попередити, що чітких і зрозумілих відповідей на запитання «а чим власне є ідеал?» знайти не вдасться. Тут першорядне значення має Кантова праця «Критика здатності судження». Спершу вона задумувалася автором як «Критика здатності смаку», ця робоча назва ще точніше вказує на її відношення до естетики. Звернімося до дефініції запропонованої І. Кантом: здатність судження взагалі є здатністю мислити особливе як підпорядковане загальному». І. Кант також зазначає, що споглядання особливого з позиції загального уможливорює «визначальне» судження (українською точніше сказати «окраювальне», адже стосується не «значення», а форми, себто «краю» чи «межі»), натомість розгляд загального з точки зору особливого – дає судження «рефлексивне».

Це суто логічне трактування. Ця дефініція є відсилкою до Платонової філософії, до його поняття «ідея». Адже, за Платоном, лише через осягнення ідеї можна збагнути й конкретні речі, в яких та відображається. Так логічна площина міркувань стає метафізичною. Цей ряд трактувань можна доповнити й поглядом Аристотеля, за яким конкретна річ є такою, якою вона є, передусім завдяки меті. Ця мета пов'язує її з сутністю та формою втілення, тому і річ стає цілим. Увага до емпіричних аспектів буття речі, що домінує в Аристотеля, у вченні Плотіна врівноважується акцентуванням розвитку самої ідеї, відображеної в речі. Шляхом розкриття ідеї в речі, формується не лише безпосередня річ, а й сама ідея. Так крайні прояви вчення Платона й Аристотеля змикаються в цілісній концепції. Новий час, завдяки Р. Декарту та Б. Спінозі, розглянув цю проблему, використовуючи поняття «організм», котрий є цілісним і розвивається, залишаючись, попри зміну форм, одним і тим самим, адже в нім коріниться незмінна сутність, яку можна мислити як «внутрішню форму». Так можна бачити, що безневинне питання «чому одна річ подобається, а інша ні?» є більш, аніж складним.

Антична й просвітницька естетика, кажучи про красу, завше брали за взірець природу. Однак, тут можна пригадати дивовижні слова В. Соловйова зі статті *«На шляху до істинної філософії»*: «Людина, що пізнає істину, незважаючи на своє нікчемне й рабське становище в природі, й природа, що знищує людину, незважаючи на її істину, напевно, не мають жодного сенсу одне для одного, між ними немає жодного внутрішнього зв'язку, жодного необхідного співвідношення» [1, с. 326]. Однак ця надивовижу відверта і ясна думка не завадила Соловйову написати іншу статтю *«Краса в природі»*. Напевно брак об'єктивного відношення до природи не заважає бачити її красу. Цю статтю Соловйов розпочинає з винесених в епіграф слів Ф. Достоєвського *«Краса спасе світ»*. А далі піддає критиці модерністів, кубістів й інших «істів»: «Дивно здається покладати на красу спасіння світу, коли доводиться спасати саму красу від художніх і критичних спроб, що прагнуть замінити ідеально-прекрасне реально-потворним» [2, с. 351]. Вочевидь, естетична концепція В. Соловйова зрозуміла без дальших цитувань. Ці слова прояснюють і Кантове зіставлення природи та мистецтва. У період Відродження й особливо в період Просвітництва, майже до модерністського бунту, природа була єдиним взірцем «ідеально-прекрасного». Тому й у Кантовій естетиці судження про прекрасне є частковими випадками суджень «законодавчих» або «рефлексивних». І прекрасне єство окремої речі осягається лише спекулятивно, завдяки інтелектуальному сприйняттю апріорно заданих ідей, їхніх сутностей, форм і розвитку. Наразі цікаво звернутися до погляду неокантіанця Е. Кассіра. Аналізуючи особливість естетичної свідомості стосовно свідомості теоретичної та практичного досвіду, той пише: «Естетична свідомість містить у собі ту форму конкретної наповненості, в якій вона, цілком віддаючись власному станові, осягає в самому цьому миттєвому стані момент позачасового значення» [2, с. 279].

Український науковець В. Бушанський виокремлює низку проблемних питань, які виникають у сфері методології естетики. Зокрема, він пише: «зрозуміло, що досягнути його [ідеал] можна лише інтелектуально, але всі спроби хоч якось уточнити це інтелектуальне досягнення, заводять нас або в метафізичні нетрі, або повертають на грішу землю, до безпосереднього досвіду чи природи, до якої, насправді, не маємо жодного стосунку.

Та все ж спробуймо вдатися до певних *узгаальнень*.

1. Ідеал (і це вже підказує сама мова) є образом, який відбиває уявлення про ідею. (Тут доводиться цілком залишатися в полоні Платонового вчення.) Поняття «ідея» варто розуміти об'єктивно, а «ідеал» суб'єктивно, як досвід досягнення об'єктивної й незбагненої «ідеї».

2. Пошуки ідеалу є наслідком критичного ставлення до дійсності... Усвідомлення невідповідності наявних речей (...) потребам суб'єкта спонукає останнього віднайти адекватніші форми.

3. Однак критичне ставлення та пошук адекватних форм ще не визначає пошуку ідеалу. Бо адекватна потребам форма (...) не обов'язково є ідеальною. Іноді навпаки, адекватна потребам форма є найбільш недосконалою... На цій нетотожності форми, адекватної потребам, тій формі, яку можна було б назвати ідеальною, варто наголосити, бо дослідники зазвичай не звертають увагу на цю розбіжність»...

4. «Таким чином, міркування зводяться до запитання: як суб'єкт переходить од суб'єктивних уявлень (що ґрунтується на егоїстичних інтересах) до об'єктивних (предметом яких є загальна користь, утілення відсторонених цінностей, наприклад, справедливості, державного чи національного розвитку тощо)» [3, с. 35, 37].

Далі В. Бушанський пише: «Повертаючись до питання про відношення між «ідеєю» та «цінностями», варто зазначити, що розуміння «ідеї» в Платоновім дусі, спонукає визначити це поняття як ширше щодо поняття «цінність». Адже «ідея» мислиться далєбі парадигмально, як модель світоусторою, визначаючи світогляд. Відтак «цінність» постає чимось похідним. Згідно з «ідеєю» певна річ може набувати статусу «цінності», бо отримує певне ієрархічне місце в «табелі про ранги». Те, що корисне для втілення «ідеї», стає цінністю, зайве – відкидається на марґінес, або взагалі табується» [3, с. 53].

Важливим питання творчої діяльності є її розгортання в просторі. У сучасному світі творець постійно працює з контекстом простору. Ідеться про «ідентифікацію» людини в просторі, інформацію, яка, так чи інакше, впливає на неї. Визначення людиною об'ємно-просторових характеристик об'єкта, його фактури й кольору, пластики, місця розташування впливає на її емоційний стан. Творчі простори можуть викликати в людини відчуття інтимності або ж «почуватися неповноцінним громадянином, а лише статистичною одиницею» [4, с. 4]. Залежно від цього змінюється її поведінка. Такі простори цілком впливають на здоров'я людей. Саме тому митець має розуміти психоемоційний аспект впливу, який справляють його твори (ідеться про архітектуру, візуальні

форми мистецтва тощо). Входячи до історичного середовища, йому слід задаватися питанням, якого стану душі він прагне домогтися, що він прагне сказати, передати нащадкам. Поряд із цим, він повинен урахувувати створене його попередниками, тим самим, прагнучи до гармонії навколишнього простору.

Творчість – це діяльність, спрямована на формування нового простору, тобто моделювання майбутнього об'єкта. Це феномен, у результаті якого з небуття виникає первісний образ, що перетворюється в результаті роботи професіонала у величезний обсяг інформації, що визначає ціле й частини майбутнього. Творча діяльність в той же час є процесом зіставлення варіантів з певним еталоном – реальним об'єктом або уявним образом. Ці зіставлення можуть бути як кількісними, так і якісними. З одного боку, вони пов'язані з факторами об'єктивними – властивостями й параметрами об'єкта, а з другого – із суб'єктивними, особистісними мотивами творця. У процесі творчої діяльності аналізується й моделюється різні аспекти об'єкта – місцезтворювальні чинники, динаміка, комунікації, капіталовкладення і т. ін. Об'єкт творчості – складна система, що включає багаторівневі підсистеми більш низьких порядків, кожна з яких є об'єктом відповідних проектних опрацювань. Об'єктом творчої діяльності є творчий простір. Загальне визначення простору формулюється як безліч об'єктів, між якими встановлюються відносини. Простір невіддільний від часу. Обидві ці категорії є загальною формою існування матерії. Є ще одне, близьке за змістом, визначення простору як форми співіснування матеріальних об'єктів і процесів, що характеризуються структурністю й протяжністю систем. Загальні властивості простору – довжина, а також єдність переривчастості й безперервності.

Відповідно до загального визначення, творчим простором можна назвати середовище існування людини, сформоване в результаті діяльності суспільства, тобто сукупність певних об'єктів, що перебувають у взаємодії між собою. Це поняття включає всі сфери й рівні організації об'єктів, системи, зокрема, міста з їх численними підсистемами. Творчий простір має універсальну властивість єдності. Настільки ж універсальним є його нескінченне різноманіття, що простягнеться за двома напрямком: у макро - і мікропросторі. Існуючи об'єктивно, простір має певні властивості й підкоряється закономірностям, таким як безперервність, симетрія й асиметрія т. ін.

Можна відзначити різні рівні творчого простору, починаючи з мікропростору до складних урбанізованих систем – агломерацій. Різні рівні творчого простору визначають і різний характер прояву властивостей і закономірностей його існування, сприйняття, споживання й, відповідно, різні комбінації професійних методів його формування.

Настільки ж суттєво змінюється й співвідношення емоційно-естетичних і семантичних факторів: зі зростанням рівня збільшується роль значеннєвого семантичного «зрізу» творчості. Відповідно зростає роль наукового знання, дослідження, зокрема кількісного підходу до творення як такого. На більш низьких рівнях – в умовах переваги безпосередньо відомого й, у першу чергу –

візуального сприйняття перевагу одержує емоційно-естетична сторона творчості.

Суспільство, група, індивід існують і діють в творчому просторі. Творча діяльність є взаємодію людини з творчим простором їх вплив, що передбачає взаємне. Творець упорядковує, артикулює простір, який у свою чергу регулює діяльність, оформляючи його основні функції. Структурований простір не тільки вміщає людину, але й управляє їм. У сучасному світі це стає не просто побажанням, а необхідністю. І тоді творча діяльність не розподіляє речі на первинні, важливі, і другорядні.

Отже, варто відзначити, що творча діяльність – сфера людської діяльності, що має тривалу історію, вимірювану тисячоріччями. Продукт її повинен мати певні якості: функціональність, конструктивність, економічність й естетичну виразність. Виходячи із цих позицій, до творчої діяльності, можна віднести роботу художників, що давали масовому виробництву художні зразки, психологів, що дають такі ж людські зразки, намагаючись світ зробити кращим.

Загальну картину творчої діяльності можна розглядати на прикладі декількох авторських концепцій. Перша, позиція полягає в тому, що творчість є «абстрактним мистецтвом». Друга постає як «якісне творче мислення», котре завжди поєднане з комерційними питаннями. Тут важливим є поняття «тренувана уява», яке є основою гарного творіння. Тобто ефективне творче мислення, уміння ламати традиційні рішення. Воно спрямоване на розв'язок утилітарних і комерційних завдань, а не на вираження у формах речей певних естетичних ідеалів. Інша позиція полягає у тому, що творча діяльність необхідна для вироблення «естетичної якості», яка слугує задоволенню тяжіння до різноманітності. Творець повинен здійснювати значну частину своєї творчої роботи з урахуванням сторонньої думки. Існує навіть утопічна ідея творця, яка полягає в тому, щоб досягатися складної цілісності предметного світу винятково засобами творчої діяльності.

Виходячи з вищенаведеного, можна сказати, що творча діяльність, є продовженням реальності. Реалізація творчості припускає завершеність, тобто ідея повинна втілитися в конкретному об'єкті або речі. Продукт творчості має багатозначність.

Кожна форма у творчій діяльності повинна мати певний зміст, оскільки вона зв'язує загальне й індивідуальне. Її характерною рисою є користь – вона цілком спрямована на людину, задоволення її потреб. Творчість має гармонізувати середовище людини, тобто повинно мати естетичну форму. Творчість виражається у формі в цілому, й окремими складовими її частинами, а творець – простором. Продуктами мислення в тому й іншому випадку виступають образи, ідеї, концепції.

Феномен виникнення з небуття образу майбутнього об'єкта являє собою важко пояснювальний первинний творчий акт. Із усіх стадій початковий творчий акт – принципово виділяє творця серед усіх інших учасників. Це творчий акт, який ніхто інший зробити не може. На відміну від усіх наступних

стадій, у творчому акті технічна, ділова й економічна ерудиція творця має другорядне значення. Творець на першій стадії виконує безумовну лідерську роль при необхідному повному взаєморозумінні всіх інших учасників – це може скласти *подальшу перспективу наших досліджень*.

Інформаційно-енергетичний зміст творчого акту важко переоцінити: кілька штрихів несуть увесь генетичний код складного комплексу. Творчий акт нарощує в собі численні шари інформації, обумовленої первинним енергетичним поривом. У стислому й ощадливому вигляді творчий акт містить усі основні характеристики майбутнього об'єкта: інтелектуальні, візуальні, дієві тощо. Сміслом усіх речей виступає сама людина.

Висновки. Однією зі складових творчого мислення є естетичне. Творча діяльність повинна задовольняти естетичні потреби людини, удосконалювати її, долучати до ідеї краси. Мистецькі твори мають естетичну виразність, тобто предметно-почуттєву форму, необхідну для впливу на реципієнта. Застосування більш досконалих технологій дозволяє створювати дедалі більш вільні форми, гнучкі структури. Відбувається ущільнення, сполучення різних функцій. Творче мислення виконують комунікативну інформаційну функцію. У теорії мислиневої творчості стали застосовуватися такі поняття як «імідж», «інтерфейс» тощо. Відбувається розмивання границь між дисциплінами, запозичення різних визначень із інших наук. Тому творча діяльність стає більш інтелектуальною, інноваційною, мислячою. Творче мислення розгортається як задум, який є орієнтацією на певний ідеал. Однак, його реалізація завжди відбувається в певній об'єктивній формі, котра, у свою чергу, знаходить своє місце в мистецькому просторі. Таким чином, творче мислення психологічний аспект проблеми творчого мислення полягає в розв'язання проблеми узгодження ідеального та об'єктивного, уявленого та просторового.

Література

1. Соловьев В. С. Сочинения в 2 т. 2-е изд. Т. 2. – М.: Мысль, 1990. – 822 с.
2. Кассирер Э. Жизнь и учение Канта. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 447 с.
3. Бушанський В. В. Естетика політичної влади: поняття, методологія дослідження й історична феноменологія. Дис. ... доктора політичних наук за спеціальністю 23.00.01 – теорія та історія політичної науки. – Інститут політичних та етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України, Київ, 2009. – 413 с.
4. Дэй К. Места, где обитает душа: Архитектура и среда как лечебное средство / Пер. с англ. В.Л. Глазычева. – М.: Изд-во «Ладья», 2000. – 280 с.

Транслітерація

1. Solovev V. S. Sochineniya v 2 t. 2-e izd. T. 2. – M.: Myisl, 1990. – 822 s.
2. Kassirer E. Jizn i uchenie Kanta. – SPb.: Universitetskaya kniga, 1997. – 447 s.

3. Bushanskiy V. V. Estetika politichnoï vladi: ponyattya, metodologiya doslidjennya y istorichna fenomenologiya. Dis. ... doktora politichnih nauk za spetsialnistyu 23.00.01 – teoriya ta istoriya politichnoï nauki. – Institut politichnih ta etnonatsionalnih doslidjen im. I. F. Kurasa NAN Ukraïni, Kiïv, 2009. – 413 s.

4. Dey K. Mesta, gde obitaet dusha: Arhitektura i sreda kak lechebnoe sredstvo / Per. s angl. V.L. Glazyicheva. – M.: Izdatelstvo «Ladya», 2000. – 280 s.

Motusiuk L. M., Starovoyt I. Y.

Features of creative thinking: an idea, an ideal and a space for artistic activity

The article highlights the features of creative thinking. The historical, philosophical, aesthetic preconditions of creative thinking and its manifestation are examined. Creative thinking is unfolded as a plan oriented towards a certain ideal. However, its implementation always takes place in a certain objective form, which, in turn, finds its place in an artistic space. Thus, the problematic of the psychological aspect of creative thinking involves reconciliation of an ideal and its objective form, imagined and spatial.

Key words: *thinking, creativity, creative thinking, aesthetics, ideal, artistic space.*

Мотошок Л. М. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький;

Старовойт І. Й. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький.

УДК 316.6

Попович І.С.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ВИМІРИ КОНСТРУЮВАННЯ ОСОБИСТІСТЮ МАЙБУТНЬОГО

У статті висвітлено результати дослідження теоретико-методологічних вимірів конструювання особистістю майбутнього. Зазначено, що ключовою категорією конструювання особистістю майбутнього є темпоральність, яка зв'язує минуле, теперішнє і майбутнє. Дослідження темпоральності, як ідеологем наукового напрямку, вимагає методологічної рефлексії, що у свою чергу дозволить вести мову про значущий поступ психології конструювання майбутнього.

Мета статті полягає у дослідженні теоретико-методологічних вимірів конструювання особистістю майбутнього; емпіричному дослідженні

змістових психологічних параметрів, що впливають на конструювання особистістю майбутнього.

Методи дослідження: контент-аналізування властивостей соціальних очікувань особистості методиками «Очікувана ситуація» і «Реалізація очікувань» (Попович І. С., 2015).

Окреслено та обґрунтовано низку теоретико-методологічних аспектів досліджуваного феномену, зокрема завдання, які необхідно розв'язати. Показано, що здатність конструювати особистістю своє майбутнє знаходиться у площині інтернальних/екстернальних, відкритих/закритих вимірів моделі очікуваного майбутнього особистості. Здійснено спробу виокремлення та емпіричного дослідження низки змістових психологічних параметрів, що впливають на конструювання особистістю майбутнього. Емпірично встановлено чотири типи конструювання моделі очікуваного майбутнього: інтернально-відкрита модель очікуваного майбутнього (ІВМОМ), яка характеризується високими показниками інтернальності та відкритості соціальних очікувань особистості; інтернально-закрита модель очікуваного майбутнього (ІЗМОМ), що характеризується високими показниками інтернальності та закритості соціальних очікувань особистості; екстернально-відкрита модель очікуваного майбутнього (ЕВМОМ), що володіє високими показниками екстернальності та відкритості соціальних очікувань особистості; екстернально-закрита модель очікуваного майбутнього (ЕЗМОМ), яка має високі показники екстернальності та закритості соціальних очікувань особистості.

Значено, що запропоновані емпіричні моделі очікуваного майбутнього потребують подальшого експериментального дослідження, концептуального обґрунтування та апробації.

Ключові слова: конструювання особистістю майбутнього, образ бажаного майбутнього, інтернальність, екстернальність, відкритість, закритість, модель очікуваного майбутнього.

Постановка проблеми. Конструювання особистістю майбутнього є актуальною проблематикою суспільства останніх десятиріч. Прагнення досягнути очікуваного майбутнього образу спонукає суб'єкта бути об'єктом власної активності. Таким чином, суб'єкт і об'єкт наукового пізнання об'єднуються в одній особі. На перший погляд, це спрощує емпіричне пізнання досліджуваної проблематики, але таке спрощення може нас віднести до вузького кола інтроспективних психодіагностичних інструментів. Звісно, такий підхід не дозволить об'єктивно дослідити окреслений феномен. Отже, одним з ключових завдань теоретико-методологічного дослідження конструювання особистістю майбутнього є добір релевантних методів та психодіагностичних інструментів.

Ключовою категорією конструювання особистістю майбутнього є темпоральність, яка зв'язує минуле, теперішнє і майбутнє. Дослідження темпоральності, як ідеологеми наукового напрямку, вимагає методологічної

рефлексії, що у свою чергу дозволить вести мову про значущий поступ психології конструювання майбутнього. Наукові здобутки дослідження антиципаційних процесів, моделювання майбутнього, психології соціальних очікувань особистості, емпіричне вивчення образу бажаного життя, обґрунтування психологічних практик конструювання майбутнього, життєвих завдань, вибору майбутньої професії – є передумовами, що актуалізують проблематику наукового пошуку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Очікуваний образ є конкретною метою, до якої спрямована активність особистості. Можливі сценарії перебігу подій конкретизують соціальні очікування особистості, які у свою чергу сприяють побудові моделі очікуваного майбутнього. Соціальні очікування особистості – перманентні проєкції у майбутнє, коли на зміну одним очікуваним образам приходять інші [7]. Образ майбутнього – це цілісне уявлення про майбутнє, яке знаходиться в свідомості та постійно впливає на поведінку, діяльність та емоційний стан [8].

В. О. Васютинський, обґрунтовуючи модель очікуваного майбутнього, акцентує увагу на когнітивно-процесуальній основі інтерпретації дійсності. Таким чином, пізнавана дійсність, на думку вченого, інтерпретується крізь призму когнітивних схем, які містяться в моделі світу. Ці схеми дозволяють особистості пізнавати дійсність і, у той же час, накладають обмеження на можливість пізнання нею тих фрагментів дійсності, щодо яких модель не містить елементів, придатних для її тлумачення [3].

На думку Н. І. Соболевої соціальні та індивідуальні очікування є засобами формування суб'єктивної картини майбутнього. Змістові психологічні параметри соціальних очікувань особистості визначають духовний стан суспільства у майбутньому. Відповідно, життєві очікування суб'єкта є одним з містків, який поєднує сьогочасний світ особистості з прийдешнім світом [10].

Т. Адорно обґрунтував, що створення особистісної картини світу є результатом суб'єктивної структуризації соціального простору. Це дозволяє трансформувати критерії соціуму в психологічні конструкти особистості [1]. Дж. Келлі тлумачить світ через особистісні конструкти. Людина створює шаблони, через які конструює реалії. На думку вченого, конструкт – це репрезентація світу, і цей світ, власне, і перевіряє життєздатність конструкту [5].

О. Г. Злобіною зазначено, що загальна траєкторія життєздійснення особистості набуває в картині світу певної цілісності. Такою цілісністю є конструкт «образ бажаного життя», який поєднав очікування, домагання і наміри особистості. У картині світу особистості весь час відбувається апробація реального життя з образом бажаного життя [4].

Соціальні очікування особистості (І. С. Попович), когнітивно-процесуальна основа інтерпретації дійсності (В. О. Васютинський), суб'єктивна картина майбутнього (Н. І. Соболева), суб'єктивна структуризація соціального простору (Т. Адорно), а також смисловий вимір життєвої перспективи (А. Є. Левенець, В. Г. Панок), оціночний аспект бажаного і очікуваного

(Є. І. Головаха), чинник соціальної семантики життєздійснення особистості (Т. М. Титаренко) – це далеко не повний перелік тих вихідних семантичних одиниць, які інтерпретують досліджуваний феномен і потребують методологічної рефлексії у контексті дослідження теоретико-методологічних вимірів конструювання особистістю майбутнього.

Попри всю значущість і актуальність, окреслення теоретико-методологічних вимірів конструювання особистістю майбутнього, залишається проблемою, що потребує скрупульозного наукового аналізування, емпіричного дослідження та обґрунтування. З огляду на висвітлені міркування, очевидно є теоретична і практична актуальність запропонованої теми дослідження.

Мета статті полягає у дослідженні теоретико-методологічних вимірів конструювання особистістю майбутнього. Завданнями наукової праці є: окреслення та обґрунтування теоретико-методологічних вимірів досліджуваного феномену; спроба виокремлення та емпіричного дослідження змістових психологічних параметрів, що впливають на конструювання особистістю майбутнього.

У дослідженні взяли участь студенти другого-четвертого курсу Херсонського державного університету; середній вік 20.1 років. Вибірка складалася з 135 осіб. Дослідження проводилось відповідно до етичних стандартів комітету з прав експериментів Гельсінської декларації [13].

Впродовж академічного семестру досліджувані параметри виміряно такими психодіагностичними інструментами: здійснено контент-аналізування властивостей соціальних очікувань особистості за допомогою методики «Очікувана ситуація» (Попович І. С., 2015); на завершальному етапі дослідження проаналізовано властивості соціальних очікувань і визначено їх реалізацію за допомогою методики «Реалізація очікувань» (Попович І. С., 2015).

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Важливим аспектом у дослідженні запропонованого феномену є акцент на пошуку шляхів, засобів і прийомів ефективного впровадження прогресивних технологій, інновацій при переході від «старого до нового» в контексті такого регулятора соціально-психологічної реальності, як соціальні очікування особистості. Такий теоретико-методологічний вимір є цілком виправданим, оскільки дає можливість якісно змістово розглянути зазначену проблему, запропонувати шлях оптимізації розвитку та психокорекції соціальних очікувань особистості, врахувати вікові особливості, а також приділити належну увагу вивченню її психологічних референтів.

Логіка теоретико-методологічного пошуку передбачає реалізацію низки завдань дослідження психології конструювання особистістю майбутнього:

- здійснення теоретичного аналізування і синтезування проблеми конструювання особистістю майбутнього;
- дослідження наукової спадщини, методологічне рефлексування, виокремлення ідеологем і парадигм у контексті досліджуваного феномену;

- з'ясування сутнісних ознак обраного феномену та систематизація дослідження конструювання особистістю майбутнього;
- обґрунтування методологічної бази вивчення конструювання особистістю майбутнього як психічного процесу, стану, властивості, і як процесу та результату творчого відображення соціальної дійсності;
- визначення концептуальних основ конструювання особистістю майбутнього;
- побудова соціально-психологічної концепції конструювання особистістю майбутнього;
- створення структурно-функціональної моделі конструювання особистістю майбутнього;
- визначення основних змістових психологічних параметрів здатності особистості конструювати майбутнє;
- застосування психодіагностичного інструментарію для дослідження конструювання особистістю майбутнього;
- емпіричне дослідження змістових психологічних параметрів здатності особистості конструювати майбутнє;
- розкриття методологічних, змістово-процесуальних основ побудови програми оптимізації розвитку та психокорекції конструювання особистістю майбутнього;
- апробація програми оптимізації розвитку та психокорекції конструювання особистістю майбутнього;
- психологічний супровід оптимізації розвитку та психокорекції конструювання особистістю майбутнього.

Дослідження теоретико-методологічних вимірів конструювання особистістю майбутнього, виокремлення завдань приводять нас до розуміння, що максимально релевантним поставленій меті, об'єктно-предметному полю дослідження і сучасному стану психологічної науки є напрямком конструювання майбутнього, який бере початок з ідей соціального конструкціонізму К. Дж. Джерджена [11]. Вчений вважає, що соціальний конструкціонізм фактично знімає питання про відносини між соціальним і індивідуальним, показуючи, що можемо не тільки зрозуміти будь-який психічний процес як процес соціальний, але й соціальний процес – продукт поточних відносин, які не зводяться до групових феноменів. Іншими словами під «соціальністю» в конструкціонізмі мають на увазі «відносини», а не норми і правила соціальної взаємодії або способи їх вироблення в індивідуальній комунікації [12].

Наукові пошуки дозволяють нам констатувати, що формування соціальних очікувань особистості супроводжується побудовою суб'єктивної моделі очікуваного майбутнього, а реалізація їх – досягненням бажаного результату діяльності [7]. Соціальні очікування особистості, забезпечуючи «довільну регуляцію» цілеспрямованого поведінки, виконують функцію контролю і знаходяться в тісному взаємозв'язку з мотиваційною активністю

особистості. Конструювання моделі очікуваного майбутнього є побудованим проектом результату діяльності особистості – своєрідним прогнозом, що реалізується через прогностичну і контрольну функції соціальних очікувань особистості [9].

Бергер П. і Лукман Т. вважають, що джерела символічного універсуму коріняться в конституції людини. «Людина в суспільстві – конструктор світу, і це можливо тільки завдяки її конституційно даній відкритості світу, яка вже викликає конфлікт між порядком і хаосом. Людське існування «ab initio» (неемпіричне) – безперервна екстерналізація. У міру того, як людина реалізує себе в діяльності, вона конструює світ, в якому екстерналізує себе. У процесі екстерналізації вона проектує свої власні значення на реальність. Символічні універсуми є стверджуючі, адже будь-яка реальність має сенс для людини, здатні звертатися до всього космосу, щоб показати правильність людського існування і здійснювати подальше поширення цієї проекції» [2, с. 170].

Спробуємо емпірично дослідити змістові психологічні параметри, які пов'язані з конструюванням особистістю майбутнього. Такими психологічними параметрами є інтернальність/екстернальність, відкритість/закритість соціальних очікувань особистості. Визначимо рівні цих параметрів за допомогою контент-аналітичних методик «Очікувана ситуація» і «Реалізація очікувань» [9]. Далі наведено частотні статистичні характеристики шкал цих методик (див. табл. 1).

Таблиця 1

Частотні статистичні характеристики контент-аналітичного дослідження соціальних очікувань особистості

№	Шкала	Серед. арифм., \bar{x}	Серед. відхил., σ	Медіана	Дисперсія	Асиметрія, A	Експес., E
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Інтернальність/екстернальність	0,39	0,12	0,34	0,031	0,830	0,343
2.	Відкритість/закритість	0,58	0,16	0,68	0,058	-0,562	-0,682

У табл. 2 подано емпіричні результати контент аналітичного дослідження властивостей інтернальність/екстернальність.

Таблиця 2

Емпіричні результати контент-аналітичного дослідження властивостей інтернальність/екстернальність

№	Властивості очікувань	Рівень	Констатувальна вибірка, n=135	%
1	2	3	4	5
1.	Інтернальність	Високий	12	8,89
		Середній	23	17,04
		Низький	32	23,70
2.	Екстернальність	Високий	10	7,41
		Середній	27	20,00
		Низький	31	22,96

Профіль вибірки за інтеральною і екстеральною властивостями соціальних очікувань особистості (n=135) показав превалюючі значення низького рівня інтеральності (23,70%), і низького рівня екстеральності (22,96%) від загальної вибірки досліджуваних. Очікувано низькі результати високих рівнів знаходяться у межах 8,89% і 7,41% досліджуваних, середні рівні – 17,04% і 20,00% досліджуваних. У табл. 3 подано емпіричні результати контент-аналітичного дослідження властивостей відкритість/закритість.

Таблиця 3

Емпіричні результати контент-аналітичного дослідження властивостей відкритість/закритість

№	Властивості очікувань	Рівень	Констатувальна вибірка, n=135	%
1	2	3	4	5
1.	Відкритість	Високий	17	12,59
		Середній	34	25,19
		Низький	30	22,22
2.	Закритість	Високий	13	9,63
		Середній	25	18,52
		Низький	16	11,85

Профіль вибірки за властивостями відкритість і закритість соціальних очікувань особистості (n=135) показав превалюючі значення середнього рівня відкритості (25,19%) і середнього рівня закритості (18,52%) від загальної вибірки досліджуваних. Очікувано низькі результати високих рівнів знаходяться у межах 12,52% і 9,63% досліджуваних, середні результати низьких рівнів – 22,22% і 11,85% досліджуваних.

Обговорення. Нами зосереджено увагу на емпіричному дослідженні таких властивостей соціальних очікувань особистості, як інтеральність/екстеральність, відкритість/закритість. Під рівнем інтеральності соціальних очікувань особистості розуміємо відношення кількості ознак, що характеризують рівень суб'єктного контролю над подіями, які мають місце у досліджуваній соціальній ситуації, до загальної кількості ознак окремого тексту чи масиву дослідження. Під відкритістю соціальних очікувань особистості розуміємо відношення кількості ознак, що характеризують майбутнє, до загальної кількості ознак окремого тексту чи масиву дослідження. Таким чином, у контексті виміру «очікувана ситуація/реалізація очікувань» отримуємо координати «інтеральність» і «екстеральність», та «відкритість» і «закритість». Мають місце дві координатні осі: 1) внутрішній/зовнішній суб'єктний контроль, 2) відкритий/закритий локус контроль очікувань. Емпірично встановлено такі типи конструювання моделі очікуваного майбутнього: інтерально-відкрита модель очікуваного майбутнього (ІВМОМ) – характеризується високими показниками інтеральності і відкритості соціальних очікувань особистості; інтерально-закрита модель очікуваного майбутнього (ІЗМОМ) – характеризується високими показниками інтеральності і закритості соціальних очікувань особистості;

екстернально-відкрита модель очікуваного майбутнього (ЕВМОМ) – характеризується високими показниками екстернальності і відкритості соціальних очікувань особистості; екстернально-закрита модель очікуваного майбутнього (ЕЗМОМ) – характеризується високими показниками екстернальності і закритості соціальних очікувань особистості.

Запропоновані типи моделі очікуваного майбутнього мають багато спільного з локус-моделлю конструювання майбутнього, що базується на основних координатах «простору» і «часу», та «локус контролю», що запропонував О. В. Михальський. Вчений експериментально отримав такі типи конструювання особистістю локус-моделі майбутнього: тип ІМН (аббревіатура наша – І.С.) – «інтернальне минуле»; тип ІМБ (аббревіатура наша – І.С.) – «інтернальне майбутнє»; тип ЕМБ (аббревіатура наша – І.С.) – «екстернальне майбутнє»; тип ЕМН (аббревіатура наша – І.С.) – «екстернальне минуле» [6].

У контексті нашого дослідження необхідно звернути увагу також на моделі вибору поведінки й особистісних типів конструювання майбутнього. Зокрема, ААА-модель, що є трьохмірною моделлю прогнозування і вибору стратегії поведінки [6]. Здатність успішного конструювання майбутнього на нейрофізіологічному рівні полягає в комбінації та ефективності наступних процесів: актуалізації, апперцепції та антиципації. Актуалізація – засвоєння і використання життєвого досвіду для побудови поведінки. Апперцепція, що є процесом сприймання поля, своєрідним зв'язком особистості з оточенням для забезпечення орієнтації. Третьою складовою ААА-моделі є антиципація – процес прогнозування і результативний образ майбутнього [6].

Отже, запропоновані емпіричні моделі очікуваного майбутнього потребують подальшого експериментального дослідження, концептуального обґрунтування і апробації.

Висновки. Здатність конструювати особистістю своє майбутнє знаходиться у площині інтернальних/екстернальних, відкритих/закритих вимірів моделі очікуваного майбутнього особистості. Окреслено та обґрунтовано низку теоретико-методологічних аспектів досліджуваного феномену, зокрема завдання, які необхідно розв'язати. Здійснено спробу виокремлення і емпіричного дослідження деяких змістових психологічних параметрів, що впливають на конструювання особистістю майбутнього. Емпірично встановлено чотири типи конструювання моделі очікуваного майбутнього: інтернально-відкрита модель очікуваного майбутнього; інтернально-закрита модель очікуваного майбутнього; екстернально-відкрита модель очікуваного майбутнього; екстернально-закрита модель очікуваного майбутнього.

Література

1. Адорно Т. Типы и синдромы / Т. Адорно // Социологические исследования. – М., 1993. – № 3. – С. 75–85.

2. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; [Пер. з англ. Е. Д. Руткевич]. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
3. Васютинський В. О. Психологічні виміри спільноти : монографія / В. О. Васютинський. – К. : Золоті ворота, 2010. – 120 с.
4. Злобіна О. Г. Особистість: на перетині соціального та індивідуального / О. Г. Злобіна // Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : монографія / Т. М. Титаренко [та ін.]; ІСПП НАПН України. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – С. 131–141.
5. Келли Дж. А. Теорія личности: психологія личних конструктів / Дж. А. Келли; [Пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева]. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
6. Михальский А. В. Психология конструирования будущего: монография / А. В. Михальский. – М.: МГППУ, 2014. – 192 с.
7. Попович І. С. Конструювання особистістю моделі очікуваного майбутнього / І. С. Попович // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія : психологічні науки : зб. наук. праць ХДУ / За ред. О. Є. Блинової. – Херсон : ВД «Гельветика», 2015. – Вип. 6. – С. 145–154.
8. Попович І. С. Проблема соціально-психологічних очікувань в науковій теорії та практиці / І. С. Попович // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2005. – № 5. – С. 8–13.
9. Попович І. С. Психологія соціальних очікувань особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Ігор Степанович Попович ; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля МОН України. – Сєверодонецьк, 2017. – 40 с.
10. Соболева Н. І. Соціологія суб'єктивної реальності / Н. І. Соболева. – К.: Інститут соціології НАН України, 2002. – 296 с.
11. Gergen K. J. Social psychology and the wrong revolution / K. J. Gergen // European journal of social psychology. – Chichester, 1989. – Vol. 19. – № 5. – P. 463–484.
12. Gergen K. J. Social psychology as cosial construction: The emerging vision / K. J. Gergen // The message of social psychology: Perspectives on mind of cosiety. – Oxford: Blackwell, 1997. – P. 113–128.
13. WMA Declaration of Helsinki – Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. Retrieved from http://www.ub.edu/recerca/Bioetica/doc/Declaracio_Helsinki_2013.pdf

Транслітерація

1. Adorno, T. (1993). Типу і синдрому [Types and syndromes]. Sociologicheskie issledovanija – Sociological studies, 3, 75-85. Moscow [in Russian].

2. Berger, P. & Lukman, T. (1995) Sotsialnoe konstruivovanie realnosti. Traktat po sotsiologii znaniya [Social construction of reality. A Treatise on the Sociology of Knowledge]. Moscow: Medium [in Russian].

3. Vasiutynskiy, V. O. (2010). Psykholohichni vymiry spilnoty: monohrafiia [The psychological dimensions of the community]. Kyev: Zoloti vorota [in Ukrainian].

4. Zlobina, O. H. (2012). Osobystist: na peretyni sotsialnoho ta indyvidualnoho [Personality: at the intersection of social and individual]. Yak buduvaty vlasne maibutnie: zhyttievi zavdannia osobystosti: monohrafiia. T. M. Tytarenko (Ed.), (pp. 131-141), Kirovohrad : Imeks-LTD [in Ukrainian].

5. Kelli, Dzh. (2000). Teoriya lichnosti: psihologija lichnyh konstruktov [Personality Theory: Psychology of Personal Constructs]. St. Petersburg: Rech [in Russian].

6. Mihalskij, A. V. (2014). Psihologija konstruivannia budushhego: monografija [Psychology of constructing the future]. Moscow: MSPPU [in Russian].

7. Popovych, I. S. (2015). Konstruivannia osobystistiu modeli ochikuvanoho maibutnoho [Construction of models of expected future by personality]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Scientific Herald of Kherson State University, 6, 145-154 [in Ukrainian].

8. Popovych, I. S. (2005). Problema sotsialno-psykholohichnykh ochikuvan v naukovii teorii ta praktytsi [The problem of socio-psychological expectations in scientific theory and practice]. Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work, 5, 8-13. [in Ukrainian].

9. Popovych, I. S. (2017) Psihologiya sotsialnih ochikuvan osobistosti [Psychology of social expectations of personality]. Extended abstract of Doctor's thesis. Severodonetsk: Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University [in Ukrainian].

10. Sobolieva, N. I. (2002). *Sotsiolohiia subiektyvnoi realnosti [Sociology of subjective reality]*. Kyev: Institute of Sociology NAS Ukraine [in Ukrainian].

11. Gergen, K. J. (1989). Social psychology and the wrong revolution. *European journal of social psychology*, Vol. 19, 5, 463-484. Chichester [in English].

12. Gergen, K. J. (1997). *Social psychology as cosial construction: The emerging vision*. The message of social psychology: Perspectives on mind of cosiety, (pp. 113-128), Oxford: Blackwell [in English].

13. WMA Declaration of Helsinki – Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. Retrieved from http://www.ub.edu/recerca/Bioetica/doc/Declaracio_Helsinki_2013.pdf [in English].

Popovych I. S.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL DIMENSIONS OF CONSTRUCTING THE FUTURE BY PERSONALITY

The article presents the results of the study of theoretical and methodological dimensions of constructing the future by personality. It is noted that the key category

of constructing the future by personality is temporality that connects the past, the present and the future. The research on temporality as an ideologem of a scientific direction requires methodological reflection, which in its turn will allow speaking about a significant progress of the psychology of constructing the future.

The purpose of the paper is to examine theoretical and methodological dimensions of constructing the future by personality; to conduct empirical research on the content psychological parameters that affect constructing the future by personality.

The methods of the research: content analysis of the properties of social expectations of personality with the methods «Expected situation» and «Realization of expectations» (Popovych I. S., 2015).

A number of theoretical and methodological aspects of the phenomenon under study, in particular the tasks to be solved, are outlined and substantiated. The paper shows that the ability to construct the future by personality is on the plane of internal/external, open/closed dimensions of the model of the expected future of personality. Four types of designing the model of the expected future are empirically established: the internally-open model of the expected future (IOMEF), which is characterized by high indexes of internality and openness of social expectations of personality; the internally-closed model of the expected future (ICMEF), characterized by high indexes of internality and closeness of social expectations of personality; the externally-opened model of the expected future (EOMEF), which has high indexes of externality and openness of social expectations of personality; the externally-closed model of the expected future (ECMEF), which has high indexes of externality and closeness of social expectations of personality.

Key words: *constructing the future by personality, image of the desired future, internality, externality, openness, closeness, model of expected future.*

Попович Ігор Степанович – доктор психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету.

УДК 159.922.4

Предко В.В.

ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ

У статті обгрунтовано поняття національного характеру, здійснений теоретико-методологічний аналіз феномену. Охарактеризовані різні підходи до розуміння його сутності. Розглянуто проблему національного характеру в контексті етнопсихологічних досліджень. Визначено зміст та основні психологічні особливості. Виявлені основні фактори, які впливають на його динаміку та формування. Розкриті психологічні механізми та провідні

закономірності функціонування національного характеру, його структура та властивості. Підкреслено його вплив на соціально-політичні реалії суспільства.

Ключові слова: *національний характер, дух народу, душа народу, особистісно-орієнтований підхід, культурно-орієнтований підхід, структура національного характеру, властивості національного характеру.*

Постановка проблеми. Протягом тисячоліть існування людства, різні нації, взаємодіючи між собою, впливали одна на одну. Проте жодна з них не стала тотожною, ідентичною іншій; кожна з них, має своє характерне поєднання рис, яке становить її унікальність і неповторність, її національний характер. Саме тому для розуміння психологічних особливостей окремого народу необхідне детальне вивчення його національного характеру.

Все більше актуальності набуває проблема міжкультурних контактів, вона стимулює психологів до вивчення психологічної природи міжетнічної взаємодії, врахування та визначення особливостей національного характеру задля знаходження оптимальних шляхів взаєморозуміння та конструктивних міжетнічних відносин в поліетнічному середовищі.

Сьогодні, в умовах глобалізації, яка поглинає все суспільство, проблема вивчення національного характеру також зумовлена потребою збереження унікальності та етнопсихологічної самобутності народу. Особливого значення національний характер набуває в контексті державотворення адже задля розвитку оптимальної моделі трансформації суспільства важливо знати та враховувати провідні психологічні механізми національного характеру. Виділення специфічних національних рис дозволить виявити цінності та характер, визначити політичну активність громадян, провідні форми їхньої взаємодії, допоможе сформувати національну ідею задля конструктивного творення майбутнього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми національного характеру висвітлювались у працях істориків, етнографів, філософів, соціологів та психологів. Зокрема дослідженням національного характеру займались: Ш. Монтеск'є, К. Гельвецій, Д. Юм, Г. Гердер, І. Кант, Г. Гегель, В. Вундт, Л.Н. Гумільов, К. Юнг, Е. Дюркгейм, Г. Лебон, Г. Шпет, М. Мід, Р. Бенедикт, Р. Лінтон, А. Інкельс, Д. Левенсон, Е. Баграмов, Н. Джандільдін, І. Кон, П. Гнатенко, І. Данилюк, О. Донченко, М. Пірен, Г. Андреева, А. Бичко, В. Крисько, О. Савицька, Л. Співак, А. Швецова. Проте, незважаючи на велику кількість наукових праць з даної проблематики, дослідження особливостей національного характеру потребує подальшої розробки.

Мета статті: проаналізувати теоретико-методологічні засади дослідження проблеми національного характеру, виявивши детермінанти його формування, розкрити властивості та основні психологічні закономірності, визначити структуру та особливості функціонування.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Національний характер складно піддається науковим дослідженням, так як

пов'язаний з внутрішніми, несвідомими психологічними параметрами етносу; проте вже у XXI ст. концепт національного характеру став одним з найактуальніших проблем, пов'язаних з національними процесами.

