

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
Полтавський національний педагогічний університет  
імені В. Г. Короленка

*100-річчю вишу присвятується*

# **ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ**

**Науковий журнал**

*Заснований у травні 2011 року*

*Виходить два рази на рік*

**№ 2 (6)  
2014**

Київ – Полтава  
2014

УДК 159.9 + 37.015.311 (051)

### **Засновники**

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка  
*Рекомендовано до друку вченою радою Полтавського національного педагогічного університету  
імені В.Г. Короленка, протокол № 1 від 29.08.2014 р.*

### **Головні редактори**

*Максименко С.Д.* – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України,  
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;  
*Седих К.В.* – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

### **Заступники головних редакторів**

*Моргун В. Ф.* – кандидат психологічних наук, професор кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;  
*Тітов І.Г.* – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського  
національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

### **Редакційна рада**

*Моляко В.О.* – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
*Чепелєва Н.В.* – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
*Боришевський М.Й.* – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
*Карамушка Л.М.* – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
*Смульсон М.Л.* – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України.

### **Редакційна колегія**

*Балл Г.О.* – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
*Бех І.Д.* – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
*Бондаренко О.Ф.* – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
*Бурлачук Л.Ф.* – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
*Джакомуцці С.* – доктор психології, професор (м. Больцано, Італія);  
*Дьяконов Г.В.* – доктор психологічних наук, професор;  
*Кочарян О.С.* – доктор психологічних наук, професор;  
*Москаленко В.В.* – доктор філософських наук, професор;  
*Мутафова М.Є.* – кандидат психологічних наук, доцент (м. Благоевград, Болгарія);  
*Носенко Е.Л.* – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
*Панок В.Г.* – доктор психологічних наук, професор;  
*Помиткін Е.О.* – доктор психологічних наук, професор;  
*Рибалка В.В.* – доктор психологічних наук, професор;  
*Саннікова О.П.* – доктор психологічних наук, професор;  
*Стелцер Б.* – доктор філософії, клінічний психолог (м. Познань, Польща);  
*Татенко В.О.* – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
*Титаренко Т.М.* – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
*Швалб Ю.М.* – доктор психологічних наук, професор;  
*Яценко Т.С.* – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ №17757-6607Р від 19.05.2011 р.

*Журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології  
(Постанова Президії ДАК України № 455 від 15.04.2014 р.)*

# ЗМІСТ

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

*Слободчиков В.І.*

ТЕОРІЯ І ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ  
АНТРОПОЛОГІЇ ..... 5

*Остапенко А.О.*

ПРОЦЕСИ РОЗВИТКУ І ТИПИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ..... 46

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

*Кузнецов О.І.*

ПСИХІЧНІ СТАНИ СТУДЕНТІВ У РІЗНИХ СИТУАЦІЯХ НАВЧАЛЬНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ У ВИШІ ..... 58

*Фоменко К.І.*

АТРИБУТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ..... 71

*Чеботова Я.В.*

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТА-ДИЗАЙНЕРА  
ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВНЗ ..... 89

*Зозуль Т.В.*

ДОСЛІДЖЕННЯ ДОМІНУЮЧОЇ КОНФІГУРАЦІЇ МОДЕЛЕЙ  
СТОСУНКІВ ЧЕРЕЗ АНАЛІЗ НАРАТИВУ ..... 100

## ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

*Седих К.В.*

ФЕНОМЕН СІМЕЙНОЇ МАТРИЦІ ТА ІДЕОЛОГІЯ  
ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ РОБОТИ З НИМ ..... 109

*Ушакова В.Р.*

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВПРОВАДЖЕНИХ ЗАХОДІВ МЕДИКО-  
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СІМ'Ї В ПЕРІОД ОЧІКУВАННЯ  
ДИТИНИ ..... 122

**Коваленко О.Г.**

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГРАМИ ОПТИМІЗАЦІЇ  
МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ..... 138

### **АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ**

**Моран І.В.**

РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ..... 151

**Доцевич Т.І.**

РОЗРОБКА ТА АПРОБАЦІЯ ОПИТУВАЛЬНИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ  
САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ..... 163

### **ОСОБИСТІТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ**

**ЧЕБИКІН О.Я.** – 65-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ ..... 175

**ЮВІЛЕЙ Т.С. ЯЦЕНКО** ..... 177

**ЮВІЛЕЙ Н.В. ЧЕПЕЛЄВОЇ** ..... 179

### **РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ**

**Кочарян О.С.**

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДІВ «ПСИХОЛОГІЯ СІМ'Ї» ..... 181

**Шестопалова Л.Ф.**

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДІВ «ОСНОВИ ПСИХОТЕРАПІЇ» ..... 184

**БОРИШЕВСЬКИЙ МИРОСЛАВ ЙОСИПОВИЧ** ..... 187

ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ  
В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ» ..... 190

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.922.6:572

**СЛОБОДЧИКОВ Віктор Іванович**  
доктор психологічних наук, професор,  
член-кореспондент РАО (м. Москва)

## ТЕОРІЯ І ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

*У статті здійснюється категоріальний аналіз принципу розвитку в сучасній психології; розглядаються антиномії і парадокси в інтерпретації самого феномена «розвиток»; обговорюються технологічні підходи в діагностиці розвитку. Розробляється одне з ключових понять психологічної антропології – віково-нормативна модель розвитку суб'єктивної реальності. Дане поняття є методологічним засобом і технологічним принципом побудови вікової діагностики та проектування змісту розвивальної освіти на різних її ступенях.*

***Ключові слова:** принцип розвитку, зміст розвитку, технологічні підходи в діагностиці, віково-нормативна модель розвитку, зміст освіти, віково-орієнтована модель освітньої діяльності.*

**Постановка проблеми.** Від самого початку необхідно чітко зафіксувати, що у психології на сьогоднішній день вікової діагностики або – більш точно – нормативної діагностики розвитку не існує. Існує лише індивідно-диференціююча діагностика на всі випадки життя. Те, що є в узагальнених вікових картинах рівня розвитку – це лише незв'язна сукупність психосоматичних, психосоціальних, поведінкових характеристик окремого індивіда. А сама «вікова картина» – лише усереднений результат діагностики індивідуальних (індивідних) особливостей у групі людей одного паспортного віку. Але такий середній «вікової портрет», як очевидно, – це середня температура в лікарні («від тифозного бараку до моргу») по формі правильна, але по-суті – безглузда. Суттєво

також і те, що серед педагогічних психологів (психологів розвитку, психологів освіти) досі немає одностайності у складі та обсязі конкретних видів новоутворень, характерних і нормативно закріплених у даному віковому інтервалі. Тому й уявлення про норму психічного розвитку в таких випадках розмиті, безопідставні і формально – статистичні.