Народ є така сама органічна істота, як і окрема людина, тому необхідно досліджувати його моральні звичаї, ритуали, розглядаючи їх у взаємозв'язку стосовно цілого народного організму, в такий спосіб виявляючи особливості, що відрізняють один народ від іншого [8, с. 128].

Національний характер — це система ставлень конкретної етнічної спільноти до різноманітних сторін оточуючої дійсності, що виявляється у стійких стереотипах їх мислення, емоційних реакціях і поведінці в цілому. Національний характер є поєднанням фізичних і духовних рис, які відрізняють одну націю від іншої [19]. За П.Гнатенко, національний характер — це певна сукупність соціально-психологічних рис, установок та стереотипів, які властиві нації на певному етапі розвитку і які проявляються в ціннісному ставленні до навколишнього світу [6]. Деркач співвідносить національний характер з національним інтелектом, який виражається в продуктах культури, тобто в літературі, філософії, мистецтві та звичаях, традиціях, обрядах [9].

Важливим чинником формування національного характеру виступає клімат. Прибічник географічного детермінізму Ш. Монтеск'є [14] підкреслював вирішальну роль середовища у формуванні національного характеру. Тобто, географічне розташування, ґрунти, ландшафти та клімат впливають та визначають загальний дух народу.

Аналогічні положення висував К. Гельвецій [4], який підкреслював динамічні особливості національного характеру. Згідно концепції вченого на формування національного характеру впливає суспільно-політична система. Незважаючи на те, що кожен народ має своє особливе світобачення, здатність сприймати і відчувати, характерну лише їм, зміна соціально-політичної ситуації або інша форма правління може повністю змінити національний характер.

Проблематику національного характеру розробляв Д. Юм, у своїй роботі «Про національні характери» провідним механізмом формування національного характеру вчений визначав соціальний фактор [22]. Так, загальні риси національного характеру, схильності, звичаї формуються під час спілкування та взаємодії з іншими спільнотами.

Комплексно до проблеми формування національного характеру підійшов Й.-Г. Гердер [5], розглядаючи його як поєднання зовнішнього та внутрішнього. Під зовнішнім він розумів кліматичні умови, а під внутрішнім — органічні, зокрема генетичні особливості. Вчений зазначав, що генетична сила породила органічні утворення на Землі, а клімат лише сприяє або протидіє цій силі. Так, провідну роль він надавав внутрішнім факторам.

Значне місце серед етнопсихологічних досліджень посідає вчення І. Канта, який зазначав що кожен народ має свій характер. Основні риси національного характеру генетично передаються з покоління у покоління. Він залишається сталим та незмінним протягом всього часу, це доводиться тим, що

при зміні місця проживання, форми правління, характерні особливості народу, як правило, не змінюються — зберігається їхня мова, рід занять, культура та ін [12].

У результаті аналізу національного характеру різних народів було сформоване поняття "дух народу", яке стало широко вживаним. Г. Гегель у праці «Філософія духу» відзначає, що національний характер — це прояв суб'єктивного духу в різних природних умовах, які по суті визначають специфіку духовного світу націй та рас, особливий дух народу [3]. Дух народу мав певну визначеність і виконував функції, які формували у кожного етносу свій власний світ, свою культуру, релігію, звичаї; вони визначали своєрідний державний устрій, закони і поведінку людей, їхню долю і історію. Тобто специфіка долі народу залежить від тих особливих характерних властивостей, якими природа наділила народ ще на початку існування. Таким чином, національний характер, Г. Гегель вважав стійким і незмінним.

За В. Вундтом [2], душа народу, її національний характер виявляється через своєрідні продукти розвитку: мову, міфи, звичаї. Національний характер не можна розглядати лише як певну сукупність особистостей, його потрібно вивчати через взаємозв'язок його членів, виділяючи притаманні йому характерні особливості. Це вищі психічні процеси, які виникли протягом спільного життя, а саме колективна творчість, суспільні прагнення та уявлення.

Л.Н. Гумільов [7] співвідносив етнос з біосоціальним організмом, який існував протягом тривалого часу. Вчений зазначав, що у представників одного етносу коливання біополів налаштовані однаково, в унісон, це притягує членів етносу один до одного і робить їх схожими. Розвиток і формування національного характеру детермінований географічними і геокосмічними факторами. Тобто, формування особливостей національного характеру — результат спільної дії космічної енергії та особливостей ландшафту.

Одну з найбільш обширних характеристик національному характеру надає Е. Дюркгейм. Вчений трактував його як загальну для народу систему вірувань та почуттів, яка виражає психологічний тип суспільства. Національний характер проявляється в діяльності представників народу та пов'язує кожне його покоління між собою, виступає колективною свідомістю народу. Е. Дюркгейм вказував на те, що кожній людині притаманні два види свідомості: перший вид містить стани, які властиві індивіду; другий містить стани, які характерні групі індивідів, саме вони пов'язують індивіда з суспільством і утворюють так зване "суспільство всередині нас", яке проявляється у вигляді однотипних для представників однієї етнічної спільноти реакцій та почуттів, які й становлять національний характер [11].

Г. Лебон визначав національний характер як сукупність моральних та інтелектуальних особливостей, які виражені в установах, мистецтві та віруваннях певного народу «... люди кожної раси володіють, ареалом ідей, традицій, почуттів, способів мислення, який становить несвідому спадщину від їхніх предків і ніколи не зникне» [15]. Вчений пропонував вивчати національний

характер через мову, релігію, мистецтво, літературу та слушно наголошував, що для вивчення національних особливостей потрібен інструментарій саме психології, оскільки ніщо інше не дасть такого повного розуміння характеру нації.

Г. Шпет [21] підкреслював, що кожен колектив своєрідно, відмінно від інших, сприймає, ставиться та оцінює обставини і умови свого буття; саме в цьому ставленні і сприйнятті виражається національний характер, який в свою чергу, визначає державний устрій. Сукупність переживань, зумовлених соціальними явищами визначає духовний уклад національного характеру і проявляється в традиціях, звичаях, віруваннях, відносинах, почуттях.

У 40-ті роки ХХ ст. в США проявлялось значне зацікавлення до вивчення національного характеру. На початку Другої світової війни в американських військових колах виникла думка про те, що розуміння психології іншого народу, особливостей його національного характеру було б корисне для планування дій у військовий і післявоєнний періоди. Знання особливостей і характеристик власного національного характеру може допомогти підняти моральний рівень і бойовий дух [14].

Основними напрями вивчення національного характеру були культурно-центричний підхід, спрямований на вивчення соціокультурних феноменів і їх психологічних особливостей та особистісно-центричний, який пояснював відмінності людської поведінки, типову для різних культур. Представники першого напрямку (М. Мід, Р.Бенедикт) пов'язували національний характер з поняттям «культурної моделі поведінки», описували його як особливий спосіб розподілу і регулювання цінностей, моделей поведінки всередині культури. Вчені досліджували зв'язок соціальних цінностей та стереотипів з досвідом індивіда. Представники особистісно-центрованого напрямку (Р.Лінтона А.Інкельс, Д. Левенсон) ставили під сумнів існування домінуючого типу особистості в певній спільноті, вони вказували, що нація поліетнічне утворення і зазначали на мультимодальності нації. Так, поняття модальної особистості описує не загальні особливості всіх членів спільноти, а лише ті особистісні характеристики, які притаманні їхній більшості. Згідно їх досліджень національний характер виявляється у стійких рисах особистості, і в особистісних моделях що є модальними для дорослих членів спільноти. Особистісно-центрований напрям також спирався на позиції психоаналітичної теорії, пояснюючи певні особливості національного характеру «пелюшковим детермінізмом» [16].

Вже в 70-ті роки ХХ століття постало питання про дослідження методологічних аспектів національного характеру, зосереджувалась увага на дослідженні структурних елементів національного характеру. Радянські вчені Е. Баграмов, Н. Джандільдін, І. Кон та ін. висловили думку про необхідність дослідження методологічних аспектів національного характеру. Основні розробки вчених стосувалися генетичних і змістових аспектів національного

характеру. І. Кон вважав, що у вивченні національного характеру головним завданням є виділення його формально-аналітичних структурних елементів [13].

Н. Джандільдін вважав національний характер сукупністю специфічних психологічних рис, притаманних тій чи іншій соціально-етнічній спільноті в конкретних історико-етнічних, культурних і природних умовах її розвитку. Вчений виділяє такі структурні елементи національного характеру: звички й поведінка; емоційно-психологічна реакція на явища звичайного та незвичайного середовища; ціннісні орієнтації; потреби і смаки [10].

Г.М. Андреева зазначала: "Мова йде не стільки про певний "набір" рис, скільки про ступінь прояву тієї чи іншої риси в цьому наборі, про специфіку цього прояву"[1]. Для того, щоб зрозуміти риси характеру, необхідно їх порівняти із загальною системою цінностей, що залежить від способу життя, соціально-економічних і географічних умов життя народу. Самі ж якості національного характеру необхідно вивчати, аналізуючи національні традиції, звичаї, вірування, історію та природні умови життя.

Згідно М.І. Пірен, національний характер виражає суб'єктивний досвід нації, набутий завдяки історії та своєрідних умовам існування. Він закарбований у стійких властивостях та особистісних рисах нації, які виражаються у звичній поведінці та ставленні до зовнішнього середовища й інших спільнот [18].

І. Данилюк стверджує, що національний характер явище не біологічного походження, його риси та властивості спричинені сукупністю соціально-економічних, історичних та географічних умов існування нації. Так, якщо нація мешкає на великій території з розмаїттям географічних і кліматичних умов, то має певні відмінності у психології, звичаях, традиціях тощо. У представників нації, які живуть у прикордонних районах з іншими державами, внаслідок економічних і культурних зв'язків можуть бути вироблені деякі психологічні риси сусідніх народів. Таким чином, специфічні риси національного характеру — це соціально-психологічна категорія, сукупність особливостей способу господарської діяльності й побуту, суспільного ладу і природних умов, форми спілкування з іншими народами, культури та вірувань, які характерні для певного народу; вони позначаються на психіці людей, їх моральних звичаях, звичках, смаках, способі мислення, сприйнятті явищ зовнішньої дійсності й реакції на них [8, 128].

У сучасній етнопсихології досить поширеною є теорія вчення К. Юнга про архетипи колективного несвідомого [23], згідно якої підсвідома сфера психіки кожної людини містить приховані сліди пам'яті щодо історичного досвіду своєї нації. К. Юнг зазначає, що колективне несвідоме формується із залишків колективних переживань етнічної групи, певних неусвідомлених реакцій, які проявилися в характерних для цієї групи прообразах, прототипах і підсвідомо детермінували поведінку та характер мислення кожної людини. Архетип позначає суть наслідуваних несвідомих прототипів і структур психіки, які переходять із покоління в покоління; забезпечують основу поведінки, розуміння світу, яке властиве певній етнічній групі. Архетипи утворюють свого

роду загальні апріорні, психічні і поведінкові програми. Прототипи, структурні елементи психіки є свого роду зразками поведінки, мислення, бачення світу, складаючи особливості способу життя, мислення і бачення світу окремої етнічної групи.

Аналізуючи національний характер, слід звернути увагу на його психологічні закономірності, так у методологічному визначенні характеру домінують три головні характерні особливості: по-перше, його цілісність та сталість, тривалий та відтворювальний процес існування; по-друге, становлення у процесі реального життя; по-третє, зв'язок характеру з поведінкою, яку він і обумовлює. Так звана «базова тріада характеру», розгляд якої, дозволяє досягти багатовимірного розуміння змісту національного характеру, процесу його утворення і механізмів його дії. Перший елемент тріади визначає національний характер функціональною цілісністю, складові якої тісно пов'язані між собою і утворюють єдиний психічний комплекс, який відтворює себе у різноманітних ситуаціях буття і реакціях на них. Другий елемент тріади показує національний характер як культурно-історичне явище, яке має свій генезис, який сформувався внаслідок зовнішніх впливів, конкретних ситуацій історичного розвитку народу. Третій елемент постає у вигляді усталених комплексів поведінки, практичних настанов, автоматизмів та реакцій, в яких втілюється національний характер і до яких він спонукає. Таким чином, виявлена структурна єдність цих трьох елементів національного характеру розкриває його психологічний зміст, показує процес формування та динаміки, виявляє механізм дії в конкретних ситуаціях людського існування. Основними властивостями національного характеру постають: а) фіксованість національного характеру, тобто антропологічний чинник, який виявляється в тілесно-фізіологічній конституції етносу та національний темперамент, вони впливають на зміст та генезис національного характеру; б) психологічно стабільна функціональна цілісність, постійно діючий психологічний комплекс; в) історичність, національний характер зберігає зв'язок з подіями минулого, які його і зумовили; г) взаємообумовленість з поведінкою, вона зумовлена національним характером і ним же продукується. Виокремлені складові національного характеру, які окреслюють можливості конкретного аналізу психологічних особливостей окремих етносів, дозволяють представити його як певну структуру і на основі цього здійснювати конкретно історичний аналіз характеру тієї чи іншої нації [20].

На думку американських вчених, в національному характері етносу з'єднані загальні для всіх його представників національні особливості особистості і її комунікативної поведінки. На цій основі була вироблена точка зору про те, що національний характер формується головним чином під впливом культурних інститутів в процесі навчання і виховання дитини, під впливом системи цінностей і поведінки дорослих [14].

Основними властивостями національного характеру постають зафіксовані типові риси, які проявляються в різноманітних поєднаннях у

більшості представників етносу та особлива, неповторна структура характеру [19].

Риси національного характеру передаються від покоління до покоління, утворюючи міцну і стійку структуру. Успадкування рис національного характеру відбувається генетичним шляхом, успадкування пам'яті щодо історичного досвіду своєї нації, тобто колективне підсвідоме та соціально-психологічним - звичаєвим, традиційним способом. Традиції - це синтезовані, підпорядковані національному ідеалу вірування, способи мислення, почуття, прагнення, страждання, норми поведінки попередніх поколінь. Вони є основним механізмом інтеграції народу в єдине ціле [20].

Розглядаючи провідні механізми функціонування національного характеру варто зазначити про його вплив. Так, національний характер є основою етнонаціональної ідентичності, він визначає приналежність людини до спільноти, формує відчуття спорідненості людини з іншими представниками нації, постає важливим фактором державотворчого процесу.

Соціально-політичні реалії суспільства завжди обумовлені етнонаціональною ментальністю та особливостями національного характеру. Сьогодні, національний характер чинить неабиякий вплив на загальний стан народу. Він виступає суттєвим чинником формування національної ідеї, яка може об'єднати народ задля перспективного розвитку та зміцнення держави.

Психологічне сприйняття індивідом соціально-політичних процесів обумовлено багатьма детермінантами, найважливішою з яких є національний фактор (характер), який виступає основою психологічного складу нації, що визначає особливості середовища, психології конкретної людини і групи, що сприяє формуванню у них певного типу з домінуючими політичними уподобаннями, методами і способами досягнення своїх інтересів. Помітно вплив національного характеру на їх політичну культуру, політичні позиції, способи орієнтації і дій в політичному просторі. Тобто національний характер один з складових елементів і водночас основа психологічного складу нації. Він впливає на стан народу та політичні процеси, так у кризових ситуаціях, в періоди загострення національних проблем певні риси національного характеру можуть виходити на передній план, детермінуючи політичну поведінку людей [9].

Національний характер постає ефективним способом зв'язку теперішнього, минулого та майбутнього. Культурно-історична єдність національного характеру слугує відродженню колективної пам'яті та сприяє актуалізації патріотизму.

На сьогоднішній день вияви особливостей національного характеру та зумовлена ним національна спадщина постає потужною зброєю, яка не дозволить потонути у світі та культурі іншого. Сформована протягом століть форма соціального існування утворює єдину, цілісну систему консенсусної узгодженості, яка впорядковує і структурує реакцію на всі виклики сьогодення. Так, задля вдалого вибору ключових факторів на формування шляхів гармонійного національно-державного розвитку та зміцнення етнонаціональної

ідентичності необхідно звертатися до психологічної складової національного характеру, розуміти особливості народу.

Аналіз особливостей національного характеру, домінуючих його рис та характерних особливостей надає платформу для консолідації та спільного ідейного зрушення; допоможе визначити ті чинники, які приживуться і будуть доречними у реформах державно-суспільних інституцій. Адже для перспективного розвитку держави, всі національні процеси мають здійснюватися не на привнесенні зовнішніх, чужорідних ідей, а шляхом відродження власних глибинних культурних зразків та схильностей.

Висновки. Отже, національний характер — це стійка система психологічних рис, формування якої детерміновано географічними, соціальними, суспільно-історичними та геокосмічними, колективно несвідомими факторами. Він виявляється через світовідчуття, спосіб мислення, культуру, звичаї та традиції; репрезентує ціннісну та мотиваційно-вольову сферу народу.

Провідними функціями національного характеру постає обумовлення поведінки, визначення соціально-політичних реалій суспільства. Він інтегрує народ в єдине ціле та виявляє специфічність кожної нації.

Вивчення та аналіз особливостей національного характеру зумовлений потребою зміцнення власної самобутності, визначенням оптимальних моделей державотворення та гармонізацією міжетнічних відносин.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник [Электронный ресурс] / Г. М. Андреева. – М., 2003. – 229 с. – Режим доступа: http://dou4sun.ru/files/File/biblioteka_andreeva-soc-psy.pdf
2. Вундт В. Проблемы психологии народов / В. Вундт. – СПб.: Питер, 2001. – 160 с.
3. Гегель Г. В. Феноменология духу / Г. В. Гегель ; пер. з нім. П. Тарашук. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. – 548 с.
4. Гельвецій К. А. Про людину, її розумові здібності та виховання / К. А. Гельвецій ; пер. з фр. В. Підмогильний. – К.: Основи, 1994. – 416 с.
5. Гердер И. Г. Идеи к истории философии человечества / И. Г. Гердер ; перевод и примеч. А. В. Михайлова. – М.: Наука, 1977. – 703 с.
6. Гнатенко П. И. Национальная психология: монография [Электронный ресурс] / П. И. Гнатенко. – Режим доступа: <http://amkob113.ru/gnt/>
7. Гумилев Л. Н. Психологическое несходство этносов / Л. Н. Гумилев / Психология национальной нетерпимости : хрестоматия / сост. Ю. В. Чернявская. – Мн. : Харвест, 1998. — С. 62—71.
8. Данилюк І. В. Етнічна психологія як галузь наукового знання: історико-теоретичний вимір: Монографія / І. В. Данилюк. — К.: “САММІТ-КНИГА”, 2010. – 432 с.

9. Деркач А.А. Политическая психология / Под общей ред. А.А. Деркача, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 858 с.

10. Джандильдин Н. Д. Природа национальной психологии / Н. Д. Джандильдин. – Алма-Ата, Казахстан, 1971. – 304 с.

11. Дюркгейм Э. Ценностные и «реальные суждения». / Э. Дюркгейм // Социологические исследования. – 1991. – №2. – С. 106-114.

12. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант ; ред. Т. И. Ойзерман // Сочинения в шести томах / И. Кант ; под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана – М.: Мысль, 1966. – Т. 6. – С. 349-588.

13. Кон И. С. К проблеме национального характера [Электронный ресурс] / И. С. Кон. – Режим доступа: https://scepsis.net/library/id_903.html

14. Крысько В.Г. Этническая психология / В. Г. Крысько. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

15. Лебон Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. – СПб.: Макет, 1995. – 316 с.

16. Метелюк В.І. Національний характер: консерватизм і зміни [Електронний ресурс] / В.І. Метелюк, О.В. Марченко. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>

17. Монтескье Ш. О законах в их отношении к основным началам образующим общий дух, нравы, обычаи народа / Ш. Монтескье // «Избранные произведения» / Ш. Монтескье ; общ ред М. П. Баскина. – М.: Госиздполит., 1955. – с 410-432.

18. Пірен М. І. Основи етнопсихології / М. І. Пірен – К.: Наукова думка, 1996. – 436 с.

19. Савицька О. В. Етнопсихологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Савицька, Л. М. Співак. – К. : Каравела, 2011. – 263 с.

20. Швецова А.В. Національний характер як усталена психологічна структура / А.В. Швецова // Культура народів Причорномор'я. — 1997. — № 2. — С. 317-321.

21. Шпет Г. Г. Введение в этническую психологию / Г. Г. Шпет // Шпет Г. Г. Сочинения. — М. : Правда, 1989. — С. 475—574.

22. Юм Д. О национальных характерах / Д. Юм ; пер. С. Е. Лагунина // Сочинения: в 2 т. / Д. Юм ; пер. с англ. С. И. Церетелли, В. С. Швырева и др. – 2-е изд., доп. и испр. – М.: Мысль, 1996. – Т. 2. – С. 605–622.

23. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное / К. Г. Юнг ; пер. А. Алексеев. – СПб.: Университетская книга, 1997. — 544 с. — (Классика психологии).

Транслітерація

1. Andreeva, H. M. (2003) Sotsyalnaia psykholohyia: uchebnyk [Social psychology: textbook]. Retrieved from: http://dou4sun.ru/files/File/biblioteka_andreeva-soc-psy.pdf

2. Wundt, W. (2001) Problemi psikhologyy narodov [Problems in Cultural Psychology]. Saint Petersburg: Pyter. [in Russian].
3. Hegel, H. V. (2004) Fenomenolohiia dukhu [The Phenomenology of Spirit]. Kyiv: Vyd-vo Solomii Pavlychko «Osnovy». [in Ukrainian].
4. Helvétius, K. A. (1994) Pro liudynu, yii rozumovi zdibnosti ta vykhovannia [Man, his intellectual faculties and his education]. Kyiv: Osnovy. [in Ukrainian].
5. Herder, Y. H. (1977) Ydey k ystoryy fylosofyy chelovechestva [Ideas for a philosophy of the history of mankind]. Moscow: Nauka. [in Russian].
6. Hnatenko, P. Y. (2000) Natsyonalnaia psikhologhiya: monohrafiya [National psychology: monograph]. – Retrieved from: <http://amkob113.ru/gnt/> [in Russian].
7. Humylev, L. N. (1998) Psikhologhicheskoe neskhodstvo etnosov [Psychological difference of ethnoses]. Psikhologhiya natsyonalnoi neterpymosti : khrestomatyiya [Psychology of national intolerance: Chrestomathy] Yu. V. Cherniavskaia (Ed). Minsk. : Kharvest. [in Russian].
8. Danyliuk, I. V. (2010) Etnichna psikhologhiia yak haluz naukovooho znannia: istoryko-teoretychnyi vymir [Ethnic Psychology as a Branch of Scientific Knowledge: Historical and Theoretical Dimension] - K., 2010. [in Ukrainian].
9. Derkach, A.A. Zhukov, V.Y. Lapteva, L.H. (Eds) (2003) Politycheskaia psikhologhiya [Political Psychology]. – Moscow: Akademicheskyyi Proekt, Yekaterinburg: Delovaia knyha. [in Russian].
10. Dzhandyldyn, N. D. (1971) Pryroda natsyonalnoi psikhologhiy [The nature of national psychology]. – Almaty: Kazakhstan. [in Russian].
11. Durkheim, E. (1991) Tsennostnie y «realnie suzhdeniia». [Value and "real judgments"]. Sotsyolohicheskyye yssledovaniia – Sociological studies, 2, 106-114. [in Russian].
12. Kant, Y. (1966) Antropolohiia s prahmatycheskoi tochky zreniia. [Anthropology from a Pragmatic Point of View] Sochyneniia v shesty tomakh [Works in six volumes] Asmus, V. F. Hulihy, A. V. Oizermana, T. Y. (Eds). Moscow: Misl. Vol. 6. 349-588. [in Russian].
13. Kon, Y. S. (1971) K probleme natsyonalnogo kharaktera [To the problem of national character] Retrieved from:: https://scepsis.net/library/id_903.html [in Russian].
14. Krysko, V. H. (2008) Etnicheskaya psikhologiya [Ethnic psychology]. – Moscow: Ispyt. [in Russian].
15. Lebon, H. (1995) Psikhologhiya narodov y mass [The Psychology of Peoples and Crowd] Saint Petersburg.: Maket. [in Russian].
16. Meteliuk, V.I. (2014) Natsionalnyi kharakter: konservatyzmizminy. [National character: conservatism and change]. <http://www.psyh.kiev.ua>. Retrieved from: <http://www.psyh.kiev.ua>.
17. Monteskie Sh. (1955) O zakonakh v ykh otnoshenyy k osnovnym nachalam obrazuiushchym obshchyi dukh, nravy, obyчай naroda [On the laws in

their relation to the basic principles forming the common spirit, morals, customs of the people]. *Yzbrannie proyzvedeniya – Selected Works*. M. P. Baskyna (Ed). – Moscow: Hosiypdolyt. 410-432. [in Russian].

18. Piren, M. I. (1996) *Osnovy etnopsykhologii* [Fundamentals of ethnopsychology]. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].

19. Savytska, O. V. & Spivak, L. M. (2011) *Etnopsykhologhiia : navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl.* [Ethnopsychology]. Kyiv: Karavela. [in Ukrainian].

20. Shvetsova, A.V. (1997) *Natsionalnyi kharakter yak ustalena psikhologichna struktura* [National character as an established psychological structure]. *Kultura narodov Prychernomia. — Culture of the peoples of the Black Sea*, 2, 317-321. [in Ukrainian].

21. Shpet, H. H. (1989) *Vvedeniye v etnycheskuiu psikhologiyu* [Introduction to ethnic psychology]. Shpet H. H. *Sochyneniya.*— *Gustav Shpet Works*. Moscow: Pravda. 475—574. [in Russian].

22. Hume D. (1996) *O natsyonalnikh kharakterakh* [Of National Characters] (S. E. Lahunyna, Trans) *Sochyneniya: v 2 t.* – *Works in 2 Volumes*. (Tseretelly, S. Y. Et al., Trans). Moscow: Misl. Vol. 2. 605–622. [in Russian].

23. Jung K. H. (1997) *Soznanye y bessozatelnoe* [Conscious and the unconscious]. Saint Petersburg: *Unyversytetskaia knyha*. [in Russian].

Predko V.

ETHNOPSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF NATIONAL CHARACTER

The article substantiates the notion of a national character, carried out a theoretical and methodological analysis of the phenomenon. Different approaches to understand his essence are described. The problem of national character in the context of ethnopsychological research is considered. The content and main psychological features are determined. The main factors that influence its dynamics and formation are revealed. The psychological mechanisms and leading laws of functioning of the national character, its structure and properties are revealed. His influence on socio-political realities of society is underlined.

Key words: *national character, national spirit, soul of people, person-oriented approach, cultural-oriented approach, structure of national character, properties of national character.*

Предко Вікторія Володимирівна – аспірант кафедри загальної психології факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДІАГНОСТИЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ

У статті висвітлено результати теоретичного та емпіричного дослідження синдрому професійного вигорання у медичних працівників діагностичного відділення, що працюють з пацієнтами із онкологічною патологією. Визначено, що емоційне вигорання – це складне, поліаспектне явище. Серед різних професій, представники яких мають високий ризик виникнення синдрому емоційного вигорання одне із чільних місць займає професія медичного працівника.

Зазначено, що професійне вигорання – це синдром, що розвивається на фоні хронічного професійного стресу, сукупність негативних переживань, пов'язаних з професійною діяльністю, колективом, організацією, це стан, який супроводжується відчуттям, що зусилля, які вкладаються в професійну діяльність не приносять сподіваного, бажаного результату. Встановлено, що рівень професійного вигорання загалом серед медичних працівників ТОВ «Українського центру томотерапії», діагностичного відділення – нерівномірний. У всіх трьох фазах стадії формування показники синдрому вигорання майже однакова, але в фазі резистентності стадія сформованості є найвищою.

Виявлено рівень професійного вигорання за гендерною ознакою. У чоловіків так і у жінок ступінь професійного вигорання майже однаковий в усіх фазах. Однак, виявилось що, середні медичні працівники схильні до більш вищого ступеню вигорання ніж лікарі в усіх фазах та стадіях. За критерієм вік та стаж роботи медичних працівників результати виявилися різними у всіх фазах у стадії формування та яскраво вираженими у фазі резистентності та виснаження у стадії сформованості. З'ясовано, що залежно від посади медичні працівники застосовують різні механізми психологічного захисту на вплив психотравмуючих чинників на роботі.

Ключові слова: емоційне вигорання, медичні працівники, професійне вигорання, стадії формування синдрому вигорання, фаза напруження, фаза резистентності, фаза виснаження.

Постановка проблеми. Вимоги сьогодення у держави та суспільства до ефективності будь-якої професійної діяльності зростають. Однак порівняно невелика кількість теоретичних та практичних робіт по виявленню негативних психологічних станів, що виникають у особистості в процесі професійної діяльності, психологічних проявів професійного стресу та методик подолання його наслідків не дозволяє задовольнити ці вимоги у повній мірі. Тому, особливого значення набуває дослідження такого важливого й недостатньо

вивченого у вітчизняній психології явища, як синдром емоційного вигорання. Серед різних професій, представники яких мають високий ризик виникнення синдрому емоційного вигорання одне із чільних місць займає професія медичного працівника.

Діяльність медичного працівника, в силу високих вимог, особливої відповідальності і емоційних навантажень, що висуваються до неї, потенційно містить у собі небезпеку важких переживань, пов'язаних із робочими ситуаціями, і високу вірогідність виникнення професійного стресу. Висока стресогенність роботи медичних працівників пов'язана також із перенасиченням комунікативної сфери, в тому числі характером спілкування, високою відповідальністю та нездатністю в ряді випадків змінити несприятливий хід речей. Небезпечним фактором також є те, що медичні працівники, які страждають від синдрому професійного вигорання, в домінуючій кількості не спостерігають його за собою, а, отже, не в змозі допомогти собі самостійно. У зв'язку з цим особливого значення набуває дослідження такого важливого й недостатньо вивченого у вітчизняній психології явища, як професійного вигорання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У психологічній літературі емоційне вигорання розглядається як складне поліаспектне явище. Перші психологічні дослідження з цієї проблеми привели до виявлення своєрідного професійного стресу – «стресу спілкування», який у поєднанні з іншими професійними стресами працівників у різних сферах, призводить до виникнення так званого феномена «емоційного вигорання». Невід'ємною частиною життя людини – є професійне становлення особистості, що може відтворитися як у напрямку формування професіонала високого класу, так і у напрямку розвитку професійних деформацій – поступово накопичених змін в структурі діяльності та особистості, що негативно позначаються на продуктивності праці та взаєминах з іншими учасниками цього процесу, а також на розвитку самої особистості [4, 6].

Одним із проявів професійного дизонтогенезу особистості є «спотворений професійний розвиток» у вигляді емоційного вигорання (за А.К. Марковою) [4]. Узагальнення як вітчизняних досліджень проблеми емоційного вигорання (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, В.О. Орел, Т.І. Ронгінська, Т.В. Форманюк, Л.Н. Юр'єва та ін.), так і зарубіжних (Х. Фрейденберг, К. Маслач, В. Шауфелі, А. Пінес та ін.) дозволило нам розкрити значущість і актуальність досліджуваного нами феномену [2, 3]. М.В. Борисова [1] (В. О. Орел, Т. В. Большаков, А. Б. Леонова) схильні розглядати емоційне вигорання, як синдром – динамічну, багатокomпонентну систему, опосередковану професійною діяльністю людини.

Мета статті полягає у викладенні результатів теоретичного та емпіричного дослідження синдрому професійного вигорання у медичних працівників діагностичного відділення, що працюють з пацієнтами із онкологічною патологією.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Найціннішим ресурсом будь-якого організації є кадри. Особливу цінність кадри становлять у закладах охорони здоров'я (ЗОЗ), оскільки саме лікарі та медичні сестри забезпечують ефективність діяльності закладу, його репутацію та конкурентоспроможність. Проте медичний персонал може бути причиною конфліктів у закладі, медичних помилок, невдоволеності пацієнтів якістю надання медичної допомоги. Причиною такої деструктивної поведінки медичного персоналу може бути синдром професійного вигорання як механізм психологічного захисту особистості у відповідь на вплив певних психотравмуючих факторів трудової діяльності [6]. Отже, зважаючи на соціальну значущість та своєчасне виявлення синдрому професійного вигорання серед медичних працівників і негативний його вплив на якість надання медичної допомоги, дослідження зазначеного синдрому є досить актуальним.

В психології виокремлено п'ять основних підходів до розуміння професійного вигорання:

- перший підхід полягає в тому, що професійне вигорання розуміється як результат дії професійного стресу (впливу комплексу стресогенних чинників, довготривалого впливу професійних стресорів, некерованого професійного стресу та ін.);

- другий підхід полягає в тому, що професійне вигорання розглядається як механізм психологічного захисту;

- згідно третього підходу, професійне вигорання розглядається як вид професійної деформації особистості;

- четвертий підхід аналізує професійне вигорання як професійну кризу. Слід зазначити, що проблема психологічної та професійної кризи розглядається сьогодні в психологічній літературі, як одна із достатньо популярних проблем;

- п'ятий підхід розуміє професійне вигорання як клінічне порушення.

В. В. Бойко розглядає розвиток професійного вигорання за фазами напруження, резистенції та виснаження, що співзвучні з фазами загального адаптаційного синдрому (стресу). Фактори що провокують професійне вигорання В. В. Бойко умовно поділяє на два типи: зовнішні та внутрішні. До зовнішніх він відносить: хронічно напружена емоційна діяльність, дестабілізуюча організація діяльності, підвищена відповідальність за виконання професійних функцій, неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності, психологічно складний контингент з яким працює професіонал. Внутрішні фактори це: схильність до емоційної ригідності, інтенсивна інтеріоризація (сприйняття та переживання) обставин професійної діяльності, слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності, моральні дефекти та дезорганізація особистості [7].

Соціальна значущість досліджуваної нами проблеми та соціальне замовлення яке надійшло від керівництва ТОВ «Українського центру томотерапії» на базі КЗ КООД міста Кропивницький, зумовили вивчення нами психологічних особливостей професійного вигорання у медичних працівників

діагностичного відділення. У дослідженні взяло участь 35 медичних працівників (з них 13 – чоловіків та 22 – жінки) ТОВ «Українського центру томотерапії» міста Кропивницький. Особливість цього закладу полягає в тому, що діагностику та лікування отримують лише пацієнти з онкологічною патологією.

Медичних працівників, що відрізнялися за посадою та освітою, було розділено на групи: лікарі – 10 осіб (28,5%), рентгенолаборанти – 10 осіб (28,5%), медичні сестри – 15 осіб (43,0%). Вік досліджуваних від 22 до 49 років зі стажем роботи від 4 до 25 років. Серед медичних працівників які брали участь у дослідженні 10 осіб мають вищу освіту та 25 середню спеціальну освіту. З метою дослідження психологічних особливостей формування синдрому емоційного вигорання у медичних працівників діагностичного відділення у процесі виконання професійних обов'язків ми використали методику діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойко.

Виходячи з отриманих даних за результатами дослідження рівня емоційного вигорання, можемо зробити висновок, що проблема професійного вигорання медичних працівників є досить актуальною, оскільки загалом у 37% досліджуваних виявлено ті чи інші симптоми «вигорання» у сформованій стадії. У 44 % респондентів, що взяли участь у досліджуванні, «вигорання» знаходиться в стадії формування, що говорить про необхідність вчасної профілактики та психокорекції їх емоційного та психічного стану. Сформований синдром «емоційного вигорання» властивий більшою мірою групі досліджуваних у віці від 36 до 49 років (29%), вигорання відсутнє у 14 % у віковій групі респондентів від 22 до 35 років.

Використання методики діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойка уможливило формування кількох груп досліджуваних: серед лікарів 0%, у яких не спостерігається професійне вигорання, 24%, у яких спостерігаються симптоми в процесі формування, а також 15% тих, у кого спостерігаються сформовані фази вигорання. Серед медичних сестер виявлено відсутність симптомів вигорання у 0%, а також у 65% в стадії формування, і у 10% фахівців сформоване професійне вигорання. У результаті дослідження нами встановлено, що синдром емоційного вигорання у медичних працівників, які займаються діагностичною діяльністю, визначається нерівномірністю формування фаз синдрому емоційного вигорання.

В ході емпіричного дослідження рівня емоційного вигорання у медичних працівників ми розподілили вибірку наших досліджуваних за такими ознаками: гендерна приналежність, рівень освіти – вища (лікарі) та середня медична освіта (рентгенолаборанти та медичні сестри), вік та стаж роботи досліджуваних медичних працівників. За гендерною ознакою встановлено, що у чоловіків ступінь формування симптомів синдрому емоційного вигорання залежить від фази синдрому. Так, результати дослідження засвідчили, що 20% чоловіків-медичних працівників знаходяться в зоні ризику. Їх професійне вигорання знаходиться в стадії формування на фазі виснаження. Для цієї фази характерним є емоційний дефіцит та емоційне відчуження, особистісне відчуження,

психосоматичні та психовегетативні порушення. У 12% чоловіків сформований синдром емоційного вигорання.

На відмінну від чоловіків у жінок ступінь формування симптомів синдрому емоційного вигорання дещо різниці. Так, результати дослідження засвідчили, що 28% жінок-медичних працівників знаходяться в зоні ризику. Їх професійне вигорання знаходиться в стадії формування на фазі виснаження. Фаза резистентності сформована у 25%, таким жінкам властиве неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків. І фаза виснаження сформована у 11% жінок, що майже однаково у порівнянні з чоловіками. Отже, результати дослідження засвідчили, що і у чоловіків і у жінок сформована фаза резистентності і виснаженості.

Середній вік медичних сестер які взяли участь у дослідженні становив $36,28 \pm 1,95$ року, а лікарів – $32,63 \pm 2,52$ року ($t=0,76$, $p>0,05$). Середній стаж медичних сестер і лікарів становив відповідно $14,44 \pm 1,85$ і $15,89 \pm 2,12$ року ($t=0,85$, $p>0,05$). Розподіл респондентів за віком і стажем у цілому відповідав генеральній вибірці. Ступінь формування симптомів синдрому емоційного вигорання в лікарів і середнього медичного персоналу залежав від фази синдрому. У фазі напруження превалював ступінь несформованості симптомів, а у фазі резистентності та виснаження – ступінь їх формування. Слід зазначити, що в жодній фазі в медичних працівників не виявлено синдрому превалювання ступеня сформованості.

За результатами дослідження, домінуючі симптоми у фазі напруження спостерігалися у 11% лікарів і 0% медичних сестер, у фазі резистентності – відповідно у 14% і 32%, у фазі виснаження – відповідно у 15% і 10%. У лікарів найбільша частка осіб мала домінуючі симптоми у фазі виснаження (15%). Імовірно, що в цій групі основний механізм психологічного захисту здійснювався за рахунок симптомів зазначеної фази, для якої характерним був прояв неадекватного вибіркового емоційного реагування, емоційно-моральної дезорієнтації, розширення сфери економії емоцій, редукції професійних обов'язків.

Зазначимо, що в групі середнього медичного персоналу (рентгенолаборанти та медичні сестри) частка осіб, в яких спостерігалися домінуючі симптоми у фазі резистентності, була більшою, ніж у групі лікарів. Проте у фазі напруження і виснаження, навпаки, частка лікарів із домінуючими симптомами була більшою за аналогічну частку середнього медичного персоналу. За даними дослідження, у групі середнього медичного персоналу частка осіб із домінуючими симптомами в усіх трьох фазах синдрому емоційного вигорання була такою – напруження 0%, резистентності – 32% та виснаження – 10%.

У групі середнього медичного персоналу найбільшу частку мав симптом редукція професійних обов'язків, що проявлявся в негативному оцінюванні себе, власних професійних досягнень та успіхів, у негативізмі щодо професійної

гідності та можливостей, у нівелюванні особистої гідності, в обмеженні власних можливостей і професійних обов'язків щодо інших. Таким чином, результати дослідження засвідчили, що синдром професійного вигорання за рівнем освіти має суттєві відмінності у всіх трьох фазах в стадії формування (у медичних працівників з середньою освітою ступінь вище в два-три рази). Також рівень сформованості фази резистенції у медичних працівників з середньою освітою вище в двічі.

При аналізі результатів дослідження професійного вигорання серед медичних працівників ми враховували їх вік і стаж. Ми розподілили досліджуваних на дві групи. Перша група медичні працівники віком від 22 до 35 років та стажем роботи від 4 до 15 років. Результати дослідження свідчать, що в першій групі домінуючий симптом емоційного вигорання не виражено, однак наявність домінуючих симптомів у фазі формування свідчить, що у представників цієї групи є ознаки синдрому емоційного вигорання. Друга група медичних працівників віком від 36 до 49 років та стажем роботи від 16 до 25 років продемонструвала, явно виражені симптоми сформованого професійного вигорання на різних його стадіях. Ступінь сформованості синдрому емоційного вигорання в другій групі явно виражений у фазі резистенції та виснаження. Слід зазначити, що в цій групі медичних працівників виявлено синдром превалювання ступеня сформованості професійного вигорання.

На підставі проведеного дослідження особливостей формування синдрому емоційного вигорання в медичних працівників діагностичного відділення, встановлено, що залежно від посади вони застосовують різні механізми психологічного захисту на вплив психотравмуючих чинників на роботі. Ймовірно, що для медичних сестер таким провідним механізмом є симптоми «редукція професійних обов'язків» і «психосоматичні та психовегетативні порушення», а для лікарів – симптоми «розширення сфери економії емоцій» і «особистісне відчуження (деперсоналізація)». Вказані симптоми в медичних працівників незалежно від посади в переважній більшості перебувають на стадії формування.

Водночас, лікарі і середній медичний персонал однаково схильні використовувати як механізм психологічного захисту симптом переживання психотравмуючих обставин. Виявлено, що медичних працівників найбільш характерні симптоми, сформовані або ті, що формуються, такі як: переживання психотравмуючих обставин, тривога та депресія, неадекватне емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, редукція професійних обов'язків, емоційна відстороненість. Результати дослідження свідчать, що найбільш сформованими симптомами, є редукція професійних обов'язків (21%) та неадекватне емоційне реагування (21%).

Ймовірно, що реалізація зазначених вище симптомів у медичних працівників проявлялися у вигляді поганого настрою, безсоння, почуття страху, тривоги, неприємних відчуттів в області серця, у підвищенні артеріального

тиску, в головному болі, в загостренні хронічної патології тощо. У лікарів зазначені симптоми частіше проявляються шляхом особистісного відчуження (деперсоналізації), що проявляється у деформації стосунків з іншими людьми, зростанні негативізму, формуванні цинічності установок і почуттів щодо пацієнтів, членів їхньої родини.

Висновки. Рівень професійного вигорання загалом серед медичних працівників – нерівномірний. Встановлено, що залежно від посади медичні працівники застосовують різні механізми психологічного захисту на вплив психотравмуючих чинників на роботі. Для медичних сестер таким провідним механізмом є симптоми «редукція професійних обов'язків» і «психосоматичні та психовегетативні порушення», а для лікарів – симптоми «розширення сфери економії емоцій» і «особистісне відчуження (деперсоналізація)». Вказані симптоми в медичних працівників незалежно від посади в переважній більшості перебувають на стадії формування.

Література

1. Борисова М. В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Педагогическая психология» / М.В. Борисова. – Ярославль 2003. – 29 с.
2. Варнава У. В. Экспериментальное исследование незрелых психологических защит личности / У.В. Варнава. Наукові записки Інституту психології імені Г. Костюка АПН України: зб. наук. праць: [за ред. С.Д. Максименка]. – 2006. Вип. 29. – С. 102-106.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова // Изд-во Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 237 с.
5. Попович І. С. Психологія соціальних очікувань особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Ігор Степанович Попович ; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля МОН України. – Сєвєродонецьк, 2017. – 40 с.
6. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства: [учеб. пособие] / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, – М.: Академия, 2005. – 408с.
7. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. 607 с.
8. Сукиасян С. Г. Стресс и постстрессовые расстройства: личность и вещество / С. Г. Сукиасян, А. С. Тадевосян, С. С. Чшмаритян, Я. Г. Манасян. – Ер.: Асогик, 2003. – 34 с.

Транслітерація

1. Borisova M.V. Psiholohicheskiie determinanty psihicheskoho vyhoraniia u pedehohov: avtoref. dys. na soisk. uch. stepeni kand. psyhol. nauk: spec. 19.00.01 "Pedahohicheskaia psyholohiia" / M.V. Borisova. – Yaroslavl 2003. – 29 s.
2. Varnava U.V. Eksperymentalnoie isledovaniie nezrelyh psyholohicheskikh zachshit lichnosti / U.V.Varnava. Naukovi zapysky Instytutu psyholohii imeni H.Kostiuka APN Ukrainy: zb. nauk. prats: [za red. S.D.Maksymenka]. – 2006. Vyp.29. – S.102-106.
3. Vodopianova N.E. Syndrom vyhoraniia: diahnostika i profilaktika / N.E.Vodopianova, E.S.Starchenkova. – SPb.: Piter, 2008. – 336 s.
4. Markova A.K. Psiholohiia professionalismisma / A.K.Markova // Izd-vo Mezhdunarodnyi humanitarnyi fond "Znanie", 1996. – 237 s.
5. Popovych I.S. Psiholohiia sotsialnyh ochikuvan osobystosti: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia doctora psyholohichnyh nauk: spets. 19.00.06 "Sotsialna psyholohiia; psyholohiia sotsialnoi roboty" / Ihor Stepanovych Popovych; Shidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra Dalia MON Ukrainy. – Severodonetsk, 2017. – 40 s.
6. Priazhnikov N.S. Psiholohiia truda i chelovecheskoho dostoinstva: [uchebn. posobiie] / N.S. Priazhnikov, E.Yu. Priazhnikova, M.: Akademiia, 2005. – 408 s.
7. Psiholohiia zdorovia: Uchebnik dlia vuzov / Pod.red. H.S. Nikiforova. SPb.: Piter, 2003. 607 s.
8. Sukiasian S.H. Stress i poststressovyie rastroistva: lichnost I veshchestvo / S.H. Sukiasian, A.S. Tadevosian, S.S. Chshmaritian, Ya.H. Manasian. – Er.: Asohik, 2003. – 34 s.

Radul I.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL BURNOUT IN MEDICAL PERSONNEL OF DIAGNOSTIC DEPARTMENT

The article reveals the results of the theoretical and empirical research of the syndrome of professional burnout in the medical personnel of the diagnostic department. The personnel is constantly working with patients who have oncological pathology. It is determined that emotional burnout is a complex, poly-aspects phenomenon. Among the various occupations with a high risk of developing emotional burnout syndrome, the profession of medical worker occupies one of the leading positions.

It is noted that professional burnout is a syndrome that develops due to chronic professional stress, a combination of negative experiences associated with professional activity, team and organization. The professional burnout is a state that is accompanied by feeling that efforts that are put into professional activities do not bring expected and desired result. It was established that the level of professional burnout among medical personnel of LLC "Ukrainian Center of Tomotherapy", diagnostic department - is disproportionate. In all three phases of formation stage, the

indicators of burnout syndrome are almost the same, but the stage of formation is the highest in the phase of resistance.

Revealed the level of professional burnout based on gender. The degree of professional burnout is almost the same in all phases for both: men and women. However, it turned out that nurses tend to a higher degree of burnout than doctors in all phases and stages. By criterion, the age and work experience of medical staff, the results turned out to be different in all phases of formation stage and are pronounced in the phase of resistance and depletion in the stage of formation.

It has been determined that depending on the position medical workers apply various mechanisms of psychological protection on the influence of psycho-traumatic factors at work.

Key words: emotional burnout, medical personnel, professional burnout, stages of burnout syndrome formation, phase of tension, phase of resistance, phase of exhaustion.

Радул Ірина Геннадіївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

УДК 378

Ржевська-Штефан З.

ВПЕВНЕНІСТЬ У ВИБОРІ ФАХУ ТА МОТИВАЦІЯ УЧБОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті представлені результати дослідження внутрішньої та зовнішньої мотивації учбової діяльності студентів педагогічних спеціальностей в контексті їх впевненості у виборі фаху. Актуальність даного дослідження зумовлена з одного боку задачами концепції «Нової української школи» сформувати вчителя нового покоління – з вираженими кваліфікаціями автономності та відповідальності. А з іншого боку – існуванням проблеми низького рівня розвитку професійної мотивації студентів-педагогів поруч із розвиненими у них формами зовнішньої мотивації. В дослідженні прийняли участь 76 студентів I курсу педагогічного університету. Були використані методики «Мотивація навчання у вузі» Т.І. Ільїної та «Шкали академічної мотивації» Т.О. Гордєєвої. Отримані результати говорять про те, що проблема мотивації учбово-професійної діяльності студентів-педагогів зароджується ще на етапі вибору фаху. Більшість впевнених у своєму виборі студентів, у яких домінують внутрішні форми мотивації, налаштовані негативно по відношенню до майбутньої професії вчителя. Їх вибір більше зумовлений інтересом до вивчення навчального предмету, а не схильністю до оволодіння педагогічною майстерністю. Більшість невпевнених у своєму виборі

студентів мають мотиваційний профіль, де рівною мірою представлені як внутрішні мотиви, мотиви самоповаги, так і різні форми зовнішньої мотивації. Позитивне ставлення таких студентів до майбутньої професії скоріше свідчить про інтродюковані конструкти соціальної значущості професії вчителя, які зазвичай є ідеалізованими і поки що не мають достатньої сили для того, щоб перетворитися на власний особистісний смисл учбово-професійної діяльності. Негативне ж ставлення пов'язане із неспівпадінням очікувань студентів від навчання і дійсності.

Ключові слова: *вибір професії вчителя, позитивне ставлення до професії, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, учбово-професійна діяльність.*

Постановка проблеми. Згідно концепції «Нова українська школа» перед вищими навчальними педагогічними закладами постає задача у підготовці якісно нового продукту – вчителя, який не лише любить свій предмет і фахово його викладає, але може бути агентом змін. Його першими якостями за Національною рамкою кваліфікацій визначені автономність і відповідальність – здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності. Вийти на відповідний рівень якості освітньої діяльності не можливо без розвитку у студентів внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності.

В той же час розвиток відповідної мотивації учбово-професійної діяльності студентів завжди був актуальною проблемою. А умови сьогодення, коли соціальна престижність вищої освіти знижується, та сучасні умови вступу до ВНЗ лише загострили її: молоді люди здійснюють свій вибір фаху під тиском обставин, їх вибір часто несамостійний і далекий від свідомого. За таких умов мотивація учбово-професійної діяльності студентів часто залишається зовнішньою, що підкріплюється самою системою навчання у виші, зорієнтованою на зовнішній контроль та рейтинги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження внутрішньої мотивації учбової діяльності, як найбільш сприятливої для досягнення цілей освітнього процесу, стало предметом досліджень численних науковців. За часів радянської психології її вивчення було розпочато О.М. Леонтьєвим, який вивчав зміни учбової діяльності та інтересу при зміні мотиву. Дослідник визначав мотив через поняття потреби, яка знайшла своє вираження в предметі [3], розрізняючи два види мотивів: смислоутворюючі мотиви, які спонукають до діяльності і надають їй внутрішнього смислу, і мотиви-стимули, які виконують роль зовнішніх негативних або позитивних спонук.

Найбільш актуальними для цілей сучасної освіти слід визнати дослідження американських вчених Е. Дісі та Р. Райана, які розробили теорію самодетермінації, згідно якої існують різні типи мотивації в залежності від ступеню задоволення або фрустрації потреби суб'єкта у автономії [5]. Такий підхід дозволяє розглядати внутрішню і зовнішню мотивацію не як протилежні

явища, а як частини одного континууму, де розвиток мотивації йде в напрямку від контрольованих до автономних форм мотивації.

Потреба в автономії – це потреба відчувати власний вибір і здійснювати незалежний контроль за власними діями та поведінкою. Найбільшою мірою ця потреба задовольняється при внутрішній мотивації діяльності, коли у людини є прагнення здійснювати діяльність під впливом інтересу до неї, що має зв'язок із розумінням смислу діяльності та супроводжується прагненням до постановки й рішення непростих задач творчого характеру і задоволення від процесу їх розв'язання. [6].

В даному контексті інтерес викликають також дослідження Т.О. Гордєєвої, яка розробила на основі теорії самодетермінації методичку дослідження академічної мотивації студентів. Авторка виділяє наступні види внутрішніх мотивів: пізнавальні мотиви, мотиви досягнення та мотиви саморозвитку, а також наступні види зовнішніх мотивів: мотиви самоповаги, які відповідають рівню інтегративної саморегуляції, інтроєктовані мотиви, екстернальні мотиви, та амотивація [2, 100]. Особлива увага в дослідженнях приділяється мотивам самоповаги, які хоч і є зовнішніми за характером, проте відрізняються найменшою мірою фрустрованості потреби автономії і спряють високому рівню наполегливості в діяльності.

В одному із досліджень Т.О. Гордєєвою було проведено порівняння профілів академічної мотивації студентів класичного університету та студентів педагогічного вишу. Найбільш суттєвою різницею між ними стала більша вираженість різних типів зовнішньої мотивації у студентів-педагогів [1, 45].

Причиною таких відмінностей, на наш погляд є проблеми студентів педагогічних спеціальностей в сфері професійного самовизначення, основними характеристиками якого є активність суб'єкта діяльності, усвідомлений вибір своєї життєвої позиції. Об'єктивно, проблеми професійного самовизначення виражаються у низькому рівні впевненості у виборі фаху.

За даними досліджень М. Чобітько чотирнадцять років тому більша кількість студентів-першокурсників педагогічного університету керувалася в навчанні інтересом до навчального процесу (72,4%), в той час як інтерес до педагогічної діяльності був наявним лише у незначного відсотку студентів (27,6%) [4]. Тобто вищі педагогічні заклади обирали молоді люди не схильні до педагогічної спеціальності.

З огляду на актуальність даної проблеми, а також недостатню її вивченість в умовах сьогодення, нами була визначена **мета**: дослідити характер мотивації учбової діяльності студентів педагогічних спеціальностей в контексті їх впевненості у виборі професії.

З метою дослідження впевненості у професійному виборі студентів нами були використані окремі твердження методички «Мотивація навчання у вузі» Т.І. Ільїної, які стосуються виявлення професійних мотивів студентів (№12. Я твердо впевнений в правильності вибору професії. №22. Я твердо впевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення та матеріальний

достаток в житті). У випадку згоди по обом пунктам, нами діагностувалась впевненість у виборі професії, у випадку згоди по одному з них – слабка впевненість, у випадку незгоди по обом пунктам – відсутність впевненості у виборі фаху.

Додатково нами бралось до уваги твердження даної методики, яке спрямоване на виявлення емоційного ставлення до обраної професії: №9. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію. (Як відомо, студенти, які уникають розмов на тему обраної професії, виявляють тим самим негативне емоційне ставлення до неї).

З метою вивчення мотивації учбової діяльності студентів університету нами була використана методика Т.О. Гордєєвої «Шкали академічної мотивації» [2]. В основі даної психодіагностики – уявлення про внутрішні та зовнішні мотиви діяльності, запропоновані в межах теорії самодетермінації. Досліджуванам пропонується по 5-ти бальній шкалі оцінити різні варіанти відповіді на питання «Яка причина на даний момент часу споукає вас ходити на заняття в університет?». Методика дозволяє виявити сім шкал, з них три шкали – внутрішньої мотивації (пізнавальна, досягнення, саморозвитку), три шкали – зовнішньої мотивації (самоповаги, інтроєктована та екстренальна), а також шкалу амотивації (втрата смислу діяльності).

Мета статті – розкрити особливості впевненості у виборі фаху та мотивації учбово-професійної діяльності студентів педагогічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. В дослідженні приймали участь 76 студентів 1 курсу педагогічних спеціальностей Центрального державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, які навчаються на фізико-математичному факультеті (41 студент) та на факультеті іноземних мов (35 студентів).

На першому етапі дослідження було здійснено аналіз вибірки на предмет впевненості студентів у виборі свого фаху. Впевненість у своєму виборі професії декларують 35 студентів (46%), слабку впевненість – 18 студентів (23,7%), і невпевненість – 23 студенти (30,3%). Отже, впевнені в своєму виборі біля половини першокурсників.

В результаті залучення параметру «емоційне ставлення» нами були виокремлені чотири групи студентів: 1) група студентів, які впевнені у виборі, і мають позитивне емоційне ставлення до професії (7,9%); 2) група студентів, які впевнені у виборі, і та мають негативне емоційне ставлення до професії (38,2%); 3) група студентів, які слабо впевнені або не впевнені у виборі фаху, проте мають позитивне емоційне ставлення до професії (31,6%); 4) група студентів, які слабо впевнені або не впевнені у виборі фаху, і мають негативне емоційне ставлення до професії (22,3%).

З діаграми (Рис.1) видно, що найбільшу групу склали студенти впевнені у виборі професії, проте їх ставлення до неї негативне. В той же час позитивно налаштовані до професії студенти, які впевнені у виборі фаху – склали найменшу групу.

Далі нами були виділені наступні мотиваційні профілі студентів: 1) домінування виключно внутрішніх мотивів учіння (23,7%); 2) домінування мотиву самоповаги при високих показниках внутрішніх мотивів навчання (7,9%); 3) представленість в рівній мірі внутрішніх мотивів, мотивів самоповаги та контрольованих форм зовнішньої мотивації (при низьких показниках амотивації) (50%); 3) домінування зовнішніх мотивів (18,4%).

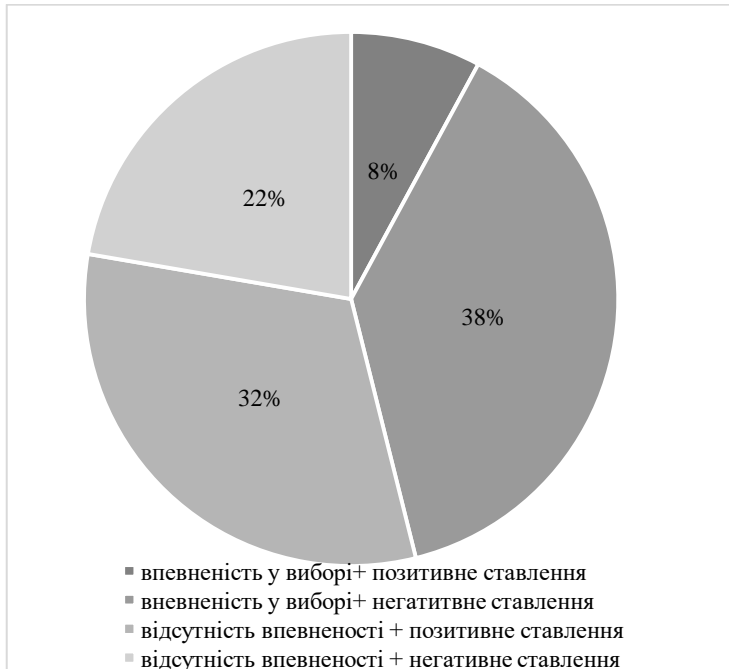


Рис 1. Впевненість у виборі фаху та характер емоційного ставлення до професії

Розподіл даних профілів за виділеними групами показав наступне. В групі студентів впевнених у професійному виборі і позитивно налаштованих до фаху рівною мірою представлені всі мотиваційні профілі. На нашу думку, двоє студентів (2,6%) з домінуючою внутрішньою мотивацією як раз і відповідають тому свідомому вибору фаху, який створює позитивне підґрунтя для успішного оволодіння професією. Двоє студентів, у яких рівною мірою представлені всі види мотивів, на першому місці – мотив самоповаги. Це свідчить про те, що для них вибір професії зумовлений скоріше прагненням досягти певного соціального статусу, довести собі та іншим свою здатність отримати вищу освіту, не залишитись «за бортом». Мотивація самоповаги забезпечує високий рівень наполегливості в навчанні, проте не може замінити внутрішньої

зацікавленості в діяльності, а тому менш ефективна. Ще двоє студентів в цій групі мають профілі із домінуючою зовнішньою мотивацією, при цьому один із них з має дуже високі показники амотивації, для якої характерною є втрата смислу діяльності. На наш погляд, це свідчить про те, впевненість у професійному виборі так само, як і позитивне ставлення до професії часто є інтроєктованими конструктами: студент обирає професію не тому, що вона має для нього особистісний смисл, а під впливом суспільної думки: отримати вищу освіту (диплом) необхідно для майбутнього кар'єрного росту. Непривласнені ці смисли не можуть бути рушійними силами в навчанні і створюють внутрішній конфлікт між смислом учбово-професійної діяльності і особистісними смислами студента.

В групі студентів, які впевнені у виборі фаху, проте негативно налаштовані до нього переважає мотиваційний профіль домінування внутрішньої мотивації (18,4%), а профіль з домінуванням зовнішньої мотивації взагалі не представлений. У більшості студентів на першому місці в ієрархії мотивів – пізнавальні, які вважаються найбільш бажаними для успішного здійснення учбово-професійної діяльності. На наш погляд, негативне ставлення до професії цих студентів пов'язане із тим, що при вступі вони обирали скоріше предмет (іноземну мову, математику, фізику), а не професію вчителя. Це підтверджують коментарі, які ці студенти залишали в своїх бланках психодіагностики: «моя впевненість стосується мови», «ще все не про професію вчителя». На наш погляд, при вступі у виш ці студенти керувались готовністю прийняти той варіант, який буде максимально близьким до бажаного і думкою про те, що в майбутньому можливі зміни (наприклад отримання другого фаху).

Що до групи студентів, які не впевнені у виборі фаху, то серед них найбільшу кількість (17,1%) склали студенти з профілем, де представлені різні мотиви. Серед них достатня кількість студентів, у яких на першому місці внутрішні пізнавальні мотиви та мотиви саморозвитку. Позитивне ставлення таких студентів до майбутньої професії може свідчити про інтроєктовані конструкти соціальної значущості професії вчителя, які поки що не мають достатньої сили для того, щоб перетворитися на власний особистісний смисл учбово-професійної діяльності. На другому місці – студенти з профілем, де домінує зовнішня мотивація (10,5%). Серед них більше половини студенти у яких на першому місці екстернальні мотиви, яким відповідає високий рівень фрустрації потреби у автономії (відчуття, що вибору немає). Це відмова від власної активної позиції при виборі фаху, а позитивне емоційне ставлення до професії скоріше стосується інтроєктованого соціального уявлення про необхідність отримати вищу освіту.

Остання група – студенти, які не впевнені у виборі фаху і емоційно негативно налаштовані до майбутньої професії. Серед них лівова частина – студенти із профілем, де представлені різні мотиви (15,7%). Тут є студенти у яких на першому місці пізнавальна мотивація (3,9%) та мотивація саморозвитку

(5,3%). Відчуження цих студентів від власної освіти скоріше за все пов'язане із неспівпадінням очікувань і дійсності.

Обговорення. В своєму дослідженні мотиваційних профілів студентів університету Т.О. Гордєєва та О.А. Сичов виявили, що мотиваційний профіль, в якому домінує внутрішня мотивація, має перевагу над профілем, в якому в рівній мірі представлені всі види мотивів (при низьких показниках амотивації). Такі студенти більш допитливі, їх пізнавальні інтереси в межах академічної діяльності більш стійкі [1, 45]. Результати нашого дослідження підтверджують факт переваги даного мотиваційного профілю, оскільки саме він переважає у тих, хто впевнений у своєму професійному виборі. Однак, як показало наше дослідження наявність даного мотиваційного профілю ще не гарантує позитивного ставлення до майбутньої професії та відсутності внутрішнього конфлікту між особистісними смислами та смислами учбово-професійної діяльності.

Отримані нами результати також резонують із дослідженнями М. Чобітько [5]. Великий відсоток студентів педагогічних спеціальностей, як і чотирнадцять років тому, орієнтований не на оволодіння професією, а на інтерес до навчального предмету.

Висновки. Впевненість у виборі фаху у студентів педагогічних спеціальностей співіснує як із внутрішньою, так із зовнішньою мотивацією учбової діяльності. Більшість впевнених у своєму виборі студентів, у яких домінують внутрішні форми мотивації, налаштовані негативно по відношенню до майбутньої професії вчителя. Їх вибір здебільшого зумовлений інтересом до вивчення самого предмету викладання, а не схильністю до оволодіння педагогічною майстерністю. Що до студентів, які не впевнені у виборі фаху, то серед них найбільшу кількість складають студенти з мотиваційним профілем, де рівною мірою представлені як внутрішні мотиви, мотиви самоповаги, так і різні форми зовнішньої мотивації. Позитивне ставлення таких студентів до майбутньої професії скоріше свідчить про інтроектовані конструкти соціальної значущості професії вчителя, які поки що не мають достатньої сили для того, щоб перетворитися на власний особистісний смисл учбово-професійної діяльності. Негативне ж ставлення пов'язане із неспівпадінням очікувань щодо навчання і дійсності.

Отже, впевненість у виборі фаху студентами-педагогами ще не свідчить про їх внутрішню готовність до оволодіння професією вчителя. Переважна більшість студентів, як впевнених, так і не впевнених у своєму виборі фаху, демонструють відірваність від внутрішніх смислів оволодіння професією вчителя. Отримані результати підтверджують той факт, що проблема мотивації учбово-професійної діяльності студентів-педагогів зароджується ще на етапі вибору фаху і великою мірою зумовлюється тим, що професією вчителя обирають молоді люди, які не схильні до педагогічної діяльності, або мають досить ідеалізовані уявлення про неї.

Література

1. Гордеева Т. О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации / Т.О. Гордеева // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 38-53.
2. Гордеева Т.О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 5. – С. 98–109.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. / А.Н. Леонтьев – М.: Смысл; Академия, 2005 – 352 с.
4. Чобітько М. Професійне самовизначення майбутнього вчителя / М. Чобітько // Освіта і управління. – 2005. – № 1. – С. 135-140.
5. Ryan, R.M. & Deci, E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, NY: Guilford Press, 2017. doi: 10.7202/1041847ar
6. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology, 2008b. - V. 49. - P. 182–185.

Транслітерація

1. Gordeeva, T.O., Ghizitsky, V.V., Sychev, O.A. & Gavrichenkova, T.K. (2016). Motivation of self-respect and respect by others as factors of academic achievement and persistence in educational activity. *Psikhologicheskii Zhurnal, Izdatel'stva Nauka*, 37(2), pp. 57–68. Retrieved from <https://istina.msu.ru/publications/article/17003252/> [in Russian].
2. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. & Osin, E.N. (2014) Oprosnik “Shkaly akademicheskoy motivatsii” [Scales of Academic Motivation Questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 35(4). pp. 96-107. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Tamara_Gordeeva/publication/312517920/ [in Russian].
3. Leontiev A.N. (2005) Dejatel'nost', soznanie, lichnost. [Activity, consciousness, personality]. M.: Smusl; Academia, 2005 [in Russian].
4. Chobitko M. (2005) Profesijne samovyznachennia maibutniogo vchutelia [Professional self-determination of future teacher]. *Osvita i upravlinnia*. 1., pp.135-140.
5. Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, NY: Guilford Press. doi: 10.7202/1041847ar
6. Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), pp.182-185. doi: 10.1037/a0012801

Rzhevska-Shtefan Z.

CONFIDENCE IN PROFESSION CHOICE AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS ACADEMIC MOTIVATION

The work represents results of a research into intrinsic and extrinsic motivation of learning activity of pedagogical students in the context of their confidence in profession choice. Applicability of the research is conditioned, on the one hand, by a “New Ukrainian School” concept objective to shape a new generation teacher – possessing pronounced competencies of autonomy and responsibility. And by presence of a problem of low professional motivation of pedagogical students co-existing with developed forms of their extrinsic motivation – on the other hand. 76 first-year students of a pedagogical university took part in the research. Techniques of “Higher education institution study motivation” by T.I. Ilyina and “Academic motivation scales” by T.O. Hordeyeva were used. The results suggest that the problem of learning and professional activity of pedagogical students’ motivation germ as far back as the profession choice phase. Majority of the students confident in their choice, dominated by intrinsic motivation forms, have negative attitude to future teaching profession. Their choice is conditioned rather by interest in learning a subject than by their aptitude to master pedagogical skill. Motivation profile of the majority of unconfident students is equally represented by both – intrinsic and self-respect motives, and by various forms of extrinsic motivation. Such students’ positive attitude to their future profession testifies rather to introjected constructs of social prestige of teaching profession, the latter being usually idealized and having not enough power to transform into own personal meaning of learning and professional activity. Negative attitude, on the contrary, stems from incongruity between students’ expectations from learning and actual learning.

Key words: *teaching profession choice, positive attitude towards profession, intrinsic motivation, extrinsic motivation, learning and professional activity.*

Ржевська-Штефан Злата – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

УДК 159.923.32

Савелюк Н.

«РЕЛІГІЙНА ОСОБИСТІТЬ» І «РЕЛІГІЙНА ДИСКУРСИВНА ОСОБИСТІТЬ»: СТРУКТУРНИЙ ТА ДИНАМІЧНИЙ ВИМІРИ СУБ’ЄКТА РЕЛІГІЙНОЇ ВІРИ

У статті теоретично розглядаються поняття релігійної особистості та релігійної дискурсивної особистості як різні виміри психологічного аналізу функціонування суб’єкта релігійної віри. Зокрема, перше аналізується з позицій п’ятивимірної особистісної моделі, в рамках якої йдеться про релігійні задатки, почуттєве та інтуїтивне відображення, релігійний досвід, релігійну

спрямованість і релігійні здібності. Друге поняття обґрунтовується як втілення постнекласичної дискурсивно орієнтованої дослідницької парадигми.

Після проведеного теоретичного аналізу була поставлена мета емпіричного дослідження – експлікація та опис основних емпірично виокремлених типів релігійної дискурсивної особистості з відповідними їх структурними й динамічними характеристиками. До дослідження залучено вибірку загальною чисельністю 543 особи з різними соціально-демографічними показниками. Використовувалися наступні психодіагностичні методика: «Питальник релігійної активності» (Д. Смірнов), модифікована за змістом «Піктограма» (О. Лурія), «Семантичний диференціал» (Ч. Осгуд), авторська методика «Зустрічний релігійний дискурс» (вербалізована інтерпретація канонічної молитви «Отче наш»), питальник «Шістнадцять особистісних факторів» (Р. Кеттелл), а також психолінгвістичний текстовий аналіз (ПЛТА).

За результатами емпіричного дослідження виокремлено чотири типи релігійної дискурсивної особистості з відповідними їх структурно-динамічними характеристиками: «когнітивно-прагматичний», «афективно-амбівалентний», «афективно-комунікативний» та «афективно-когнітивно-комунікативний».

У підсумку констатовано, що реальний суб'єкт релігійної віри поєднує у собі як відносно стійкі базові характеристики (власне «релігійна особистість»), так і більш ситуативно-динамічні («релігійна дискурсивна особистість»). Перші – значною мірою зумовлені біологічними та «популяційними» (етнонаціональними) структурами у психіці особистості, другі – її персональними мотивами, емоціями, інтенціями. З'ясовано, зокрема, що незалежно від рівня релігійної активності й відповідного типу релігійної дискурсивної особистості, для більшості досліджених осіб найбільшою мірою притаманна гіпотимія як відносно стійка базова риса. Але, в рамках кожного конкретного такого типу, гіпотимія може сублімуватися або у прагматично орієнтоване індивідуальне звертання з особистим проханням до Бога, або в ірраціональну релігійну інтровертованість, або в афективно заряджену активну комунікативність, або у відносно афективно, когнітивно й комунікативно збалансовану релігійність.

Ключові слова: особистість, релігійна особистість, релігійна дискурсивна особистість, релігійна активність, релігійний дискурс.

Постановка проблеми. Об'єднавчий собор українських православних церков і процедура надання Томосу Україні переконливо засвідчують вагому роль релігійної віри у суспільстві. Адже релігія – це істотна складова й чинник духовного відродження, об'єднання, саморозвитку нашої нації. При цьому суб'єктом зазначених процесів виступає релігійна особистість зі своїми відносно стійкими рисами та ситуативними диспозиціями. А тому дослідження відповідних структурних і динамічних її складових – важливе завдання сучасної

психології, якщо вона як наука дійсно прагне дієво прислужитися непростому процесу духовного відродження України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Насамперед, стисло проаналізуємо базові теоретичні аспекти дослідження відносно стабільних структурних складових релігійної особистості. Так, доповнюючи відому динамічну модель К. Платонова, академік С. Максименко, з урахуванням більш сучасних наукових даних, пропонує виокремлювати вже не 4, а 5 основних її підструктур [5]: 1) біопсихічну, 2) індивідуальні особливості психічних процесів (форм відображення), 3) досвід, 4) спрямованість, 5) здібності.

Перша, біологічно зумовлена, підструктура об'єднує у собі статеві, вікові, індивідуально-типологічні особливості особистості, зумовлені, зокрема, особливостями нервової системи людини. У науковій літературі знаходимо низку даних, хоч і не завжди достатньо верифікованих, про вроджені схильності осіб до різних типів релігійності. Наприклад, згідно з типологією Ле Сена, холерик «має всі умови для того, щоб стати лідером релігійної групи» й «охоче приймає апостольську місію»; сангвінік «Бога сприймає найперше як правителя» та, хоча й надає перевагу великим релігійним урочистостям, проте «не переживає їх дійсно глибоко»; флегматик «Бога переживає більше як Абсолют, ніж як люблячого Батька» і до релігійних переживань «підходить немовби безособово, офіційно»; для меланхоліка ж «близький образ Ісуса Христа як Приятеля», а Матері Божої – як «співчуваючої Істоти» [цит. за 1, с. 266–267].

З першою значною мірою взаємозв'язана друга особистісна підструктура – форм відображення. Тут, зокрема, можна звернутися до концепції К. Юнга, котрий, намагаючись узагальнити численні види різних орієнтацій особистості, виокремлює чотири основні функції психіки: відчуття, мислення, почуття та інтуїцію. До першої автор типології включає все те, що відтворюється за допомогою органів чуття, під другою має на увазі інтелектуальне пізнання і формування логічних висновків, почуття пов'язує із суб'єктивною оцінкою як із прийняттям або неприйняттям певного змісту на основі суджень типу «добре/погано», «красиво/потворно» тощо, а інтуїцію розглядає як несвідоме сприйняття [8]. З огляду на значною мірою ірраціонально-емотивний зміст релігії, можемо припускати, що більшу схильність до релігійності мають «почуттєвий» та «інтуїтивний» типи, як і окремі змішані типи – насамперед, «інтуїтивно-почуттєвий».

Зокрема, Е. Шпрангером «релігійна людина» визначається як така, «ментальна структура котрої перманентно спрямована на творення найвищого й абсолютного ціннісного досвіду». Одні представники даного типу – «іманентні містики», знаходять свої релігійні переживання в утвердженні життя та в активній участі у ньому; інші – «трансцендентні містики», навпаки, намагаються поєднатися з вищою реальністю через віддалення від життя, аскетизм, самозречення та медитацію [11].

Наступні три підструктури втілюють собою вже не стільки вроджені, скільки набуті якості особистості. Так, досвід включає в себе знання, уміння, навички. У психології релігії нерідко використовується специфічне поняття «релігійний досвід». Як слушно зауважує О. Предко, конкретні підходи до визначення його сутності доволі різноваріантні: від означення у психопатологічній термінології як деструктивного явища до опису як духовного феномену, пов'язаного із трансценденцією особистості у вищі виміри буття. Сама ж учена вважає, що релігійний досвід, з одного боку, – це сукупність переживань людини, які мають важливе значення для формування і зміцнення релігійного світогляду, з іншого боку, це здобуття відповідних навичок, здібностей, суджень, що досягаються і тривалим перебуванням у релігійному середовищі, і завзятим здійсненням релігійних практик [4].

Поняття спрямованості особистості, як ще однієї її підструктури, традиційно позначає ієрархічно організовану мотиваційну систему, а саме: мотиви, цілі, інтереси, ідеали та переконання, що зазвичай мають усвідомлений зміст. Найбільш поширеною у психології релігії стала класифікація релігійної спрямованості особистості на два базові види: зовнішню та внутрішню (за Г. Оллпортом [9]), пізніше доповнена іншими дослідниками певними проміжними видами, що долають надмірну різкість відповідної дихотомії.

Але чи не найцікавішим, на нашу думку, як і найменш звичним серед усіх розглянутих вище понять є «релігійні здібності», що означає основний зміст п'ятої підструктури релігійної особистості. В україномовній, як і російськомовній, науковій літературі переважно не знаходимо відповідних дефініцій та описів. Натомість в англійських виданнях надibuємо окремі, принаймні, спроби розгляду змісту зазначеного поняття – зокрема, в контексті проблеми релігійного лідерства. Так, на одному зі спеціальних зарубіжних сайтів наводиться перелік і стислий опис 10 здібностей, необхідних сучасному релігійному діячеві: 1) «підприємливість», 2) «ефективна теологічна комунікація», 3) «мужність власних переконань», 4) «співпраця», 5) «уміння знаходити наставників», 6) «уміння слухати», 7) «періодична покірливість», 8) «розвинена духовна дисципліна», 9) «говоріння про сумніви так само, як і про власну віру», 10) «любов до людей, котрим служиш» [11]. Як бачимо, за багатьма структурними показниками вищенаведений перелік відповідає типовим здібностям, необхідним для успішних фахівців соціономічних професій.

Отже, різні концепції акцентують увагу або на вроджених структурах релігійної особистості (її індивідуально-типологічних особливостях як задатках), або на соціально набутих таких структурах (досвіді, спрямованості тощо). При цьому значно менша увага приділяється її динамічним складовим (хоча модель К. Платонова й називається «динамічною», але в цілому вона описує переважно відносно статичні особистісні утворення).

І щоб віддиференціювати (звісно, з певною часткою умовності) ситуаційне, подієве в релігійній особистості від більш стабільних її структур,

зокрема, базових рис, та враховуючи відомі положення постнекласичної психології, у тому числі дискурсивної психології, нами було запропоноване поняття релігійної дискурсивної особистості [6]. Це, в найбільш загальному трактуванні, релігійна особистість у релігійному дискурсі, котра реально його сприймає, розуміє, творить і співтворить у певному контексті – насамперед, у контексті власної релігійної активності. При цьому основним жанром релігійного дискурсу визнається молитва – особливий акт звертання людини до Бога з певними думками, почуттями, мотивами та інтенціями.

Отже, **мета дослідження** – експлікація та опис основних емпірично виокремлених типів релігійної дискурсивної особистості з відповідними їх структурними й динамічними характеристиками.

Методи дослідження: «Питальник релігійної активності» (Д. Смірнов) – для експлікації та порівняння основних аспектів, а також міри вираженості (рівнів) релігійної активності особистості; модифікована за змістом «Піктограма» (О. Лурія) – для отримання графічних зображень базових релігійних концептів як втілення метафоричних образів на субперсональному рівні релігійного дискурсу; «Семантичний диференціал» (Ч. Осгуд) – для експлікації базових категоріально-смыслових структур, що опосередковують релігійний дискурс на персональному його рівні; авторська методика «Зустрічний релігійний дискурс» (вербалізована інтерпретація канонічної молитви «Отче наш») – для отримання психолінгвістичних універсалій релігійного дискурсу на інтерперсональному його рівні; питальник «Шістнадцять особистісних факторів» (Р. Кеттелл) – для визначення міри проявів базових особистісних рис у різних типах релігійної дискурсивної особистості; психолінгвістичний текстовий аналіз (ПЛТА) – для обробки результатів за методиками «Піктограма» та «Зустрічний релігійний дискурс».

Сформована на засадах добровільності участі вибірка склала 543 особи різного віку, соціального статусу та з різних регіонів Західної України. Соціально-демографічна її характеристика в цілому відображає основні відповідні показники (співвідношення сільського та міського населення, осіб із різними рівнями освіти, представників різних віросповідань і конфесій) по Україні (окрім гендерного аспекту). Вік респондентів: від 17 до 60 років.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Передусім, за результатами застосування психодіагностичної методики вимірювання релігійної активності та шляхом вирахування кватилів усю початкову вибірку було поділено на чотири підгрупи: 1) 138 осіб із найнижчим рівнем релігійної активності (загальний бал 187 і менше); 2) 141 особа з рівнем релігійної активності, нижчим за середній (188–210 балів); 3) 139 осіб із рівнем релігійної активності, вищим за середній (211–225 балів) та 4) 125 осіб із найвищим рівнем релігійної активності (226 і більше балів).

Результати за всіма іншими використаними методиками далі розглядалися вже співвідносно з виокремленими рівнями релігійної активності, оскільки, у річищі авторської концепції, саме вона – основний контекст

релігійного дискурсу, в рамках якого відбувається, між іншим, сприймання, розуміння, творення суб'єктом віри молитви (як і формування вищезгаданого релігійного досвіду). Тепер опишемо детальніше основні емпірично виокремлені *типи релігійної дискурсивної особистості*.

I тип – «когнітивно-прагматична» релігійна дискурсивна особистість. Серед усіх експлікованих типів саме тут проявляється найбільш збалансований та гармонійний профіль базових особистісних рис, в якому жоден із факторів не виходить за межі унормованих своїх показників. Відносно яскравішими на тлі такої загальної збалансованості виглядають «протенсія» (6,90 стена) і «гіпотимія» (6,88 стена), найменш розвинена – «сила Я» (4,51 стена). Саме такою є відносно стабільна особистісна основа відповідного типу. Суб'єкт релігійної віри в даному випадку демонструє переважаючу впевненість: «Бог існує для того, щоб почути мене й допомогти мені». Але тут виявляється назагал амбівалентний релігійний світогляд із багатьма сумнівами, а також переважно зовнішня релігійна мотивація.

На субперсональному рівні розуміння «молитви» номінально опосередковується, в першу чергу, символікою Святого Письма (38,13 % від усіх експлікованих метафоричних образів даного концепту). Але, оскільки тут Святе Письмо розглядається переважно як «написане людьми», то проявляється не стільки сакральна, скільки когнітивно-інтелектуальна репрезентація змісту релігійного дискурсу. Щодо відносно динамічних аспектів релігійної дискурсивної особистості, пов'язаних з її перебуванням у семіотично-комунікативному середовищі релігійного дискурсу, то на персональному його рівні експлікована домінантна категоріально-сміслова основа «Раціональна та добра близькість» (24,64 % від загальної дисперсії шкальних показників), у складі якої за факторним навантаженням переважає шкала «розумна» (0,72). На інтерперсональному рівні – домінантна вербальна категорія «Молитва та її складові», основна лексема у складі якої – «прохання» (310 реакцій – 52,45 % від загальної кількості лексем).

II тип – «афективно-амбівалентна» релігійна дискурсивна особистість. У структурі особистісного профілю тут виходять за межі унормованих значень показники «протенсії» (7,29 стена – тобто, більшою мірою проявляються підозріливість, затримка уваги на невдачах, зверненість інтересів на саму себе, егоцентричність та ін.) та «гіпотимії» (7,04 стена – почуття вини, сповненість страхом і тривогою, схильність до самозвинувачення, чутливість до реакцій навколишніх та ін.). Отже, отримана особистісна картина може розглядатися як перехід від спокійно-прагматичної налаштованості попереднього типу до більш чутливої, стривоженої у своїх ірраціональних егоцентричних переживаннях релігійної дискурсивної особистості. Водночас, вона вже демонструє впевненість щодо істинності більшості основних складових релігійного світогляду, але амбівалентну релігійну мотивацію, позитивними винятками з чого є відносно часте спонтанне звертання до Бога та відвідування храму зі свідомим бажанням цього звертання. Визнаючи більшість

релігійних постулатів, така релігійна дискурсивна особистість нерідко залишає їх «при собі».

На субперсональному рівні релігійного дискурсу ієрархічна структура базових метафоричних образів аналогічна до попереднього типу, що не дивно, адже мова йде про найглибший, найстатичніший рівень розуміння. Осмислення «молитви» тут теж найчастіше опосередковується символікою Святого Письма (38,13 % образів) і знову – переважно номінально, оскільки існують сумніви в його божественному походженні. На персональному рівні функціонує домінантна категоріально-сміслова основа «Добра близькість та сила» (14,97 % від загальної дисперсії), де провідні позиції посідають шкали «добра» (0,75) та «рідна» (0,74). Отже, моральний смисл молитви тісно пов'язаний з її афективною близькістю людині-вірянину. На інтерперсональному рівні провідною за кількістю лексем у своєму складі вже є категорія «Бог, Його ім'я та атрибути», причому основне поняття у її складі – це власне «Бог» (282 лексеми – 36,77 % від загальної кількості).

III тип – «афективно-комунікативна» релігійна дискурсивна особистість. У складі загального особистісного профілю за межі середнього тут виходить тільки показник «гіпотимії» (7,04 стена), тоді як показник «протенсії» повертається в нормативні свої рамки (6,93 стена). Інакше кажучи, хоча особистість цього типу й залишається схильною до почуття внутрішньої вини й негативних передчуттів, а проте, водночас, вона більшою мірою звертає увагу і на навколишніх людей, що обгрунтовує зміну назви даного типу з «афективно-амбівалентного» на «афективно-комунікативний».

Аналогічно до попереднього типу, в суб'єкта віри домінує релігійний світогляд і так само спостерігається амбівалентна релігійна мотивація. Але якісні відмінності спостерігаємо безпосередньо на різних рівнях розуміння релігійного дискурсу. Так, на субперсональному рівні вже рівноцінні за своєю відносною суб'єктивною значущістю міри репрезентованості як символіки Святого Письма, так і метафоричного образу «руки/долоні» (по 36,60 % від загальної кількості образів). Водночас, тут вкотре спостерігається типова ситуація: релігійна особистість все ще сумнівається, чи Святе Письмо має справді сакральне походження. Разом із тим, істотно потужнішим релігійним смислом для неї володіє метафора руки як доступний екстралінгвістичний засіб посилення комунікативного ефекту в діалозі й із Богом, і з іншими людьми. На персональному рівні експлікована домінантна категоріально-сміслова основа «Добра впорядкованість і сила» (12,09 % від загальної дисперсії), у якій однакові факторні навантаження мають шкали «добра» (0,79) та «світла» (0,79). Інакше кажучи, основний моральний смисл молитви тут найтісніше корелює із позитивною сенсорикою світла, що може розглядатися як прояв глибинного архетипного потягу людини до сонця, дня, всього світлого як гарантів захисту і чистоти. На інтерперсональному рівні – ще більш істотною мірою домінує категорія «Бог, Його ім'я та атрибути». І знову основна лексема у її складі – «Бог» (30,90 % від загальної кількості лексем), але в цілому відносна її кількість

стає меншою у зв'язку зі зростанням частоти інших лексем (насамперед, лексеми «Господь» та ін.).

IV тип – «Афективно-когнітивно-комунікативна» релігійна дискурсивна особистість. У структурі особистісного профілю за показники вище середнього, крім вже звичної «гіпотимії» (7,06 стена), тут уперше виходить «премсія» (чуйність, залежність, очікування уваги від навколишніх, нав'язливість, пошуки помочі та симпатії, терплячість по відношенню до себе й навколишніх, жіночність тощо), що досягає значення 7,07 стена. Крім того, на відміну від усіх попередніх типів, найнижче за своїм усередненим показником (4,23 стена) опинилася така базова риса, як «стриманість» (схильність до мовчазності, поміркованості, розсудливості, занепокоєності майбутнім та ін.). Також тут спостерігається найбільш потужний релігійний світогляд і найяскравіше домінує саме внутрішня релігійна мотивація.

На субперсональному рівні релігійного дискурсу метафорика образу «руки/долоні» посідає вже першу за значущістю позицію, але, з огляду на одночасне визнання божественної природи Святого Письма, символіка якого є другою за частотою репрезентації, можна говорити про свого роду смисловий «прорив» у прийнятті особистістю цього типу потужного потенціалу молитви як зв'язку людини та Бога через не тільки тілесні зусилля, а і сакральне, «чудотворне» божественне «слово». На персональному рівні експлікована домінантна та вельми складна категоріально-смислова основа «Хороша та приємна сила, близькість, впорядкованість, раціональність» (21,50 % від загальної дисперсії). Вона є найбільш багатогранною, порівняно з усіма попередніми типами релігійної дискурсивної особистості, а найвагомішими у її складі виступають шкали «хороша» (0,92) та «світла» (0,91). Інакше кажучи, персональний смисл молитви значною мірою урізноманітнюється й універсалізується, при цьому значущість архетипу світла заявляє про себе з іще більшою силою. На інтерперсональному рівні – ще істотною мірою домінує категорія «Бог, Його ім'я та атрибути», але відносна значущість ключової лексеми «Бог» послаблюється приблизно удвічі (267 лексем – 25,87 %) через помітне збільшення кількості інших лексем (насамперед, лексеми «Батько», що зростає приблизно у 1,5 рази).