Саме через це виникають великі і часто – непереборні труднощі у побудові (проектуванні, організації) та управлінні цілим рядом гуманітарних практик (освіти, психологічної допомоги, консультування та ін.) У чому проблема? Можна окреслити, принаймні, дві такі проблеми. Перша з них пов'язана з різноманітністю розмитих тлумачень самого уявлення про «розвиток». Більш жорстко – і досі в науковій психології не визначився категоріальний статус дійсності «розвитку». Ми знаємо (відчуваємо), що воно є, але що воно є? – залишається розпливчастим у своєму раціональному значенні. Спроба структурувати і понятійно оформити парадигмальні підстави поняття «розвиток» здійснена нами в 1998 р. [10].

Друга проблема – це існуюча «незв'язна зв'язність» (синкрет) множини діагностичних засобів та технік. Склавшись як емпіричний відносно вдалий прийом розпізнавання (пряме значення терміна «діагностика») будь-яких психічних феноменів, він потім (через частоти використання) знаходить самостійне життя вже як «повноцінного» діагностичного інструменту в психологічній практиці, залишаючись, по суті своїй, безпідставним, а за походженням – «без роду і племені». Аналіз саме цих двох проблем складає **завдання** представленої роботи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Із буденної точки зору реальність розвитку людини – її здібностей, функцій, органічних структур і властивостей – очевидна й різноманітна, а її феномени добре знайомі кожному з нас. Існують близькі за значенням слова, що фіксують особливості змін, що відбуваються з людиною в часі, що інтерпретуються як розвиток. До числа найбільш уживаних із них належать «виникнення», «становлення», «зростання», «перетворення»,

«формування», «вдосконалення», «ускладнення», «само-розвиток». У повсякденній мові використовуються поняття, що позначають якісний аспект розвитку: «народження», «дозрівання», «розквіт», «плодоносіння», «в'янення», «смерть», а також етапи життєвого шляху людини: «дитинство», «отроцтво», «юність», «молодість», «дорослість», «зрілість», «старість» і т.п.

Наявність у мові різних термінів, які фіксують реальність розвитку, з усією очевидністю показує неоднозначність і багатоплановість його феноменів. Найближчою підставою різноманіття феноменів розвитку людини є складність і багатосторонність самої людини як істоти, що розвивається. У сучасній психології все частіше використовується розрізнення тілесної, душевної та духовної проекцій цілісної людини. Щодо кожної зі сторін його буття можна говорити про розвиток. Відбувається зростання організму, дозрівання анатомо-фізіологічних структур, тобто фізичний розвиток людини. Формуються душевні сили людини: якісно перетворюються його свідомість, потреби та інтереси, емоції і почуття, здатність керувати своєю поведінкою. Якісних перетворень в часі зазнає також і духовне життя людини; його ціннісно-сміслова сфера стає все більш диференційованою і витонченою (або – плоскішою).

У даний час поняття «розвиток» стало невід'ємною частиною нашого погляду на світ і життя; кожен знає, що земля такою, якою ми бачимо її зараз, є результатом тривалого розвитку. Ми говоримо про розвиток життя, природних царств; розвиваються культури, країни, мови, форми свідомості і мислення. Ми говоримо про розвиток дитини та про розвиток людини взагалі. У менеджменті (наука про управління) сьогодні говорять про розвиток організацій та соціальних структур. Коротше, поняття розвитку є одним із ключових у сучасній культурі. Проте дивно, що цьому поняттю (не слову) всього-навсього трохи більше 200 років. Іншими словами, «розвиток» досить нова категорія, яка до цих пір не знайшла свого місця в системі інших категорій і, як ми побачимо пізніше, не має свого

чітко визначеного змісту, для неї характерна розмита множинність інтерпретацій.

Звичність і очевидність процесів розвитку для буденної свідомості породжують логічні збої при спробах приступити до побудови конкретної теорії розвитку самої психологічної реальності. Спробую підсумувати, більш рельєфно згрупувати і співвіднести існуючу безліч інтерпретацій категорії «розвиток», які суперечливо співіснують в сучасній науковій і практичній психології.

1. Джерело багатьох непорозумінь – це понятійна неузгодженість між філософським (насамперед – гегелівсько-марксистським), науковим (насамперед – біологічним) і соціально-практичним (насамперед – освітнім) трактуваннями феномена розвитку людини: його властивостей, процесів, структур.

Так, із *філософської точки зору* перевагу розвитку мають тільки такі *тотальності* (макросистеми), як природа, суспільство, цивілізація, культура. Окрема людина (індивід), звичайно ж, не є такою тотальністю і в кращому випадку лише втягується в систему, яка охоплює його, в ролі одного з її елементів, уподібнюється їй і утилізується в ній.

Із *загальнобіологічної позиції* розвиток – це, перш за все, дозрівання і зростання організму окремого індивіда по вже існуючій біогенетичній програмі, яка частково модифікується зовнішніми умовами життя, але незмінна у своїй видовій специфіці.

У *педагогічній практиці* і пов'язаній із нею психології розвитку – це соціалізація окремого індивіду, цілеспрямоване формування в нього (зрозуміло, з урахуванням суспільних та природних обставин життя) корисних знань, умінь і навичок, виховання корисних рис – корисних для самоцінного соціуму.

При всіх начебто кардинальних відмінностях між перерахованими установками, вони єдині в головному: розвиток тут завжди позалюдськісний, незалежний від учасників цього процесу; останні – лише «матеріал», на якому розігрується якийсь об'єктивний процес, що надає цьому матеріалу форму



передданого зразка. Так що ціннісне судження «людина – істота, що розвивається» (тобто здатна розвивати сама себе) виявляється, у принципі, категоріально не забезпеченим.

2. У класичній психології традиційним є різке протиставлення двох рядів форм і структур у природі людини: «натуральних» і «культурних», «біологічних» і «соціальних», між якими покладається або принциповий паралелізм (психофізичний, психофізіологічний), або беззмістовна кореляція. Тут не враховується один істотний момент: і натуральне, і біологічне – це теж *культурне... уявлення*, вироблене людським мисленням, *але приписане, а іноді нав'язане природі як їй самій по собі притаманне*.

3. Таке ж джерело непорозуміння – це нерозрізнення, а частіше – склеювання специфічних предметних змістів:

– «психології психіки» (звідси – психічний розвиток) – як різноманіття змін психіки, її систем та структур; і «психології людини» або антропології (звідси – психологія розвитку) – як становлення різноманітних форм суб'єктивної реальності, як розвиток внутрішнього світу людини, як утворення «власне людського в людині»; для більшої прозорості сказаного підкреслю: «психіка», на відміну від людини, не має особистості і сама себе не розвиває;

– *акту походження* того, чого ще не було і немає в дійсності; та *акту (кроку) розвитку* того, що вже є;

– *одиниці* розвитку (або як заходи, або як механізму) та *об'єкту* розвитку (того, що розвивається).