Обговорення. В контексті останнього типу релігійної дискурсивної особистості – як типу найбільш наближеного (серед емпірично нами експлікованих) до іманентної сутності релігії, доцільно згадати теоретико-емпіричну розвідку Е. Носенко і Т. Терновської. Учені слушно зауважують, що, можливо, саме усвідомлення релігійною людиною себе як «сина» чи «доньки» Бога, а не «раба/рабині», й доцільно розглядати як найважливішу ознаку «першообразу» (користуючись терміном О. Лосева) людини, як сутнісну, смисловою ознаку внутрішнього буття [3, с. 146].

Тут назагал експлікується найбільш автентична для гуманістичної сутності християнства загальна та всеохопна релігійна дискурсивна модель світу, чітко окреслена канонічною молитвою «Отче наш»: «Ми, діти Божі / Бог,

наш спільний Отець», до якої релігійна дискурсивна особистість наближається із кожним наступним рівнем своєї релігійної активності.

Доречно співставити наші результати, зокрема, з матрицею української психокультури, ґрунтовно систематизованою та описаною відомим українським методологом – А. Фурманом [7, с. 50–54], котрий теоретично наповнює її такими рисами, як: 1) інтровертованість, 2) раціональність, 3) емоційність, 4) сенсорність, 5) інтернальність, 6) екзекутивність. У цілому, це створює досить сприятливий ґрунт для формування релігійності з її специфічними національними особливостями.

Водночас, на думку О. Матласевич, людині (українцеві – Н. С.) хоча і властива природна схильність до релігійності, але ця схильність не тотожна неминучості, оскільки релігійність та її міра – завжди проблема індивідуального вибору. Відповідно до такого вибору і формується релігійна особистість [2, с. 138–142]. А тому релігійна дискурсивна особистість – це спільна результуюча як певних задатків, у тому числі конкретної соціопсихокультурної матриці, так і ситуаційних детермінант, пов'язаних із поточними процесами та станами суб'єкта дискурсу.

Висновки. Отже, у психологічному дослідженні людини як суб'єкта релігійної віри доцільно виокремлювати й відносно стійкі риси, пов'язані з різними особистісними структурами, й динамічні, ситуаційні утворення, пов'язані, зокрема, із перебуванням особистості в тому чи іншому релігійному дискурсі. Перші – значною мірою зумовлені біологічними та «популяційними» (етнонаціональними) складовими цілісної психіки особистості, другі – її актуальними почуттями, мотивами, інтенціями.

Так, за результатами емпіричного дослідження, майже незалежно від рівня релігійної активності й відповідного типу релігійної дискурсивної особистості, для всіх досліджених осіб як громадян України найбільшою мірою притаманна гіпотимія, що цілком резонує зі складними обставинами нашого суспільно-політичного буття. Але, залежно від типу релігійної дискурсивної особистості, гіпотимія може сублімуватися або у прагматично орієнтоване індивідуальне звертання із певним проханням до Бога, або в ірраціональну релігійну інтровертованість, або в афективно заряджену активну комунікативність, або в більш-менш збалансовану релігійність як поєднання і раціональних суджень, і емпатійності, й релігійної комунікації.

Література

1. Макселон Ю. Психологія. З викладенням основ психології релігії / Ю. Макселон; пер. з пол. Т. Чорновіл. – Львів: Свічадо, 1998. – 320 с.
2. Матласевич О.В. Психологія релігії: навчальний посібник / О.В. Матласевич. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. – 350 с.

3. Носенко Е. Л. Індивідуальна релігійність у світлі позитивних цінностей особистості: Монографія / Е. Л. Носенко, Т. Д. Терновська. – Д.: Акцент ПП, 2015. – 191 с.
4. Предко О. І. Релігійний досвід: особистісний вимір / О. І. Предко // Софія. Гуманітарно-релігієзнавчий вісник. – № 1(1). – 2014. – С. 21–25.
5. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: Колективна монографія / За ред. Максименка С. Д. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 400 с.
6. Савелюк Н. Психологія розуміння релігійного дискурсу / Н. Савелюк. – К.: КНТ, 2017. – 400 с.
7. Фурман А. В. Психокультура української ментальності: Наукове видання / А. В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
8. Юнг К. Г. Психологические типы / Юнг К. Г.; Пер. с нем. С. Лорие; Под общ. ред. В. Зеленского. – СПб.: Азбука, 2001. – 733 с.
9. Allport G. W. Becoming. Basic Considerations for a Psychology of Personality / G. W. Allport. – London: Yale University Press, 1983. – 106 p.
10. Spranger E. Types of Men: The Psychology and Ethics of Personality / E. Spranger / Trans. by P. Pigors. – New York: G. E. Stechert Co, 1928. – 402 p.
11. Ten essential skills the next generation of religious leaders will need [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.religioninsights.org/articles/ten-essential-skills-next-generation-religious-leaders-will-need>

Транслітерація

1. Makselon, Ju. (1998). Psykholohija. Z vykladennjam osnov psykholohiji relighiji [Psychology. With the layout of the foundations of the psychology of religion]. Ljviv: Svichado.
2. Matlasevych, O. V. (2012). Psykholohija relighiji: navchalnyj posibnyk [Psychology of religion: Handbook]. Ostrogh: «Ostrozjka akademija».
3. Nosenko, E. L. Ternovsjka, T. D. (2015). Indyvidualjna relighijnistj u svitli pozytyvnykh cinnostej osobystosti: Monoghracija [Individual religiosity in the aspect of positive personality's values: Monograph]. D.: Akcent PP.
4. Predko, O. I. (2014). Relighijnij dosvid: osobystisnij vymir [Religious experience: personal dimension]. Sofija. Ghumanitarno-relighijeznavchij visnyk, 1(1), 21–25.
5. Psykholohichni chynnyky samodeterminaciji osobystosti v osvitnjomu prostori: Kolektyvna monoghracija (2013). [The psychological factors of self-determination of personality in the educational space: Collective monograph / Ed. by Maksymenko, S. D.]. Kirovograd: Imeks-LTD.
6. Saveljuk, N. (2017). Psykholohija rozuminnja relighijnogho dyskursu [Psychology of comprehension of religious discourse]. K.: KNT.
7. Furman, A. V. (2002). Psykhokultjura ukrajinskoji mentaljnosti: Naukove vydannja [Psychoculture of Ukrainian mentality: Scientific edition]. Ternopilj: Ekonomichna dumka.

8. Jung, K. G. (2001). *Psikhologicheskie tipy* [The psychological types]. SPb.: Azbuka.
9. Allport, G. W. (1983). *Becoming. Basic considerations for a psychology of personality*. London: Yale University Press.
10. Spranger, E. (1928). *Types of men: The psychology and ethics of personality*. New York: G. E. Stechert Co.
11. Ten essential skills the next generation of religious leaders will need. Retrieved from: <http://www.religioninsights.org/articles/ten-essential-skills-next-generation-religious-leaders-will-need>

Savelyuk N. M.

«RELIGIOUS PERSONALITY» AND «RELIGIOUS DISCURSIVE PERSONALITY»: STRUCTURAL AND DYNAMIC DIMENSIONS OF A SUBJECT OF RELIGIOUS FAITH

Concepts «religious personality» and «religious discursive personality» as different dimensions of the psychological analysis of functioning of a subject of religious faith have been theoretically considered in the article. In particular, the first concept has been analyzed from the standpoint of the five-dimensional personal model, which deals with religious makings, sensual and intuitive reflection, religious experience, religious orientation and religious abilities. The second concept has been substantiated as the embodiment of the post-classical discursively oriented research paradigm. The theoretical analysis has shown the goal of the empirical study, that is to explicate and describe the main empirically isolated types of a religious discursive personality with corresponding structural and dynamic characteristics. The study has involved a sample of 543 people with different socio-demographic indicators. The following psychodiagnostic techniques have been used: «Questionnaire of Religious Activity» (D. Smirnov), «Pictogram», which has been modified according to its meaning (O. Luria), «Semantic Differential» (C. Osgood), author's technique «Counter Religious Discourse» (verbalized interpretation of the canonical prayer «Our Father»), the questionnaire «Sixteen Personality Factors» (R. Cattell), as well as psycholinguistic text analysis (PLTA).

According to the results of the empirical research, four types of religious discursive personality with their respective structural and dynamic characteristics have been distinguished: «cognitive-pragmatic», «affective-ambivalent», «affective-communicative» and «affective-cognitive-communicative».

As a result, it has been stated that the real subject of religious faith combines both relatively stable basic characteristics («religious personality»), and more situational-dynamic ones («religious discursive personality»). The first have been mostly predetermined by biological and «populational» (ethno-national) structures in the psyche of a personality, the second ones have been due to his/her personal motives, emotions, intentions. It has been found out, in particular, that regardless of the level of religious activity and the corresponding type of a religious discursive personality, for the majority of the researched, hypothyria has been most commonly

referred to as a relatively stable basic feature. However, within each particular type hypothyria may sublimate into either a pragmatically oriented individual appeal with a personal request to God, or into an irrational religious introversion, an affectively charged active communication and into relatively affective, both cognitively and communicatively balanced religiosity.

Keywords: *personality, religious personality, religious discursive personality, religious activity, religious discourse.*

Савелюк Наталія – доцент, канд. психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

УДК 316.6 + 159.922.1: 37.091.212.

Срібна О.В.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОУСВІДОМЛЕННЯ ВЛАСНОЇ ЖІНОЧНОСТІ

У статті уточнено, що самоусвідомлення сучасної жінки, як встановлення її тотожності з собою через активну зміну соціального впливу є системним процесом. Процесуальність самоусвідомлення жінки складається з вікових етапів: дитинства, юності, зрілості. Визначення меж кожного етапу відбувається шляхом трансформації взаємодії між статтю й гендером, що стає можливим внаслідок мінливості статі й залежності гендера від соціально-психологічного контексту; визначено, що функціонування системних елементів на кожному етапі життєвого шляху жінки обумовлене як способом їх поєднання, так і відносинами між статтю й гендером у соціально-психологічному аспекті; виокремлено соціально-психологічні типи усвідомлення власної жіночності студентками – майбутніми психологами: “дифузна жіночність”, “фемінінна жіночність”, “андрогінна жіночність”, основними критеріями виділення яких слугували тілесність, сексуальність, партнерство, материнство й професійна діяльність, сформованість образу майбутньої професійної діяльності, усвідомлення перспектив власної професійної діяльності, відповідні компоненти ідентичності.

Ключові слова: *студентки, жіночність, усвідомлення власної жіночності, дифузна жіночність, андрогінна жіночність, фемінінна жіночність, професійна ідентичність.*

Постановка проблеми. Соціально-психологічний наголос усвідомлення власної самості сучасної жінки розкривається в необхідності взаємозв'язку різноманітних, іноді взаємовиключних галузей діяльності, у межах яких вона самовизначається. Такі сфери жіночої активності, як материнство й професійна діяльність, можуть стати головними антагоністичними силами, що

впливають на цілісність жіночої ідентичності [2, 4]. Тому в сучасному суспільстві самоусвідомлення жінки не є завершеною стабільною ідентичністю, а має постійно відтворюватися й трансформуватися, забезпечуючи тим самим її індивідуальну тотожність.

Гостроту проблемі самоусвідомлення сучасної жінки надає диференціація видів діяльності, постійне збільшення джерел знань про себе й свою соціальну роль, особливості соціалізації, результат якої визначається ступенем її особистісного розвитку, реалізацією творчого потенціалу й набуттям власної суверенності [4]. Розмаїття джерел знань, у тому числі й про «справжню» жінку і те, як нею стати, призводить до фрагментарності її уявлень про себе та відповідності принципам психологічного благополуччя [4, 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціально-психологічний аналіз самоусвідомлення сучасної жінки спирається на комплекс досліджень, у яких упрозорюються окремі аспекти означеної проблеми. *Перший блок* досліджень належить до феміністських теорій жіночої суб'єктивності. Неоднорідність позицій і підходів цього напрямку виявляє складність й багатоаспектність жіночої суб'єктивності, хоча саме її проблематизація є спільним завданням усіх феміністських концепцій. Після досліджень С. де Бовуар, жіноча суб'єктивність стає центральною проблемою фемінізму: від концепції жіночого як іншого, стосовно чоловічого типу в культурі, відходять різноманітні феміністські напрямики. У загальному вигляді усі напрямики фемінізму щодо жіночого самоусвідомлення зведено до двох методологічних підходів: 1) есенціалістський, за яким жіноча суб'єктивність центрована й піддається аналізу за допомогою єдиного дискурсу (Дж. Геллоп, К. П. Естес, К. Міллет, Дж. Мітчелл, К. Пейтман, А. Рич, С. Файерстоун, Б. Фрідан); 2) антиесенціалістський, згідно з яким жіноча суб'єктивність децентрована й не може розглядатися з єдиної позиції (Д. Батлер, Р. Брайдотти, Е. Брукс, Л. Ірігаре, Л. Ніколсон, Д. Херуей). Вчені *другого блоку* досліджень акцентують увагу на опосередкованості соціальної реальності мовленням європейської культури, внаслідок чого жінка і її досвід у суспільстві й культурі репресовані (Л. Альтюссер, Р. Барт, Ф. Гваттарі, Ж. Делез, Ж. Деррида, Ж. Лакан, Ф. Ніцше, М. Фуко).

Вітчизняні розробки проблеми жіночого самоусвідомлення ініційовані політичними, економічними й соціальними змінами. До особливого блоку ввійшли дослідження вчених, які використовують зарубіжні методики на основі гендерного підходу для отримання інформації про специфіку самовизначення чоловіків і жінок як різних соціальних груп у нових умовах трансформаційного соціуму (І. Абрамова, Е. Белінська, Н. Винокурова, С. Голод, В. Знаков, В. Каган, І. Кльоцина, І. Романов, І. Тартаковська). Порівняльний аналіз даних, отриманих в багатьох галузях (сфера зайнятості, цінності молодіжного середовища, сфера освіти, умови самовизначення чоловіків і жінок та ін.) вказує на їх схожість, що дозволяє виявити провідні тенденції та соціально-психологічні чинники, які є характерними для різних груп й мають стабільний

прояв (І. Арістархова, Г. Брандт, Ю. Гусєва, С. Жеребкін, Е. Здравомислова, В. Макаров, М. Малишева, Н. Пушкарьова, Т. Щепанська).

Вагомий аспект проблеми дослідження пов'язаний з дихотомією стать/гендер як аналітичними категоріями, визначенням специфіки даної дихотомії й проясненням їх сутності (Дж. Батлер, С. Бем, Г. Брандт, Г. Гарфінкель, В. Геодакян, О. Зиневич, Д. Зіммерманн, Дж. Лорбер, М. Мид, Б. Сміт, Г. Співак, Р. Столлер, С. Фаррел).

Визначальними для персональної ідентичності особистості є специфіка сучасного суспільства, особливості його функціонування (Г. Арендт, С. Ахієзер, У. Бек, Д. Белл, П. Бергер, Ж. Бодрійяр, П. Бурдьє, Ю. Габермас, М. Гайдегер, В. Гесле, Ю. Єршова, Е. Левінас, Т. Лукман, С. Нікітіна, П. Рікер, Е. Тоффлер, Е. Трубіна).

У русі гендерних досліджень розроблено теорії жіночого досвіду як репресивності жіночої суб'єктивності, виокремлено механізми функціонування суспільних структур, які маргіналізують діяльність жінки [6, 7]. Показано, що різні теоретичні напрямки фемінізму визнають значимість жіночої активності, або маркірують жіночий досвід як переважно негативний і такий, що потребує радикальної трансформації. Тому відкритим залишається питання про визнання позитивності й соціальної цінності всієї сукупності реального життєвого досвіду жінки, що визначає її самоусвідомлення в сучасному суспільстві. Для вирішення цього питання необхідне поєднання різних підходів і теоретичних позицій, що стає можливим в умовах комплексного соціально-психологічного підходу.

Визначаючи способи власного усвідомлення сучасною жінкою індивідуального буття як об'єкт соціально-психологічного аналізу, необхідно враховувати, з одного боку, мозаїчний характер суспільства, а з іншого, гетерогенність самих жінок як соціальної групи. Тому головним є положення про відповідність форми соціальності певному соціальному типу, в тому числі й певному типу жіночності. Відмінності між жінками в межах зазначених типів можуть бути встановлені через процесуальність особистого буття жінки, найсуттєвішими аспектами якого, з одного боку, є сама жінка, а з іншого суспільні норми й цінності жіночності.

Основним методом дослідження означеної проблеми має слугувати метод соціального конструювання (П. Бергер, П. Бурдьє, І. Гофман, Т. Лукман). Крім того, виділення типу жіночності в сучасному суспільстві потребує застосування типологічного підходу, що дозволяє зосередити увагу на провідних якостях усвідомлення себе. Тому соціально-психологічний аналіз самоусвідомлення жінки здійснюється через гендерний підхід (Г. Брандт, І. Гофман, Е. Здравомислова, Д. Зіммерманн, Дж. Лорбер, Л. Пушкарьова, Г. Рубін, Дж. Скотт, К. Уест, О. Шабурова). При цьому наголошується, що застосування поняття "гендер", як категорії соціально-психологічного аналізу жіночого самоусвідомлення, не вирішує повною мірою завдання дослідження, адже при застосуванні гендерного підходу часто відбувається нівелювання статі й її заміна гендером. Проведено аналіз досліджень (Р. Брайдотті, А. Дворкін

Л. Ірігаре), в яких жіноче буття осмислюється саме через поняття “стать” [1]. Нами акцентується увага як на значущості статі у жіночій ідентичності, так і на теоретичних положеннях есенціалістського підходу, згідно з яким сутність жінки розглядається такою, що має загальне архетипне підґрунтя й виявляє індивідуальну варіативність (К. П. Естес). Проте крім гендерного підходу доцільним є застосування особистісно-інтегративного підходу (Г. Балл), що ґрунтується на цілісному висвітленні особистості та її соціального світу. Конструювання процесуальності самоусвідомлення шляхом виділення основних етапів життєвого шляху жінки базується й на епігенетичному підході (Е. Еріксон).

Виділення системних елементів жіночого самоусвідомлення уможливорюється завдяки системному підходу: йдеться про збереження самоусвідомлення, що перебуває в процесі зміни, трансформації елементів (Г. Арендт, У. Бек, М. Бубер, П. Бурдьє, Ж. Липовецький, Ж.-П. Сартр, М. Фуко).

Кожний етап жіночого самоусвідомлення, крім зазначених загальнотеоретичних джерел, має свій спектр напрацювань, які охоплюють різні галузі соціально-гуманітарного знання. Так, визначення особливостей дитячого віку ґрунтується на теоретичних основах, закладених в працях В. Абраменкової, С. Борисова, В. Каган, Ж. Лакана, М. Мид, Дж. Франкла, А. Фрейд. Для розгляду специфіки періоду дівочтва використовуються наукові доробки С. Борисова, Н. Осетрової, С. Парамонової, Г. Соловйова, М. Шльоніної. Аналіз самоусвідомлення жінки в зрілому віці базується не тільки на гендерних дослідженнях, але й на соціально-психологічних (Л. Анциферова, Л. Бороздіна, Т. Герасимова, С. Мещерякова, Т. Щепанська). Найбільшу проблему для теоретичного опису представляє самоусвідомлення дівчат в юнацькому віці внаслідок її найменшої вивченості та необхідність її вивчення в період становлення їх професійної ідентичності.

Проблема жіночого самоусвідомлення ускладнюється прискоренням соціальної динаміки та набуває особливого значення в юнацькому віці, зокрема в процесі становлення професійної ідентичності під час навчання у вищому навчальному закладі, зокрема гуманітарного профілю.

Мета статті – висвітлити соціально-психологічні чинники самоусвідомлення власної жіночності студентками-майбутніми психологами.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Емпіричне дослідження соціально-психологічних особливостей усвідомлення власної жіночності у структурі професійної ідентичності студенток – майбутніх психологів включало три етапи. *Перший етап* був пов’язаний з виявленням особливостей ставлення до професії, оформлення образу “Я – професіонал” у майбутніх психологів й психологів-фахівців, які мають різний досвід професійної діяльності, та здійснено спробу виявити соціально-психологічні типи взаємодії статі й гендера у структурі професійної ідентичності. На *другому етапі* визначався зв’язок професійної ідентичності та її складових

(самоствалення, рефлексії, особистісних властивостей, задоволення діяльністю) з усвідомленням власної жіночності. На *третьому етапі* досліджувалася специфіка самоусвідомлення власної жіночності в процесі професійного становлення респондентів впродовж навчання у вищому навчальному закладі. В межах цього етапу виявлено особливості становлення усвідомлення власної жіночності студенток - майбутніх психологів, її представленість в структурі їх ідентичності, визначено динаміку, етапність та особливості становлення усвідомлення власної жіночності.

На першому та другому етапах констатувального експерименту взяли участь студентки – майбутні психологи першого курсу (60 осіб), третього курсу (50 осіб), п'ятого курсу (50 осіб), а також психологи-фахівці зі стажем професійної діяльності до трьох років – 30 осіб, та понад п'яти років – 30 осіб. Всього 220 осіб.

Задля вирішення завдань третього етапу дослідження було задіяно студентів першого курсу (60 осіб), другого курсу (49 осіб) третього курсу (50 осіб), четвертого курсу (50 осіб), п'ятого курсу (50 осіб). Всього – 259 осіб.

Для вирішення завдань першого етапу емпіричного дослідження проведено аналіз професійно-орієнтованих конструктів респонденток й виявлено компоненти їх професійної ідентичності. Методами дослідження слугували: спостереження, бесіда, твори, опитувальник діагностики фемінінності-маскулінності (С. Бем), методика “Двадцять тверджень”, (М. Кун, Т. Макпартленд), методика вивчення цінностей особистості (Ш. Шварц в адаптації В. Карандашева), репертуарний тест рольових конструктів (Дж. Келлі), методи математичної статистики.

На другому етапі дослідження використано такі психодіагностичні методики: методика самоствалення (В. Столін), методика 16-PF (Р. Кеттелл), методика “Індекс життєвої задоволеності” (Н. Паніна), “Шкали рефлексивності” (В. Слободчиков). Значущість одержаних емпіричних даних визначалася за допомогою методів математичної статистики.

Третій етап констатувальних заходів розгорталася як виявлення особливостей становлення усвідомлення власної жіночності у структурі професійної ідентичності майбутніх психологів впродовж навчання у вищому навчальному закладі. На цьому етапі використано методику “Двадцять тверджень” (М. Кун, Т. Макпартленд), методи математичної статистики.

За результатами констатувального експерименту визначено соціально-психологічні типи усвідомлення власної жіночності, що упрозорюються як у студенток – майбутніх психологів, так і у жінок-психологів із різним досвідом професійної діяльності. Виявлено провідні конструкти щодо специфіки усвідомлення власної жіночності, які визначалися на базі порівняння триад елементів відповідно до інструкції в індивідуальному порядку. Результатом поєднання виявилися конструкти, які й фіксувалися у репертуарній решітці. За допомогою кластерного аналізу було встановлено ієрархію конструктів, визначені кластери-фактори, а також їх зміст. Поряд із цим, визначено типи

когнітивних решіток респонденток, що упрозорюють особливості категоріальних структур їх свідомості.

Виокремлено групи досліджуваних за провідними соціально-психологічними типами усвідомлення власної жіночності:

I група – “дифузна жіночність” (ДЖ): у сприйманні образу власної жіночності домінують критерії недиференційованості, представленість маскуліних рис; превалює вирішальне ставлення оточуючих до вибору професійної сфери, потреби у вищій освіті, несамостійність у прийнятті рішень, діях. “Дифузна жіночність” визначається переважанням сімейно-орієнтованих ідентифікаційних характеристик; провідним мотивом виступає самозахист, головними цінностями – власна безпека й безпека близьких. В діяльності керуються установкою зміцнення й збереження власного здоров'я. Невизначеність у професійних планах, перспективах й, власне, у майбутній професійній діяльності пов'язані з особливостями ідентичності. Домінуючий комунікативний компонент соціальної ідентичності спричиняє спрямованість на комунікативний аспект діяльності;

II група – “фемінінна жіночність” (ФЖ): усвідомлення власної статі й гендеру; ставлення до майбутньої професії визначається критеріями академічної успішності, самоудосконалення, можливостями міжособистісного спілкування. “Фемінінна жіночність” вирізняється домінуванням особистісних ідентифікаційних характеристик, глибоким й розмаїтним внутрішнім світом, складною особистісною ідентичністю та переважанням власне сімейної перспективи. Яскраво виражена особистісна ідентичність супроводжується схильністю до самоаналізу, підвищеною критичністю до власних дій і спільноти в цілому. Моральний аспект є основою діяльності й ділового успіху. Повага до традицій, норм виявляється й у професійній діяльності – у підвищених вимогах до себе й об'єктивному ставленні до клієнтів. В діяльності основний акцент робиться на взаємодії і відповідності нормам;

III група – “андрогінна жіночність” (АЖ): власне жіночність гармонійно поєднується з рисами маскуліності, ставлення до майбутньої професії увиразнюється творчим підходом, потребою у професійній самореалізації. “Андрогінна жіночність” визначається домінуванням професійної спрямованості в структурі ідентичності особистості. Спрямованість на самостійність, професійне самоудосконалення й зростання, креативність – є суттєвими характеристиками осіб із зазначеним типом жіночності.

Виявлено особливості розподілу досліджуваних за типом усвідомлення власної жіночності та особливостями професійної соціалізації (у динаміці; на різних етапах професійного становлення та реалізації).

Увиразнюється стійка динаміка щодо превалювання кількості студенток із “дифузною жіночністю”; при цьому зменшується кількість досліджуваних (психологів-фахівців) із невизначеною “дифузною жіночністю” у відповідності до професійного становлення (значне їх зменшення наприкінці навчання у вищому навчальному закладі й майже відсутність серед досвідчених

психологів). Водночас відбувається збільшення кількості досліджуваних із “фемінінною жіночністю” до п’ятого курсу й подальше збільшення кількості студенток – майбутніх психологів із “андроїнною жіночністю” до п’ятого курсу й на етапі професійної самореалізації. Імовірно це пов’язане з формуванням професійного мислення й професійної культури майбутніх психологів. Разом із цим, спостерігається й стійке збільшення кількості досліджуваних із “фемінінною жіночністю”, “андроїнною жіночністю” серед психологів-фахівців. Крім того, жінки-психологи, які мають стаж професійної діяльності понад п’яти років, виявили зазначені типи жіночності. Тобто умови діяльності більш сприятливі саме для фахівців, схильних до саморозкриття, виявлення власної ідентичності, які демонструють асертивність в умовах взаємодії, комунікації.

Таким чином, результати першого етапу дослідження показали неоднорідність й складність усвідомлення власної жіночності. Упрозорюється зв’язок між соціальними й психологічними чинниками цього процесу, що виражається у впливі соціальної ідентичності на особливості структури, прояви соціально-психологічних типів. Поряд із визначення соціально-психологічних типів усвідомлення власної жіночності, виявлено статистично-значущий зв’язок із гендером та статтю та особливостями їх взаємодії з професійною ідентичністю досліджуваних.

Встановлена значуща різниця показників “інтегрального самоставлення” респонденток із особливостями усвідомлення власної жіночності, тенденцією до професійного становлення й образу “Я-професіонал”. Однозначним виявився зв’язок високого рівня інтегрального самоставлення з “андроїнною жіночністю”, водночас “дифузна жіночість” виявилася пов’язаною з переважно низьким і середнім рівнями. З’ясовано, що високий й низький рівні інтегрального самоставлення відповідають “фемінінній жіночності”.

За допомогою кореляційного аналізу визначено зв’язок між соціально-психологічним типом жіночності, особистісними диспозиціями, професійною ідентичністю особистості. Для визначення статистичного зв’язку між зазначеними змінними застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Значущий зв’язок ($p \leq 0,01$) виявлено у групах між показниками особистісних диспозицій – гнучкість – ригідність, самодостатність – залежність від групи, фрустрованість – нефрустрованість. У свою чергу “дифузна жіночість” виявила значущий зв’язок із такими особистісними диспозиціями – доброта (0,79), конформність (0,69), м’якість (0,67), культурна залежність (0,53), наївність (0,64), ригідність (0,68), залежність від групи (0,57), фрустрованість (0,76). Особливо високий зв’язок визначено саме з добротою та фрустрованістю. Тобто, зазначені якості можна розглядати як суттєві у осіб із невизначеним типом жіночності. Проте, “фемінінна жіночість” виявляє значущий зв’язок ($p \leq 0,01$) із особистісними показниками – домінантність (0,56), совісність (0,57), культурна залежність (0,74), проникливість (0,51), почуття провини (0,63), ригідність

(0,70), самодостатність (0,52), високий самоконтроль (0,67), фрустрованість (0,72). Слід зазначити, що провідними факторами у осіб із “фемінінною жіночністю” є саме культурна залежність і фрустрованість. У респонденток із “андрогінною жіночністю” визначено зв’язок ($p \leq 0,01$) із такими особистісними диспозиціями – доброта (0,72), совісність (0,61), самовпевненість (0,67), гнучкість (0,75), самодостатність (0,73), нефрустрованість (0,82). Відтак, превають доброта, гнучкість, самовпевненість, самодостатність, нефрустрованість.

Отже, можна визначити провідні характеристики досліджуваних, які увійшли до I-III груп. Так, досліджувані I групи (ДЖ) виявляють доброзичливість і м’якість у стосунках із оточуючими, схильні підкорятися думці більшості, груповому тиску. Крім цього, респондентки з “дифузною жіночністю” виявляють залежність від професійної спільноти, традицій, що існують в групі, сімейних норм, поглядів. У стосунках із близькими й оточуючими виявляють наївність, непрактичність, залежність від референтної групи. В діяльності проявляють ригідність, схильність відповідати стереотипам, фрустрованість; важко переживають власні невдачі.

Досліджувані II групи (ФЖ) у стосунках із оточуючими демонструють домінування. В діяльності характеризуються відповідальним ставленням до обов’язків; вони відчувають провину у випадку невдачі, схильні до надкритичного ставлення до себе. Поряд із цим, їм притаманна ригідність у поглядах, здійсненні діяльності. Залежність від групи, культурного середовища впливає на невпевненість у деяких з них, схильність до залежності в цілому. Високий самоконтроль, нормативність, несамостійність пов’язані з фрустрованістю досліджуваних цієї групи.

Досліджувані III групи (АЖ) виявляють совісність в діяльності; їх характерною рисою є самовпевненість, самодостатність, що виявляється у ставленні до життя, світу, оточуючих, й, передусім, до діяльності. Саме зазначена група переважно виявляє гнучкість у взаємовідносинах; відзначається нефрустрованістю. Також важливою якістю респонденток цієї групи є переважно доброзичливе ставлення до оточуючих.

Встановлено наявний зв’язок між статтю й гендером, а також вплив усвідомлення жіночності на особливості прояву професійної ідентичності. Імовірно, зв’язок професійної ідентичності та диспозицій можна розглядати як прояв особистісного аспекту професійної ідентичності.

Визначено особливості взаємозв’язку рівнів рефлексії, як особистісної властивості майбутніх психологів і професійно важливої якості психологів-фахівців, та типом усвідомлення власної жіночності. Для визначення зв’язку між змінними застосовано критерій Фішера.

Результати, свідчать про поступове зниження рівня рефлексивності в групі досліджуваних із “дифузною жіночністю” та поступове підвищення середнього показника рівня рефлексивності в групах із “фемінінною жіночністю” й “андрогінною жіночністю”. З’ясовано, що найвищий рівень

рефлексивності – “синтезовість” – представлений в групі з “фемінінною жіночністю”. Визначено переважання “визначальності” і “синтезовість” рефлексії в групах із “фемінінною жіночністю” й “андрогінною жіночністю”. Спостерігається домінування нерефлексивної свідомості і “покладальності” рефлексії у досліджуваних із “дифузною жіночністю”. Отже, в такий спосіб упрозорується тенденція щодо підвищення рівня рефлексивності у респонденток у зв’язку з соціально-психологічним типом усвідомлення власної жіночності. Визначено, що “покладальність” рефлексії є характерною для “дифузної жіночності” (15,19, при F-критичному – 1,39), а “синтезовість” рефлексії (127, при F-критичному – 1,48), є суттєвою якістю саме для “фемінінної жіночності”. Для респонденток із “андрогінною жіночністю” значущими є “визначальність” (2, 10 при F-критичному – 1,59) і “синтезовість” (58 при F-критичному – 1,59) рефлексії.

Проведено співставлення показників ідентичності у студенток – майбутніх психологів, які навчаються на різних курсах, та з’ясовано, що показники “фемінінної жіночності”, родинної приналежності, особистісної самоідентифікації є вищими, ніж інші показники, й ця тенденція в цілому зростає з першого до п’ятого курсів.

Визначено психологічні особливості усвідомлення власної жіночності у структурі професійної ідентичності майбутніх психологів, та зазначено необхідність цілеспрямованого психологічного супроводу процесу усвідомлення власної жіночності у структурі професійної ідентичності студентів з метою уникнення невизначеності, зменшення негативного впливу кризи професійної ідентичності у зв’язку з розчаруваннями у професії, власному статусі в професійній спільноті.

Результати дослідження дозволили зробити такі **висновки**:

1. Теоретико-методологічний аналіз підходів до проблеми вивчення соціально-психологічних особливостей усвідомлення власної жіночності показав, що самоусвідомлення сучасної жінки, як встановлення її тотожності з собою через активну зміну соціального впливу є системним процесом. Процесуальність самоусвідомлення жінки складається з вікових етапів: дитинства, юності, зрілості. Визначення меж кожного етапу відбувається шляхом трансформації взаємодії між статтю й гендером, що стає можливим внаслідок мінливості статі й залежності гендера від соціально-психологічного контексту. Встановлено, що специфіку самоусвідомлення жінки відображають також різні способи поєднання системних елементів – парний і мозаїчний, що полягають в необхідності обирати. Парний спосіб поєднання ґрунтується на виборі домінуючих елементів самоусвідомлення, зміна статусу яких змушує знову виявляти перевагу тієї або іншої сфери діяльності. Мозаїчний спосіб, заснований на рівнозначності усіх сфер жіночої активності, пронизаний вибором, що полягає у необхідності тимчасового впорядкування різних, але рівних потоків діяльності.

2. Визначено, що функціонування системних елементів на кожному етапі життєвого шляху жінки обумовлене як способом їх поєднання, так і відносинами між статтю й гендером у соціально-психологічному аспекті. У дитинстві потенційність статі забезпечує домінування гендерних стереотипів у самоідентифікації дівчини, тому системні елементи функціонують через навчання й гру. Замолоду актуалізація статі поєднується з максималізмом гендерного нормування, що призводить до перевірки або експериментування з можливостями функціонування системних елементів. Зрілість є періодом, коли стать і гендер можуть становити як гармонічну єдність, так і суперечливу взаємодію. Залежно від варіанта поєднання статі й гендера відбувається розкриття системних елементів жіночого самоусвідомлення. Крім цього, варіативність взаємодії статі й гендера зумовлює функціонування основних сфер діяльності жінки, що лежать в основі її самоусвідомлення як системних елементів. Такими елементами виступають тілесність, сексуальність, партнерство, материнство й професійна діяльність.

3. На підставі теоретичних узагальнень і емпіричних даних виокремлено провідні соціально-психологічні типи усвідомлення власної жіночності студентками – майбутніми психологами: “дифузна жіночність”, “фемінінна жіночність”, “андрогінна жіночність”, основними критеріями виділення яких слугували тілесність, сексуальність, партнерство, материнство й професійна діяльність, сформованість образу майбутньої професійної діяльності, усвідомлення перспектив власної професійної діяльності, відповідні компоненти ідентичності (комунікативне “Я”, особистісне “Я”, професійне “Я”).

4. Розроблено та апробовано систему психологічного супроводу процесу самоусвідомлення жіночності в процесі становлення професійної ідентичності студенток – майбутніх психологів. Доведено, що реалізовані формувальні заходи сприяли усвідомленню їх власної жіночності, становленню професійної ідентичності через об’єктивне самоставлення, розвиток здатності до особистісної та соціальної рефлексії й власне компонентів ідентичності (комунікативного “Я”, особистісного “Я”, професійного “Я”), а також раціональних установок, мотивації досягнення, цінностей соціальної корисності, загальної інтернальності. Показано, що усвідомлення власної жіночності сприяє становленню професійної ідентичності студенток зазначеного професійного напрямку, а саме здійснює вплив на професійні функції, пов’язані з орієнтуванням, адаптацією в професійній спільноті, структуруванням професійного досвіду, регулюванням власної поведінки, прогнозуванням перспектив професійної діяльності.

Література

1. Аристархова И. Л. «Этика полового различия» в концепции Люси Иригари / И. Л. Аристархова // Социологический журнал, 1998. - №3/4. - С. 191-200. (1998) Russian

2. Бем С. Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Л. Бем / Пер. с англ. - М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. - 336с. (2004) Russian
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. - М.: «Медиум», 1995. - 323 с. (1995) Russian
4. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. - СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», - М.: «ОЛМА-ПРЕСС», 2001. - 318 с. (2001) Russian
5. Бовуар де С. Второй пол / С. Бовуар: Пер. с франц. - М.: Прогресс; - СПб.: Алетейя, 1997. - 832 с. (1997) Russian
6. Брандт Г. А. Философская антропология феминизма: природа женщины / Г. А. Брандт. - Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного ун-та, 2004. - 204 с. (2004) Russian
7. Уэст К., Зиммерманн Д. Создание гендера /К. Уэст, Д. Зиммерманн. //Хрестоматия феминистских текстов. - ДБ, СПб., 2000. - С. 193-219. (2000) Russian

Транслітерація

1. Aristarhova I. L. «Etika polovogo razlichiya» v kontseptsii Lyusi Irigari / I. L. Aristarhova //Sotsiologicheskii jurnal, 1998. №3/4. S. 191-200. (1998) Russian
2. Bem S. L. Linzyi gendera. Transformatsiya vzglyadov na problemu neravenstva polov / S. L. Bem / Per. s angl. М.: «Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya» (ROSSPEN), 2004. 336s. (2004) Russian
3. Berger P., Lukman T. Sotsialnoe konstruirovaniye realnosti / P. Berger, T. Lukman. М.: «Medium», 1995. 323 s. (1995) Russian
4. Bern SH. Gendernaya psihologiya / SH. Bern. SPb.: «Praym-EVROZNAK», М.: «OLMA-PRESS», 2001. 318 s. (2001) Russian
5. Bovuar de S. Vtoroy pol / S. Bovuar: Per. s frants. М.: Progress; SPb.: Aleteyya, 1997. 832 s. (1997) Russian
6. Brandt G. A. Filosofskaya antropologiya feminizma: priroda jenschiny / G. A. Brandt. Ekaterinburg: Izd-vo Gumanitarnogo un-ta, 2004. 204 s. (2004) Russian
7. Uest K., Zimmermann D. Sozdaniye gendera /K. Uest, D. Zimmermann. //Hrestomatiya feministskih tekstov. DB, SPb., 2000. S. 193-219. (2000) Russian

Sribna O.V.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF AWARENESS OF THEIR OWN FEMININITY BY STUDENTS-FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article is devoted to the study of socio-psychological peculiarities of the recognition of their own femininity by students – future psychologists.

The features of the interaction of sex and gender and the specifics of their mutual influence on the process of awareness by students – future psychologists of their own femininity are determined.

On the basis of theoretical generalizations and empirical data, the leading socio-psychological types of awareness of their own femininity are identified by students – future psychologists: «diffused femininity», «feminine femininity»,

«androgenic femininity», the main criteria of which were physical, sexuality, partnership, motherhood and professional activity, formation of the image of future professional activity, awareness of the prospects of their own professional activities, relevant components of identity (communicating not «I am» the personal «I am» professional «I am»).

The system of psychological support of the process of self-awareness of femininity in the process of formation of the professional identity of students – future psychologists is developed and tested. It is proved that the implemented molding measures contributed to the awareness of their own femininity, the formation of professional identity through objective self-help, the development of the ability to personal and social reflection and the actual components of identity (communicative «I am», personal «I am», professional «I am»), and also rational settings, motivation achievements, values of social utility, general internality. It is shown that awareness of own femininity contributes to the formation of professional identity of students of the mentioned professional direction, namely, it influences professional functions related to orientation, adaptation in the professional community, structuring of professional experience, regulation of own behavior, forecasting of prospects for professional activity.

Key words: student, femininity, awareness of own femininity, diffuse femininity, androgenic femininity, feminine femininity, professional identity.

Срібна О.В. – кандидат психологічних наук, практичний психолог Державної установи ТМО МВС України по Кіровоградській області «Центр психіатричної допомоги та професійного психофізіологічного відбору МВС України».

Tkach T.

LIFELONG LEARNING AS RESOURCE OF EDUCATION AND DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE ECONOMY

The paper examines the meaning and the main features of the knowledge economy. It also analyses present-day challenges for the knowledge economy under new economic conditions. Modern problems of market economy require deep rethinking and effective use of the characteristics of the knowledge economy for building new market relationships. Current economic problems will be successfully solved if one considers carefully he features of the Knowledge economy. The expanding Internet, ever more powerful mobile devices, and other innovations make the task of designing effective formal and informal learning challenging, especially in light of the high rate of change in these new technologies.

Keywords: Lifelong learning, innovations, education, Knowledge -based economy, human capital, innovative economy.

Introduction. It is an established fact that society is changing. The world economy is forging ahead with its ambitious attempts to transition from a manufacturing-heavy economic model to the Knowledge age. There are shifts in employment patterns as new industries replace old. There is a change in the ethnic and age composition of our communities. Because of these changes, barriers to trade are coming down and we are now part of a global economy.

It is difficult to conceive that any country could be completely left out of the rapid progression into the Information Era. At the same time, the application and convergence of computing and communication technologies has accelerated the development of global business and the global market place. Technology is now an integral part of the workplace, our homes, our community, and our very way of living. We seek ways of addressing the need to become a Knowledge Society; we not only face a bewildering mix of uncertainty, risk, insecurity and division, but also opportunity.

The challenges of rapid change are all around us. They can be seen in radical shifts in the organization of industry, business and labor markets. They are apparent in the rapid changes in occupations and the demand for new skills, and manifest themselves in new technology and communication systems.

Gone are the days of a single career path for most people. These challenges feature in the need to meet increased competition, and in the requirement for new skills and capacities at work.

They are evident in the demand for new products and services and in the radical and far-reaching transformation of technology, information and communications now in existence. These changes are having great impact on individuals as they struggle to meet these challenges.

Discussion. As we have entered, the 21st century we are faced an array of changes. The major ones are as follows: economic changes, changes in the areas of education, technological changes.

The notion that education provides training of a lifelong skill is again being challenged. This has posed new challenges to the notion of “vocational training” [Bruner, 1996].

The number of universities included in the international rankings is a measure of the quality of training of the elite of specialists for innovative enterprises by the EU higher professional education, as evidenced by the table 1.

The idea is to provide them with a skill that would keep them economically survive. This is increasingly difficult. First, there is no such skill that could be permanently valid. Second, most vocational training programs are designed as a dead-end to learning. In most cases, they are designed against the need for lifelong learning.

It is also a world of new ideas. Success stories in an Information Era often hinges upon innovations and creativity. Ideas change very fast. The Tertiary Education Strategy outlines the goals and priorities it sees as necessary to meet these challenges and provide the means and opportunities for members of our society to become an active part of the Knowledge Economy [UNESCO, 2009].

Table 1

International University rankings of the leading countries of the world

Countries	Rank SJTU (500 universities)	Rank THES (200 universities)
Germany	40	9
Canada	22	7
France	21	6
China	9	8
Finland	5	0
Ireland	3	1
India	2	3

One of the main features of the Knowledge economy is the use of knowledge as a specific economic resource in contrast to traditional resources. Traditional resources are a private good, while Knowledge is a public good that is consumed by the whole of society, hence Knowledge is an unlimited resource.