4. Особливим джерелом суперечливих міркувань про розвиток є нерозрізнення *часу історії* і *часу світобудови*. Час історії – це суб'єктний час, «час людини», зміст, сенс, розмірність, топіка якого задається способами його буття, а не космічними подіями. Час світобудови – це об'єктний, фізичний час, що має умовну формальну розмірність – календарність, принципову односпрямованість, але не має свого якісного змісту. І, тим не менш, у повсякденній свідомості продовжує зберігатися стійкий забобон про спрямованість – «стрілу часу». Вважається, що, оскільки все виникає в часі і все припиняється з

часом, то є тільки односпрямований потік з минулого через сьогодні в майбутнє. Звідси і розвиток розуміється як безперервна гонитва за майбутнім; як викидання вперед своєрідного якора (мета, ідеал, перспектива) і підтягування себе, потім – новий кидок. *Чому ж розвиток – це обов'язково експансія і окупація майбутнього, а не занурення, наприклад, в сучасне і не розсекречення минулого, яке часто складалося без нашого відома і не з нашої волі? Чому не входження у Вічність, яка явно не є нескінченна тривалість часу?*

Непрості відносини психології і з простором людської реальності. Зрозуміло, що це не абстрактний Всесвіт, не фізикалістський порожній об'єм, не місткість, що заповнюється людськими діями, а, насамперед, – соціокультурний та духовно-практичний Універсум, який завжди задається через цілком певний культурно-історичний канон (інакше – тип цивілізації), а не порожнє «розбухання» безмежного Всесвіту. Саме тому культурно-історичний підхід у вітчизняній психології – це одна із серйозних спроб побудувати просторово-часовий (культура-історія) континуум людської реальності в її повноті і визначеності.

5. У віковій і педагогічній психології, у психології особистості досі багато плутанини і протиріч між різними уявленнями і приватними поняттями, покликаними уявити феномен розвитку. Перш за все важливо безвідповідально не ототожнювати поняття «розвиток» із близькими до нього за значенням словами і термінами, такими, як «походження», «зміна», «становлення» та ін. Наприклад, необхідно жорстко розмежувати поняття «розвиток» (*genes*) і поняття «походження» (*gonos*). Розвивається те, що є; те, чого немає, – те виникає (може виникати, а може не виникати). Будь-який розвиток – це проблема, яка може вирішуватися раціональними засобами, суть її проста: якщо щось є і розвивається, то необхідно показати, як можливий цей розвиток. Походження, виникнення – це *тасмниця*, яка може відкритися і до якої можна долучитися.

Можна, звичайно, будувати імовірнісні гіпотези (або – уявляти) про походження чого-небудь – світу, життя, людини – чим квазінауки переважно і займаються; проте необхідно пам'ятати, що будь-яка висока вірогідність припущень про походження чого-небудь не є поясненням самого цього походження. *Як можна отримати раціональне знання про те, чого не було чи поки ще немає? Як можна будувати раціональне знання про «небуття» або – «інобуття?»* Саме тому серйозна, фундаментальна наука завжди стверджувала, що вона «початками» і «кінцями» світобудови не займається; вона вивчає те, що є, і робить те, що можливо. Версії про «початки» і «кінці» будуються в руслі ідеолого-світоглядних основ. Зрозуміло, що в такому разі не може стояти питання про істинність і об'єктивність знань про них, а лише – про особистий вибір таких основ, про особистісну позицію та відповідальність у їх відстоюванні.

6. Найбільш складна ситуація у понятійному аналізі проблеми розвитку пов'язана з повсюдним ототожненням процесу розвитку і процесу змін деякої реальності. З огляду того, що в емпіричному спостереженні відкривається, що все виникає в часі, відбувається в часі і з часом припиняється, існує велика спокуса пов'язати зміст процесу розвитку з часовим потоком змін, фіксація яких начебто дозволяє говорити: «процес пішов», «процес розвитку йде!» Однак та ж емпірія показує, що ні зміни самі по собі, наскільки б детально ми їх не фіксували, ні їхню кількість, ні тривалість змін, не є розвиток. Наприклад, інволюція – не є «зворотній розвиток», а є одряхління того, що є. Зміни незліченні, а розвитку – нуль.

Іншими словами, будь-який розвиток, звичайно ж, пов'язаний із змінами в часі. Однак, як говорилося, ні час, ні зміни самі по собі не є його головними критеріями. У часі існують і процеси функціонування, і процеси вдосконалення, і процеси деградації деякої реальності. Більш того, в цьому потоці змін ми не можемо автоматично знайти точку розрізнення процесів нормального функціонування та процесу дійсного розвитку.

Функціонування є перебуванням системи в активному стані одного і того ж рівня (або типу), пов'язане лише з поточною зміною елементів, функцій і зв'язків. Просте функціонування здійснюється як перерозподіл елементів, їхніх зв'язків, що не призводить до зміни системи в цілому і появи її нової якості. Функціонування характеризується оборотністю процесів зміни за певних і необхідних умов і являє собою циклічне відтворення постійної системи функцій.

Розвиток же означає виникнення принципово нових утворень, нової якості і перехід системи на інший рівень функціонування. Він являє собою процес виникнення нового якісного стану об'єкта, що виступає як *тотальна і незворотня* зміна його структури та механізмів функціонування. Показова метафора для такого розуміння розвитку – перетворення гусіні на лялечку, а лялечки на метелика, які «математично» один із одного не виводяться. Тут є процеси дозрівання, зростання, зміни; однак крок (акт) розвитку здійснюється у точці зсуву, перетворення, метаморфози.

Саме в точках перелому, у кризах переходу системи можливе точне розпізнавання процесів функціонування і процесів розвитку. Простір між двома такими точками, простір перетворення одного в інше можна цілком обґрунтовано поіменувати *ситуацією розвитку*. Тому і психологію розвитку можна зрозуміти як психологію опису ситуацій розвитку людини протягом її життя і виявлення умов, що призводять до таких ситуацій. Це також дослідження ліній становлення і функціонування деяких психологічних структур, процесу їхнього дозрівання і набуття довершеної форми, накопичення критичної маси таких змін, за якими слідує крок розвитку.

7. У сучасному раціональному людинознавстві стало фактично, аксіомою положення про те, що розвиток людини, її суб'єктивності, всього психологічного устрою – це одночасно і природний, і штучний процеси, тобто вони можуть бути представлені в подвійний спосіб: за *схемою процесу* (як природна тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) – і за *структурою діяльності* (як сукупність способів і засобів

розвитку, де слідування їх один за одним має не тимчасову, а цільову детермінацію). Можна сказати, що перший тип розвитку розгортається **за сутністю природи**; другий – **за сутністю соціуму**.