Table 2

Properties of Knowledge economy resources

Traditional resources	Resources of the knowledge economy
Material flows and stocks	Intangible flows and stocks
Capital as a productive resource	Knowledge can give the property of capital to any factor of production
In the process of use are reduced	In the process of use increase
The effectiveness of resources is determined by their quality and use	Knowledge as a resource increases the efficiency of other factors of production
Opportunities to improve the quality of the workforce	Opportunities to increase the level of human capital accumulation
Private good	Public good
Limited	Unlimited
Diminished marginal utility	Network nature of resources and increasing marginal utility

Technological progress or more generally, knowledge creation, as the key factor for economic growth has become characteristic of today's global economy. Knowledge intensive activities and occupations have provided the majority of new jobs economies over the past 30 years. The demand side driver has come from increasingly sophisticated and demanding consumers and businesses, enabled by big supply side changes in new technologies and better-educated labor. Globalization has accelerated both the demand and supply sides.

In today's economy the economic growth, development and progress of an economy are subject to investment in people, to the increased role of education and lifelong learning. Participating in lifelong learning individuals adapt more easily to

changes in the labor market and better face strong competition from the global economy.

The world ranking of countries with the strongest digital economy from 2008 to 2015 was headed by the Scandinavian countries - Norway, Sweden, and Switzerland. They are followed by Denmark, Finland, Singapore and South Korea. Norway and Finland have enshrined access to the Internet in their laws as one of the rights that the country must guarantee to its citizens.

Large countries that usually dictate fashion, in the ranking occupy lower positions: the UK-on the 8th position, the US-on the 10th, Canada-on the 12th, Japan-on the 15th, Germany-on the 17th, France-on the 20th, China-on the 36th.

Table 3

Involvement in continuous education of the population aged 25 to 64 years

Countries	Number of students continuously, %	Aim to 2020, %	Deviation from landmark, %
Scandinavian countries and Great Britain	20-30	15	(+) 10-15
Netherlands, Slovenia, Austria, Spain Ireland	10-20	15	(+) 5
Estonia, Cyprus, Luxembourg, Germany, Czech Republic France	7-10	15	(-) 3-5
Bulgaria, Croatia, Greece, Romania, Turkey	up to 7	15	(-) 8

In order to assess the scale of digital technologies, the authors of the rating have established more than 170 criteria, including the value of broadband Internet connection, intellectual property rights, impersonal data held by MasterCard. The advantage of countries in the field of high technology is due to political will and better coordination. As an example, system of electronic payment, which must move in parallel, consumers, service providers, creators of technology and command support systems. Among the countries showing rapid growth, the Philippines, Indonesia, Malaysia stand out. It is expected that in the next four years they will rise significantly in this ranking. Knowledge has a network nature, which provides a positive external effect of its use and generates a new phenomenon of increasing marginal utility.

Traditional resources are a private good, while Knowledge is a public good that is consumed by the whole of society, hence Knowledge is an unlimited resource.

Globalization and developing a new economy require a growing number of completely new and evolving professions. This development puts pressure on a new paradigm in the learning systems, focusing on education, on lifelong learning, on forms of non-formal and non-conventional education. Because society is constantly changing and its dynamics are very fast and fluctuating, the dynamics of Knowledge must follow the same intensive pace and a very high degree of adaptability to the actual conditions [Chenic, Stanef, 2011].

The competitiveness of the country, enterprises provide factors such as competition, openness to international trade and foreign direct investment, well-functioning markets, secured property rights. Not every country can provide the conditions for such an economic environment that stimulate growth and innovation. The growing number of “Knowledge workers”, the loss of reassurances, the loss of familiar working structures and whole employment sectors, and the development of new employment contracts and forms of employment call for lifelong learning to be efficient and practicable. This challenge extends far beyond the economic field [Putnam, 1992].

The modern world and our societies everywhere are challenged by socio-economic shifts in a global environment of escalating change. At the same time, changes are occurring which challenge democracy and social coherence.

Technology and globalization tend to alter the relationship between worker and employer in two senses. On the one hand, they raise the bar on the qualifications for employability and, on the other; they sever the tie between incumbent employee and any given employer. The decision of a society to organize its educational system in accordance with the concept of lifelong education must be based upon manifold psychological, economic, and political factors. The combination of economic globalization and the diffusion of technology into the workplace has forced both employers and employees to come to grips with the need for continuous up grading of workforce skills and competencies.

Any employment policy or strategy should be developed taking into account other macroeconomic policies, and especially educational policies. The European Union’s Europe 2020 strategy sets out a vision of Europe’s social market economy for the 21st century, with a strong focus on skills and lifelong learning. It shows how the EU can overcome economic crisis and turn it into concrete and tangible actions to accelerate the transition to more sustainable, inclusive and enduring economies delivering high levels of employment, productivity and social cohesion. Lifelong learning must cover learning from the pre-school to post-retirement age, including the entire spectrum of formal, non-formal and informal learning.

It must be understood Knowledge can be acquired and skill-sets developed anywhere – learning is unavoidable and happens all the time. However, lifelong learning is about creating and maintaining a positive attitude to learning both for personal and professional development. Lifelong learners are motivated to learn and develop because they want to: it is a deliberate and voluntary act. Lifelong learning can enhance our understanding of the world around us, provide us with more and

better opportunities and improve our quality of life; in this context should be the individual as the subject of learning, highlighting the importance of an authentic equality of opportunities, and quality in learning [World Bank, 2003].

The revival of lifelong learning was realized with the emergence of a Knowledge -based economy based on human capital, i.e., on Knowledge acquired by humans. Therefore, HRD (Human Resources Development) through lifelong learning as well as the issues of “humans” and “Knowledge” are being emphasized. For a society based on Knowledge is impossible to envision without the concomitant realization of a lifelong learning society. The learning economy advocated by OECD was married to the learning society espoused by UNESCO, to give birth to a global revival of lifelong learning that sprang from Europe. The Knowledge society and the learning society are like two sides of the same coin.

In the 1980s, education and training were directed toward the labor market and based primarily in schools. Europe rekindled the light of lifelong learning along with the advent of the Knowledge Society. The European Community designated the year 1996 as the year of 'Lifelong Learning in Europe' and declared A Memorandum on Lifelong Learning in 2000. These measures were implemented because of the conviction that a successful transition to a Knowledge-based Society should be accompanied by the transition to a lifelong learning Society.

Peter Drucker argued, “There is nothing as useless as doing efficiently that which should not be done at all” [Drucker, 1994]. Adding new media and new technologies to existing practices will not change the mindsets that learners will acquire in our formal educational institutions and that may be big obstacles to engaging in lifelong learning. Moving beyond the “gift-wrapping approach” requires that we explore fundamentally new possibilities and limitations of computational media on how we think, create, work, learn, and collaborate. It simply is not good enough to spend money on new technologies and then to use it in old ways. New tools will not just help people do cognitive jobs more easily but in the same way they used to, but they will also lead to fundamental alterations in the way problems are solved. A lifelong learning perspective requires that we change mindsets. This will include, for example, that we see and understand breakdowns and symmetry of ignorance as opportunities rather than as things to be avoided; that teachers understand their roles not only as truth-tellers and oracles, but as coaches, facilitators, and mentors; and that knowledge is not presented as a commodity to be acquired or delivered, but as a human struggle to understand and as a source to deal with personally meaningful problems. The future of how we live, think, create, work, learn, and collaborate is not out there to be “discovered”— it has to be invented and designed. Mindsets grounded in seeing learning as an important part of human lives will be an integral part of the future [Dohmen, 1999].

What is particularly noteworthy here is the balance that was struck between lifelong employability and active citizenship. Two central gears upon which the machinery of lifelong learning depends are the elements of lifelong employability and active citizenship, which, in turn, are powered by the realization of lifelong learning.

In addition, currently Europe is proceeding with a National Action Plan to implement the goal of "Making Lifelong Learning a Reality", which is the subject of discussion today. Unprecedented change has swept the world in the past decades prompting international organizations and European countries to revive the idea of lifelong learning. Societies worldwide are in the process of massive growth, as we evolve further away from our shared agrarian roots into an industrial and Knowledge-based society [Dahlman and all, 2007]. The economy, too, is being changed from labor-intensive to capital-intensive, and finally on to knowledge and information-intensive. Our very understanding of the nature of work is shifting, as the labor force moves from blue-collar occupations, to white and finally on to gold. In the process of shifting, however, the economic paradigm remained that of a labor-intensive, resource-based economy as in the past. Knowledge is the powerhouse of growth, but our knowledge reserves are decreasing. The life cycle of knowledge is growing ever shorter, and therefore knowledge, which is useful today, may well be redundant tomorrow, while the human life cycle is conversely being extended. The problem here is that school education tends to adhere to the paradigm of the past.

Change does not only occur in knowledge per se. In the context of the knowledge era and the high demands for knowledge workers, all sectors of the economy are reviewing the patterns of competencies acquired by their knowledge workers. As new industries emerge and as new work cultures evolve, new knowledge-based literacy is required. The frequency in which people change their occupations has increased. In Europe, an average person experiences 3 to 4 occupations in lifetime [Natividad and all, 2015]. The situation in US is similar. It is increasingly difficult for anyone to foretell his/her career path in the future. It is therefore commonplace for a person to learn, mid-career, a new trade. Even if the person remains in the same occupation, the change in the technology, clients, management styles and environments all cause changes that demand continuous learning.

With some exceptions, higher education institutions are not yet very active in lifelong learning, despite the fact that the economic crisis has brought an important increase in the demand for continuous training. The benchmark is that 15% of the population aged 25-64 should participate in lifelong learning by 2020. Only seven Member States exceeded the benchmark 2020. There are large differences in participation between Member States; the Scandinavian countries and the UK, the best performers, achieve systematically high and increasing participation rates, reaching 20–30%. Data put the Netherlands, Slovenia, Austria, Spain and Ireland in the next group, with participation rates between 10-20% whereas Estonia, Cyprus, Luxembourg, Germany, Czech Republic and France are at 7–10% participation rate. Bulgaria, Greece and Romania as well as Croatia and Turkey have recorded little or no progress in improving their extremely low levels of participation.

There are different patterns of adult participation in lifelong learning by age group. Age Participation of adults aged 50-to-64 is considerably lower. Four member states: Denmark, Finland, United Kingdom, and Netherlands along with Iceland and Norway – which are the best performers in Europe for adult participation

in lifelong learning overall – are also the best performers but with considerably lower participation rates as concerns this age group.

The knowledge society is no longer a pipe dream but a current reality.

The concept of lifelong learning shifts responsibility for education and learning to the individual, focusing on the development of individual capabilities and the capacity to learn; it implies a shift from traditional education institutions to diverse learning opportunities that are more process and outcome oriented.

Conclusion. It is difficult to exhaust all the potential challenges to education in the Information Era. There will be fundamental changes in the economy and the society. Changes in education will also be fundamental. In today's society, human and intellectual capital is more important than physical and financial capital. In a knowledge-based economy, citizens of all nations need to embrace the practice of lifelong learning, and nobody should be excluded in the quest for it. Lifelong learning is still a difficult subject to deal with despite its acknowledgement worldwide as an important policy issue. The economic perspective is just one of the perspectives. Nevertheless, there is general public agreement that the educational system must be overhauled to adapt it to the new demands of today's world. It is difficult to conceive that any country could be completely left out of the rapid progression into the Information Era.

Bibliography

1. Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
2. Chenic (Cretu) A. S., Stanef M. R. (2011). Interconnection between education, innovation and labor market requirements in the context of Europe Strategy 2020, *Journal of International Scientific Publications*, Vol. 9, Part 1.
3. Dahlman, C.J., Zeng, D.Z., Wang, S. (2007). *Enhancing Chinas competitiveness through lifelong learning*. Washington, DC: World Bank Publications.
4. Dohmen, G. (1999). *The Future of Continuing Education in Europe*, German Federal Minister of Education and Research, Bonn, Germany.
5. Drucker, P. F. (1994). *The Age of Social Transformation*, *The Atlantic Monthly* (November), pp. 53-80.
6. Natividad, G.; Mayes, R.J.; Choi, J.; Spector, J. M. (2015). *Balancing stable educational goals with changing educational technologies: Challenges and Opportunities*. *E-Mentor*, 1, 83–94.
7. Putnam, R. 1992. *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton U.P.
8. UNESCO (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*. Germany: Institute for Lifelong Learning (UIL).
9. World Bank (2003). *Lifelong Learning for a Global Knowledge Economy*, Washington, DC: World Bank.

Ткач Т.В.

Неперервна освіта як ресурс освіти і розвитку в економіці знання

У статті розглянуто значення та основні риси економіки знань. В ній, також, аналізуються сучасні виклики для економіки знань за нових економічних умов. Сучасні проблеми ринкової економіки вимагають глибокого переосмислення та ефективного використання характеристик економіки знань для побудови нових ринкових відносин. Сучасні економічні проблеми будуть успішно вирішені, якщо уважно розглядати особливості економіки знань. Розширення Інтернету, все більш потужні мобільні пристрої та інші інновації роблять завдання розробки стратегій формального та неформального навчання, особливо у світлі високих темпів змін у цих нових технологіях.

Ключові слова: *неперервне навчання, інновації, освіта, економіка знань, людський капітал, інноваційна економіка.*

Ткач Тамара Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, Жешувська політехніка, Польща.

УДК 159.9:378-053

Турбан В.В.

ДИСКУРСИВНІ ФАКТОРИ ТРАНСФОРМАЦІЇ КОНЦЕПТУ САМООБМЕЖЕННЯ ТА ЙОГО РОЛЬ У ГЕНЕЗИ ОСОБИСТОСТІ

У статті аналізується концепт генези особистості крізь призму поняття «самообмеження особистості». Показано, що уявлення про самообмеження детермінується соціокультурними нормами. Останні, у свою чергу, набувають репрезентації у дискурсах. Доведено, що аналіз проявів самообмеження особистості (як у позитивному, так і негативному планах) потребує звернення до аналізу відповідних дискурсивних представлень.

Ключові слова: *генеза особистості, самообмеження, самообмеження особистості, соціальні норми, психологічні дискурс-теорії.*

Постановка проблеми. Генеза особистості пов'язана з соціокультурними чинниками: певний тип культури й соціальних відносин або сприяє становленню особистості, або ж є індиферентним. Разом із тим, соціокультурний вплив завжди має загальний характер. У генезі особистості завжди проявляються впливи первинної родини, міжособистісні інтеракції, трудова діяльність тощо. Важливе значення для генези особистості має рефлексивний процес, пов'язаний із оцінюванням життєвих орієнтацій. Цілевизначення, яке є наслідком і зовнішніх впливів, і усвідомленої самоактуалізації, розгортається як процес, котрий потребує здійснення екзистенціального вибору і самообмеження задля його реалізації.

Самообмеження особистості – важливий складник життєдіяльності. В акті самообмеження простежується й етичний аспект: певні форми поведінки особистість вважає прийнятними, інші ж – табуованими; одні вчинки, висловлювання та почуття заохочуються суспільством, інші ж – піддаються осуду. Відтак, ми бачимо, що проблема самообмеження є вкрай важливою для соціальної психології, адже саме соціум, шляхом встановлення певних норм, визначає рамки належної та неналежної поведінки.

Мета статті – провести аналіз дискурсивних факторів трансформації концепту самообмеження та його ролі у генезі особистості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Генеза особистості неможлива без стикання із ситуаціями вичерпаності досвіду – навиків та усталених способів діяльності. Розвиток особистості потребує переосмислення досвіду та ідентичності. Переосмислення досвіду в ситуації кризи можливе завдяки предметній та особистісній рефлексії. Передумовою рефлексії є усвідомлення ситуації діяльності як, власне, кризової. Без такого усвідомлення суб'єкт немає потреби в рефлексії, а отже й активності, що була б спрямована на подолання кризової ситуації. До кризових ситуацій мають бути віднесені проблемні ситуації, тобто такі, коли має місце дефіцит умінь і навиків. Розбіжності між Я-концепцією та професійною діяльністю можуть виступати не лише перепорою на шляху розв'язання кризи, а й джерелом кризи як такої. Потрібне розрізнення цих двох ситуацій якщо суб'єкт набуває певного досвіду, знань, умінь і навичок, які він не спроможний реалізувати у сфері діяльності, то така ситуація також постає як кризова. Істотним фактором, що позначається на усвідомленні та переживанні криз, є екзистенціальна тривога. Наразі доцільно привернути увагу до концепції Ролло Мейя та Ірвіна Ялома, які виокремлювали чотири екзистенціальних даності: смерть, свобода, нонсенс, ізоляція [1; 2]. Подальший розвиток концепції екзистенціальної тривоги, представлені в працях Р. Мейя та І. Ялома, полягає в доцільності розгляду екзистенціальних даностей через їх діалектичні протилежності. Відтак, «смерть» має розглядатися в контексті культурних конотацій поняття «вічність», зокрема «вічне життя», «вічна пам'ять»; «свобода» – «необхідність»; «нонсенс» – «раціональність»; «ізоляція» – «соціальна включеність». На прояви криз завжди накладаються кризи вікові та спричинені екзистенціальними тривогами. Подоланню кризової ситуації має передувати усвідомлення ситуації як кризової. Крім того, має бути й усвідомлення та прийняття досвіду відторгнення, з яким стикалися учасниці дослідження, адже головним фактором, що викликає екзистенціальну тривогу є приховане відторгнення.

Ключовим поняттям, котре уможливує когнітивну фіксацію всіх цих кризових проявів є поняття «психологічного часу особистості» (С. Головаха, О. Кронік [3]). Поведінковий рівень відношення особистості до криз є самообмеження, котре може розгортатися і в позитивному, і в негативному планах. Позитивним проявом самообмеження є самоорганізація особистості. Негативний прояв самообмеження полягає у відчуженні. Аналіз феномена

психологічного часу дає нам можливість побачити його неоднорідність. «Діяльність людини в різних онтологічних сферах, – зазначає Віталія Турбан, – зумовлює вироблення різних форм психологічного часу, адекватних особливостям діяльності. Відповідно, є рація в ієрархічній побудові рівнів психологічного часу, кожному з яких властива своя специфіка та відповідні соціально-психологічні форми організації практик самообмеження особистості. Різні форми психологічного часу перебувають у взаємодії, вони можуть як суперечити одне одному, так і доповнювати» [4. с. 149–150]. Кожній особистості властиві як позитивні, так і негативні форми самообмеження; тобто – вони завжди комбінуються. Однак, коли особистість потрапляє до кризової ситуації і ця криза набуває вже не лише ситуативного, а й особистісного виміру, тоді негативне самообмеження стає домінантним.

Самообмеження є регулятивною функцією, яка впливає на становлення особистості та корелює з процесом визначення ціннісних пріоритетів й особливостями проявів часових децентрацій. Сферою, в якій найактивніше проявляється самообмеження, є психологічний час. Відношення до часу – природного, соціального, метафізичного тощо – впливає на психологічний вік особистості, породжує певну «концепцію часу», яка опосередковує фізіологічні, психологічні, соціальні та інші характеристики віку. Самообмеження особистості (і позитивне, і негативне) визначається соціальними нормами. Так само, соціальними нормами детермінується і відмова від самообмежень, що ми бачимо в культурі загального споживання. Від нормативного дискурсу залежить і увялення про час, що актуалізує евристичність психологічних дискурс-теорій.

Відтак є рація вдатися до класифікації та порівняльного аналізу низки теорій психологічного дискурс-аналізу, зокрема розглянути досвід систематизації дискурс-теорій, представлений у працях Т. ван Дейка, Я. Торфінга, М. Йоргенсен і Л. Філіпс. В основі класифікації теорій дискурсу, яка запропонована Т. ван Дейком, лежить дисциплінарно-генетичний підхід. По-перше, ранній інтерес до систематичного дискурс-аналізу був переважно структуралістським. Предметом вивчення були не лише народні жанри та міфи, а й ритуальні інтерактивні взаємодії. По-друге, в 1960-х роках дискурс-аналіз збагатився семіотичними методами дослідження текстів, засобів масових комунікацій і комунікативних подій. По-третє, поява нових дослідницьких напрямків у рамках лінгвістики сприяла подальшому розвитку дискурс-аналізу. Принаймні, дві дисципліни, на думку Т. ван Дейка, зробили істотний внесок у появу нових теорій дискурсу в 1970-х роках, це – когнітивна психологія й інформатика. Розвиток когнітивної психології призвів до зародження психологічних теорій дискурсу, або дискурсивної психології. Розвиток інформатики збагатив дискурс-аналіз новим категоріальним апаратом.

Кажучи про дискурсивну психологію, Торфінг виокремлює низку психологічних теорій дискурсу, що виникли на базі теорій мовної дії, яка розвивалась у рамках аналітичної психології й фокусує увагу на стратегіях мовця в ході бесіди. У той час як дискурсивна психологія обмежувала себе

аналізом розмовної мови, критичні лінгвісти розширили рамки дослідження дискурсу до вивчення конкуруючих способів репрезентації реальності одночасно в розмовному і письмовому мовленні. Фокусування на стратегіях мовця в дискурсивній психології та на ідеологічних трансформаціях у критичній лінгвістиці уможлилювали аналіз репресивних ефектів різних форм дискурсу.

Відмінності між трьома підходами Йоргенсен і Філіпс убачають в інтерпретаціях поняття «ідентичність»: «З погляду інтеракціонізму ідентичності розглядаються як ресурси, які люди залучають для спілкування... У центрі уваги питання про те, як окремі ідентичності використовуються в розмові в певному контексті для здійснення деяких соціальних дій, наприклад, таких як узаконення якогось окремого переконання або думки. На відміну від цієї точки зору, два інших підходи в дискурсивній психології (постструктуралістський і синтетичний) визначають і аналізують специфічні способи спілкування, де ідентичності розглядаються як дискурси, які структурують і обмежують спілкування в контексті взаємодії. Постструктуралістська точка зору Фуко визначає ідентичність як продукт суб'єктивних позицій у межах дискурсів ... Синтетичний підхід розглядає ідентичності і як продукт певних дискурсів, і як ресурс соціальних дій при взаємодії» [5, с. 5].

Створення ідентичностей обмежене діапазоном дискурсивних ресурсів, які доступні індивідуумам, і пов'язані з їхнім соціальним становищем, статусом і культурою. Тож найпростіша форма самоідентифікації – це прийняття однієї з можливої, визначеної репертуаром ідентифікацій. Причому, цей процес невіддільний від комунікації. Тобто приймається та ідентичність, яка фігурує в комунікації й найчастіше диктується домінантним суб'єктом цього процесу. Або ж, як варіант, ідентифікація може розгортатись як форма заперечення неприйнятної ідентичності, котра приналежна «іншому».

Окрім зазначених загальних характеристик даного напрямку дискурс-аналізу, Йоргенсен і Філіпс пропонують класифікацію різних течій дискурсивної психології. Вони вбачають три різні погляди на дискурс у рамках дискурсивної психології: а) постструктуралістський, в основі якого теорія дискурсу, влади, ідентичності й суб'єкта, запропонована Мішелем Фуко, б) інтеракціонізм або концепція взаємодії, в) синтетичний підхід, який об'єднує два попередні.

У центрі уваги першого підходу – питання про те, як люди розуміють світ, як у певних дискурсах створюються і змінюються ідентичності, які соціальні наслідки цих дискурсивних конструкцій. Другий підхід концентрується на питанні про те, наскільки і яким чином текст і розмова зорієнтовані на соціальну взаємодію. За допомогою інтеракціонізму простежується те, як мова та спілкування формують уявлення про світ. У цьому підході дискурс аналізується як такий, що виникає в ході спілкування, і є способом категоризації соціального світу. У третьому підході об'єднуються два попередні інтереси: інтерес до того, як дискурси формують суб'єкти й об'єкти, і те, як дискурс зорієнтований на соціальну взаємодію в певному контексті. Увага

акцентується на тому, як залучаються ресурсні дискурси. У синтетичному підході замість поняття «дискурс» часто використовується біхевіоріальне поняття «репертуар інтерпретації». У такий спосіб наголошується, що дискурси є гнучкими ресурсами соціальної взаємодії. Кожен репертуар забезпечує ресурси, які можуть використовуватися для побудови версій дійсності. Під репертуаром інтерпретації мається на увазі групи термінів і описів, сконцентровані в метафорах або яскравих образах [5, с. 169].

Центральним питанням емпіричних досліджень крос-культурної психології є питання про те, як представники певних етносів використовують спеціальні дискурси або репертуари інтерпретації для здійснення категоризації інших людей за допомогою використання таких понять, як «культура», «раса», «нація». У ході досліджень автори прагнуть показати соціальні наслідки певних репертуарів інтерпретації. Наприклад, показується, як існуючі репертуари раси, містять уявлення про ієрархію корінних і некорінних народів, про «чистокровних» осіб і осіб «змішаної крові». І як такі дискурсивні форми спричиняють соціальну дискримінацію [5, с. 199–200].

Розглянуті класифікації теорій дискурсу не охоплюють усіх досліджень у сфері дискурс-аналізу. Проте дають певною мірою цілісне уявлення про основні підходи до поняття «дискурс» і способи його вивчення. В основі кожної класифікації, як було показано, є базові принципи виокремлення і структурування певних комплексів дискурс-теорій.

Зокрема дослідниці зазначають, що методи дискурс-аналізу, як правило, використовуються в соціальній психології. Зокрема предметом аналізу стають наративи, в яких відображаються соціальні настановлення (як позитивні, так і негативні) та дискурсивні практики їх представлення [5, с. 154]. Відповідно до теоретичних принципів критичного дискурс-аналізу, предметом дослідження стають форми соціальних упереджень (расових, етнічних, релігійних, гендерних тощо). Як на наш погляд, методи дискурс-аналізу також успішно можуть бути використані з метою дослідження культурних настановлень, за посередництва яких об'єктивуються ціленастановлення, способи та часові характеристики домагань. Відповідно ми можемо бачити, що розкриття теоретичної бази дискурс-теорій є актуальним для психології.

У рамках нашого дослідження ключове значення має властива дискурс-теоріям тенденція зводити практики соціалізації до процесу інтеріоризації дискурсів. Будь-який дискурс має часову протяжність: він зароджується в певний момент (або вважається таким, що зародився в минулому часі, наприклад, розвивається від тих чи тих авторитетних взірців), артикулюється в часі теперішньому (набуваючи домінантності або ж виступаючи як анти-дискурс) і має тенденцію проектувати образ майбутнього – певних належних соціальних практик, яким надається нормативний характер. І саме в інтенції спрямованості дискурсу на майбутнє до снаги бачити іманентну суперечність, властиву дискурс-теоріям: заперечення нормативності є пов'язаним із конструюванням нової нормативності. Цей аспект особливо виразним є в рамках

критичного дискурс-аналізу (КДА), який ґрунтується на принципі антиесенціалізму. КДА заперечує будь-які сутності, оскільки ті, за теоретичними настановленнями, являють собою джерело розрізень та ієрархізації, а отже й побудови нерівності. Утім подолання пригнічення, що є метою КДА, неможливе без конструювання нового дискурсу, в якому пригніченим соціальним групам надавалися б позитивно конотовані характеристики, а зробити це без есенціалістських настановлень – неможливо. Відтак, розпочавши із антиесенціалізму, КДА приходить саме до есенціалізму, встановлюючи нові розрізнення й ієрархії. При цьому, нова нормативність, яка обґрунтовується КДА, це є ніщо інше як мовна форма майбутнього часу, якій завжди надається позитивна конотованість. Акцентуємо увагу й на такому: оскільки дискурс артикулюється тільки в теперішньому часі, то сама суть соціально-психологічного процесу й особистісного розвитку як таких, котрі розгортаються в часі й лише в часі, – виявляється не актуалізованою в дискурс-теоріях. Й у цьому сенсі, дискурс-теорії – це є автентичний прояв сучасної постмодерної культури. Відповідно, минулий час – це, в рамках дискурс-теорій, мовна конструкція, котра використовується з метою заперечення тих чи тих форм соціальної нерівності. Дискурс-аналіз – це, чи не завжди, дослідження витоків нерівності. Відповідно, потрагування будь-якої нерівності в контексті минулого часу уможливорює надання нерівності негативної конотованості.

Йоргенсен і Філіпс розпочинають порівняльний аналіз дискурсу з розкриття базових передумов-постулатів – основ соціально-конструкціоністського підходу. Зокрема, виокремлюються такі передумови-постулати: 1) наші знання й уявлення про світ – це не пряме відображення зовнішнього світу, а результат класифікації реальності за допомогою категорій. Висловлюючись мовою дискурс-аналізу, наші знання – продукт дискурсу; 2) способи розуміння та представлень світу зумовлені історичним і культурним контекстом. «Дискурс – це форма соціальної поведінки, яка слугує репрезентації соціального світу (включаючи знання, людей і соціальні відносини)»; 3) знання постають у процесі соціальної взаємодії: люди конструюють істини і доводять одне одному, що є істинним, а що помилковим; 4) відповідно до певного світогляду деякі різновиди поведінки фіксуються як природні, а інші – як неприйнятні. «Різне соціальне розуміння світу веде до різної соціальної поведінки, і тому соціальна структура знань та істин має соціальні наслідки» [5, с. 19–21].

Зокрема, дослідження в рамках дискурсивної психології розгортається довкола таких ключових питань: як засвоюється інформація? (І в цьому контексті ключове значення мають здобутки когнітивної психології.) Яким чином судження стають стійкими уявленнями? Як руйнуються альтернативні версії уявлень про світ? При розгляді цих питань, зазначають Йоргенсен і Філіпс, дискурсивна психологія досліджує механізми пригнічування, акцентуючи увагу на комунікативному аспекті цього процесу. Зокрема дослідниці зазначають, що деякі способи спілкування уможливають обговорення певних тем, у такій

спосіб накладаючи табу на інші теми. Тому мовець змушений вибирати не тільки між допустимими в спілкуванні дискурсами, а й дискурсами-табу, утримуючи останні у підсвідомості.

На думку Йоргенсен і Філіпс, ключові риси дискурсивної психології такі: 1) дискурс як використання мови в повсякденних текстах і спілкуванні є динамічною формою соціальної практики, яка будує соціальний світ, особистості й ідентичності. Особистість формується шляхом засвоєння соціальних діалогів. Суб'єктивні психологічні реальності формуються в дискурсі; 2) люди використовують дискурс риторично, щоб здійснити соціальну дію в певних комунікативних ситуаціях. Використання мови є ситуативно зумовленим; 3) мова формує не тільки свідомість, але й підсвідомість. Психоаналітичну теорію можна об'єднати з дискурс-аналізом для пояснення психологічних механізмів формування «невимовного» [5, с. 185–186].

Зіставляючи дискурсивну психологію з теорією дискурсу, Ернесто Лакло і Шанталь Муфф, Луїза Йоргенсен і Маріанне Філіпс наголошують: дискурсивна психологія відхиляється од постструктуралістської тенденції, оскільки розглядає дискурси не як абстрактні явища, а як ситуативну мову, використання якої залежить від обставин соціальної практики. При цьому допускається існування недискурсивної реальності. «Більшість дискурсивних психологів стверджують, що соціальні події, відносини і структури мають умови існування, які лежать за межами дискурсу... Дискурсивна психологія, таким чином, виносить певні соціальні практики за межі дискурсу, хоча при цьому і не робить чітких розрізень між дискурсивними і недискурсивними практиками, як, наприклад, це робить критичний дискурс-аналіз» [5, с. 163–164]. Проте питання про недискурсивну реальність потребує додаткового дослідження, як потребує розкриття й питання про дискурсивну реальність, яка забезпечує єдність всіх соціальних практик – це може скласти **подальшу перспективу наших досліджень.**

Висновки. Отже, конкретизуючи взаємозв'язок кризових проявів і самообмеження, до снаги констатувати: 1) самообмеження особистості має дихотомічний характер: від самозаперечення і відчуження (негативні форми) до самоорганізації та самоздійснення. Формування позитивних практик самообмеження можливе завдяки спрямованості особистості на реалізацію актуальних завдань; за відсутності мети самоактуалізації особистість не здатна перейти до позитивного самообмеження; 2) існує три типи криз, які зумовлені: а) зіткненням із проблемною ситуацією (брак досвіду, навичок та умінь); б) дисонансом між Я-концепцією та професійною діяльністю (досвід, навички й уміння перевищують завдання, які ставляться в рамках діяльності); в) превалюванням екзистенціальної кризи, що відображається на сприйнятті діяльності; 3) самообмеження є регулятивною функцією, яка впливає на становлення особистості та корелює з процесом визначення ціннісних пріоритетів й особливостями проявів часових децентрацій. Сферою, в якій найактивніше проявляється самообмеження, є психологічний час; 4) соціально-

психологічні заходи корекційного впливу мають враховувати тип кризи, гендерні відмінності та ґрунтуватися на раціональному оцінюванні набутого досвіду особистості й розвитку особистісної рефлексії, усвідомленні та прийнятті досвіду відторгнення.

Література

1. Мэй Р. Смысл тревоги / Перевод с англ. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2011. – 416 с.
2. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Перевод с англ. Т. С. Драбкиной. – М.: Класс, 2004. – 576 с.
3. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. – К.: Наукова думка, 1984. – 208 с.
4. Турбан В. В. Соціально-психологічні особливості самообмеження особистості в умовах професійної кризи. / Дис. ... кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи. – Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля МОН України. – Северодонецьк, 2018. – 270 с.
5. Филлипс Л. Дж., Йоргенсен М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод / Пер. с англ. – Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2004. – 354 с.

Транслітерація

1. Mey R. Smyysl trevogi / Perevod s angl. – М.: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2011. – 416 s.
2. YAlom I. Ekzistentsialnaya psihoterapiya / Perevod s angl. T. S. Drabkinoy. – М.: Klass, 2004. – 576 s.
3. Golovaha E. I., Kronik A. A. Psihologicheskoe vremya lichnosti. – К.: Naukova dumka, 1984. – 208 s.
4. Turban V. V. Sotsialno-psihologichni osoblivosti samoobmejenyya osobistosti v umovah profesiynoi krizi. / Dis. ... kandidata psihologichnih nauk za spetsialnistyu 19.00.05 – sotsialna psihologiya; psihologiya sotsialnoi roboti. – Shidnoukraïnskiy natsionalniy universitet imeni Volodimira Dalya MON Ukraïni. – Severodonetsk, 2018. – 270 s.
5. Fillips L. Dj., Yorgensen M. V. Diskurs-analiz. Teoriya i metod / Per. s angl. – Harkov: Izd-vo «Gumanitarniy TSentr», 2004. – 354 s.

Turban V.V

Discursive factors influencing transformation of the “self-restraint” concept and its role in the genesis of a personality

The article analyzes the genesis of a personality through the prism of the “self-restraint” concept. The article shows that the idea on self-restraint is determined by social-cultural norms. These norms, in turn, are represented in discourses. It has been proved that the analysis of manifestations of an individual’s self-restraint (both on positive and negative plans) requires an appeal to the analysis of corresponding discursive representations.

Key words: genesis of a personality, self-restraint, self-restraint of a personality, social norms, psychological discourse-theories.

Турбан Вікторія Вікторівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії загальної психології та історії психології ім. В.А. Роменця Інституту психології імені Г.С. Костюка, м. Київ.

УДК 159.92

Українець Л.П., Завацький Ю.А., Тоба М.В., Смирнова О.О.

ВИЗНАЧЕННЯ СПЕЦИФІКИ САМООБМЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД РАНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ ЯК ЧИННИКА ЇЇ РОЗВИТКУ

У статті визначається специфіка самообмеження особистості у період ранньої дорослості як чинник її розвитку. Наголошується, що самообмеження – це феномен, який характеризується відокремленням особистості від власного «Я» або окремих його складових («образу Я», «рефлексивного й екзистенціального Я», емоцій, потреб). Найбільш значимою категоріальною ознакою самообмеження виступає втрата змісту як зникнення особистісно значимих зв'язків індивіда із собою і світом. Суттєвою ознакою самообмеження також виступає втрата суверенності, яку ми розглядаємо як форму суб'єктності особистості.

***Ключові слова:** особистість, вік ранньої дорослості, самообмеження особистості, самоорганізація особистості, розвиток особистості.*

Постановка проблеми. Людина в умовах кризи нерідко зневірюється в собі й у надії на майбутнє. Саме індивідуальна самоорганізація кожної особистості на рівні самосвідомості може відкрити реальні можливості для виходу людини із кризи, для її самореалізації. Це можливо лише через усвідомлення й переживання своєї особистісної причетності до всього, що відбувається у світі й насамперед до того, що відбувається із самою людиною. Тому звернення до феномена самообмеження, до вивчення його взаємозв'язку з «образом Я» допоможе зробити більш глибоким наше розуміння особливостей розвитку особистості в період ранньої дорослості.

Актуальність даного дослідження визначається такими причинами й протиріччями: між важливістю вивчення феномена самообмеження особистості у світлі сучасних соціально-психологічних та індивідуально-психологічних тенденцій до ізоляції людини, «атомізації» індивіда в суспільстві й недостатньою науковою розробленістю проблем самообмеження; між декларованими гуманістичними цінностями суспільства в цілому й окремих його інститутів, зокрема тенденцією обмеження особистості суспільством;

широким застосуванням термінів «обмеження» і «самообмеження» без наповнення їх конкретним психологічним, феноменологічним змістом; фактичною відсутністю на практичному рівні робіт з вивчення співвідношення феномена самообмеження з «образом Я» особистості, які стосуються центральних проблем самосвідомості, будучи роз'єднаними різними науковими традиціями.

Зазначені причини й протиріччя виявили проблему змісту феномена самообмеження, його співвідношення з «образом Я» особистості й прояву цього співвідношення в уявленнях особистості про саму себе.

Отже, проблема самообмеження особистості, не дивлячись на свою актуальність, не одержала достатнього висвітлення у науковій літературі, передусім, у психологічних дослідженнях. Розглядаючи дану проблематику, варто зупинитись на таких аспектах, що дозволяють упрозорити природу зазначеного явища: самозаперечення й самозречення; відчуження й самовідчуження; релігійний аскетизм, вегетаріанство, веганство; самоорганізація.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблем, пов'язаних з самообмеженням і його наслідками, безпосередньо або опосередковано зверталися А. Маслоу, К. Хорні, А. Лоуен, Ф. Перлз, С. Мадді, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, В. Абраменкова, В. Столін, Д. Леонтьєв, Л. Шнейдер, С. Нартова-Бочавер та ін.

Однак у більшості випадків поняття «самообмеження» дослідниками розглядалося як явище, що відображає порушення зв'язків між індивідом і його життєвим світом. При цьому фактично без уваги залишався феномен самообмеження, який віддзеркалює порушення внутрішньоособистісних зв'язків, що нерідко призводить до серйозних деформацій особистості. І хоча в науковій психологічній літературі поняття «обмеження» і «самообмеження» зустрічаються досить часто, але, в основному, вони використовуються без конкретизації їх психологічного змісту, і поза зв'язком з іншими феноменами самосвідомості особистості [1-4].

Проблеми самосвідомості, зокрема категорія «образ Я» і багато в чому синонімічна їй «Я-концепція», розроблялися такими вченими, як У. Джеймс, З. Фрейд, Р. Бернс, К. Роджерс, Дж. Г. Мід, Л. Зурхер, В. Столін, В. Мерлін, А. Налчаджян, Р. Грановська, А. Петровський, В. Петровський, М. Ярошевський, Д. Леонтьєв, В. Сафін і ін. Проте за наявності численних досліджень самосвідомості, феномен самообмеження найчастіше залишався за рамками цих досліджень.

Мета статті – визначити специфіка самообмеження особистості у період ранньої дорослості як чинник її розвитку.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У процесі самоусвідомлення молодою людиною самої себе в поєднанні з одночасним подоланням таких аспектів, котрі не задовольняють, відбувається її самоорганізація. Варто відзначити, що самоорганізація особистості неможлива

без взаємозв'язку із такими структурними елементами особистості, а саме: самовизначенням, самообмеженням й самоподоланням, самопрезентуванням та самоусвідомленням, самокеруванням й самоздійсненням.

Самоорганізація особистості – здатність до інтегральної регуляції природних, психічних, особистісних станів, якостей, властивостей, здійснювана свідомістю вольовими й інтелектуальними механізмами, що проявляється в мотивах поведінки й реалізована в упорядкованості діяльності й поведінки. Самоорганізація – це узгодження, підпорядкування, створення індивідуально-оптимальної особистісної й психічної системи; показник особистісної зрілості. Самоорганізація може бути виражена в різному ступені, вона не властива інфантильним суб'єктам, тобто тим людям, які в процесі індивідуального розвитку не мали умов для повноцінного становлення механізмів саморегуляції. Самоорганізація у них не набула цілеспрямованості, усвідомленості, контрольованості. Однак, окреслюючи соціальний аспект самоорганізації, специфіку самоорганізації на рівні розвитку особистості, роль криз та конфліктів у процесі розвитку особистості, можна сформулювати таким чином.

Самоорганізація – важлива форма протидії системи, здатної до еволюції, а тому має можливість вижити за будь-яких умов – для цього вона змінює власне себе, спричинюючи конфліктні дії між «порядком» і «хаосом», «організацією» й «самоорганізацією».

Самоорганізація є результатом конфліктної взаємодії, в котрій суб'єкт намагається змінити існуючий порядок, узяти на себе відповідальність за наслідки конфлікту, за формування нових форм, необхідних для підвищення якості життя та діяльності.

Становлення та розвиток особистості можливі в процесі усвідомлення організації й самоорганізації як взаємозумовлених процесів, у котрі залучена кожна людина.

Особистість як система, що самоорганізується, формується шляхом подолання криз й вирішення конфліктів з метою виробництва нового матеріального й духовного продукту.

Т. Двідзе вирізняє п'ять рівнів соціокультурної організації суспільства, кожному з яких відповідає власний тип «суб'єктності», залучений у конкретну діяльність свідомості суб'єктів соціальної дії й самоорганізації: загальносоціальний рівень суб'єктності: усвідомлення великої соціально-культурної спільноти («Ми – працівники»); інституційний рівень суб'єктності: інституційно-професійна свідомість («Ми – фахівці»); організаційно-управлінський рівень суб'єктності: посадова, представницька свідомість («Ми – керівництво»); груповий рівень суб'єктності: групова свідомість або усвідомлення умовних соціально-психологічних й соціокультурних груп («Ми – молодь»); особистісний рівень суб'єктності: індивідуальна свідомість («Я – особистість»).

Враховуючи той факт, що особистість існує лише в суспільних зв'язках, то всі процеси самоорганізації окремої особистості відбуваються в сфері

самоорганізаційних процесів ієрархічно вищих соціальних систем (Г. Нестеренко). Мова йде про соціальні системи від мікросередовища особистості до суспільства в цілому.

Як наголошує дослідник, самоорганізація особистості як системи має дві сторони – підтримання відносної стійкості структури та спричинення появи нового. Оскільки, структура особистості містить певні суперечності, які є джерелом розвитку, то її саморух виступає як саморозвиток – внутрішньо спричинений процес закономірної, необоротної, спрямованої зміни з появою нових якостей. Іншою стороною є процеси саморегуляції, підтримання стабільності структури особистості завдяки скоординованим реакціям сутнісних сил, які компенсують вплив мінливих умов зовнішнього середовища.

Отже, самовизначення завершує необхідне для конкретного акту практичної діяльності пізнання особистістю її сутнісних сил і в рамках практичного блоку самоорганізації особистості як системи передбачає самообмеження (процес фільтрації можливих у даних конкретних умовах дій) та самовповноваження. Самообмеження особистості означає вибір людиною однієї потреби для актуального задоволення. Особистість обирає певну сферу діяльності, в якій може предметно реалізувати власні сутнісні сили, але водночас несе відповідальність перед собою та суспільством у цілому за відмову від багатьох інших варіантів самореалізації (принаймні в даний момент).

Практичний блок самоорганізації особистості містить таку послідовність взаємопов'язаних процесів (самовповноваження, самопрограмування, самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація). Призначивши себе на певну діяльність, людина усвідомлює її кінцеву мету (тобто на цьому етапі визначається аттрактор) і проектує способи її досягнення. Це означає процес самопрограмування – вироблення ідеального образу свого життя через свідоме і цілеспрямоване планування власної діяльності.

У ході самовповноваження потреба переростає в інтерес, відбувається вибір людиною деякого шляху розвитку і свідоме призначення нею себе на певний вид діяльності. Вміння утриматися від дії або діяти в потрібний момент не менш важливе для розвитку особистості, ніж власне якісна визначеність її сутнісних сил.