Уявлень про розвиток, по-перше, як про процес і, по-друге, як про діяльність, майже достатньо для опису всього континууму історичних змін людської реальності в рамках соціально визначених ціннісних основ, цільових орієнтирів і часових інтервалів. Сукупність цих уявлень дозволяє не тільки в загальному вигляді говорити про культурно-історичної обумовленості розвитку психіки, суб'єктивності, внутрішнього світу людини, а прямо теоретично і практично враховувати соціально-історичний контекст процесів розвитку, розкривати їхній зміст і способи організації в термінах самого цього контексту. Ця обставина вважається цілком достатньою для побудови, наприклад, кожен раз спеціальної гуманітарної практики (в тому числі освітньої), *соціалізуючої і спеціалізуючої кожного індивіда в конкретних історичних умовах його життя*. Зазначу тут, що найбільш масштабний аналіз проблем розвитку в психології саме з цих позицій, був здійснений в кінці ХХ століття В.В. Давидовим та В.П. Зінченком [2].

Проте в рамках подібних уявлень сама можливість людини стати справжнім суб'єктом – автором власної життєдіяльності, бути здатним до самостояння та особистої відповідальності – і теоретично, і практично виявляється виключеною. Сьогодні вже очевидно, що подібна інтерпретація генетичного принципу в рамках психології та педагогіки розвитку практично цілком усуває з природи людини всю спонтанність його дій і свободи, зводить їх до причинності і необхідності (до нав'язаності); редукує його суб'єктність як вихідний пункт роздумів про «людське в людині» до передумов і обставин – або до біогенетичної програми, або до продуктивних реалізацій, закріплених у громадському досвіді і культурі.

Слід сказати, що відсутність природної заданості засобів становлення людського в людині не означає і протилежної крайності, що спеціально людські здібності розвиваються і

формується тільки шляхом присвоєння суспільно-історичного досвіду. Свого часу С.Л. Рубінштейн особливо підкреслював, що невірне всяке міркування, яке не виходить за межі альтернативи: або все зсередини – або все ззовні; або суспільно задані способи діяльності зовні – або морфологія всередині як «депоненти» людських здібностей. Людські характеристики не перед-існують в тілі людини, не «сходять і не дозрівають» в ньому. Але вони й не засвоюються і не присвоюються в готовому вигляді ззовні. У соціумі, як і в тілі (якщо їх не анімізувати) немає нічого такого, що можна було б уподібнити до деякого прообразу людськості.

Так, теорії інтеріоризації суспільно-історичного досвіду, зрозумілі як теорії розвитку зводять природні якості людини до простої байдужості, до ґрунту, на якому, створивши відповідні умови можна «виростити» будь-яку, найекзотичнішу якість людини. Але водночас різного роду теорії дозрівання і природної обумовленості роблять нікчемною саму можливість людини бути істотою що сама діє, сама усвідомлює, сама розвивається.

Для становлення суб'єктивної реальності природне і суспільне, соціальне і біологічне є, насамперед, саме *передумовами* («матеріал»), з яких жива людина буде принципово нове, щось третє, яке сприяє *о-своєнню* (перетворенню в своє) і яка **протистоїть** йому (а не всередині знаходиться), його власній природності, і яка протистоїть йому – його **власній** соціальності (саме власній, а не анонімно-відчуженій). Цей – завжди конкретно-історичний шлях перетворення вихідних передумов в деяку сукупність справжніх здібностей, що забезпечують власне людське, рефлексивно-практичне ставлення до своєї життєдіяльності, – і є шляхом становлення внутрішнього світу людини, її самості, суб'єктивності з її іманентною здатністю бути «для себе».

Саме дана обставина вимагає введення особливого – *третього* уявлення про розвиток взагалі: як про кардинальне структурне перетворення того, що розвивається, як про зсув, «метаморфозу», стрибок, які не зводяться ні до процесуальних,

ні до діяльнісних характеристик (ні до тимчасових, ні до цільових детермінант). Звичайно, феномен зсуву, стрибка в розвитку можна продовжувати описувати за схемою «мікропроцесів» або за структурою «мікродіяльностей», все більш і більш ідучи до дурної нескінченності. Чесніше і доцільніше визнати ці феномени понад- або поза-природними для людської психіки в її *тільки* історико-культурній інтерпретації.

*Тут має бути вихід в особливу реальність буття людської суб'єктивності, пошук особливих детермінант її становлення; і саме звідси вперше стає можливим вести мову про розвиток третього роду – **про саморозвиток**, тобто про розвиток людиною своєї власної самості в координатах термальних цінностей та граничних смислів. Саморозвиток – фундаментальна здібність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого власного життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення. Це означає, що в розвиток людини включається ще одна детермінанта – *ціннісно-смилова* – власне антропологічна. *Розвиток для людини – це причина, ціль і цінність, а іноді – і сенс його життя.* В узагальненому вигляді цю особливу реальність, в якій можливий вихід в режим саморозвитку, якраз і слід позначити як **духовну реальність**.*

Таким чином, необхідно визнати принципову недостатність чисто *об'єктивістських і формативних* уявлень про «розвиток взагалі» і про психічний розвиток зокрема. Із певного моменту і за певних умов у психологічний розгляд необхідно вводити уявлення про розвиток суб'єктивної реальності в її особливому духовному вимірі.

Відповідно, категорія «розвиток» повинна одночасно утримувати та поєднувати в собі три досить самостійних процеси: **становлення** як *дозрівання і зростання*; як перехід від одного певного стану до іншого, більш високого рівня; як єдність вже здійсненого і потенційно можливого; як єдність первісної *причини* і закономірних *наслідків* в акті розвитку; **формування** як *двоєдиний процес формотворення суб'єктності*

*та морфогенезу в культурі*; як удосконалювання (набуття досконалого, існуючого наперед у культурі зразка); як єдність соціокультурної *мети* і суспільно значущого *результату* процесу розвитку; *перетворення* як *саморозвиток і зміна основного життєвого вектора*; як кардинальне перетворення власної самості (метаморфоза), як подолання сформованого режиму життєдіяльності відповідно до деякої ієрархії *цінностей і сенсів* життя людини; як перетворення самих основ її буття.

Кожна з цих субкатегорій розвитку в своїй окремоті і відособленості тяжіє до однозначно-виявленої реальності: *становлення* – переважно до природно-природних структур; *формування* – до соціально-культурних форм; *перетворення* (преображення) – переважно до духовно-практичного рівня буття особистості. Проблема, по суті, полягає в тому, щоб давно заявлений у психології *принцип розвитку* виявився здатним утримати всі три грані категорії розвитку і відтворити дійсний хід цього процесу (показати його, а не тільки розповісти про нього) у змісті безпосередньої життєдіяльності людини.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз теоретико-методологічних передумов побудови психології розвитку людини не може бути повним без побудови концептуального контексту самої категорії «розвиток». Ця категорія обіймає, принаймні, три смисли, що не зводяться один до одного.

1. Розвиток – це *об’єктивний факт*, реальний процес серед інших життєвих процесів. Розвиток у цьому плані постає як невід’ємний феномен якісних змін дійсного світу.

2. Розвиток – це *пояснювальний принцип* багатьох явищ об’єктивної реальності, зокрема – людської. Категорія розвитку використовується для пояснення кардинальних, онтологічних зрушень, що відбуваються в людському світі.

3. Розвиток – це *мета і цінність* європейської культури, які з різним ступенем виразності увійшли в категоріальний лад наук про людину, природу і суспільство. У сучасному людинознавстві затвердилося положення, що розвиватися – це добре.



Кожен із виділених смислів принципу розвитку підкреслює його специфічну функцію в життєдіяльності людини. І тому важливо утримувати цю потрібну інтерпретацію поняття розвитку і при побудові психології людини. Щоб останнє стало можливим, необхідно максимально повно виявити (а точніше – задати) рівні категоріального аналізу дійсності розвитку, що дозволить виробити необхідні інструменти, понятійні засоби і теоретичної розробки проблеми розвитку у психології, і реалізації принципу розвитку в конкретній гуманітарній практиці.

Як найважливіші слід затвердити такі рівні категоріального аналізу як: *онтика, онтологія, методологія, технологія, антропопрактика*.

**Онтика** – світоглядна позиція в розумінні людини як істоти, що несе в собі таємницю свого походження, у світлі християнського учення – створеного за образом і подобою Божою, який володіє невичерпною глибиною, наділений духовними дарами свободи, розумності, любові, покликаний до реалізації унікального самобуття у спів-бутті з Іншими.

**Онтологія** – загальні способи буття людини в її ставленні до світу, до себе, до інших; способи його життєдіяльності, що задають і весь універсум власне людських характеристик цього буття (у тому числі – і його психологічних характеристик). Такими граничними способами, які не виводяться з жодних інших, є *спільність, свідомість і діяльність*. Важливо окремо наголосити, що всі ці три онтологічні основи взаємно обумовлюють одна одну, тут – все у всьому; вони одночасно є і наслідками, і передумовами один одного, зберігаючи одночасно свою виняткову специфіку [12].

**Методологія** – людина є Буття, яке розвивається, або Буття як розвиток, тому *вихідним і найважливішим методологічним принципом розуміння людської реальності є принцип розвитку*. Зрозуміло, що його практична реалізація передбачає розробку спеціальної **теорії загального плину розвитку людини як суб'єкта власного життя і загального принципу вікової періодизації його розвитку в онтогенезі**, в основу яких мають

бути покладені граничні категорії, одночасно охоплюючі різні сторони процесу розвитку. Такими категоріями принципу розвитку у психології є: **об'єкт розвитку** (що саме розвивається?); **передумови і умови** (з чого воно розвивається?); **структура об'єкта** (що перетворюється в розвитку?); **початкові протиріччя, механізми, рушійні сили** (як здійснюється розвиток?); **простір, напрямок і результати розвитку** (де, куди і в що розвивається?).

Конститууючими поняттями теорії загального плину розвитку людини, що задають початок цього процесу (об'єкт розвитку) і його завершення (результати розвитку), були змістовно визначені два: **спів-буттєва спільність і суб'єктивна реальність**. Спів-буття і є те, що розвивається, результатом розвитку чого виявляється та чи інша форма, «функціональні органи» суб'єктивності. Відповідно, сам хід розвитку в цьому випадку полягає у виникненні, перетворенні і заміні одних форм спільності, єдності, спів-буття іншими формами – більш складними, більш високого рівня розвитку.

Перелічені категорії у своїй сукупності і при відповідній їх змістовній інтерпретації дозволяють досить повно відтворити процес розвитку суб'єктивної реальності в онтогенезі, зрозуміти закономірності становлення і зміни режиму життєдіяльності на різних етапах життя людини [11].

**Технологія.** У самій загальній формі *гуманітарна технологія в психології задається наступними чинниками: логікою* дослідження і опису досліджуваного явища, *діагностикою* його змін та *проектуванням* умов його кардинального перетворення в ході розвитку. Фундаментальною умовою нерозривності цих чинників є їхнє взаємне проникнення в реальній *антропології*, у практиці дійсного становлення «власне людського в людині». Так, повноцінна діагностика визначається її змістовним двостороннім зв'язком із конкретним експериментально-психологічним дослідженням. Діагностичне обстеження неможливе поза історією свого походження, поза історією перетворення дослідження психологічного явища – в конструювання методу його діагностики, а предмету

дослідження – у предмет діагностики. У свою чергу, психолого-педагогічне проектування (створення) умов нормального розвитку немислиме без добротного знання початкових обставин, без засобів оцінки і контролю їх перетворення на оптимальні умови конкретного кроку розвитку.

**Антропопрактика** – *реальний (не емпіричний) співбуттєвий простір* «олюднення людини», який облаштовується різноманіттям моделей організації цього простору, конкретними формами і способами вирощування людини як справжнього суб'єкта культури та історичної дії, як особистості. Антропопрактика повинна бути розглянута як особлива *категорія*, а не натурально – як теоретично порожня емпірія і випадковий досвід.

Антропопрактика спрямована не стільки на фактичне засвоєння людиною змістів предметно-практичної діяльності людей, скільки у бік безперестанного плекання індивідуального духу, морального вдосконалення, розвитку досконалих пізнавальних та діяльних здібностей.

Вище були розглянуті існуючі суперечливі уявлення (не всі, звичайно) про феномен «розвитку» і про способи його розуміння в сучасній психології. На базі цих уявлень наступним кроком звичайно будуються дослідницькі програми. І тут на перший план виходить питання про логіку дослідження деякого феномена та логіку описування результатів його вивчення. Скільки їх, логік? Одна, багато, декілька?

В історії теоретичної психології обговорювали та протиставляли дві логіки: *формальну* (аристотелівську) і *діалектичну* (марксистсько-гегелівську). Однак при описі результатів і теоретичного, і емпіричного дослідження відбувалася їхня конкретизація. Так, стали розрізняти *причинно-наслідкову логіку, цільову, ціннісно-смыслову*, виходячи з типу детермінації змін досліджуваного явища. У свою чергу, відповідальне введення в контекст науково-психологічних досліджень *принципу розвитку* потребує ще однієї конкретизації: і логіки дослідження, і логіки опису, кожна з яких специфіковані в залежності від типологічного блоку питань, на

які вони покликані були відповісти. Різні логіки відповідають на суто свої питання і дають суто свої відповіді. Вони не гірші і не кращі – вони різні. Розглянемо ці блоки питань.

**Перший блок** – *що це таке*, як це влаштовано, як функціонує? – тут працює природничо-наукова, структурно-функціональна, формальна, об'єктна логіка, *логіка – здійсненого*. Перша логіка працює з *об'єктним незнанням*, із незнанням об'єкта дослідження.