Суперечності між ідеальним образом і реальними можливостями людини спричинюють самовдосконалення – діяльність, спрямовану на виправлення самою особистістю усвідомлених недоліків у структурі власних сутнісних сил. Це здійснюється через самотренування і самоосвіту. Самотренування як діяльність із підвищення ефективності функціонування сутнісних сил за допомогою повторюваних дій виступає напруженою працею, кінцева мета якої – якісно виконувати те, що людина хоче зробити. Самоосвіта – це діяльність із самостійного підвищення кваліфікації, рівня власної освіченості за рахунок свідомого розширення спектру своїх можливостей. Цей процес передбачає самовиховання (свідоме впорядкування існуючої структури

сутнісних сил відповідно обраній меті) та самонавчання як діяльність із отримання нових знань без допомоги сторонньої особи, яка навчає.

Процеси самовдосконалення спрямовані на підвищення якості впорядкованої структури сутнісних сил і сприяють послідовному зближенню їх для задоволення нагальної потреби. Подальший напрямок цілісного процесу самоорганізації визначається третім фактором розвитку – селектором, яким стосовно особистості як дисипативної системи виступає принцип стійкості, первісної необхідності порядку. Пошук стійкості відіграє роль природного добору і спрямовує сутнісні сили особистості в ним обумовленому напрямку.

Подальшим етапом є самоактуалізація особистості – процес максимальної концентрації сутнісних сил для наступної ефективної діяльності в напрямку обраної мети. Від розуміння власних одиничних здібностей через прийняття на себе відповідальності людина в процесі самоактуалізації отримує єдність сутнісних сил, здатну до діяльності з утворення другої природи.

Таке максимальне злиття сутнісних сил є необхідною передумовою і запорукою ефективного здійснення процесу самореалізації особистості. Ми не згодні з поширеним тлумаченням індивідуальної самореалізації як свідомого, цілеспрямованого процесу. Самореалізація особистості завжди свідомо тільки в широкому смислі – тому, що людина володіє свідомістю. Але не кожний акт самореалізації має усвідомлену мету, про що свідчать такі приклади: імпульсивне написання віршів чи картин, коли самі творці не здатні зрозуміти, як вони це зробили; створення матеріальних об'єктів, образи яких сформувалися у свідомості раптово; наукові досягнення, котрі відкрилися їхнім авторам випадково.

Тому в найзагальнішому вигляді процес самореалізації особистості можна визначити як об'єктивацію її сутнісних сил. Її джерелом є фундаментальна потреба особистості в самореалізації, механізмом виступає діяльність, а значення для сукупного процесу самоорганізації полягає в гармонійному включенні особистості до ієрархічно вищих систем природи, суспільства, всієї об'єктивної дійсності.

В усвідомленні мети криється різниця між часто ототожнюваними процесами самореалізації, самовираження та самоствердження. Ми вважаємо, що єдиною метою самореалізації особистості виступає створення в зовнішньому середовищі об'єктів, які відповідають внутрішньому світу конкретної людини. Самореалізація – це діяльність заради самого процесу упредметнювання. Самовираження означає свідомий процес об'єктивації сутнісних сил, спрямований на досягнення адекватного розуміння їх іншими. Іншу мету переслідує особистість у процесі самоствердження – свідомої об'єктивації сутнісних сил, спрямованої на отримання високої оцінки від себе та від інших людей.

Самовираження та самоствердження можуть наступати в результаті процесу самореалізації, можуть заміщувати його, але ні термінологічно, ні змістовно вони не тотожні. На нашу думку, тільки

термін «самоздійснення» ідентичний за значенням терміну «самореалізація», наскільки можуть бути ідентичними слова, що походять із різних мов. Якщо на протязі всіх процесів когнітивного блоку людина пізнає внутрішній хаос своєї структури, то за допомогою процесів практичного блоку вона свідомо її впорядковує. Максимальне впорядкування досягається під час самоактуалізації, а процес самореалізації особистості передбачає спроби впорядкування зовнішніх проявів сутнісних сил.

Пізнавши і втілюючи в об'єктивній дійсності сутнісні сили, людина отримує можливість проаналізувати, що саме вона зробила – а за допомогою цього оцінити й навчитися управляти внутрішніми тенденціями самоорганізації. Це складає зміст процесів корекційного блоку, до яких ми відносимо самоаналіз, самооцінку з формуванням самомоделі, самоконтроль і самоврядування. Ми свідомо обираємо терміни «самоаналіз», «самооцінка», «самоконтроль», а не «самоаналізування», «самооцінювання», «самоконтролювання», оскільки перші включають як процес, так і результати окремих актів діяльності.

Висновки. Існують різні типи обмежень, тому значення терміну залежить від контексту. На кожному рівні аналізу обмеження слід розглядати в конкретній ситуації. Кожний рівень аналізу вимагає свого теоретичного підходу. Як вказувалося вище, на другому рівні аналізу слід застосовувати соціолого-економічні теорії; на третьому – у спектрі теорій організації психологія мотивації повинна бути замінена теорією організаційних обмежень; на четвертому рівні теорії соціальної психології й теорії комунікації; на п'ятому рівні необхідний аналіз за допомогою психологічних теорій. На противагу теоріям мотивації, варто запропонувати низку теорій, адекватних аналізу на кожному конкретному рівні й аналіз будь-яких проблем, що виникають у конкретному контексті. У поясненні явищ дійсності загальним для цього набору теорій стало поняття людської дії й обмежень дії. Розробка соціальних теорій, відповідних аналізу на кожному окремому рівні, дозволити уникнути як редуціоністського, так і контр-редуціоністського теоретизування. Це дає обґрунтування однієї із центральних проблем соціальної психології: проблемі відносин між дією індивіда й суспільною практикою або між процесами індивідуального характеру й індивідуальною діяльністю, з однієї сторони, і суспільними процесами й структурами – з іншої. Відчуження – це втрата людиною почуття власної суб'єктивності в спілкуванні зі значущими іншими, втрата ідентичності, а також роз'єднання із самим собою й своїм психічним досвідом. Позиція самовідчуження – це відчуття неповноти, обмеженості, ущербності свого «Я», супроводжуване негативними емоціями.

Література

1. Бушанський В. В. Рефлексивна структура ідентичності / В. В. Бушанський // *Politikus*. – Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – 2015. – № 2. – С. 113–117.

2. Завацька Н. Є. Соціально-психологічні аспекти адаптації молоді до умов ринкової економіки : монографія // Н. Є. Завацька, В. Є. Харченко / Під ред. Н. Є. Завацької. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2012. – 228 с.

3. Кононенко А. О. Інтегративна психологія як підґрунтя створення моделі самопрезентації особистості / А. О. Кононенко // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – 2012. – Т. 17, Вип. 8. – С. 99–104.

4. Турбан В. В. Самообмеження та відчуження: соціально-психологічні прояви і смислові конотації понять / В. В. Турбан // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. IX, Вип. 10. – К. ; Ніжин : ПП Лисенко, 2017. – С. 213–220.

Транслітерація

1. Bushanskiy V. V. Refleksivna struktura identichnosti / V. V. Bushanskiy // Politikus. – Pivdenoukraïnskiy natsionalniy pedagogichniy universitet imeni K. D. Ushinskogo. – 2015. – № 2. – S. 113–117.

2. Zavatska N. Є. Sotsialno-psihologichni aspekti adaptatsii molodi do umov rinkovoi ekonomiki : monografiya // N. Є. Zavatska, V. Є. Harchenko / Pid red. N. Є. Zavatskoi. – Lugansk : SNU im. V. Dalya, 2012. – 228 s.

3. Kononenko A. O. Integrativna psihologiya yak pidruntya stvorenniya modeli samoprezentatsii osobistosti / A. O. Kononenko // Visnik Odeskogo natsionalnogo universitetu. Psihologiya. – 2012. – Т. 17, Vip. 8. – S. 99–104.

4. Turban V. V. Samoobmejennya ta vidchujennya: sotsialno-psihologichni proyavi i smislovi konotatsii ponyat / V. V. Turban // Aktualni problemi psihologii : zb. nauk. prats Institutu psihologii imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukraïni. – Т. IH, Vip. 10. – К. ; Nijin : PP Lisenko, 2017. – S. 213–220.

Ukrainets L.P., Zavatskyi Yu.A., Toba M.V., Smyrnova O.O.

DETERMINATION OF THE SPECIFICITY OF SELF-DEPENDENCE OF PERSONALITY IN THE PERIOD OF EARLY ADVISORY AS A FACTOR OF ITS DEVELOPMENT

The article defines the specifics of self-limitation of an individual in the period of early adulthood as a factor in its development. It is noted that self-restraint is a phenomenon characterized by the separation of the individual from his own "I" or some of its components ("the image of me", "reflective and existential self", emotions, needs). The most significant categorical sign of self-restraint is the loss of meaning as the disappearance of personally significant connections between the individual and himself and the world. An essential feature of self-restraint is also the loss of sovereignty, which we consider as a form of personality of personality.

Key words: *personality, age of early adulthood, self-limitation of personality, self-organization of personality, personality development.*

Українець Людмила Петрівна – здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Завацький Юрій Анатолійович – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри здоров'я людини і фізичного виховання Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Тоба Маріанна Василівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Смирнова Олена Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.

УДК 159.922.7:316.6

Фролова Л.Б., Завацька Н.Є., Бохонкова Ю.О., Каширіна Є.В.

АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ДИТИНИ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН

В статті проведено аналіз соціально-психологічної моделі ставлення батьків до дитини та розкрито її вплив на формування дитячо-батьківських відносин. Наголошується, що суб'єктивні образи впливають на особливості спілкування дітей з батьками, а в основі формування їх уявлення щодо образу сім'ї та дитячо-батьківських відносин знаходяться два основних механізми – трансляція (переніс актуальної сімейної ситуації на свої уявлення) та компенсація (внесення відсутніх аспектів в уявлення про сімейне життя з метою побудови більш вдалої сім'ї).

Ключові слова: *молодші школярі, дитячо-батьківські відносини, образ сім'ї, соціально-психологічна модель.*

Постановка проблеми. Посилення духовної кризи, втрата моральних орієнтирів, руйнація культурних традицій, переорієнтація цінностей з духовних на матеріальні, прагматичні, неминуче приведе до дезорієнтації ідентичності дитини, формування у неї позаподружніх та антибатьківських установок, загальної деморалізації, а, відтак, і спотвореного образу та дитячо-батьківських відносин [9].

На думку інших дослідників, масова однотітність сім'ї позначається на соціалізації дитини, яку вона проходить через монополію настанов батьків за відсутності соціалізації у групі братів і сестер. Як результат, діти виростають егоїстичними, невротичними, зневажаючими сімейні цінності. Через фізичні та психоемоційні перевантаження батьки не в змозі приділяти власним дітям достатньо часу, щоб вони відчували себе коханими. У дітей порушується трансформація об'єктивного в суб'єктивне, пізнавальне (відображене) не стає

афективним, а загально-значиме не перетворюється в особисто-значиме (сміслові) [1; 9]. Відсутність такої єдності приводе до того, що у дітей не розвивається або деформується ставлення до світу, оточуючих людей і до самих себе, що зумовлює різні порушення. У результаті досвід їх власного життя виявляється незасвоєним і неусвідомленим, а, відтак, і не приводе до розвитку особистості.

Узагальнені тенденції сучасної сім'ї спонукали нас до розгляду створення образу майбутньої сім'ї та дитячо-батьківських відносин дитиною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поява нових ціннісних орієнтацій у суспільстві зумовили пошук нових моделей образу життя, альтернативних моделей спільного життя і нових моделей і образів сім'ї [2; 8; 9; 10; 11; 13 та ін.]. Автори зазначали, що образи батьків впливають на вступ до шлюбу, розподіл сімейних обов'язків, сприйняття себе та інших, на формування рис особистості та її смислових орієнтирів. З перших років життя дитини джерелом соціального наслідування стає батьківська сім'я. Наслідування образу стосунків власних батьків спочатку відбувається на підсвідомому рівні через механізми ідентифікації та наслідування. Запам'ятовуються образи батьків, прабатьків, братів, сестер, неусвідомлювано засвоюються норми соціальної поведінки і родинних відносин, обов'язкові у процесі взаємодії зі значущими дорослими, наслідування їх діям, словам, почуттям, ототожнення себе з близькими людьми тощо. Отже, сім'я для дитини є першим провідником соціального впливу, який вводить її в усе різноманіття рольової поведінки, домашнього побуту, викликаючи різні почуття, дії, способи поведінки, впливаючи на формування звичок, рис характеру, психічних властивостей. Цим багажом дитина користується в поточний момент, засвоєне у дитинстві визначає її якості майбутнього сім'янина [5; 7; 9 та ін.]. Тому можна говорити про взаємозалежність «якості» сім'ї (її складу, ціннісних орієнтацій, етичних засад, укладу, характеру дитячо-батьківських відносин, психологічного клімату, міжпоколінних зв'язків тощо) та її можливостей у вирішенні задач виховання дитини як майбутнього сім'янина.

Мета статті – провести аналіз соціально-психологічної моделі ставлення батьків до дитини та розкрити її вплив на формування дитячо-батьківських відносин.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Образ дитячо-батьківських відносин – це своєрідна сімейна самосвідомість, важливою функцією якої є регуляція поведінки сім'ї та узгодження позицій окремих її членів [9]. Це це ті уявлення про себе, самооцінку, дитячо-батьківські стосунки, батьківську позицію і поведінку у сім'ї, життєві цінності, відношення до людей, які складаються за образами батьків, і допомагають формувати у дитини ідеальні уявлення про сім'ю і власні очікування та відтворювати їх в майбутньому.

Сім'я, як багатогранна система, в якій існує взаємопроникнення світу дорослих у світ дітей, об'єктивно може сприяти формуванню у дітей «образу

сім'ї». Тому варто зупинитися і на розгляді актуального «образу сім'ї» в очах дитини, і на актуальному та ретроспективному «образах сім'ї» у батьків. Актуальний «образ сім'ї» – це образ, який вже сформований і відноситься до теперішнього часу. Ретроспективний «образ сім'ї» – це образ, який існував у минулому, тобто образ пам'яті, образ прабатьківської сім'ї.

Образи відображають минулий досвід і формують майбутнє. Виникнення і розпад сім'ї залежать від міфологічних установок членів сім'ї (Е. Берн, Л. Сонді, Н. Пезешкіан та ін.). Сімейні сосунки варто розглядати через призму сприйняття оточуючого світу членами сім'ї, оскільки їх поведінка, особистісні характеристики визначаються не тільки реальними умовами сімейного життя, а й сприйняттям та інтерпретацією цих умов. Образ сім'ї досліджується з трьох позицій: як поєднання двох понять «сім'я» та «образ». Тобто «образ сім'ї» – це суб'єктивна картина сім'ї, яка включає самого суб'єкта та інших членів сім'ї, уявлення про шлюб і родинні зв'язки – відносини між чоловіком й дружиною, батьками та дітьми, братами й сестрами та іншими родичами, які живуть разом та ведуть спільне господарство; як компонент «образу світу». За цією позицією «образ сім'ї» визначається як суб'єктивне емоційно-когнітивне утворення, система очікувань відносно розвитку подій у сім'ї, що впливають на поведінку в даному соціальному утворенні; як синонім «сімейних концепцій», «родового несвідомого», «сценарію», «образу Ми», сімейного міфу. Людина в своєму житті виявляє тенденцію реалізувати домагання своїх предків-батьків, дідів, прадідів. Але це не означає, що доля людини жорстко запрограмована і потрібно лише слідувати одним інстинктивним спонуканням. Людина може подолати нав'язані тенденції, застосувавши власні внутрішні резерви і побудувати свою долю усвідомлено.

Близькі ідеї про роль «батьківського програмування» у долі людини розвиває Е. Берн. Він використовує поняття «сценарій». Сценарій – це життєвий план, який поступово розгортається і формується в ранньому дитинстві в основному під впливом батьків. Цей психічний імпульс штовхає людину вперед, назустріч своїй долі, і дуже часто незалежно від її опору або вільного вибору.

Н. Пезешкіан [11] використовує поняття «сімейні концепції». Від покоління до покоління передаються стратегії переробки конфліктів, формування структури світогляду і структури відносин, які переходять від батьків до дітей. Концепції беруть початок у критичних переживаннях одного з членів сім'ї, у релігійних і філософських ідеях, укорінюються, засвоюються дітьми і знову передаються наступному поколінню.

Сімейний міф – це об'єднуюча всіх членів сім'ї ідея, образ, знання, історія або ідеологія. Міф визначає поведінку членів сім'ї, диктує норми зовнішньої і внутрішньої взаємодії, особливо при переживанні сім'єю кризових ситуацій, при зміні складу, меж та умов існування сім'ї. Сімейний міф виявляється через патерн функціонування. Такі ритуали утворюють сукупність, деяку цілісність, гештальт відносин, несвідомо структуровані та втягують всіх членів сім'ї.

Основною умовою існування загального міфологічного простору є наявність співпадаючих уявлень про подружні ролі й установки. Ці уявлення завжди реалізовані, ідеалізовані приписи узгоджені з власним досвідом подружжя. Незбіжні установки подружньої пари породжують проблеми міжособистісного спілкування подружжя, провокують виникнення відповідних механізмів поведінки. При загальній психологічній близькості пари розбіжності в уявленнях про суть, сенс сім'ї можуть привести до ослаблення сімейних зв'язків [4].

Образ сім'ї – це суб'єктивна модель сім'ї як малої (первинної) групи, яка характеризується певними зв'язками, відносинами її членів, що проявляються в кругових патернах взаємодії, у розподілі ролей і функцій. У функціональному плані «образ сім'ї» виступає як система соціальних установок [12].

Когнітивна складова «образу сім'ї» відрізняється тим, що інформація в ній перебуває на рівні переконань. Перш за все, це переконання у пріоритетності певних цілей, типів і форм поведінки, а також впевненість у пріоритетності певних об'єктів у деякій ієрархії.

Емоційна складова реалізується в емоційному забарвленні та оціночному ставленні до спостережуваного явища. Переживання й почуття людини, показуючи значимість тієї чи іншої цінності, виступають своєрідним маркером визначення пріоритетів.

Поведінкова складова може бути раціональною або ірраціональною. Головне в ній – спрямованість: на реалізацію ціннісної орієнтації, досягнення значимої мети, на захист тієї чи іншої суб'єктивної цінності тощо.

Наприклад, вивчаючи образ сім'ї у дітей дошкільного віку А. Рижкова [12] з'ясувала, що для сімей з незбалансованим типом сімейної системи й наявністю негативних описів у «образ сім'ї» характерний нерівномірний розподіл сімейних обов'язків, неадекватний вибір ролей для дитини та неблагополучний «образ сім'ї» у дитини-дошкільника. Дослідниця виявила взаємозв'язки між актуальним «образом сім'ї» у дитини-дошкільника та «образами сім'ї» (актуальним і ретроспективним) у батьків: між негативним ставленням матері до свого власного батька і аналогічним ставленням дитини до батьків чоловічої статі; між актуальним образом себе, як члена сім'ї, в чоловіків і почуттям неповноцінності в сімейній ситуації в хлопчиків. Існує певна емоційна дистанція у взаєминах між батьком і дитиною, при цьому мати вказує кількість ролей дитини більше, ніж бачить їх батько. У батьківських сім'ях у подружжя образ матері так само характеризується більшою емоційною теплотою, ніж образ батька. Ретроспективний «образ матері» у батьків впливає на даний актуальний образ у дитини. Матір як активна людина, значимий член сім'ї, задовольняє потреби в пестощах, любові та визнанні. Позитивний «образ сім'ї» у жінки впливає позитивно і на «образ батька» у дитини.

Отже, на окремий компонент «образу сім'ї» у дитини дуже впливає ретроспективний «образ сім'ї» у батьків, а в іншому випадку – їх актуальний

«образ сім'ї». На формування образу сім'ї в дитини-дошкільника впливає стать. Дівчатка більш охоче відповідають на запитання бесіди, краще орієнтуються в сімейних відносинах та сприймають сімейну ситуацію як сприятливу, ніж хлопчики. На відміну від дівчаток, хлопчики частіше бачать сім'ю як конфліктну і ворожу, відчувають неповноцінність у сімейній ситуації, мають розпливчастий «образ батьківської любові».

Відмінності між батьками й матерями дошкільнят стосуються як ретроспективного, так і актуального «образів сім'ї»: чоловіки частіше за жінок характеризують свою реальну сім'ю як роз'єднану систему; образ чоловіка в жінок більш позитивний, ніж образ дружини у чоловіків; більшість чоловіків розглядає батька як мляву, невпевнену, пасивну людину; у жінок частіше, ніж у чоловіків, виражений позитивний образ своєї дитини, розбіжності в «образах сім'ї» між батьками й матерями дошкільнят впливають на різне прийняття та реалізацію сімейних ролей. Для дітей дошкільного віку найбільш значущою є фігура матері.

«Образ батьківської сім'ї» та «образ реальної родини» (актуальний і ретроспективний «образи сім'ї») характеризується однаковою сімейною структурою. Люди переносять свій минулий досвід, своє сприйняття минулого в справжню сім'ю. Отже, для таких людей характерна і побудова взаємин за образом батьківської сім'ї.

Кожне нове покоління отримує у спадок від своєї сім'ї тягар сімейних історій у вигляді розмаїття стереотипних поведінкових моделей поведінки і незавершених емоційних взаємин, які продовжують своє життя в лабіринтах «сімейного несвідомого» і детермінують поведінку людини, мотиваційні тенденції, вибори та способи реагування в самих різних ситуаціях [9].

М. Боуен, створюючи свою теорію сімейних систем, уявляв сім'ю як цілісну систему та прагнув побачити й відобразити ті системні процеси, які можуть керувати емоційною поведінкою особистості.

Сімейні сценарії мають культурно-історичне коріння, спираються на різні традиції, як окремого народу, так і на загальнолюдські. Втім, сьогодні доволі розповсюдженими є такі сценарії, як «Сильна жінка – Слабкий чоловік». Пояснення важливих елементів життєвих сценаріїв є ефективним шляхом подолання багатьох перепон у міжособистісних і партнерських взаєминах.

За традиційними стереотипами чоловічої і жіночої поведінки, які проявляються в статеворольовому програмуванні, у чоловіків повинні бути сформованими такі риси характеру, як сила, раціональність, стримання емоційних переживань (крім прояву агресії). Подібні стереотипи вимагають від жінки прояву ніжності, слабкості, м'якості, турботливості, поступливості, відкритого прояву тонких душевних переживань, неприйнятною є демонстрація високого інтелекту, агресії.

Попри все розмаїття підходів у дослідженні образу сім'ї, існують загальні характеристики сім'ї, які найбільш важливі та значимі для дитини певного психологічного віку. Так, образ сім'ї в молодшому шкільному може

бути ідеальним (нормативним) або образом власної сім'ї. Для молодшого школяра своя власна сім'я та стосунки в ній – це одна сім'я, а сім'я нормативна (ідеальна) – це інша сім'я. Ці образи мало пов'язані один із одним. Власна сім'я молодшими школярами сприймається як один із варіантів ідеальної сім'ї, незважаючи на те, що в ній реально можуть бути проблеми (неповна сім'я, батько приходить п'яний тощо). У цьому періоді розвитку, як і в дошкільному віці, відсутній чіткий образ сім'ї. Це пов'язано з вираженою спрямованістю дітей цього віку на соціальні норми. Реалізуючи образ сім'ї, молодші школяри звертають увагу на взаємодію між членами сім'ї (зображуючи діяльність, вони демонструють діалоги, проблемні ситуації та їх вирішення тощо).

Поступово в суспільстві змінюється стереотипне уявлення про те, що виховання дітей є в основному материнським обов'язком, уявлення про сімейні ролі стають більш гнучкими [6]. Збільшується кількість батьків, які приймають активну участь у житті дитини з моменту народження, у суспільстві розповсюджується нова модель батьківства [3]. Зокрема, участь батьків у вихованні дитини стає необхідною умовою її повноцінного особистісного розвитку. При цьому важливо, щоб батько виконував свої батьківські функції не як заступник матері, а як батько, тобто батьківські ролі повинні бути чітко диференційованими [6]. Тому подальшого вивчення потребує питання, яким є ставлення батьків до дитини в сучасних сім'ях, які моделі сім'ї найбільш розповсюджені. Саме від цього буде залежати, який фундамент щодо майбутніх сімей закладається.

Висновки. Подружня підсистема має життєво важливе значення для становлення майбутнього сім'янина. Вона є моделлю інтимних взаємин, що проявляються в сімейній взаємодії. Крізь призму подружньої підсистеми дитина бачить приклади того, як виражати симпатію й кохання, як ставитись до партнера в стресовій ситуації, як долати конфлікти. Батьківська підсистема пов'язана з функціями догляду за дітьми та їх вихованням. Особливості взаємодії в цій підсистемі, де бере участь і дитина, впливають на різні аспекти її розвитку. Залежно від батьківського ставлення в дитини формується відчуття своєї адекватності. Вона пізнає, які види поведінки отримують схвалення, а які забороняються. Саме через батьківську підсистему дитина засвоює притаманні їй сім'ї способи вирішення конфліктів і стиль поведінки.

Література

1. Абраменкова В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребёнка в мире / В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С. 3–16.
2. Адлер А. Воспитание детей, взаимодействие полов / А. Адлер; пер. с англ. А. А. Валеева и Р. А. Валеевой. – Р. н/Д. : Феникс, 2000. – 384 с.
3. Алексеева А. В. Трансформация семейных ролей мужчины и женщины в современном украинском обществе / А. В. Алексеева // Журнал практического психолога. – 2005. – № 5. – С. 45 – 54.

4. Андреева Т. В. Психология современной семьи : монография / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2005. – 436 с.
5. Варга А. Я. Типы родительского отношения / А. Я. Варга. – М. : МГУ, 1997. – 88 с.
6. Евсеенкова Ю. В. Система отношений в диаде отец - ребёнок как фактор развития личности / Ю. В. Евсеенкова, А. Г. Портнова // Семейная психотерапия и семейная терапия. – 2003. – № 4. – С. 30 – 48.
7. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2008. – 320 с.
8. Кон И. С. Материнство и отцовство: роли, чувства, отношения / Семья: Книга для чтения. – Кн.1. / Сост. И. С. Андреева, А. В. Гулыга. – М. : Политиздат, 1990. – С. 257 – 270.
9. Кравченко К. В. Образ майбутньої сім'ї через призму уявлень дитини / К.В. Кравченко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ : Ноулідж, 2014. – № 3 (35). – С. 212 – 217.
10. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во МПСИ, 2006. – 496 с.
11. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: Семья как психотерапевт / Н. Пезешкиан. – М. : Смысл, 1993. – 332 с.
12. Рыжкова А. В. «Образ семьи» у детей дошкольного возраста и их родителей : дис... канд. психол. н. : 19.00.13 / Алена Викторовна Рыжкова. – СПб., 2009. – 171 с.
13. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд. – М. : Педагогика, 1993. – 144 с.

Транслітерація

1. Abramenkova V. Sotsialnaya psihologiya detstva v kontekste razvitiya otnosheniy rebënka v mire / V. Abramenkova // Voprosyi psihologii. – 2002. – №1. – S. 3–16.
2. Adler A. Vospitanie detey, vzaimodeystvie polov / A. Adler; per. s angl. A. A. Valeeva i R. A. Valeevoy. – R. n/D. : Feniks, 2000. – 384 s.
3. Alekseeva A. V. Transformatsiya semeynykh roley mujchiny i jenschiny v sovremennom ukrainskom obschestve / A. V. Alekseeva // Jurnal prakticheskogo psihologa. – 2005. – № 5. – S. 45 – 54.
4. Andreeva T. V. Psihologiya sovremennoy semi : monografiya / T. V. Andreeva. – SPb. : Rech, 2005. – 436 s.
5. Varga A. YA. Tipyi roditel'skogo otnosheniya / A. YA. Varga. –M. : MGU, 1997. – 88 s.
6. Evseenkova YU. V. Sistema otnosheniy v diade otets - rebënok kak faktor razvitiya lichnosti / YU. V. Evseenkova, A. G. Portnova // Semeynaya psihoterapiya i semeynaya terapiya. – 2003. – № 4. – S. 30 – 48.
7. Karabanova O. A. Psihologiya semeynykh otnosheniy i osnovyi semeynogo konsultirovaniya / O. A. Karabanova. – М. : Gardariki, 2008. – 320 s.

8. Kon I. S. Materinstvo i otsovstvo: roli, chuvstva, otnosheniya / Semya: Kniga dlya chteniya. – Kn.1. / Sost. I. S. Andreeva, A. V. Gulyiga. – M. : Politizdat, 1990. – S. 257 – 270.

9. Kravchenko K. V. Obraz maybutnoï sim'ï cherez prizmu uyavlen ditini / K.V. Kravchenko // Teoretichni i prikladni problemi psihologii : zb. nauk. prats Shidnoukrajnskogo natsionalnogo universitetu imeni Volodimira Dalja. – Lugansk : Noulidj, 2014. – № 3 (35). – S. 212 – 217.

10. Ovcharova R. V. Roditelstvo kak psihologicheskij fenomen : ucheb. posobie / R. V. Ovcharova. – M. : Izd-vo MPSI, 2006. – 496 s.

11. Pezeshkian N. Pozitivnaya semejnaya psihoterapiya: Semya kak psihoterapevt / N. Pezeshkian. – M. : Smyisl, 1993. – 332 s.

12. Ryjkova A. V. «Obraz semi» u detey doshkolnogo vozrasta i ih roditeley : dis... kand. psihol. n. : 19.00.13 / Alena Viktorovna Ryjkova. – SPb., 2009. – 171 s.

13. Freyd A. Psihologiya YA i zaschitnyie mehanizmy / A. Freyd. – M. : Pedagogika, 1993. – 144 s.

Frolova L. B. Zavatska N. Ye., Bokhonkova Yu.O., Kashirina Ye.V.

ANALYSIS OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL MODEL OF ATTENTION OF PARENTS TO THE CHILD AND ITS EFFECT ON FORMATION OF CHILDREN'S FAMILY RELATIONS

The article analyzes the socio-psychological model of the attitude of parents to the child and reveals its influence on the formation of child-parent relationships. It is noted that subjective images affect the peculiarities of communicating children with their parents, and the basis of their conception of the image of the family and of the child-parent relationship are two main mechanisms - the translation (has transferred the actual family situation to their representations) and compensation (introduction missing aspects in the idea of family life in order to build a more successful family).

Key words: junior schoolchildren, child-parenting relations, family image, socio-psychological model.

Фролова Лілія Борисівна – здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Бохонкова Юлія Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Каширіна Євгенія Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ, ЯКІ ПОЗБАВЛЕНІ ВОЛІ

Статтю присвячено вивченню соціально-психологічних аспектів ресоціалізації позбавлених волі за умов ринкової економіки. Розглянуто підходи до розробки ідеальної моделі соціальної адаптації позбавлених волі.

Встановлено найбільш значимі мотиви навчальної діяльності та їх якісний аналіз у позбавлених волі різного віку, а саме, пізнавальний мотив, комунікативний мотив, соціально-комунікативна діяльність, мотив емоційного задоволення, мотив саморозвитку, зовнішня стимуляція, мотив досягнення.

Представлені одержані емпіричні результати показують тенденцію можливої якісної інтерпретації того, що провідною мотивацією для опитуваних є внутрішня, а особливо мотивація досягнення. За рівнем невербальної креативності П. Торренса досліджуваних нами позбавлених волі (за індексом оригінальності) виявлено тенденцію на рівні нижче середнього. За результатом індексу унікальності окреслено спрямованість щодо створення унікального продукту діяльності, котрий можливий для усіх респондентів.

Запропоновано інновації у традиційних напрямках ресоціалізації людей, які готуються до виходу з місць позбавлення волі: зміна соціального середовища, соціально-психологічна терапія, професійна орієнтація.

Підкреслено взаємність для осіб, що позбавлені волі не втратити власне внутрішнє «Я» як соціальний портрет особистості на підставі необхідного усвідомлення значущості та цінності портрету, котрий слід формувати в новій соціально значущій якості з вихованням почуття жалю, милості, благодійності, чуйності до іншого, здатності до самообмеження й самоавтономії, здатності до толерантності.

Комплексна система заходів передбачає забезпечення процесу ресоціалізації шляхом: створення та втілення індивідуальних програм із соціально-психологічної роботи; організації загальноосвітнього та професійно-технічного навчання колишніх позбавлених волі; надання колишнім позбавленим волі можливості займатися фізичною культурою та спортом; організації дозвілля; надання духовної підтримки та допомоги; залучення представників релігійних організацій для духовної підтримки і допомоги; надання порад і консультацій; надання психологічного забезпечення процесу відбування покарання; втілення заходів для полегшення соціальної реабілітації після звільнення.

Ключові слова: соціальна робота, соціальна адаптація, позбавлені волі, ресоціалізація, соціальне середовище, соціально-психологічна терапія, професійна орієнтація.

Постановка проблеми. Соціальна робота із позбавленими волі є багатоаспектним видом діяльності. Одним з найбільш важливих напрямів діяльності соціальної роботи із засудженими є їх персональна підготовка до звільнення з місць позбавлення волі. Даний напрям діяльності направлений на соціальну адаптацію самих засуджених, на те, щоб повернути в суспільство «соціально здорового» особу, підготовлену до умов життя, які існують в суспільстві; забезпечити її необхідним для нормальної життєдіяльності (роботою, житлом тощо) [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес соціальної адаптації особистості до змінних умов життя, слід розглядати значно глибше, чим пристосування до умов існування. Так, В. Трубніков заперечує концепцію пристосовництва, тому що поняття «соціальна адаптація» досліджується часто тільки як пристосування, залучення особистості до соціального середовища і зовсім мало приділяється увага зворотній дії соціального середовища на особистість [10]. До того ж, перебування за ґратами без сонячного світла, спілкування й відчуття часу протягом усього двох днів спричиняє втрату людиною орієнтації, розгубленість, апатію. Одиночне ув'язнення в поєднанні із сенсорною депривацією цілковито позбавляє засудженого до опору [1]. Соціальна адаптація особистості складається з двох аспектів на соціальному рівні: з одного боку, вона включає зміну соціальних функцій, необхідних для того, щоб задовольнити вимоги навколишнього середовища; з іншого – середовище змінюється під її дією.

Отже, соціальна адаптація – це процес залучення індивіда, до соціального середовища, соціального досвіду, засвоєння його норм, вплив індивіда на навколишнє середовище. Адаптація визначається включенням особистості в соціальне середовище [10].

Специфіка соціальної роботи в установах виправної системи полягає в тому, що:

- вона ведеться всередині соціальних організацій з високим ступенем закритості і ізоляваності;
- її об'єктом є особи з високим індексом соціального неблагополуччя і підвищеної стресогенності;
- соціальна робота проводиться в обстановці протиборства двох непримирених етико-правових концепцій (менталітетом «тюремного персоналу» і менталітетом «тюремного світу»);
- соціальна робота в умовах пенітенціарної системи не повинна припинятися із закінченням виконання покарання, так як колишній в'язень потребує ресоціалізації та адаптації до зовнішнього світу, його правилам і нормам [9].

Слід відзначити, що практика соціального супроводу має на меті допомогти у відновленні документів, працевлаштуванні, забезпеченні місця проживання, реінтеграції у суспільство в цілому [2].

Організація і здійснення всіх заходів щодо надання допомоги в трудовому і побутовому впорядкуванні осіб, що звільняються з виправних колоній й очолюється співробітниками групи соціального захисту за участю керівників, психологів, співробітників відділів (груп) спеціального обліку і інших зацікавлених частин і служб [3]. Підготовка до звільнення осіб, що відбувають покарання у виправних колоніях починається не пізніше, ніж за 6 місяців до закінчення терміну позбавлення волі. Вона включає різноманітні напрямки роботи: проведення бесіди з кожним засудженим, у процесі якої з'ясовується, де такі особи мають намір проживати, працювати або вчитися після звільнення з місць вибуття; роз'яснення засудженим законодавства про порядок надання ним сприяння в трудовому і побутовому впорядкуванні, видачі паспортів і оформлення реєстрації [4].

Найпоширенішими програмами соціальної роботи із засудженими у США є освіта за шкільними й університетськими програмами, професійна підготовка практичного спрямування (отримання робітничої професії, або навіть просто навичок робітничої професії без диплома державного зразка), участь в релігійних групах, участь в промисловому виробництві і сільськогосподарських роботах, програми групової психотерапії, індивідуальна робота з психологом (за певним протоколом загальнодержавного рівня затвердження). Отримання освіти в обсязі середньої школи обов'язкова вимога до позбавлених волі у США. Навчання (очно, заочно) проводиться безкоштовно, у тому числі й в коледжі [3].

Європейські країни мають іншу філософію соціальної роботи із засудженими. Так, у Фінляндії надають важливого значення виховній роботі із засудженими, їх навчання, апробують різні форми і методи, розробляють унікальні спецкурси, які спрямовані на певні групи чи потреби. Ув'язненим у Фінляндії надано вибір: праця або навчання в робочий час. У деяких випадках засудженим дається дозвіл отримувати освіту або працювати поза межами установи без нагляду [12].

Ґрунтуючись на вимогах Європейських пенітенціарних правил, соціальна робота із засудженими в більшості європейських країн побудована за однаковими принципами, різниця полягатиме у певних законодавчих відмінностях мотивації чи організації процесу та у суб'єктах, які здійснюють соціальну роботу із засудженими. Наприклад, у Польщі позбавлені волі жінки, які отримують професійну освіту, мають певні пільги на: щоденне користування тренажерним залом, додаткову підготовку поза тюремним утриманням, користування бібліотечним фондом. Засуджені чоловіки подібних пільг не мають [12]. У свою чергу в Німеччині понад 50 % засуджених не мають освіти (навіть базової школи). Виправлення відбувається за допомогою різних форм індивідуальної роботи з кожним позбавленим волі, різноманітних освітніх програм. У Норвегії 20 % засуджених навчаються за програмою вищих навчальних закладів. У них передбачено лекції та різні форми самостійної роботи, що гарантує повну зайнятість ув'язнених [12].

Мета статті – розкрити соціально-психологічні аспекти ресоціалізації осіб, які позбавлені волі.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.

Експериментальну ситуацію склали всі учні Вечірньої загальноосвітньої школа № 38 Кіровоградської міської ради Кіровоградської області, у якій відбувається становлення, розвиток і формування особистісних особливостей. Експериментальним об'єктом є процес розвитку і формування особистісних властивостей. Експериментальне дослідження здійснювалося у два етапи. Перший етап дослідження передбачав визначення особливостей прояву навчальної мотивації. На другому етапі досліджувалась компонента пізнавальної діяльності «креативність».

Для участі в дослідженні була сформована вибірка: 35 осіб (віком від 16 до 50 років), котрі є учнями Вечірньої загальноосвітньої школи № 38 Кіровоградської міської ради Кіровоградської області.

Дослідження проводилось протягом осені 2018 року у Вечірній загальноосвітній школі № 38 Кіровоградської міської ради Кіровоградської області за участю педагогічного колективу школи, особливо Р.С. Литвина. Опрацювання матеріалів відбувалось на базі кафедри соціальної роботи Приватного вищого навчального закладу «Кропивницький інститут державного та муніципального управління» під егідою завідувача кафедри соціальної роботи Т.А. Тернавської та за участю доцента кафедри соціальної роботи О.Г. Шаумян й студенток 4-го курсу спеціальності «Соціальна робота» А.С. Котової та В.О. Папченко. Соціально-економічний рівень життя всіх респондентів визначено як достатній.

Методика «Діагностика структури навчальної мотивації» дозволила вивчити найбільш значимі мотиви навчальної діяльності та їх якісний аналіз у людей різного віку. Навчальна мотивація є характеристикою наступної компоненти пізнавальної діяльності, яка досліджувалася – компонента «пізнавальні стилі».

Рушійною силою процесу навчання є мотиви навчальної діяльності. Мотивом навчання виступає внутрішня спонукальна сила, яка забезпечує рух особистості до пізнавальної діяльності, активізує інтелектуальний розвиток в процесі діяльності. В ролі мотивів можуть виступати потреби і інтереси, прагнення і емоції, установки і ідеали. З психологічної точки зору, мотиви є внутрішніми рушіями навчальної діяльності, від яких залежить успішність і результативність останньої.

На першому етапі нашого дослідження виділено декілька групових мотивів навчальної діяльності.

Пізнавальний мотив (46%) – проявляється в пробудженні пізнавальних інтересів і реалізується через одержання задоволення від самого процесу пізнання та його результатів. Пізнавальна діяльність людини є провідною сферою її життєдіяльності, тому формування у людей пізнавальних мотивів є ключовим фактором успішності пізнавальної діяльності індивіда, оскільки через

нього реалізується природна потреба людини. На дану компоненту мають вплив вчителі вечірньої школи, які наполегливо працюють й все більш і більш позбавлені волі починають цікавитися навчанням.

Комунікативний мотив – виражається в бажанні спілкуватися, якого дуже не вистачає позбавленим волі. Комунікативний простір є основою, в межах якої реалізується комунікативний дискурс, тобто соціальний процес [11]. Подібно до потреби в діяльності, людина має потребу в спілкуванні, задоволення якої є необхідною умовою нормального психічного розвитку особистості та розвитку пізнавальної діяльності (39%). Так, комунікативний мотив проявлений на достатньому рівні. Крім того, соціально-комунікативна діяльність у різних вікових категоріях відрізняється своїм високим рівнем (вища за показник мотиву стимуляції на 18,7 %).

Мотив емоційного задоволення – інтерес до певного виду діяльності, процесу виконання цього процесу, позитивний емоційний стан під час навчальної діяльності, почуття радості і задоволення від навчання (33%). Позбавлені волі мають багато вільного часу і можуть проявляти неабиякий інтерес до певного виду діяльності. Мотив емоційного задоволення є достатньо вираженим.

Мотив саморозвитку – розуміння важливості знань, потреба в самоосвіті, невдоволеність рівнем своїх знань, бажання і прагнення самостійно розв'язати проблему, не зважаючи на те що люди знаходяться в місцях позбавлення волі (34%). Особливе місце перебування ув'язнених призводить до бажання реалізуватися, розкритися, проявити себе. Даний показник виявлений на достатньому рівні.

Зовнішня стимуляція – бажання заслужити схвалення від товаришів, колективу, прояв самолюбства і честолюбства, страх перед викладачем (45%). Так, даний показник представлений на достатньому рівні, що свідчить про вагомість поваги й самоповаги для позбавлених волі.

Мотив досягнення – прагнення бути освіченим членом суспільства, відповідальність, обов'язок перед колективом, суспільством, батьками, користь для оволодіння майбутньою професією, меркантильність, матеріальна вигода, стрімка кар'єра. Для 58% опитуваних характерним є домінування мотиву досягнення і, особливо яскраво, спостерігається у навчальній діяльності. Порівняно з іншими мотивами, мотив досягнення за отриманими даними виявлено як найвагоміший в навчальній діяльності серед усіх досліджуваних. Крім того, маємо припущення, що багато хто з опитуваних орієнтується на певні майбутні творчі досягнення, успіх в кар'єрі, уникнення проблем при влаштуванні на роботу, що залежить від теперішніх успіхів в навчальній діяльності. Саме подіям соціум вірить більше, ніж словам, що дозволяє моделювати суспільну думку шляхом організації певних заходів, призначених відображати потрібні в цей момент характеристики, та акцентувати увагу на певних особистостях [7].

Аналіз даних показав, що серед опитуваних різних вікових категорій

найвищий показник розвитку творчого потенціалу спостерігається у людей старшого віку (33%). Більш поширеною серед усіх досліджуваних є рівень розвитку творчого потенціалу з показником «нижче середнього».

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що 38% опитуваних людей, які знаходяться в місцях позбавлення волі мають орієнтацію на розвиток своєї особистості, деякі цікавляться навчанням для розвитку своєї пізнавальної діяльності і впливу на позитивний емоційний стан.

На другому етапі було проведено дослідження компоненти пізнавальної діяльності «креативність», застосовано методіку діагностики невербальної креативності, яка представляє собою 12 субтестів запропонованих П. Торренсом. В дослідженні застосовано один із субтестів «Завершення картинок». Під час опрацювання даного тесту особливий акцент робився на виявленні невербальної креативності як певної здатності до створення нового, оригінального продукту в умовах мінімальної вербалізації. Іншими словами – вербалізація матеріалу, з яким працює піддослідний, і засобів створення нового продукту не обов'язкова і вторинна. За допомогою цього тесту з'ясовано рівень оригінальності і рівень унікальності, а саме: індекс оригінальності (О) і індекс унікальності (У). Індекс оригінальності за П. Торренсом підраховується як середня оригінальність за всіма картинками. Якщо оригінальність малюнку дорівнює 1,00, то такий малюнок визнається оригінальним.