**Другий блок** – *як це стало таким*, як це виявилось можливим? – тут працює гуманітарна, генетична логіка, логіка розвитку. Друга логіка працює з *незнанням історії* становлення деякого феномена, набуття ним розвинутої форми.

**Третій блок** – *яким це має бути?* – тут працює змістовна, проектна, конструктивно-перетворююча, суб'єктна логіка, логіка саморозвитку, логіка належного і безпрецедентного досвіду. Третя логіка працює з *незнанням призначення і сенсу* того, що відбувається з людиною, або потенційно можливого для нього.

Із наведених розрізень дослідницьких логік впливає фундаментальний висновок про особливу специфіку принципу розвитку в антропсихології. Очевидно, що він не може ґрунтуватися цілком і без залишку тільки на одній із логік. Кожна з них вирішує свої завдання при розробці теорії загального плину розвитку людини як суб'єкта власного життя. Однак стрижневою з них може і повинна бути генетична логіка, тому що саме вона утримує *внутрішній лад самого руху процесу розвитку*. Дві інші логіки – логіка здійсненого, наявного стану справ і логіка належного, яка призначає генеральний вектор загального руху, задають і визначають реальний зміст цього руху.

Найважливішою особливістю генетичної логіки є таке положення. Різноманітність властивостей, структура, спосіб функціонування якого-небудь здійсненого (існуючого) психологічного явища, які ми вивчаємо, ще не є характеристика змін саме цього явища, а є результат розвитку чогось іншого. Кінцеві характеристики результату розвитку не співпадають ні з

початковими характеристиками того, що розвивається, ні зі змістом самого ходу його розвитку. При генетичному вивченні, початок і кінець процесу розвитку якого-небудь явища не співпадають. Вони не співпадають ні за матеріалом, ні за устроєм, ні за способом функціонування.

Те, що виникло, – *не конгруентне* тому, з чого воно виникло; в генетичній логіці – це норма розуміння поняття «розвиток». Тільки простежування всієї лінії розвитку об'єкта – його виникнення, становлення, функціонування, перетворення в щось інше – дає справжнє його розуміння, дозволяє отримати не інформацію тільки про перераховані події, а їх дійсне знання.

Лише один приклад. Якщо нас цікавить історія становлення та розвитку індивідуальних форм мислення, ми повинні на самому початку в ролі об'єкту розвитку покласти «не-мислення» і простежувати етапи і характер його перетворення в часі, фіксуючи форми і рівні тепер уже мислення, приурочені до певних періодів розвитку, до конкретного віку. Звичайно, якщо нас цікавить цей феномен сам по собі, поза своєї історії, тоді досить структурно-функціональної, об'єктної логіки, де він постає як якась устояна дійсність з безліччю властивостей і характеристик.

По суті, у процесі розвитку будь-який його результат – *це завжди засіб (інструмент) для здійснення наступного кроку розвитку. У цьому розумінні, психологія розвитку – це наука про засоби набуття людиною власної сутності.* Цей висновок знаходиться у співзвуччі з чудовим висловом вітчизняного філософа М.К. Мамардашвілі про те, що людина переважно істота штучна, само-вибудована.

Таким чином, загальний хід процесу розвитку можна представити так: *від дозрівання передумов і умов становлення об'єкта розвитку – через формування інструментів авторизації самого ходу процесу розвитку – до кардинального перетворення власної самості, до саморозвитку.*

\* \* \*

Своєрідним тестом розпізнавання, оцінки та кваліфікації феноменів розвитку в сучасній практико-орієнтованій

психології повинна була стати розгалужена система діагностики, яка, як відомо, принципово неможлива без моделюючих уявлень про норми розвитку. Діагностика, у своєму прямому сенсі, і є головним інструментом визначення, як мінімум, меж між нормальним (або – нормативним) і аномальним: у медицині, в педагогіці, в соціальній практиці, відповідно, й у психології. Однак становлення такої системи й досі так і не відбулося; перш за все, тому, що не вирішувалась головна проблема психології – побудова теоретичного концепту психології розвитку, який міг би стати методологічною основою для системної діагностики самого ходу розвитку, і який цілком безумовно міг би виявити, співвіднести і розрізнити «об'єкт розвитку» та «предмет діагностики». Але вийшло те, що вийшло.

Історично першою (початок ХХ століття), говорячи сучасною мовою, діагностичною технологією була *тестологія*. Не вдаючись до зайвої деталізації її історії, зазначу лише головне, на мій погляд, у загальній стратегії тестологічних досліджень. Ця стратегія може бути виражена в декількох пунктах: деяка психічна здатність індивіда (сумарна оцінка інтелекту; творчий потенціал особистості; готовність до школи: професійна придатність та ін) на рівні здорового глузду характеризується рядом якісних особливостей, ступінь вираженості яких кількісно оцінюється за допомогою набору спеціальних питань і завдань (тестів), що мають певну шкалу значень. Ця шкала розробляється заздалегідь на основі масових обстежень, дані яких піддаються статистичному аналізу з метою їх стандартизації і отримання *статистичних норм*. У результаті ми маємо інструмент (батарейо тестів), що дозволяє швидко і в масовому масштабі *класифікувати і сертифікувати* того чи іншого індивіда по заданому параметру (Г.Ю. Айзенк, А. Біне, Д. Векслер, Д. Равен та ін.).

Методологічний прорахунок тестології коріниться в наївній надії на те, що ніби-то за допомогою статистики можна заповнити величезні прогалини в теоретичній нерозробленості проблем психології розвитку; а особливо зараз – у зв'язку з

появою величезного числа практичних завдань, які постали перед психологічними службами в різних гуманітарних практиках. Найяскравішим і волаючим прикладом прорахунку тестології сьогодні є чиновницький винахід і його наукової обслуги – єдиний державний іспит. Як справедливо у свій час відзначав Д.Б. Ельконін, тестових випробувань може бути і достатньо для *відбору та селекції* індивідів, але зовсім недостатньо для *контролю* процесу розвитку, для його змістовної оцінки та відповідної психолого-педагогічної *корекції*.

У тестологічній технології відбувалося і відбувається, практично, повне *ототожнення об'єкта розвитку та предмета діагностики* – це окремий індивід (байдуже – природний чи соціальний) із його різноманітними властивостями і якостями. Зрозуміло, що діагностувались в цьому випадку численні зміни характеристик індивіда і загадкові по суті своїй так звані його індивідуально-типологічні особливості.

У 60-70 р.р. минулого століття радянська психологія здійснила прорив у розробці особливих норм на основі *діяльничної методології*. Тепер предметом аналізу ставали не оцінка реакцій піддослідного при вирішенні тесту і не результативність (статистично значима або незначима) цього рішення, а *спосіб* отримання результату, *механізм вирішення експериментальної задачі в проблемній ситуації*.