Опитавши групу респондентів, яка складається з 35 осіб позбавлених волі з'ясовано, що рівень невербальної креативності досліджуваних (за індексом оригінальності) має показники нижче середнього (18%). Так, для його оцінки важливіше значення має індекс унікальності: результат індексу унікальності (72%), дозволяє стверджувати, що створення унікального продукту діяльності можливе для всіх опитуваних. Рівень унікальності за Торренсом у осіб позбавлених волі є вищим за норму для особистості, яка функціонує в реальному просторі. Унікальність має високий рівень, що свідчить про наявність творчих здібностей у позбавлених волі особистостей і один із напрямів ресоціалізації має бути пов'язаний саме з пошуком можливостей повернення до життя на волі.

Разом з тим, дійсно жити в абсурдному світі без віри, надії та любові, без життєво мудрих перспектив та оптимізму не лише важко, а й фактично неможливо. Як вважає А. Камю: «щоб уникнути смерті духа за таких умов, людина повинна бути творчою. Абсурдна людина не прагне пояснити дійсність і вирішити конкретні проблеми. Її творчість полягає у випробуванні самої людини та описування того, що вона бачить і переживає» [6].

Пропонуємо інновації у традиційних напрямках ресоціалізації людей, які готуються до виходу з місць позбавлення волі:

1. Зміна соціального середовища – для кращої ресоціалізації потрібно кардинально змінити коло спілкування, сам колишній засуджений не спроможний зробити, тому повинні допомагати його рідні і якщо не справлятимуться звернутися до фахівця. Бажано, щоб родина і колишній

ув'язнений (якщо родина розуміє, що він готовий до нового життя, зможе стати на виправний шлях і проблема лише в оточуючих людях) переїхали на другий кінець міста або в інше місто. Більшість осіб, виходячи з виправної установи, навіть, якщо готові до нового способу життя, «ламаються», коли повертаються до свого кола спілкування тому, що є вразливими і ведуться на провокації.

2. Соціально-психологічна терапія – таким людям необхідна дієва психологічна допомога, дієва підтримка, стимулювання їх до нормального життя, мотивація новими ідеями, можливостями, спілкуватися з ними. Допомогти зрозуміти те, що після виходу з місць позбавлення волі життя не закінчується. Також, слід використовувати казкотерапію як психокорекційний метод. Крім того, застосувати такі терапії як:

- «ліплення з пластиліну» – спрямування на відволікання від життєвих проблем;

- «малювання на полотні» – для покращення емоційного стану людини;

- «як я бачу своє майбутнє» – малюнок свого майбутнього дає змогу зрозуміти основні проблеми та шляхи їх вирішення.

Вагомим для осіб, що позбавлені волі є не втратити власне внутрішнє «Я» як соціальний портрет особистості на підставі необхідного усвідомлення значущості та цінності портрету. Щоб даний портрет сформувати в новій соціально значущій якості слід виховувати почуття жалю, милості, благодійності, чуйності до іншого, здатності до самообмеження й самоавтономії, здатності до толерантності [6].

Доповнити даний портрет можна здатністю до толерантності, через те, що толерантні люди не нав'язують насильно свої норми й правила поведінки іншим людям, не ідеалізують свої цінності й стандарти, можуть переосмислити власний спосіб життя [6].

3. Професійна орієнтація – не менш важливим є мотивація до отримання середньої освіти, а в подальшому й складання ЗНО для вступу до вищих навчальних закладів. Організувати заходи, спрямовані на ознайомлення людини з власними здібностями й можливостями для того, щоб запропонувати вибрати одну з найбільш підходящих професій. Професійно орієнтувати – допомагати людині обрати свою майбутню професію з урахуванням всіх її здібностей, потреб і побажань. Професійна орієнтація не закінчується вибором професії, вона є актуальною протягом всього життя людини. Для того, щоб допомогти зорієнтувати колишнього позбавленого волі слід залучати фахівців соціально-психологічної служби, педагогів та практичних психологів [5; 8].

Висновки. Представлені одержані емпіричні результати показують тенденцію можливої якісної інтерпретації того, що провідною мотивацією для опитуваних є внутрішня, а особливо мотивація досягнення. За рівнем невербальної креативності досліджуваних нами позбавлених волі (за індексом оригінальності) виявлено тенденцію на рівні нижче середнього. За результатом індексу унікальності окреслено спрямованість щодо створення унікального продукту діяльності, котрий можливий для усіх респондентів.

Комплексна система заходів передбачає забезпечення процесу ресоціалізації шляхом:

- створення та втілення індивідуальних програм із соціально-психологічної роботи;
- організації загальноосвітнього та професійно-технічного навчання колишніх позбавлених волі;
- надання колишнім позбавленим волі можливості займатися фізичною культурою та спортом;
- організації дозвілля;
- надання духовної підтримки та допомоги;
- залучення представників релігійних організацій для духовної підтримки і допомоги;
- надання рад і консультацій;
- надання психологічного забезпечення процесу відбування покарання;
- втілення заходів для полегшення соціальної реабілітації після звільнення.

Література

1. Алексеевкова Е. Г. Личность в условиях психической депривации: учебное пособие / Е. Г. Алексеевкова // СПб : Питер, 2009. – 96 с.
2. Андрушко І. Досвід організації соціально-психологічної роботи із засудженими в установах виконання покарань / І. Андрушко // К. : Центр «Альтернатива-В», 2004. – 198 с.
3. Завацька Л. М. Технології соціально-педагогічної роботи / Л. М. Завацька , О. Г. Платонова, О. В. Михайленко, Т.В. Янченко // Чернігів: ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2015. – 110 с.
4. Кабаченко Н. Радикальні підходи у соціальній роботі / Н. Кабаченко, Т. Семигіна // Соціальна політика і соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 112 – 121.
5. Котова А. С. Реалії та перспективи ресоціалізації людей, які перебувають у місцях позбавлення волі / А. С. Котова // Актуальні правові та гуманітарно-економічні проблеми в період євроінтеграції: збірник матеріалів ІV Всеукраїнської науково-практичної конференції (30 листопада 2018 р.). – Кропивницький : ПВНЗ «КІДМУ», 2018. – подано до друку.
6. Лісовський П. М. Персонологія: специфіка, структура, механізм: навчальний посібник / П. М. Лісовський, Ю. П. Лісовська // К. : Кондор-Видавництво, 2018. – 314 с.
7. Мацько Л. І. Комунікативна лінгвістика : навчально-методичний посібник / Л. І. Мацько, О. М. Калита, С. І. Поворознюк // К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 256 с.
8. Панченко В. О. Проблеми соціально-психологічної адаптації неповнолітніх під час ув'язнення / В. О. Панченко // Актуальні правові та гуманітарно-економічні проблеми в період євроінтеграції: збірник матеріалів ІV

Всеукраїнської науково-практичної конференції (30 листопада 2018 р.). – Кропивницький : ПВНЗ «КІДМУ», 2018. – подано до друку.

9. Технології соціальної роботи / О. А. Агарков Д. Ю. Арабаджиев, Т. В. Єрохіна, В. В. Кузьмін, І. В. Мещан, В. М. Попович // Запоріжжя: Мотор Січ, 2015. – 487 с.

10. Трубников В. М. Социальная адаптация освобожденных от отбывания наказания / В. М. Трубников // Х. : Основа, 1990. – 177 с.

11. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посібник / О. В. Яшенкова // К. : ВЦ «Академія», 2010. – 312 с.

12. World Prison Brief // Режим доступу до ресурсу: <http://www.prisonstudies.org>.

Транслітерація

1. Alekseenkova E. N. Personality in terms of mental deprivation: tutorial / E. N. Alekseenkova // SPb : Peter, 2009. – 96 p.

2. Andrushko I. Experience of organization of social-psychological work with convicts in penitentiary institutions / I. Andrushko // К. : Center «Alternative-B», 2004. – 198 p.

3. Zavatska L. M. Technologies of social and pedagogical / L. M. Zavatska , O. H. Platonova, O. V. Mykhailenko, T.V. Yanchenko // Chernihiv: ChDPU im. T. H. Shevchenka, 2015. – 110 p.

4. Kabachenko N. Radical approaches to social work / N. Kabachenko, T. Semyhina // Social policy and Social work. – 2004. – № 2. – P. 112 – 121.

5. Kotova A. S. Realities and perspectives of resocialization of people in prison / A. S. Kotova // Actual legal and humanitarian and economic problems during the period of European integration: compendium of materials of the 7th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (November 30, 2018). – Kropyvnytskyj : Private higher educational institution “Kropyvnytskyj institute of state and municipal governance”, 2018. – submitted to the press.

6. Lisovskyi P. M. Personology: Specificity, Structure, Mechanism: tutorial / P. M. Lisovskyi, Yu. P. Lisovska // К. : Kondor- publishing house, 2018. – 314 p.

7. Matsko L. I. Communicative linguistics : tutorial manual / L. I. Matsko, O. M. Kalyta, S. I. Povorozniuk // К. : publishing house of National Pedagogical Dragomanov University, 2015. – 256 p.

8. Panchenko V. O. Problems of social and psychological adaptation of juveniles during imprisonment / V. O. Panchenko // Actual legal and humanitarian and economic problems during the period of European integration: compendium of materials of the 7th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (November 30, 2018). – Kropyvnytskyi : Private higher educational institution “Kropyvnytskyj institute of state and municipal governance”, 2018. – submitted to the press.

9. Social work technologies / O. A. Aharkov D. Yu. Arabadzhiev, T. V. Yerokhyna, V. V. Kuzmin, I. V. Meshchan, V. M. Popovych // Zaporizhia: Motor Sich, 2015. – 487 p.

10. Trubnikov V. M. Social adaptation of exempt from serving punishment / V. M. Trubnikov // Kharkiv : Osnova, 1990. – 177 p.

11. Yashenkova O. V. Fundamentals of the theory of linguistic communication : tutorial / O. V. Yashenkova // Kiev : Publishing house «Akademiiia», 2010. – 312 p.

12. World Prison Brief // Resource access mode : <http://www.prisonstudies.org>.

Shaumian O.G.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF RESOCIALIZATION OF PERSONS, WHICH ARE DEPRIVED OF LIBERTY

The article is devoted to the study of socio-psychological aspects of resocialization of incarcerated people in the conditions of a market economy. We considered approaches to developing an ideal model of social adaptation of incarcerated people.

We established the most significant motives of educational activities of incarcerated people of all ages and made their qualitative analysis, and namely, cognitive motive, communicative motive, social and communicative activity, motive of emotional satisfaction, motive of self-development, external stimulation and motive of achievement.

The obtained empirical results show a trend for a possible qualitative interpretation of the fact that the main motivation for the respondents is the internal one, and namely, the achievement motivation. In terms of the level of non-verbal creativity by P. Torrens, the investigated deprived of liberty (according to the index of originality) revealed a below the average level tendency. According to the index of uniqueness, the focus is on the creation of a unique product of activity, accomplishable for all respondents.

We offered innovations in the traditional trends of re-socialization of people, preparing to leave their places of liberty deprivation: changes in their social environment, social psychological therapy and professional orientation.

We underlined the importance for the deprived persons of not losing their own inner "I" as a social portrait of the individual based on the necessary awareness of the importance and value of such a portrait, which should be formed in a new socially significant quality by fostering a sense of compassion, mercy, charity, sensitivity to another, capacity to self-restraint and self-autonomy and capability to tolerance.

A comprehensive system of measures involves ensuring the process of re-socialization by: creating and implementing individual programs for social and psychological work; organization of general and vocational education of former deprived people; providing the former deprived people with the opportunity to engage in physical education and sports; leisure organization; providing spiritual support and assistance; involvement of representatives of religious organizations for spiritual support and assistance; advising and consulting; providing psychological support to

the process of serving a sentence; implementation of measures for facilitating social rehabilitation after release.

Key words: *social work, social adaptation, deprivation of liberty, re-socialization, social environment, social-psychological therapy, professional orientation.*

Шаумян О.Г. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Приватного вищого навчального закладу «Кропивницький інститут державного та муніципального управління».

УДК 159.92

Яремчук В. В.

ГОТОВНІСТЬ ДО САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Стаття піднімає проблеми готовності до самоосвіти майбутніх соціальних педагогів. Автор наголошує, що назріла потреба підготовки компетентних соціальних педагогів, які володіють готовністю до професійного саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання, здатних актуалізувати свій творчий та професійний потенціал. Проаналізовано, що самоосвіта майбутніх соціальних педагогів – це складний, багатогранний процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у соціально-педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань і вмінь. Доведено, що готовність майбутнього соціального педагога до професійного саморозвитку і самоосвіти є невіддільною складовою цілісного процесу професійного саморозвитку в освітньому середовищі навчального закладу. Готовність виникає на рівні безпосередньої взаємодії з впливами освітнього середовища, які детермінують появу суперечностей і сприяють формуванню потреби у професійному саморозвитку. Визначено, що готовність є пусковим механізмом для мотивів, компетентностей, соціальної презентабельності, усвідомленості особистості щодо траєкторії її подальшого професійного саморозвитку. Емпірично доведено, що у майбутніх соціальних педагогів внутрішня мотивація переважає над зовнішньою позитивною мотивацією, яка в свою чергу переважає над зовнішньою негативною мотивацією, що обумовлено орієнтацією студентів на оволодіння професією та особливостями освітнього середовища.

Ключові слова: *готовність до самоосвіти, освітнє середовище навчального закладу, майбутні соціальні педагоги, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Вхідження України в європейський освітній простір, реформування всіх ланок системи освіти, актуалізують проблему професійного саморозвитку конкурентоспроможного та висококваліфікованого

фахівця соціальної сфери, на якого покладена особлива місія – формування нової генерації українців. Необхідність цих перетворень у професійній підготовці майбутніх фахівців відображена в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року, Концепції нової української школи та в інших освітянських документах. За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, вчитися, переучуватися, розучуватися, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в полікультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Однією із десяти компетентностей, закладених у Концепції нової української школи, є вміння вчитися протягом життя, яка тлумачиться як здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання. В умовах сучасної освіти необхідним є формування особистості соціального педагога, який гармонійно поєднував би ініціативність, професіоналізм, творчість, стійкий інтерес до соціально-педагогічної діяльності, розвинені загальнолюдські цінності, високий рівень професійної компетентності та культури, відповідальність. Сьогодні професійна діяльність соціального педагога вимагає дивергентного мислення, орієнтованого на індивідуальність, креативність, оригінальність, гнучкість та сприйнятливність, саморозвиток та професійне самовдосконалення протягом всього професійного життєвого шляху. Професійне становлення особистості у певній галузі діяльності можливе лише при наявності відповідного ціннісно-мотиваційного ставлення особистості до власного професійного саморозвитку, професійного удосконалення, системного підвищення рівня професійної підготовки у поєднанні з відповідними організаційно-педагогічними умовами освітнього середовища навчального закладу.

Отже, актуалізується важлива суспільна і наукова потреба підготовки компетентних соціальних педагогів, які володіють готовністю до професійного саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання, здатних актуалізувати свій творчий та професійний потенціал. Тому як ніколи стає актуальним дослідження проблеми готовності студентів до самоосвіти, професійного саморозвитку з метою їх швидкої адаптації, професійної мобільності в умовах переходу України до європейських стандартів освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методологічний аналіз наукових джерел зазначеної проблеми засвідчив той факт, що проблема професійного саморозвитку і самоосвіти розглядається з позиції професійного становлення особистості (Л. Анциферова, Ю. Бабанський, О. Будник, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Киричук, С. Кузікова, В. Луговий,

В. Рибалка, С. Сисоєва, І. Підласий, Р. Пріма, В. Семиченко, Н. Тализіна, Т. Титаренко, В. Чайка, Т. Яценко та ін.), цілеспрямованого професійного саморозвитку, який є базовим для характеристики цілей, змісту, засобів освіти (О. Бондаревська, В. Маралов, В. Серіков, І. Смолюк, І. Чеснокова, Г. Цукерман та ін.). Проблематика професійного самовдосконалення та саморозвитку досить фундаментально представлена в наукових працях учених В. Андрущенко, Б. Гершунського, Є. Гусинського, І. Зязюна, В. Кременя та ін. Питання взаємозв'язку професіоналізму та розвитку особистості педагога розкрито у працях багатьох дослідників (С. Гончаренка, О. Глузмана, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Кузьминої, С. Максименка, Н. Ничкало, І. Підласого, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської та ін.); розглядаються педагогічні аспекти самореалізації (В. Андрєєв, В. Моляко, Т. Сущенко та ін.); безперервного професійного саморозвитку (Р. Гуревич, В. Фрицюк). Вважаючи готовність до самоосвіти процесом активної, позитивної якісної зміни особистості, яка є результатом не зовнішніх дій, а її власних зусиль, дослідники розглядають цей процес і як діяльність особистості, спрямовану на зміну тих своїх властивостей, закладених попереднім етапом розвитку або природними властивостями, а також психологічним аспектам самореалізації як активної пізнавальної та творчої діяльності у нових умовах освітнього процесу (Г. Волинка, І. Зязюн, М. Костенко). Проблеми самоактуалізації і саморозвитку розглянуто в зарубіжних працях Р. Бернса, Ш. Бюлер, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса та ін. Інноваційність психолого-педагогічних досліджень, їхня спрямованість на професійне самовизначення, самостановлення, рефлексивність, самоусвідомлення, свідома взаємодія учасників навчально-педагогічного процесу показана в працях К. Абульханової-Славської, О. Вербицького, В. Зінченка, В. Краєвського, Н. Кузьминої, Г. Селевка, І. Якиманської та ін. Не применшуючи здобутки вчених щодо окресленої проблеми, вважаємо доцільним більш повно розглянути у науковому дискурсі проблему готовності соціальних педагогів до самоосвіти як складової професійного саморозвитку.

Мета статті – розкрити проблеми готовності до самоосвіти майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема готовності до самоосвіти майбутнього соціального педагога є актуальною і затребуваною в руслі освітніх змін і відповідає вимогам формування конкурентоздатного фахівця. З'ясовано, що проблема самоосвіти є складною, багатоаспектною і є об'єктом вивчення багатьох наук, тобто носить міждисциплінарний характер і є невіддільною від проблеми саморозвитку. Встановлено, що категорія «самоосвіта» базується на поняттях «розвиток», «саморозвиток», «професійний саморозвиток». Аналізуючи проблему саморозвитку, маємо на увазі, насамперед, особистісний розвиток людини, а особистісний і професійний саморозвиток необхідно розглядати у тісному взаємозв'язку, оскільки професійний розвиток є продовженням загального розвитку людини. Проаналізовано, що самоосвіта

майбутніх соціальних педагогів – це складний, багатогранний процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у соціально-педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань і вмінь. Активізація готовності до самоосвіти і професійного саморозвитку кожного студента є важливою умовою успішності навчального процесу, оскільки суттєво впливає на підвищення рівня пізнавальної та професійної активності майбутнього вчителя початкової школи і ставить його в позицію суб'єкта навчального процесу, який безпосередньо керує власною пізнавальною діяльністю та професійно-особистісним становленням.

Доведено, що готовність майбутнього соціального педагога до професійного саморозвитку і самоосвіти є невіддільною складовою цілісного процесу професійного саморозвитку в освітньому середовищі навчального закладу. Готовність виникає на рівні безпосередньої взаємодії з впливами освітнього середовища, які детермінують появу суперечностей і сприяють формуванню потреби у професійному саморозвитку. Таким чином готовність є пусковим механізмом для мотивів, компетентностей, соціальної презентабельності, усвідомленості особистості щодо траєкторії її подальшого професійного саморозвитку.

Визначаючи вибірку досліджуваних, ми враховували загальну специфіку предмета дослідження. Дослідження здійснювалося впродовж 2017-2018 рр. на базі педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» в три етапи. На першому етапі – здійснювався теоретичний аналіз проблеми готовності до самоосвіти майбутніх соціальних педагогів, визначалась загальна стратегія дослідження.

На другому етапі – обґрунтовано вибір кількості досліджуваних, здійснювалося емпіричне дослідження структурних компонентів, особливостей та чинників готовності до самоосвіти майбутніх соціальних педагогів. На третьому етапі – проводилось узагальнення і підсумкова інтерпретація отриманих результатів дослідження.

Загальний обсяг вибірки – 52 досліджуваних, вибірка складалася із представників чоловічої (37 %) та жіночої (63 %) статі. При формуванні вибірки враховувались критерії змістовності, репрезентативності, еквівалентності. В ході емпіричного дослідження вирішувалися наступні завдання:

- дослідити суб'єктивне ставлення студентів педагогічного факультету до професійного саморозвитку та самоосвіти;
- дослідити показники сформованості готовності до самоосвіти майбутніх соціальних педагогів;
- виявити структурні компоненти готовності до професійного саморозвитку та побудувати узагальнений особистісний профіль професійного саморозвитку майбутнього соціального педагога.

З метою вивчення специфіки прояву мотивації до самоосвіти в реальній практиці нами було розроблено авторську анкету, яка мала на меті дослідити суб'єктивне ставлення студентів до проблем професійного саморозвитку. Анкета

містила розгорнуті і стандартизовані запитання, які стосувалися розуміння змістовної сутності професійної самоосвіти, організаційно-методичних форм його забезпечення, ролі професійного саморозвитку у професійному становленні. Слід зазначити, що ті пункти анкети, що передбачали розгорнуте формулювання відповіді, були піддані контент-аналізу. Як відомо, контент-аналіз – це якісно-кількісний метод вивчення документів, який характеризується об'єктивністю висновків і строгістю процедури та полягає у квантифікаційній обробці тексту з подальшою інтерпретацією результатів. Предметом контент-аналізу можуть бути як проблеми соціальної дійсності, котрі висловлюються чи навпаки приховуються у документах, так і внутрішні закономірності самого об'єкта дослідження.

Перше запитання анкети «Що, на Ваш погляд, означає поняття «професійна самоосвіта»?» передбачало розгорнуту відповідь. Переважна більшість опитаних пов'язує це з удосконаленням власного «Я», що було виокремлено в окрему категорію контент-аналізу. Загальна частка таких відповідей становила 73,1 %. Серед таких відповідей основну кількість становили такі формулювання: «Безперервний процес навчання та розвитку соціального педагога», «Самостійне вивчення певних галузей науки», «Розвиток та удосконалення професійних здібностей», «Внутрішній процес, спрямований на досягнення творчої індивідуальності» тощо. Інша суттєва категорія контент-аналізу об'єднувала тавтологічні відповіді («коли людина сама розвивається», «самостійний розвиток» тощо) і вона становила 15,4 %.

Стосовно другого запитання «Які основні компоненти професійного саморозвитку Ви можете назвати?» було застосовано перший алгоритм контент-аналізу – відповідно категоріями аналізу виступали безпосередньо одиниці аналізу. Схематичне зображення результатів контент-аналізу суб'єктивних уявлень студентів про професійний саморозвиток наведено на рис. 1.

Можна зауважити, що відповіді майбутніх соціальних педагогів характеризувались наступним спектром характеристик, серед яких за даними контент-аналізу можна виділити такі ключові категорії: самовдосконалення (вказали 26,9% досліджених), знання (20,2%), цілеспрямованість (16,3%), мотивація (13,4%), комунікабельність (13,4%) тощо.

Третє запитання анкети «На Вашу думку, чи створені у вашому закладі всі необхідні умови для професійної самоосвіти майбутнього фахівця?» мало на увазі як коротку оцінку за чотирма категоріями «Так», «Скоріше вірно, ніж невірно», «Скоріше невірно, ніж вірно» та «Ні», так і розгорнуту відповідь у випадку варіанту «Так». Зазначимо, що 43,3 % опитаних студентів вважають, що на факультеті створені всі необхідні умови для професійної самоосвіти майбутнього фахівця. В свою чергу 26,9 % респондентів відзначили, що скоріше ці умови існують, ніж відсутні. Протилежної думки дотримувалось 20,2 % опитаних – їхня позиція полягає у тому, що у навчальному закладі такі умови скоріше відсутні, ніж присутні. На повну відсутність відповідних умов вказали 9,6 % досліджуваних.

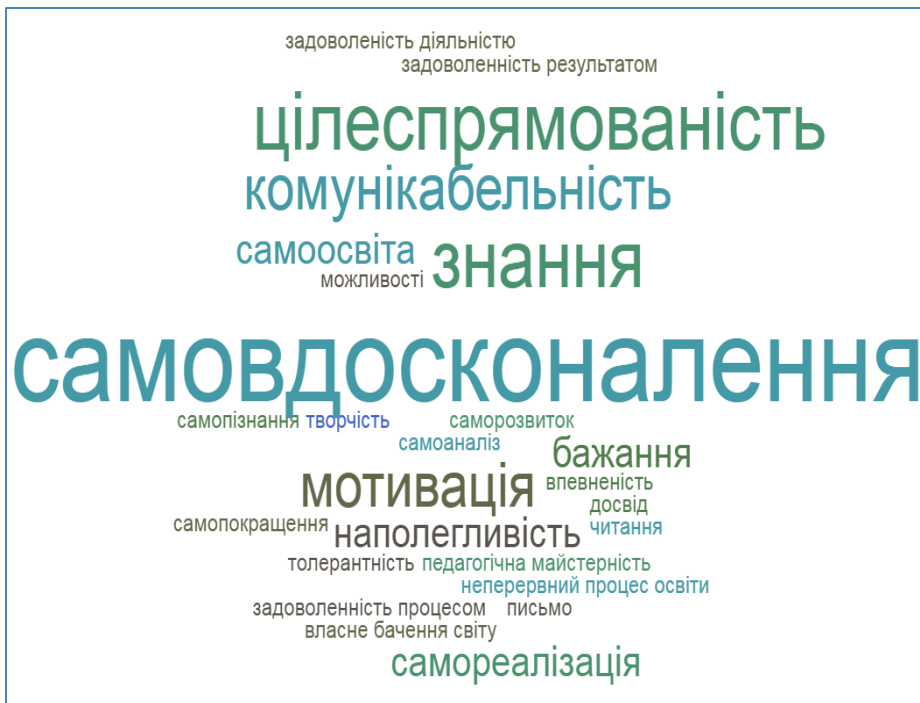


Рис. 1. Схема результатів контент-аналізу суб'єктивних уявлень студентів про професійну самоосвіту

Що стосується четвертого пункту анкети «Чи важливою є для Вас професійна самоосвіта?», то переважна більшість студентів вважають, що професійна самоосвіта є для них важливою (96,2 % опитаних). Окрім цього, ті 3,8 % респондентів, що не дали виразно позитивної відповіді на це запитання, все ж таки відповіли у позитивному аспекті – вони позначили процес професійної самоосвіти скоріше важливим, ніж неважливим.

Відповідь на питання «Які методи та форми можуть використовувати майбутні соціальні педагоги для формування готовності до професійного саморозвитку?» також потребувала детального пояснення з боку респондентів. відповідно категоріями аналізу виступали безпосередньо одиниці аналізу. Результати контент-аналізу відповідей схематично наведено на рис. 2.

Можна зауважити, що відповіді студентів характеризувались наступним спектром характеристик, серед яких за даними контент-аналізу можна виділити основні: самоосвіта (вказали 9,7 % досліджених), бесіда (9,7 %), самовиховання (6,9 %), самовдосконалення (6,9 %) тощо.

Отже, провівши дослідження суб'єктивного ставлення до професійної самоосвіти майбутніх соціальних педагогів, можна зробити наступні висновки.

Поняття «професійна самоосвіта» переважна більшість опитаних пов'язує з удосконаленням власного «Я», самовдосконаленням, знаннями, цілеспрямованістю, мотивацією, комунікабельністю тощо. Показано, що менше половини опитаних студентів вважають, що на педагогічному факультеті створені всі необхідні умови для професійного саморозвитку майбутнього фахівця. Визначено, що за суб'єктивною думкою майбутніх учителів початкової школи провідною умовою професійного саморозвитку виступає наявність кваліфікованих викладачів-наставників.

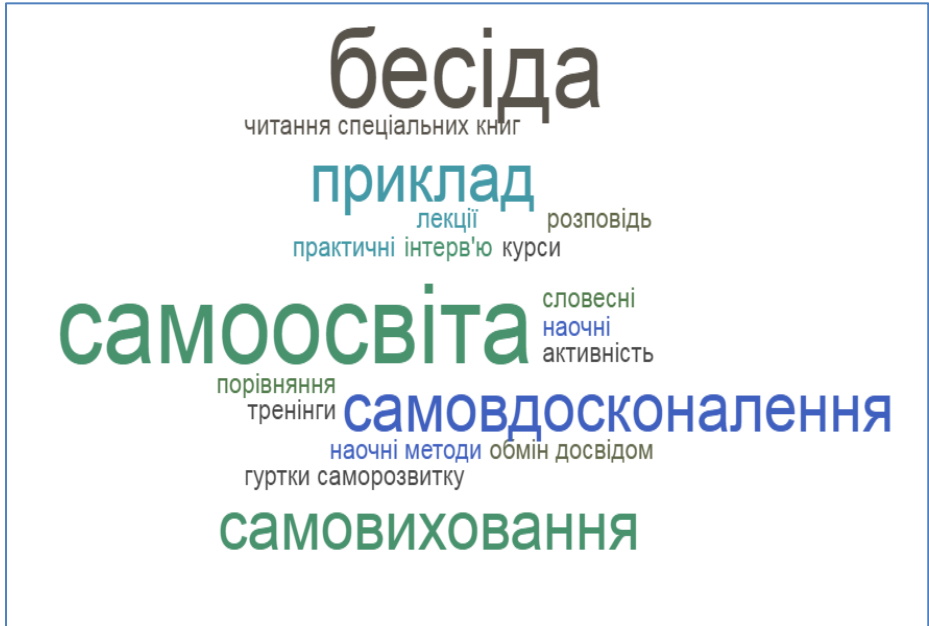


Рис. 2. Схема результатів контент-аналізу суб'єктивних уявлень студентів про методи формування готовності до професійної самоосвіти

Зазначено, що для переважної більшості студентів професійний саморозвиток є важливим, а володіння професійною компетентністю дозволить їм у подальшій професійній діяльності ефективніше та правильніше працювати з різними категоріями населення. Майбутні соціальні педагоги вважають необхідним бути професіоналом у своїй справі, дбають про підвищенні рівня свого професійного саморозвитку, намагаються оволодіти високим рівнем комунікабельності. Показано, що найбільш популярними формами позааудиторної роботи є відвідування різноманітних акцій і заходів, психологічні семінари і тренінги, конференції, а також інші виховні заходи. Майбутні соціальні педагоги вважали, що володіння творчим потенціалом дозволяє зацікавлювати дітей, залучати їх до активної діяльності, шукати

нестандартне вирішення проблем, урізноманітнювати процес навчання, а також самовдосконалюватись. Визначено, що підвищення рівня готовності до професійного саморозвитку пов'язується майбутніми соціальними педагогами з професійним та особистісним розвитком. За суб'єктивними уявленнями студентів про методи формування готовності до професійного саморозвитку найбільш важливими виступають самоосвіта, бесіда, самовиховання, самовдосконалення. Таким чином, переважна більшість респондентів вважала, що необхідно урізноманітнювати заходи, щоб допомогти майбутнім вчителям початкової школи у підвищенні рівня їх професійного саморозвитку.

Наступною методикою, за якою аналізувались особливості сформованості професійного саморозвитку, а відтак і самоосвіти, майбутніх соціальних педагогів, виступала методика діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності Л. Бережної. Описові статистики для шкал методики були наступними. Шкала «Рівень прагнення до саморозвитку» – $M = 36,279$; $\sigma = 4,088$, «Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку ($M = 12,538$; $\sigma = 1,885$) та оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації майбутнього вчителя ($M = 10,115$; $\sigma = 2,030$).

Середньогруповий профіль майбутніх учителів соціальних педагогів за методикою діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності Л. Бережної наведено на рисунку. В цілому рівень прагнення до саморозвитку було розцінено як середній, адже за нормами автора методики середньому рівню відповідають значення у 35-39 балів. Причому студентів із дуже низьким рівнем було не виявлено (0,0%), осіб із низьким рівнем – 4,8%, осіб із рівнем нижче середнього – 28,8%, осіб із середнім рівнем – 41,3%, осіб із рівнем вище середнього – 21,2%, осіб із високим рівнем – 3,8%, осіб із дуже високим рівнем – 0,0%.

В дослідженій групі середньогруповий рівень самооцінки особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку, розцінювався як нормальний, адже він знаходився в інтервалі 11-14 балів. А середньогруповий рівень оцінки проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації розцінювався як такий, що є скоріше перспективним для самореалізації майбутнього соціального педагога (адже він знаходився в інтервалі 9-10 балів). Отже, показано, що майбутні соціальні педагоги прагнуть до саморозвитку, їхнє прагнення базується на самооцінці своїх якостей, що сприяють саморозвитку, а також на оцінці проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації.

Також було проаналізовано відповіді студентів за методикою діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір в модифікації А. Реана. Узагальнений профіль за методикою наведений на рис. 3.

Описові статистики для шкал методики були наступними: шкала «Внутрішня мотивація»: $M = 3,702$; $\sigma = 0,907$; шкала «Зовнішня позитивна мотивація»: $M = 3,288$; $\sigma = 0,978$; «Зовнішня негативна мотивація»: $M = 3,577$;

$\sigma = 0,962$. Таким чином, у майбутніх соціальних педагогів внутрішня мотивація переважає над зовнішньою позитивною мотивацією, яка в свою чергу переважає над зовнішньою негативною мотивацією. Отримані результати можна інтерпретувати наступним чином: прагнення до професійного саморозвитку забезпечується, в першу чергу, внутрішніми чинниками. Як зазначає О. Захарко [3], більшість дослідників сходяться на думці, що внутрішньо мотивована поведінка здійснюється заради самої себе, спрямована на процес діяльності, виявляється як активність заради активності. Джерело такої поведінки знаходиться в межах виконуваної діяльності, а мотиви діяльності спрямовані на задоволення внутрішніх психологічних потреб, зокрема відчуття людиною своїх можливостей, самоствердження та підтримання значимих соціальних стосунків. Наслідками цього є, з одного боку, підвищення ефективності успішності виконання діяльності, а з іншого – зростання компетентності, саморозвиток та відчуття себе джерелом змін у навколишньому світі.

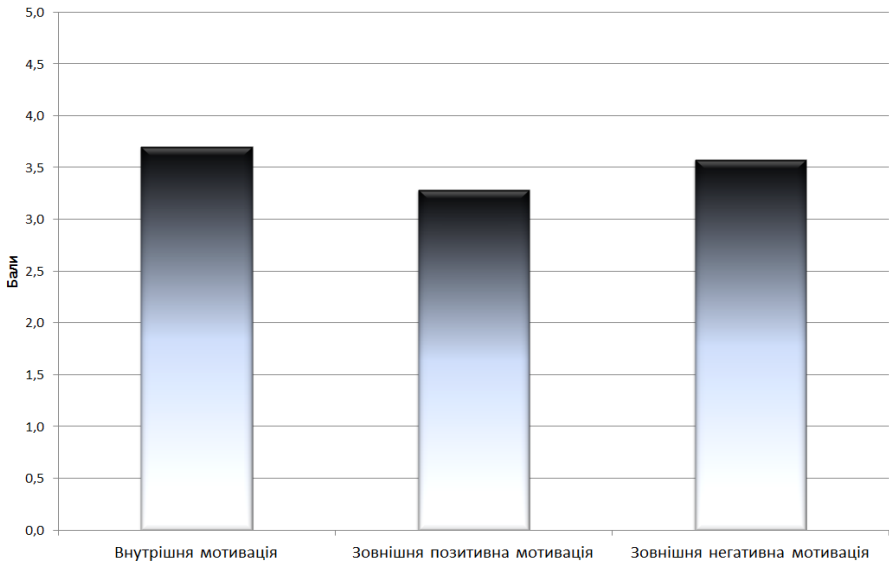


Рис. 3. Середньогруповий профіль майбутніх соціальних педагогів за методикою діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір в модифікації А. Реана

В свою чергу в системі зовнішньої мотивації відзначається переважання негативної мотивації над позитивною, що можна вважати специфічною характеристикою освітнього середовища. Відомо, що перевага внутрішніх мотивів та позитивна зовнішня мотивація є найбільш ефективними з точки зору задоволеності працею і її продуктивності, але освітнє середовище спрямоване на

менш ефективну модель, в якій мотиваційні інструменти примушення використовуються частіше, ніж інструменти заохочення. Отже, у майбутніх соціальних педагогів внутрішня мотивація переважає над зовнішньою позитивною мотивацією, яка в свою чергу переважає над зовнішньою негативною мотивацією, що обумовлено орієнтацією студентів на оволодіння професією та особливостями освітнього середовища.

Висновки. Визначено, що самоосвіта майбутніх соціальних педагогів – це свідомо самопізнавальна та самопроектувальна діяльність, спрямована на удосконалення своєї особистості відповідно до вимог майбутньої професії та самореалізація себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає майбутню професію.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення проблеми. До перспективних напрямів подальших наукових досліджень слід віднести: організацію психолого-педагогічної підготовки до формування готовності до професійного саморозвитку у вищих навчальних закладах; удосконалення системи дистанційного навчання при підготовці фахівців; порівняльний аналіз моделей проектування професійного саморозвитку майбутніх фахівців соціальної сфери в зарубіжних країнах та інших аспектів проблеми.

Література

1. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів / В. Андрущенко // Філософія освіти. – Київ : Майстер-клас, 2005, №1. – С. 5-17.
2. Бережнова Л. Н. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности / Л. Н. Бережнова // Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2005. – С. 411 – 413.
3. Захарко О. Внутрішня мотивація як психологічний феномен / О. Захарко // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2008. – № 3. – С. 143 – 150. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/spl_2008_3_19.

Транслітерація

1. Andrushchenko V. Filosofiia osvity KhKhI stolittia: poshuk priorytetiv / V. Andrushchenko // Filosofiia osvity. – Kyiv : Maister-klas, 2005, №1. – S. 5-17.
2. Berezhnova L. N. Dyahnostyka urovnia samorazvytyia y professionalno-pedahohycheskoï deiatelnosty / L. N. Berezhnova // Fetyskyn N. P. Sotsyalno-psykhohycheskaïa dyahnostyka razvytyia lychnosty y malykh hrupp / N. P. Fetyskyn, V. V. Kozlov, H. M. Manuilov. – M. : Yzd-vo Ynstitutu Psykhoterapyu, 2005. – S. 411 – 413.
3. Zakharko O. Vnutrishnia motyvatsiia yak psykhohychnyi fenomen / O. Zakharko // Sotsiohumanitarni problemy liudyny. – 2008. – № 3. – S. 143 – 150. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/spl_2008_3_19.

Yaremchuk V. V.

Readiness for self-education of future social educators

The article raises problems of readiness for self-education of future social educators. The author emphasizes that there is an urgent need for the training of competent social educators who are ready for professional self-development, self-improvement, self-education, capable of actualizing their creative and professional potential. It is analyzed that self-education of future social pedagogues is a complex, multifaceted process aimed at the formation, integration and implementation of professionally significant personality traits and abilities, professional knowledge and skills in the social-pedagogical activity. It is proved that the readiness of the future social pedagogue for professional self-development and self-education is an integral part of the integrated process of professional self-development in the educational environment of an educational institution. Readiness arises at the level of direct interaction with the influence of the educational environment, which determines the emergence of contradictions and contributes to the formation of the need for professional self-development. It is determined that readiness is a trigger for motives, competencies, social representableness, awareness of personality regarding the trajectory of its further professional self-development. It is determined that readiness is a trigger for motives, competencies, social representableness, awareness of personality regarding the trajectory of its further professional self-development. It has been empirically proven that in future social educators, internal motivation prevails over external positive motivation, which in turn prevails over external negative motivation due to the orientation of students to mastering the profession and the peculiarities of the educational environment.

Key words: *readiness for self-education, educational environment of an educational institution, future social educators, professional training.*

Яремчук Віталія Василівна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри соціальної педагогіки ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

У статті визначено сутність, види, компоненти та критерії професійного здоров'я. Виокремлено принципи формування та збереження їх професійного здоров'я, етапність, закономірності, динаміка цих процесів. Розкрито соціально-психологічну специфіку вивчення та рівні сформованості професійного здоров'я. Запропоновано концептуальну модель формування та збереження професійного здоров'я, що реалізується як теоретико-методологічна стратегія системного та цілісного процесу в напрямку забезпечення спрямованості на результат, поданий у вигляді образу здорової особистості, яка відповідально управляє власним здоров'ям і реалізує себе в соціумі, та образу фахівця, який самостійно ставить цілі формування та збереження професійного здоров'я, обирає оптимальні способи й засоби їх досягнення. Розроблена модель формування та збереження професійного здоров'я забезпечує якісно новий рівень особистісної, фізичної, професійної й соціальної готовності особистості до самореалізації в професійній діяльності й інтеграції у соціум.

***Ключові слова:** здоров'я, професійне здоров'я, економічний профіль підготовки, профілактика, формування та збереження професійного здоров'я.*

Постановка проблеми. Суспільні зміни, що відбуваються в країні, вимагають від сучасного фахівця активності, самостійності та відповідальності – дій, які характеризують ціннісне ставлення до професійної діяльності та власного професійно-особистісного розвитку. У самосвідомості фахівця віддзеркалюються соціокультурні протиріччя, тенденції глобалізації й локального консерватизму, суперечливі аспекти взаємовпливу культур. Відбувається втрата усталених уявлень про професійну діяльність, за посередництва яких спеціаліст визначає себе й своє місце у суспільстві, тобто спостерігається криза професійного становлення на рівні самосвідомості, як окремої особистості, так і в рамках поколінь (Г. Андреева, А. Борисюк, Н. Лебедева, В. Павленко, Л. Пілецька, Т. Стефаненко та ін.). Різкі соціальні зміни, а також розвиток системи взаємовпливу культурних традицій, посилення міграційних процесів призвели до посилення суб'єктивної причетності до різних реальних і віртуальних професійних груп фахівців (О. Белінська, І. Ващенко, С. Максименко, О. Шевяков, Т. Шибутані та ін.). У цих умовах вагомим значення набуває цілісність й сформованість психологічної структури професійного здоров'я особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання здоров'я й професійного здоров'я є предметом досліджень багатьох науковців, що зумовлює наявність значної кількості підходів до трактування даного феномена. Зокрема, розкрито проблеми збереження здоров'я людини в сучасних умовах (В. Берзін, О. Дубогай, Л. Духовний, Е. Вільчковський, В. Ковалько, Л. Омельченко, О. Савченко та ін.) та особливості її особистісно-професійного становлення (І. Ващенко, С. Клімов, А. Коваленко, С. Максименко, Л. Мігіна, І. Попович та ін.), специфіку життєвого і професійного розвитку особистості в межах онтогенетичних досліджень проблем життєвої самореалізації (К. Абульханова-Славська, Ж. Вірна, С. Дружилов, В. Осьодло, В. Татенко, Т. Титаренко, В. Франкл, Е. Фром, В. Чудновський та ін.), її професійного самовизначення як складової життєвого розвитку (Б. Ананьєв, Л. Божович, Ф. Василюк, Л. Виготський, Е. Еріксон, О. Злобіна, І. Кон, М. Пряжников, А. Фонарьов та ін.), мотиваційно-адаптаційний зміст професійної діяльності (Ф. Берзін, В. Бодров, Н. Завацька, Є. Ільїн О. Кокун, К. Лайжер, О. Маклаков, А. Налчаджян, О. Саннікова, В. Хаккер та ін.), стратегії формування здорового способу життя (С. Болтівець, В. Бочелюк, В. Клименко, Ю. Хунов та ін.), медико-педагогічні та психолого-педагогічні проблеми формування здорового способу життя у молоді, зокрема учнівської (Г. Апанасенко, В. Базарний, О. Ващенко, М. Гриньова, В. Ільченко, Л. Попова та ін.).