«Механізмичний» підхід (назвемо його так) у діагностичному обстеженні багато в чому дійсно дозволив подолати «магію чисел» тестології, бо поєднував у собі можливість об'єктивного якісного аналізу дій піддослідного у проблемній ситуації і доступність їхньої кількісної оцінки. Однак із часом цей підхід став претендувати не тільки на виявлення способу дій при вирішенні експериментальної задачі, але і як принцип дослідження був поширений на вивчення «мислення взагалі», «творчості взагалі», «інтуїції взагалі» і т.д. Підхід типу «взагалі» став вимагати абстрагування від реального предметного змісту спочатку експериментальної

задачі, а з моменту завоювання домінуючого положення в психології – і абстрагування від предметно-змістовної сторони психічного.

Вважалося, що розумова задача, взята у психологічному аспекті, є абстракція. Досліджуватися повинен абстрактний психологічний механізм, а не матеріал конкретного завдання. Експериментальна задача повинна бути простою, вимагати мінімум знань суб'єкта, нівелювати його минулий досвід і повинна відтворювати такі ходи думки, які максимально прості і схожі у більшості піддослідних (Д.Б. Богоявленська, О.М. Матюшкін, Я.О. Пономарьов, І.М. Семенов та ін.).

У кількох пунктах, як добре видно, сформульована принципова методологічна вимога до типу проблемної (а згодом – діагностичної) ситуації (з такою вимогою, мабуть, погодився б будь-який тестолог); відповідно до цієї вимоги конструювався і клас особливих експериментальних задач: «гра в 5», «магічний квадрат», шахові задачі, головоломки, завдання «на міркування» і т.п. Відповідно, оптимальний спосіб вирішення такого роду задач і ставав нормою, наприклад, інтелектуальною.

У «механізмичній» технології діагностики вперше з'являється *розпізнавання об'єкту розвитку та предмету діагностики*. Перше – це *індивідуальні форми поведінки і метапредметна індивідуальна діяльність*. Друге – *індивідуальні способи дій у проблемних ситуаціях*. Зрозуміло, що в цьому випадку здійснювалася вже не просто оцінка і ранжування психосоматичних і психологічних властивостей і якостей окремого індивіда, а більш широкий ареал людської дійсності – його життєдіяльнісні маніфестації (прояви), однак приурочені все до того ж конкретного індивіда.

Тестологічний і «механізмичний» підходи в діагностичному обстеженні дозволяли отримати два специфічних «образи» досліджуваної реальності: при першому – *симптомокомплекс*, при другому – *спосіб дії*. Для цілого ряду утилітарних задач (оцінка, ранжування, класифікація людей і т. п.) цих «образів» було цілком достатньо; у всякому разі техніки відбору та підбору кадрів у промисловій, військовій, спортивній та в



багатьох інших сферах суспільної практики не відчують особливої потреби в кардинальній перебудові наявних систем діагностики. Їх явна незадовільність виявляється, коли виникає гостра необхідність переходу від діагнозу (оцінки) станів до прогнозу розвитку. Тут традиційна діагностика окремих функцій, процесів і окремих форм активності індивіда, обмежена лише імовірнісною констатацією його наявних станів, по суті, не має прогностичної здатності (наприклад, у системі розвиваючої освіти), що припускає знання про багатовимірні виникаючі життєві ситуації.

Саме остання обставина вимагає розроблення *комплексної діагностики розвитку*, але для створення її можливих програм були відсутні, як очевидно, серйозні теоретичні підстави. Більш того, кардинальною і непереборною перешкодою для побудови такої системи в рамках позначених підходів виявлялася передумова, яку явно формулювати неможливо, але очевидно треба класти в їх основу: абсолютним *носієм* (так сказати, онтологічним об'єктом) моделі цілого, що розвивається, зрештою, є сам *безпосередній індивід* із його фіксованими характеристиками – началом і межою будь-яких системно-структурних уявлень про розвиток. Необхідно було вийти за межі тілесності окремого індивіда, за межі його реакцій, різноманіття його властивостей і навіть способів дії у проблемних ситуаціях. У межах натурально зрозумілого індивідуального (індивідного) життя можлива фіксація лише *феноменів психічного*, що не виводяться «з самих себе».

Чи можливе більш аргументоване і більш розгорнуте теоретичне забезпечення діагностики розвитку на основі нехай обмежених, але традиційних засобів психологічного аналізу? Так, але сам об'єкт експериментально-психологічного дослідження та його стратегія повинні бути представлені особливим чином. Цей особливий підхід можна позначити як *категоріальний*. Саме початок його передбачає, по-перше, остаточну відмову від постулату іррелевантності механізму діяльності до її предметно-змістовного складу; по-друге, від приписування так званим психологічним особливостям індивіда властивостей атрибутивності.

Основним методом дослідження при категоріальному підході був *генетико-моделюючий* (його попередником був формуючий експеримент), розроблений у науково-освітній школі В.В. Давидова [4]. Його загальний зміст полягав у тому, що певне *загальнотеоретичне припущення* про загальний генетичний механізм (вихідну «клітинку», вихідне протиріччя) походження будь-якої структури суб'єктивності (наприклад, теоретичних форм мислення) *моделюється* в реальних обставинах (наприклад, у навчанні), а потім – інтерпретується як дійсний процес її становлення та розвитку.

Особливою передумовою цього методу служило уявлення про константності (у порівняних із індивідуальним життям діапазонах часу) суспільно-історичного досвіду людей (у стійких формах предметності, спілкування, діяльності), привласнюючи який людина вперше знаходить свою суб'єктивність. Вважалося, що всі види і способи діяльності людини, в тому числі і його індивідуальна активність, потреби, прагнення, схильності від початку і до кінця є результат присвоєння суспільно заданих і у певному розумінні нормативних зразків цієї діяльності.

Це загальне методологічне положення дозволяє дійсно вийти за межі «шкіряного покриву» окремого індивіду, а значить, дозволяє представити будь-яку «індивідуально-психологічну властивість» як *діяльнісну форму* його різноманітних життєвих реалій; теоретично відтворити (змоделювати) саму «історію» походження якихось форм суб'єктивності. По суті, при категоріальному підході, в генетико-моделюючому дослідженні обговорювалися вже не питання нормативності (або – не нормативності) індивідуально-типологічних властивостей і якостей психіки окремого індивіда, а **нормативність** практичної організації самого процесу присвоєння суспільно заданих і у певному розумінні нормативних зразків діяльності. Але це і є один із шляхів конструювання *соціально-культурних норм* розвитку суб'єктивності в онтогенезі.