Водночас, існуючі підходи до дослідження феномена професійного здоров'я не дозволяють здійснити аналіз його структури як цілісного й складно організованого психологічного утворення; операціоналізувати ієрархічну модель професійного здоров'я фахівців. Отже, наразі існують невирішені проблеми у сфері професійного здоров'я фахівців та необхідність висвітлення соціально-психологічних засад процесів його формування й збереження під впливом глобальних трансформацій сучасного суспільства і розбудови держави.

Мета статті – розкрити психологічну структуру професійного здоров'я особистості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Встановлено, що у зарубіжних підходах термін «професійне здоров'я» пов'язують з сукупністю питань, які зачіпають розумовий, емоційний і фізичний добробут фахівців у процесі їх професійної діяльності. З'ясовано, що різноманіття зарубіжних досліджень в області професійного здоров'я зводиться до розгляду сукупності таких питань: стрес у професійній діяльності; фізичне (від травм на виробництві до серцево-судинних захворювань) і психічне здоров'я (дистрес, вигорання, депресія); чинники нездорового способу життя (куріння, вживання алкоголю і наркотиків); задоволеність роботою, баланс трудових зусиль і заохочення (заробітна плата, визнання, статус, перспективи заохочення та ін.), вплив шкідливих подій, що виникли на робочому місці, на особисте життя і здоров'я, безпека на робочому місці (вплив роботи за змінами на професійне здоров'я), психологічні ефекти безробіття тощо.

Костатовано, що у вітчизняній науці існують різні підходи до визначення поняття «професійне здоров'я», що розглядається як: властивість організму зберігати задані компенсаторні і захисні механізми, які забезпечують працездатність у умовах професійної діяльності (В. Пономаренко, В. Шостак, Л. Яньшин та ін.), процес збереження і розвитку регуляторних властивостей організму, його фізичного, психічного і соціального благополуччя (В. Піскунов, В. Пономаренко, А. Разумов та ін.); здатність людини до компенсаторних функцій (Л. Мітіна, В. Пономаренко та ін.), динамічний стан, що відбиває ефективність процесу адаптації організму до умов життєдіяльності (А. Бобров, С. Гончаров, В. Щєбланов та ін.), інтегральна характеристика функціонального стану організму людини (В. Шостак та ін.), багаторівневе, комплексне, системне поняття, яке включає в себе емоційний, когнітивний, поведінковий аспекти особистості (Л. Воронін, Р. Каспранський, В. Моргун та ін.), соматичний, психічний, соціальний, екзистенціальний рівні (Б. Братусь, Є. Веселова та ін.), певний рівень характеристик здоров'я фахівця (А. Маклаков та ін.).

Розглянуто категоріальну матрицю професійного здоров'я, що поєднує емоційну, поведінкову та когнітивну складові. Встановлено, що емоційна складова включає в себе спектр переживань фахівця, який виникає у його професійній діяльності й стосується адекватного емоційного реагування. У поведінкову складову включено особливості поведінки фахівця, що сприяють його адаптації до мінливих умов навколишнього середовища та професійної діяльності, а також стратегії поведінки, зумовлені станом здоров'я, способом життя та умовами роботи. Когнітивна складова передбачає адекватне уявлення особистості про рівень свого здоров'я, що спирається на знання про здоровий спосіб життя, в тому числі при виконанні професійних обов'язків, усвідомлення ролі здоров'я і його впливу на життя в цілому, а також успішність і ефективність професійної діяльності, зокрема, розуміння основних факторів ризику професії, а також шляхів збереження і зміцнення професійного здоров'я.

Визначено основні напрями вивчення проблеми професійного здоров'я, які, здебільшого, носять прагматичний характер і полягають у розробці та впровадженні програм по зміцненню здоров'я фахівців, усуненню негативних наслідків стресу на робочому місці. Показано, що програми зміцнення професійного здоров'я спрямовані на досягнення таких цілей: попередження феномена burn-out («вигорання»); поліпшення морально-психологічного клімату в колективі; підвищення продуктивності праці завдяки покращенню фізичного і психічного стану фахівців; зниження виробничого травматизму тощо. Зазначено, що як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці різноманіття підходів до збереження та зміцнення професійного здоров'я полягає у розробці програм health management та включає в себе інформаційно-діагностичні та відновно-профілактичні практики.

Визначено, що професійне здоров'я ґрунтується на таких принципах: зниження негативного впливу професійного середовища на здоров'я фахівця; врахування стану здоров'я і наявних протипоказань до певних видів діяльності і

професій в процесі профвідбору; збільшення адаптаційних можливостей особистості для подолання негативних чинників професійного середовища (В. Берзін, О. Дубогай, Л. Духовний, Е. Вільчковський, В. Ковалько, Л. Омельченко, О. Савченко та ін.).

Встановлено, що проблема професійного здоров'я є областю міждисциплінарних досліджень і її вивчення зводиться до питань узгодженості вимог професійного середовища і можливостей особистості щодо успішного та ефективного виконання умов професійної діяльності.

Констатовано, що більшість досліджень з питань професійного здоров'я особистості присвячені профілактиці професійних захворювань. Водночас, значно менша кількість теоретичних і практичних напрацювань спрямовані на його формування і зміцнення.

Встановлено, що професійне здоров'я фахівців характеризується такими складовими: ознаки (соціальні та особистісні); рівні (фізичний, психологічний, соціальний); компоненти (сомато-психічне здоров'я, соціально-психологічне здоров'я, морально-етичне здоров'я).

З'ясовано, що соціальна складова розглядається як міра працездатності, соціальної адаптивності, діяльнісного ставлення фахівця до буття; особистісна складова – як стратегія його життєдіяльності, рівень особистісної компетентності; фізичний рівень – як самопочуття, частота захворювань, працездатність, активність і енергетичний потенціал; психологічний рівень – як характеристики уваги і пам'яті, емоційного благополуччя, стресостійкості, особливостей поведінки, спрямованої на зміцнення здоров'я, відсутності ознак професійних деформацій; соціальний рівень – як професійна мотивація, задоволеність працею, професійна затребуваність, спрямованість на професійний розвиток, соціально-психологічна адаптація до професійного середовища. Виявлено, що сомато-психічне здоров'я визначається як оптимальне співвідношення між психічними і фізіологічними процесами особистості в контексті професійної діяльності; соціально-психологічне здоров'я – як особливості взаємодії у системі «фахівець-професійне середовище», що визначаються через адекватне сприйняття соціальної дійсності, адаптації до професійного середовища, спрямованості на громадські справи, альтруїзм, відповідальність тощо; морально-етичне здоров'я – як вид професійного здоров'я, що характеризується відповідністю нормам, принципам, кодексу або статуту професії без надання шкоди для здоров'я в цілому.

Розроблений алгоритм оцінювання професійного здоров'я фахівців, спрямований на вирішення таких завдань: гуманізація професійної освіти шляхом засвоєння фахівцями економічної сфери моральних цінностей; формування культури здоров'я на основі позитивних поглядів і навичок, а також корекції способу життя; якість отриманої освіти фахівців; вивчення механізмів адаптації до професійної діяльності, збереження і зміцнення здоров'я в динаміці професійного навчання; гігієнічна експертиза професійного процесу; організація культурно-масової, спортивно-оздоровчої роботи на основі принципів

доступності, систематичності, диференційованості та інноваційності, організація систематичних медичних профоглядів.

Виявлено основні симптоми порушення професійного здоров'я фахівців, до яких віднесено негативний суб'єктивний статус, що проявляється погіршенням самопочуття, зниженням рівня професійної активності, зниженням інтересу до інновацій, опор їм; нестабільність емоційної сфери; зниження або повна втрата працездатності; зменшення обсягу і ступеня мобілізації функціональних резервів (швидка стомлюваність, зниження обсягу уваги, відмова від активних методів навчання, що вимагають значних психофізіологічних витрат, тривалий період включення у діяльність; зниження переносимості підвищених фізичних і психічних навантажень); прояви психологічного насильства у професійному середовищі (самоствердження за рахунок інших), що виявляється у відкритому неприйнятті і постійній критиці; приниженні людської гідності; погрози; пред'явлення вимог, не відповідних віку або можливостям фахівця.

Розкрито вплив стресорів на професійне здоров'я фахівців, які стосуються змісту професійної діяльності, її організації; шляхів побудови професійної кар'єри; корпоративних взаємини; позаорганізаційних джерел стресу.

Визначено детермінанти та чинники, що впливають на професійну діяльність та її організацію. Наголошується на специфіці організації праці, зокрема, її неритмічності (надмірне перевантаження, напружена психічна діяльність або явне недовантаження в обсязі роботи), умов праці (організації робочого місця, якості обладнання); одноманітності виконуваної роботи; зміна тривалості або умов праці, незручність годин роботи, робота у вихідні; робота, яка не передбачена даною посадою, підвищена відповідальність; труднощі щодо виконуваної діяльності, в тому числі неповнота необхідної інформації, дефіцит часу, підвищені вимоги до швидкості дій; ситуації невизначеності; стурбованість наслідками можливих помилкових дій; необхідність приймати термінові відповідальні рішення; порушення біологічних ритмів (в тому числі порушення сну), несприятливий функціональний стан організму в процесі виконання діяльності; новизна, реорганізація на роботі; чинники професійної кар'єри – незадовільні перспективи просування по службі; проблеми статусу; нечітко окреслене коло прав та обов'язків, властивих посаді, недолік необхідних професійних знань, умінь і навичок; зміна службових обов'язків; перспектива скорочення (звільнення, безробіття); загроза передчасного виходу на пенсію, вихід на пенсію; надмірні або занижені домагання; виражені амбіції, неадекватні власним можливостям; нездійснені надії, фрустрація через досягнення межі своєї кар'єри; перехід на іншу роботу; корпоративні взаємини – конфліктні взаємини з колегами по роботі, з керівництвом; некомпетентне керівництво; несприятливий психологічний клімат у колективі (інтриги; ізоляція в робочій групі, нерівна оплата праці, переживання невідповідності між витратами сил на виконувану роботу і її оплатою, обмеження свободи поведінки);

позаорганізаційні джерела стресу – життєві кризи (екзистенційні, вікові та ін.), проблеми в сім'ї (недолік турботи, конфлікти, надлишкові домашні навантаження тощо), загальна соціальна незабезпеченість (проблеми з комунальним і медичним обслуговуванням, житлом, транспортом, юридичним статусом тощо), конфлікти особистісних цінностей з цінностями, декларованими організацією, фінансові проблеми, проблеми зі здоров'ям.

Для вирішення означених проблем необхідним вбачається розкриття соціальних і психологічних основ професійного здоров'я та особливостей їх взаємодії.

Висновки. Проведено теоретико-методологічний аналіз і узагальнення наукових підходів до проблеми вивчення професійного здоров'я особистості. Розкрито провідні напрями досліджень професійного здоров'я, які, здебільшого, мають прагматичний характер і полягають у розробці та впровадженні програм по його зміцненню, усуненню негативних наслідків стресу на робочому місці. Показано, що програми зміцнення професійного здоров'я спрямовані на досягнення цілей попередження феномена «вигорання»; підвищення продуктивності діяльності завдяки покращенню фізичного і психічного стану фахівців, поліпшення морально-психологічного клімату в колективі тощо. Як у зарубіжній, так і у вітчизняній практиці все різноманіття підходів щодо зміцнення професійного здоров'я зводиться до розробки програм health management, stress management і включає в себе інформаційно-діагностичні та відновно-профілактичні модулі. При цьому слід зазначити, що значне місце у програмах health management займають медичні питання. Соціально-психологічні аспекти професійного здоров'я лише частково розглядаються в програмах stress management і в програмах поліпшення wellness.

Визначено, що професійне здоров'я – інтегральна характеристика функціонального стану організму за фізичними та психічними показниками: оцінка здібності до професійної діяльності, стійкість до несприятливих факторів, які супроводжують цю діяльність. Головним показником професійного здоров'я є працездатність, що відображає вказані можливості фахівця та визначається як максимально можлива ефективність його професійної діяльності, обумовлюється функціональним станом організму і враховує його фізіологічну цінність та складається з трьох груп факторів: фізичний статус, психічний статус і соціально-психологічна характеристика.

Показниками професійного здоров'я є: емоційна стабільність, впевненість у собі, адекватність поведінки (адаптивність, соціальна активність), чуйність, моральне здоров'я (чесність, дотримання високих моральних принципів), повноцінне життя (соціальне благополуччя, професійна і особистісна успішність), товариськість тощо.

Література

1. Ващенко І.В. Психологічні технології професійного самозбереження особистості та її соціальної підтримки в епоху суспільних трансформацій /

І.В. Ващенко, Н.Є. Завацька // Розвиток особистості в різних умовах соціалізації : монографія / за наук. ред. Л.О. Калмикової, Г.О. Хомич. – ТК. : Видавничий Дім «Слово», 2016. – С. 405 – 422.

2. Коржова Е.Ю. Человек как субъект жизнедеятельности и его профессиональное здоровье / Е.Ю. Коржова // Психология профессионального здоровья // Под ред. Г.С. Никифорова, 2006. – 480 с.

3. Попович І.С. Вплив соціально-психологічних очікувань на професійне зростання та професійне здоров'я фахівців / І. С. Попович та ін. // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного ун-ту ім. В. Даля. – Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. – № 2 (46). – С. 129 – 139.

4. Психология профессионального здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2006. – 480 с.

5. Шингаев С.М. Профессиональное здоровье руководителей и проблемы повышения профессиональной квалификации / С.М. Шингаев // Человек и образование. – 2013. – № 4. – С. 103 – 106.

Транслітерація

1. Vaschenko I.V. Psihologichni tehnologii profesijnogo samozberejennya osobistosti ta її sotsialnoi pidtrimki v epohu suspilnih transformatsiy / I.V. Vaschenko, N.Є. Zavatska // Rozvitok osobistosti v riznih umovah sotsializatsii : monografiya / za nauk. red. L.O. Kalmikovoї, G.O. Homich. – ТК. : Vidavnicхий Dim «Slovo», 2016. – S. 405 – 422.

2. Korjova E.YU. CHelovek kak subyekt jiznedeyatelnosti i ego professionalnoe zdorove / E.YU. Korjova // Psihologiya professionalnogo zdorovyа // Pod red. G.S. Nikiforova, 2006. – 480 s.

3. Popovich I.S. Vpliv sotsialno-psihologichnih ochikuvan na profesijne zrostannya ta profesijne zdorov'ya fahivtsiv / I. S. Popovich ta in. // Teoretichni i prikladni problemi psihologii : zb. nauk. prats Shidnoukraїnskogo natsionalnogo un-tu im. V. Dalya. – Severodonetsk : Vid-vo SNU im. V. Dalya, 2018. – № 2 (46). – S. 129 – 139.

4. Psihologiya professionalnogo zdorovyа / Pod red. G.S. Nikiforova. – SPb. : Rech, 2006. – 480 s.

5. SHingaeв S.M. Professionalnoe zdorove rukovoditeley i problemy povysheniya professionalnoy kvalifikatsii / S.M. SHingaeв // CHelovek i obrazovanie. – 2013. – № 4. – S. 103 – 106.

Burlakova I.A., Zhigareno I.E., Shapovalova V.A., Dechtiaryov Yu.P., Chistyakova Yu.S.

PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF PROFESSIONAL HEALTH OF PERSONALITY

The article defines the essence, types, components and criteria of professional health. The principles of formation and preservation of their professional

health, stage, patterns, dynamics of these processes are singled out. The socio-psychological specificity of the study and levels of the formation of professional health are revealed. The conceptual model of the formation and preservation of professional health implemented as a theoretical and methodological strategy of the system and the whole process in the direction of ensuring the focus on the result presented in the form of the image of a healthy person who responsibly manages his own health and realizes himself in the society and the image of a specialist is proposed. , which independently sets goals for the formation and preservation of professional health, chooses the best ways and means of their achievement. The developed model of formation and preservation of professional health provides a qualitatively new level of personal, physical, professional and social readiness of the individual to self-fulfillment in professional activities and integration into the society.

Key words: *health, professional health, economic profile of training, prevention, formation and preservation of professional health.*

Бурлакова Ірина Анатоліївна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Жигаренко Ігор Євгенович – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Шаповалова Валентина Андріївна – доктор медичних наук, професор, професор кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Дехтярьов Юрій Петрович – кандидат медичних наук, доцент кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Чистякова Юлія Сергіївна – кандидат медичних наук, доцент кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕЧНІСТЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ПОЗИТИВНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ

Актуальність. Статтю присвячено проблемі соціально-психологічної безпечності освітнього середовища закладу вищої освіти як чиннику позитивного психологічного клімату студентської групи. Актуальність обґрунтовано через розуміння психологічної комфортності та захищеності освітнього середовища університету як вагомій умови особистісного розвитку студентської молоді. Визначено зміст та структуру категорій «соціально-психологічна безпечність освітнього середовища» та «соціально-психологічний клімат». *Мета.* З'ясування впливу соціально-психологічної безпечності освітнього середовища на психологічний клімат студентської групи. *Методи.* Для проведення емпіричного дослідження застосовано методики: «Психологічна безпечність освітнього середовища» І. О. Басової; «Оцінка рівня психологічного клімату колективу» А. М. Лутошкіна. Обробка даних відбувалась за допомогою порівняльного аналізу (критерій кутового перетворення Фішера). *Результати.* З'ясовано, що між групами студентів з різним рівнем оцінки соціально-психологічної безпечності освітнього середовища закладу вищої освіти існують відмінності за ознаками соціально-психологічного клімату. Отримані статистично значущі відмінності стосуються всіх компонентів соціально-психологічного клімату групи – когнітивного (знання та поінформованість про інших членів групи); емоційного (ставлення до інших членів групи та до групи в цілому), поведінкового (реальні дії, спрямовані на спільну працю, спільні зусилля у досягненні мети). Визначено, що перебування у психологічно безпечному освітньому середовищі детермінує високий рівень позитивності соціально-психологічного клімату студентської групи, що, у свою чергу, впливає на задоволеність змістом навчальної діяльності, на психологічне благополуччя учасників освітнього процесу. Констатовано, що психологічна безпечність освітнього середовища є умовою, що забезпечує позитивний особистісний розвиток всіх учасників освітнього процесу. Інтегральними показниками психологічної безпечності освітнього середовища є показники задоволеності міжособистісними відносинами, почуття захищеності у міжособистісних відносинах як з викладачами, так і з іншими студентами, гармонійність цих стосунків, референтна значущість освітнього середовища для суб'єкта.

Ключові слова: психологічна безпека, соціально-психологічна безпечність освітнього середовища, психологічне благополуччя, соціально-психологічний клімат, студентська група.

Постановка проблеми. Велике значення студентського етапу становлення особистості відзначається багатьма вченими та практиками. Цей період має особливу роль у становленні життєвих цінностей молодого людини. Ми виходимо з того, що соціальне освітнє середовище закладу вищої освіти має бути тим простором, що сприяє духовному взаємообміну, самореалізації, особистісному зростанню, оскільки роль освіти не можна звести до певного обсягу конкретних знань, вона формує ментальні цінності культури, які надають людині можливість розуміти сенс життя.

Напрямок та зміст розвитку особистості визначаються зовнішніми та внутрішніми обставинами. Зовнішні чинники – це все середовище існування людини – як мікросередовище (сім'я, друзі, заклади освіти та ін. соціальні об'єднання зі своїми правилами, звичаями, нормами), так і макросередовище, яке описується історично-культурними умовами. Внутрішні чинники – це осмислення, структурування та привласнення людиною результатів її взаємодії з зовнішнім середовищем.

Норми і принципи соціального середовища, для студентської молоді, перш за все, освітнього середовища, є стійкими моральними оцінками, що впливають на поведінку людини та мають величезний особистісний сенс. Саме тому, психологічне благополуччя, комфортність освітнього середовища сприяє розвиткові особистості, розкриттю потенціалу, гуманізації освітнього процесу. В останній час дослідники застосовують для позначення психологічного стану середовища поняття «соціально-психологічна безпечність», розуміючи свободу особистості від насилля, повагу до особистісної гідності, довіру та доброзичливість у взаємостосунках з однокурсниками та викладачами [1; 2; 6; 7; 8; 9].

Вивчення соціально-психологічної безпечності (СПБ) особистості не може бути зведеним тільки до дослідження її суб'єктивних переживань, особлива увага приділяється простору або середовищу, в якому вона функціонує, тобто ми маємо брати до уваги систему вищої освіти та, зокрема, університетське середовище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психологічної безпеки стала активно розроблятися лише в останні десятиліття. О. Є. Блинова, Л. С. Головова, О. В. Шевяков аналізували філософсько-антропологічні виміри психологічної безпеки особистості [8]; І. О. Баєва, О. І. Бондарчук, І. Б. Волеваха, С. В. Фера приділяли увагу психологічній безпечності саме освітнього середовища з погляду учнів в шкільній системі, студентів у закладах вищої освіти, вчителів та викладачів [1; 3; 9]; Г. В. Грачев досліджував проблему інформаційно-психологічної безпеки, О. Ю. Закотнова, Г. С. Коритова, А. С. Харченко вивчали особистісні чинники психологічної безпеки [2; 6], Т. В. Ексакусто обґрунтувала поняття «соціально-психологічної безпеки» [7]. Актуальність вивчення проблеми психологічної безпечності освітнього середовища пов'язана з необхідністю створення сприятливих умов для розвитку та саморозвитку особистості студентів.

Мета статті: на основі теоретичного аналізу наукової літератури та емпіричного дослідження з'ясувати вплив соціально-психологічної безпечності освітнього середовища на психологічний клімат студентської групи.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Для проведення емпіричного дослідження нами застосовано модифіковану до умов дослідження методику «Психологічна безпечність освітнього середовища» І. О. Басвої [3, с. 105–118]. Розглянуто деякі аспекти психологічної безпечності освітнього середовища: референтна значущість оточення (ставлення до освітнього середовища університету), задоволеність в особистісно-довірчому спілкуванні, взаємовідносини з іншими студентами, взаємовідносини з викладачами, можливість висловити свою точку зору, поважне ставлення, збереження особистої гідності, можливість звернутися за допомогою, можливість проявляти ініціативу, захищеність від психологічного насилля (від приниження, погроз, ігнорування, недобррозичливого ставлення). Методика містить 3 основних шкали «Задоволеність», «Гармонійність», «Захищеність»; первинна обробка результатів відбувається за допомогою ключа до методики, отриманий кількісний показник дозволяє зробити висновок про рівень прояву кожного із параметрів психологічної безпечності.

Для діагностики соціально-психологічного клімату студентської групи застосовано «Методику оцінки рівня психологічного клімату колективу» А. М. Лутошкіна. Рівень сприятливості психологічного клімату визначається методом опитування, методика дозволяє визначити не тільки рівень позитивності / негативності клімату студентської групи, але й з'ясувати ті характеристики колективу, які згуртовують (+) або, навпаки, роз'єднують (–) групу. Методика складається із 13-ті полярних 7-бальних шкал, кожна з яких відображає певний прояв психологічного клімату навчальної групи. Діапазон розкиду первинних оцінок за кожною шкалою від 1 до 7 балів, також можна отримати узагальнений показник суб'єктивної оцінки студентської групи.

Для статистичної обробки застосовано порівняльний аналіз за допомогою F -критерію кутового перетворення Фішера.

Під психологічною безпечністю освітнього середовища розуміємо умови, що забезпечують високий рівень задоволеності, захищеності, соціально-психологічної компетентності, які є необхідними для реалізації потенційних можливостей особистості в різних видах діяльності. Найбільш відомою концепцією соціально-психологічної безпечності є науковий підхід Т. В. Ексакусто, на думку якої, соціально-психологічна безпечність є станом динамічного балансу внутрішнього потенціалу суб'єкта та зовнішніх умов, що зумовлено наявністю гармонійних відносин, характеризуються захищеністю (відсутністю деформацій та труднощів, а також толерантністю у стосунках), та дозволяє реалізувати духовно-психічний потенціал суб'єкта в процесі життєдіяльності у певному середовищі та певному життєвому просторі, зберегти його цілісність [7].

Основними умовами соціально-психологічної безпечності є такі:

1. Задоволеність міжособистісними відносинами, що розуміється як показник позитивного взаємозв'язку, що дозволяє реалізовувати потреби та інтереси суб'єктів взаємовідносин. Критерієм є задоволеність / незадоволеність.

2. Гармонійний характер відносин, що розуміється як узгодженість думок, суджень суб'єкта щодо своїх відносин з іншими. Критерієм є гармонійність / дисгармонійність відносин.

3. Захищеність, яка, з одного боку (об'єктивний показник), розуміється як відсутність порушень та труднощів у відносинах, з іншого, передбачає стійкість людини до несприятливих впливів (образи, погрози, ігнорування, маніпулювання тощо). Одним із критеріїв захищеності може бути толерантність / інтолерантність [7, с.243].

Вважаємо, що саме соціально-психологічна безпечність університетського освітнього середовища безпосередньо впливає на психологічний клімат студентської групи та створює сприятливі умови для гармонійного особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця.

Соціально-психологічний клімат (СПК) відображає якісні характеристики міжособистісних стосунків, що виявляються у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності та розвитку особистості у групі. Соціально-психологічний клімат є найбільш цілісною психологічною характеристикою групи, яка пов'язана з особливостями відображення групою окремих об'єктів, що мають безпосереднє відношення до процесу навчання. До найбільш значущих належать взаємовідносини «по-вертикалі» та «по-горизонталі», деякі ситуаційні елементи навчальної діяльності. Соціально-психологічний клімат групи створюється і проявляється у спілкуванні, в реалізації групових потреб відповідно до норм та очікувань групи. Вибір поведінкових стратегій в конкретній групі залежить від її соціально-психологічного клімату. Це може бути співпраця або суперництво, компроміс або конфронтація.

Одними із перших зміст соціально-психологічного клімату розкрито В. М. Шепелем, який розумів під ним емоційну окраску психологічних зв'язків членів колективу. Ця емоційна окраска виникає на основі близькості, симпатії, збігу інтересів членів групи. Г. М. Андреева визначила соціально-психологічний клімат групи як цілісний стан колективу, що відрізняється сталим для нього емоційним настроєм та відображає як реальну ситуацію навчальної діяльності (характер, умови, організація), так і характер міжособистісних відносин [цит. за: 4]. Найбільш відомим дослідником соціально-психологічного клімату груп та організацій є Б. Д. Паригін, наукова праця якого не втратило своєї значущості до сьогодні [5].

СПК проявляється в таких групових ефектах: 1) згуртованість як рівень єдності у поведінці людей в умовах альтернативного вибору виду конкретних дій із певних можливих варіантів; 2) взаємна сумісність, яка характеризує безконфліктність спілкування та узгодженість поведінки членів колективу в умовах їх спільної професійної (або навчальної) діяльності; 3) стан рівня

ідентифікації, яка виражає усвідомлене, внутрішньо мотивоване прийняття членом колективу цілей, завдань, функцій, цінностей і норм групової діяльності та ін.

Традиційно розрізняють сприятливий, нейтральний та несприятливий соціально-психологічний клімат. Ознаками сприятливого соціально-психологічного клімату є висока вимогливість та довіра членів колективу один до одного; доброзичлива і ділова критика; вільне висловлювання власної думки членами колективу при обговоренні питань групового життя; задоволеність належністю до колективу; високий рівень взаємодопомоги; достатня інформованість членів колективу про всі аспекти групового життя. Несприятливий негативний соціально-психологічний клімат характеризується песимізмом, роздратованістю, високим рівнем напруги та конфліктності у відносинах, невпевненістю, ворожістю, недовірою один до одного тощо (Б. Д. Паригін), що нагадує прояви відсутності почуття захищеності особистості у міжособистісної взаємодії.

При розгляді соціально-психологічної безпечності на рівні особистості студента закладу вищої освіти слід враховувати:

1) його переживання щодо власної захищеності у процесі функціонування у системі вищої освіти;

2) його здатність зберігати стійкість у цьому середовищі, що має певні особливості та психотравмувальні впливи;

3) його опірність деструктивним внутрішнім та зовнішнім впливам.

У цьому аспекті значущими є ситуації, в яких відбувається взаємодія студентів – під час навчальних занять, складання сесії, спілкування з викладачами та іншими студентами.

Результати та обговорення. В емпіричному дослідженні сформульовано припущення – для людей з низьким рівнем соціально-психологічної безпечності більшою мірою, ніж для людей з високим рівнем соціально-психологічної безпечності, характерними є такі особистісні риси, що виявляються у ставленні до інших людей та соціальної групи в цілому: ворожість, агресивність, низький рівень прийняття інших людей, довіри та доброзичливості. У свою чергу, ці особистісні риси будуть позначатися на суб'єктивній оцінці соціально-психологічного клімату студентської групи.

Для емпіричного дослідження обрано студентську групу, оскільки саме група здатні підвищити ефективність індивідуального процесу засвоєння знань, допомагає сформувати особистісні якості, формує правильне ставлення до навчання. Для цього студентська група має стати командою, де існує культ навчання, атмосфера наукового пошуку, тобто мати сприятливий соціально-психологічний клімат.

У дослідженні взяли участь 57 студентів-першокурсників Херсонського державного університету, серед них 36 жінок (63,1%) та 21 чоловік (36,9%). На основі результатів за методикою «Психологічна безпечність освітнього

середовища» І. О. Баєвої групу студентів розподілено за рівнями оцінки психологічної безпеки (див. табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл оцінок соціально-психологічної безпечності освітнього середовища університету (у %-х; n=57)

№	Параметри оцінки соціально-психологічної безпечності освітнього середовища	Високий рівень (кількість осіб / відсотки)	Середній рівень (кількість осіб / відсотки)	Низький рівень (кількість осіб / відсотки)
1	Задоволеність міжособистісними відносинами	30 / 52,6%	22 / 38,6%	5 / 8,8%
2	Гармонійний характер відносин	23 / 40,3%	26 / 45,6%	8 / 14,1%
3	Почуття захищеності у міжособистісних відносинах	27 / 47,4%	24 / 42,1%	6 / 10,5%

Дані таблиці свідчать про те, що студенти досліджуваної групи переважно мають високий та середній рівень оцінки соціально-психологічної безпечності освітнього середовища університету. За параметром «Задоволеність міжособистісними відносинами» більше половини досліджуваних показали високий рівень (52,6%), тобто студенти-першокурсники вказують на задоволеність стосунками з викладачами, з іншими студентами, на високому рівні оцінюють свій емоційний комфорт у процесі спілкування з суб'єктами освітнього процесу. Крім того, соціально-психологічна безпечність показує задоволеність студентів можливістю висловити свою думку, поважне ставлення до особистості, студенти відзначають можливість звернутися за допомогою, проявити ініціативу та активність, а також те, що значущі оточуючі люди враховують певні складнощі у спілкуванні та уважно ставляться до думок та пропозицій членів групи. Водночас, слід зазначити, що незначна кількість першокурсників, а саме 8,8% характеризується низьким рівнем психологічної безпечності в освітньому закладі, що вимагає додаткової уваги з боку адміністрації факультетів, викладачів та кураторів.

За шкалою «Гармонійний характер відносин» 40,3% опитаних студентів показують високий рівень, майже половина, а саме, 45,6% – середній рівень, тобто загалом оцінки щодо відносин всередині університетського середовища є позитивними. Мова йде про певну узгодженість думок, поглядів та дій студента зі ставленнями та оцінками інших суб'єктів.

Параметр «Почуття захищеності у міжособистісних відносинах» найбільш яскраво відображає конструкт «психологічно безпечного освітнього середовища» та містить у собі певний перелік відповідей на питання «Наскільки

захищеним Ви почуваете себе в університеті?: від приниження, від зневаження, від погроз, від ігнорування, від неповажного, недобррозичливого ставлення». Причому відповіді на кожне питання розділено окремо «з боку викладачів» та «з боку інших студентів». При обробці ми взяли загальний показник, оскільки за результатами досліджуваної вибірки не виявлено суттєвих відмінностей в оцінках.

Результати за даною шкалою є аналогічними результатам за попередніми шкалами – переважно ми спостерігаємо високі (47,4%) та середні оцінки (42,1%). Особливою «групою ризику» є десята частина студентів-першокурсників, які не почувуються у небезпеці в освітньому середовищі університету.

З метою пошуку взаємозв'язку між соціально-психологічною безпечністю освітнього середовища університету та суб'єктивними оцінками соціально-психологічного клімату навчальної групи, у відповідності до медіани за параметром «задоволеність психологічною безпечністю освітнього середовища» було виявлено дві групи студентів: 1 група – високий рівень задоволеності психологічною безпечністю освітнього середовища університету (29 осіб); 2 група – низький рівень (28 осіб). Порівняння груп відбувалось за критерієм кутового перетворення Фішера, для розрахунку взято відсотковий показник для високого рівня прояву ознаки за кожною шкалою (див. табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльна таблиця за показниками соціально-психологічного клімату (n₁=29; n₂=28)

№	Основні прояви соціально-психологічного клімату студентської групи	Група 1 (вис. рівень СПБ)	Група 2 (низьк. рівень СПБ)	Фемп.-критерій Фішера	Рівень значущості
1	Переважає бадьорий, енергійний, життєрадісний фон настрою	44,8%	39,2%	–	–
2	Добррозичливість у стосунках, взаємні симпатії	51,7%	28,5%	1,82	p ≤ 0,05
3	У відносинах між підгрупами всередині колективу існує розуміння	48,2%	25,0%	1,85	p ≤ 0,05
4	Членам колективу подобається спільно проводити час, брати участь у спільній діяльності	55,2%	32,1%	1,78	p ≤ 0,05
5	Успіхи та невдачі однокурсників викликають співчуття всіх членів групи	41,3%	35,7%	–	–

6	Студенти із повагою ставляться до думок інших	44,8%	21,4%	1,91	$p \leq 0,05$
7	Досягнення та невдачі всієї групи переживаються як власні	37,9%	42,8%	–	–
8	У складні моменти відбувається емоційна єдність «один за всіх, всі за одного»	34,4%	32,1%	–	–
9	У кожного студента виникає почуття гордості за групу, якщо її схвалює керівництво	31,0%	32,1%	–	–
10	Група активна та енергійна	41,3%	39,2%	–	–
11	Студенти допомагають адаптуватися новим членам групи	55,2%	32,1%	1,78	$p \leq 0,05$
12	Спільні справи цікаві для кожного, є бажання працювати на спільну мету	58,6%	35,7%	1,76	$p \leq 0,05$
13	В групі існує поважне ставлення до кожного студента без винятку	44,8%	21,4%	1,91	$p \leq 0,05$

За результатами нами з'ясовано, що між групами студентів з різним рівнем оцінки соціально-психологічної безпечності освітнього середовища закладу вищої освіти існують відмінності за деякими ознаками соціально-психологічного клімату. Причому, слід зазначити, що отримані статистично значущі відмінності стосуються всіх компонентів соціально-психологічного клімату групи – когнітивного (знання та поінформованість про інших членів групи); емоційного (ставлення до інших членів групи та до групи в цілому), поведінкового (реальні дії, спрямовані на спільну працю, спільні зусилля у досягненні мети). З'ясовано, що в групі студентів з високим рівнем соціально-психологічної безпечності (група 1) більш високими є оцінки за ознаками, що відображають когнітивний компонент СПК: «У відносинах між підгрупами всередині колективу існує розуміння» ($\varphi_{емп.} = 1,85$; $p < 0,05$); «Студенти із повагою ставляться до думок інших» ($\varphi_{емп.} = 1,91$; $p < 0,05$). За емоційним компонентом СПК цю закономірність підтверджують статистично значущі відмінності за ознакою «Доброзичливість у стосунках, взаємні симпатії» ($\varphi_{емп.} = 1,82$; $p < 0,05$). У поведінковому компоненті це проявляється у таких ознаках: «Студенти допомагають адаптуватися новим членам групи» ($\varphi_{емп.} = 1,78$; $p < 0,05$); «Спільні справи цікаві для кожного, є бажання працювати

на спільну мету» ($\varphi_{\text{емп.}} = 1,76$; $p < 0,05$); «В групі існує поважне ставлення до кожного студента без винятку» ($\varphi_{\text{емп.}} = 1,91$; $p < 0,05$).

Отже, спілкування учасників освітнього процесу у закладі вищої освіти, можливості реалізації соціально-організованих та психолого-педагогічних умов для розвитку особистості студентів визначають певну якість освітнього середовища – його психологічну безпечність. Можна стверджувати, що поняття захищеності тісно пов'язано із поняттям безпечності, а безпечність середовища, у свою чергу, впливає на особистісний розвиток суб'єктів, які долучаються до спілкування у цьому середовищі. На думку І. О. Баєвої, спілкування створює як референтну значущість середовища, так і психологічну захищеність його учасників та задоволеність окремими компонентами взаємодії.

Перебування у психологічно безпечному освітньому середовищі детермінує високий рівень позитивності соціально-психологічного клімату студентської групи, що, у свою чергу, впливає на задоволеність змістом навчальної діяльності, на психологічне здоров'я та благополуччя учасників освітнього процесу, на рівень залученості до спільних дій щодо досягнення мети, в кінцевому підсумку – на продуктивність навчання.

Висновки. На основі теоретичного аналізу наукової літератури та результатів проведеного емпіричного дослідження ми дійшли наступних висновків:

З'ясовано, що психологічна безпечність освітнього середовища є умовою, що забезпечує позитивний особистісний розвиток всіх учасників освітнього процесу. Інтегральними показниками психологічної безпечності освітнього середовища є показники задоволеності міжособистісними відносинами, почуття захищеності у міжособистісних відносинах як з викладачами, так і з іншими студентами, гармонійність цих стосунків, референтна значущість освітнього середовища для суб'єкта.

Визначено, що почуття психологічної захищеності впливає на всі компоненти (когнітивний, емоційний, поведінковий) суб'єктивної оцінки соціально-психологічного клімату у студентській групі. Психологічні комфортні умови сприяють реалізації особистісного потенціалу, життєвих цінностей молоді, що транслуються у всі сфери суспільного життя.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці соціально-психологічних програм оптимізації соціально-психологічного клімату у студентських групах.

Література

1. Волеваха І. Б. Вплив соціально-психологічних чинників на психологічну безпеку науково-педагогічних працівників / І. Б. Волеваха, С. В. Фера // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – 2018. – Вип. 5. – С. 9–14.

2. Закотнова Е. Ю. Психологическая безопасность личности в образовательной среде высшего учебного заведения / Е. Ю. Закотнова,

Г. С. Кoryтова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2016. – № 4(14). – С. 13–17.

3. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении : практическое руководство / Под ред. И. А. Баевой. – СПб. : Речь, 2006. – 280 с.

4. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб. : Речь, 2000. – 298 с.

5. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения / Б. Д. Парыгин. – Ленинград : Наука, Ленинградское отделение, 1981. – 192 с.

6. Харченко А. С. Психологічна безпека особистості викладача вишу / А. С. Харченко // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія: «Психологічна». – 2012. Вип. 2(2). – С. 443–450. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2%282%29_52.

7. Эксакусто Т. В. Социально-психологическая безопасность субъекта отношений / Т. В. Эксакусто // Вестник СПбГУ. – 2010. – Сер. 12. – Вип.2. – С. 239-244.

8. Blynova O. Y. Philosophical and sociocultural dimensions of personality psychological security / O. Y. Blynova, L. S. Holovkova, O. V. Sheviakov // Anthropological Measurements of Philosophical Research. – 2018. – № 14. – P. 73-83.

9. Bondarchuk O. Psychological safety of the educational environment in secondary schools as a factor of innovative activities motivation for the Ukrainian teachers / O. Bondarchuk // Studia Universitatis Moldaviae: Stiinte ale Educatiei. 2018; 0 (9 (119))

Транслітерація

1. Volevakh, I. B. Fera, S. V. (2018) Vplyv socialjno-psykholohichnykh chynnykiv na psykholohichnu bezpeku naukovo-pedagogichnykh pracivnykiv [Influence of socio-psychological factors on psychological safety of scientific and pedagogical workers]. Naukovyj visnyk Khersonsjkogho derzhavnogho universytetu. Serija: Psykholohichni nauky – Scientific Herald of Kherson State University. Series: Psychological Sciences, 5, 9–14. [in Ukrainian]

2. Zakotnova, E. Iu. Korytova, G. S. (2016) Psikhologicheskaia bezopasnost lichnosti v obrazovatelnoi srede vysshego uchebnogo zavedeniia [Psychological safety of a person in the educational environment of a higher educational institution]. Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie – Pedagogical review, 4(14). 13–17. [in Russian]

3. Baeva, I. A. (2006) Obespechenie psikhologicheskoi bezopasnosti v obrazovatelnom uchrezhdenii: prakticheskoe rukovodstvo [Providing psychological safety in an educational institution: a practical guide]. SPb. : Rech [in Russian]

4. Pochebut, L. G., Chiker, V. A. (2000) Organizatsionnaia sotsialnaia psikhologiiia [Organizational social psychology]. SPb. : Rech [in Russian]

5. Parygin, B. D. (1981) Sotsialno-psikhologicheskii klimat kolektiva. Puti i metody izucheniia [Socio-psychological climate of the team. Ways and methods of studying]. Leningrad : Nauka [in Russian]

6. Kharchenko, A. S. (2012) Psykhologhichna bezpeka osobystosti vykladacha vyshu [Psychological safety of the teacher's personality]. Naukovyj visnyk Ljvivskogo derzhavnogo universytetu vnutrishnikh sprav. Serija: «Psykhologhichna» – Scientific herald of Lviv State University of Internal Affairs. Series: "Psychological", 2(2). 443–450. [in Ukrainian]

7. Eksakusto, T. V. (2010) Sotsialno-psikhologicheskaia bezopasnost subieekta otnoshenii [Socio-psychological safety of the subject of relations]. Vestnik SPbGU – Bulletin of St. Petersburg University, 12(2). 239-244. [in Russian]

8. Blynova, O. Y., Holovkova, L. S., Sheviakov, O. V. (2018) Philosophical and sociocultural dimensions of personality psychological security. Anthropological Measurements of Philosophical Research, 14. 73–83.

doi: 10.15802/ampr.v0i14.150750

9. Bondarchuk O. (2018) Psychological safety of the educational environment in secondary schools as a factor of innovative activities motivation for the Ukrainian teachers. Studia Universitatis Moldaviae: Stiinte ale Educatiei, 0 (9 (119))

Blynova O., Ilnitska I.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF POSITIVE PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE STUDENT GROU

The article is devoted to the problem of socio-psychological safety of the educational environment of higher education institution as a factor of the positive psychological climate of the student group. Topicality is substantiated by understanding the psychological comfort and the protection of the educational environment of the university as a significant condition for the personal development of student youth. In this article, the content and structure of the categories “socio-psychological safety of the educational environment” and “socio-psychological climate” were determined. Objective. Clarification of the influence of socio-psychological safety of the educational environment on the psychological climate of the student group. Methods. For conducting empirical research: the method of “Psychological safety of the educational environment” by I.O. Baieva; the method of “Assessment of the level of the psychological climate of the group” by A.M. Lutoshkin were used. Data processing was done using a comparative analysis (Fisher's corner transformation criterion). Results. It is found out that between groups of students with different levels of assessment of social and psychological safety of the educational environment of the institution of higher education there are differences on the basis of socio-psychological climate. The obtained statistically significant differences concern all components of the socio-psychological climate of the group - cognitive (knowledge and awareness of other members of the group); emotional (attitude towards other members of the group and the group as a whole), behavioral (real actions aimed at

joint work, joint efforts in achieving the objective). It is determined that staying in a psychologically safe educational environment determines the high level of positivity of the socio-psychological climate of the student group which in turn affects the satisfaction with the content of educational activities, the psychological well-being of the participants in the educational process. It is stated that psychological safety of the educational environment is a condition that ensures positive personality development of all participants in the educational process. Integral indicators of psychological safety of the educational environment are indicators of satisfaction with interpersonal relations, a feeling of safety in interpersonal relations with teachers and with other students, the harmony of these relationships and the reference significance of the educational environment for the subject.

Key words: *psychological safety, socio-psychological safety of the educational environment, psychological well-being, socio-psychological climate, student group.*

Блинова Олена Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету;

Інна Ільницька – аспірант кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету.

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

№ 1 (48) 2019

Відповідальний секретар випуску

Ю.А. Завацький

Підписано до друку 28.01.2019 р.

Видавництво Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля

Формат 70x108¹/₁₆. Папір офсетний. Гарнітура Times.

Умов. друк. арк. 21,5. Обл. вид. арк. 22,7.

Наклад 300 прим. Вид. № . Замов. № . Ціна вільна.