Таким чином, культурно-історична позиція (категоріальний підхід) у розумінні психічних явищ має більш високу пояснювальну і розпізнавальну здатність. Вона показує, що суб'єкт (як само-діяльний індивід) представлений не тільки у психіці; найбільшу повноту представництва він має скоріше в діяльності, де з її інструментами, предметними втіленнями, тобто зі своїм «неорганічним тілом» (досвідом), він становить єдине ціле. Іншими словами, категоріальний підхід виводить психологічне дослідження за межі «органічного тіла» до сфери суспільно-історичного досвіду (у формі різних соціальних організованостей), засвоюючи який індивід і «виробляє психіку», як механізм управління своєю життєдіяльністю в цих організованостях.

За всієї продуктивності зазначеного підходу тут зберігається методологічно важко переборна небезпека *підміни* законів дійсного становлення різних форм суб'єктивності законами безпосереднього функціонування застиглих структур індивідуального або соціально нормованого досвіду. У силу того, що у складі поточної діяльності досвід утворює шар минулого, актуалізований у сьогоденні для виконання цілей, орієнтованих на майбутнє, існує спокуса обмежитися цією «горизонтальною» складовою розвитку. Тим часом як повна реалізація подібної *лінійної перспективи* означала б остаточне усунення з природи суб'єкта всієї свободи його дії та самореалізації, зведення їх до причинності і необхідності, а значить, повністю блокувала б саму можливість виходу в режим саморозвитку, в режим *конструктивного перетворення* застиглого досвіду – *породження безпрецедентного досвіду*.

При категоріальному технологічному підході розрізнення *об'єкта розвитку та предмета діагностики* ще більш посилюється. Тепер у ролі першого з них постає *суспільно-історичний досвід певної культури*, а в ролі другого – *рівні сформованості культурно заданих, нормативних форм діяльності*. Таких діяльностей, які, кажучи словами Л.С. Виготського, *ведуть за собою розвиток здібностей до регуляції та реалізації цих діяльностей у своєму індивідуальному досвіді*.

Треба сказати, що при виразному розумінні адептами категоріального підходу сугубої специфіки діагностики так зрозумілого процесу розвитку, її засоби – техніки, прийоми продовжували залишатися в масі своїй *тестоподібними* (А.З. Зак та ін.), або взятими з арсеналу вивчення проблемних ситуацій. І це не випадково так. Вважалося, що вищі рівні розвитку можуть бути забезпечені лише зовнішньою детермінацією – соціально нормованим і форматованим суспільно-історичним досвідом, привласнюючи який, індивід і знаходить «свою» психіку, «свою» суб'єктивність і, як не дивно, «свій» внутрішній світ.

Але, якщо це й так, то як це можливо? За рахунок яких алхімічних трансмутацій суспільно-історичний досвід стає не просто внутрішнім, але моїм – внутрішнім, вільним від зовнішньої детермінації світом? І це потрібно не просто декларувати та постулювати, а показувати – як це здійснюється в термінах самого індивідуального життя. Те, що існує, правда не тотальна, а фрагментарна окупація суб'єктивної реальності форматами соціальності, занадто добре відомо кожному з нас. Саме тому відбувається масове тиражування соціальних індивідів (К. Маркс), яким немає потреби пробиватися до вищих рівнів унікального особистісного буття.

Однак завдання такого рівня для людини не зникає, поки він залишається людиною. І ми знаємо найвищі зразки виконання цього завдання. Але знову ж таки питання – як це можливо? Як можливо перетворення окупаційних форматів і звільнення від них? На такі питання нездатний відповісти категоріальний підхід у дослідженні проблем розвитку людини, а тому й не може створити адекватну технологію його діагностики.

Обмеженість вищерозглянутих дослідницьких підходів і технологій діагностики у вирішенні проблем розвитку людської реальності пов'язані з їх «первородним гріхом» – *гносеологізмом* природничого спрямування, коли вважається, що вивченню підлягає лише той об'єкт, який існує відчужено і незалежно від волі і свідомості дослідника. Однак природознавча установка у психологічному дослідженні

стикається з непереборною перешкодою адекватного розуміння того, що відбувається в тій ситуації, коли сама людина в суб'єктній позиції виявляється автором (в крайньому випадку – розпорядником) кардинальних перетворень власної суб'єктивності, коли вона входить в режим саморозвитку. Вже тут-то точно багато залежить від її волі і свідомості!

Найважливішою реальністю, де можливо, кажучи словами Гегеля, «звільнення себе відносно самого себе», є **спів-буттєва спільність**, в якій вперше відкривається можливість *інтимно-особистісного* («Я – Ти») спілкування двох і кількох суб'єктів. Саме тут здійснюється кардинальний - *рефлексивний* («вертикальний») – вихід з «тут і тепер» мого досвіду, можливе творіння таких обставин власної життєдіяльності, в яких, у принципі, виключається лише плоске функціонування, але вкрай необхідна повнота присутності. Спів-буттєва спільність як джерело і енергійний центр породження функціональних органів суб'єктивності згодом може предметно закріплюватися і транслюватися засобами діяльності [7].

Проблема полягає також і в тому, що традиційні дослідницькі логіки, що склалися в об'єктивістській парадигмі, в руслі питань «Що це?», у принципі не здатні працювати з реальністю «Хто ти?». Згадаймо відому ситуацію з Нового Заповіту, коли Пілат, допитуючи Ісуса Христа, запитує: «Що є істина?» І Ісус не відповідає йому, бо Істина не «що», а «Хто», і вона явлена Пілатові в Ліці Господа (Ін. 18; 38). Саме пряма Зустріч із реальністю «Хто ти?» з необхідністю розуміння її становлення і розвитку, з необхідністю спів-причетності їй зажадала розробки принципово іншого дослідницького підходу, нового типу науковості, нового типу гуманітарного знання.

Такий підхід став складатися у 90-х рр. минулого сторіччя під спеціальною назвою – *практико-орієнтована наука* (М.Г. Алексєєв, Ю.В. Громико, В.В. Давидов, А.В. Петровський, В.В. Рубцов, В.І. Слободчиков). Сугуба специфіка цієї науки полягала в тому, що вона повинна була не обслуговувати сформовані соціальні виробництва, а бути здатною *проектувати і будувати* принципово нові, безпрецедентні –

саме гуманітарні практики [3]. Власне, цей дослідницький підхід вже тоді отримав своє найменування як *проектно-перетворюючий*, що забезпечує не тільки пізнання «кроку розвитку» деякої дійсності (у тому числі і суб'єктивної), але і його звершення. А адекватна йому діагностична технологія (*конструктивно-перетворююча*) покликана була виявити *базові умови і механізми переходів в кризах розвитку*.

За такої ситуації суб'єкт із необхідністю повинен переформатувати вже отриманий досвід (що йде корінням у повторювані, стійкі моменти діяльності) з тим, щоб вперше виявити нову реальність, у конструюванні якої він повинен *брати співучасть*. Тому діагностика умов (внутрішніх і зовнішніх), що сприяють або перешкоджають відкриттю такої реальності, набуває форм і способів, фундаментально відмінних від нині існуючих. Вона пов'язана, головним чином, із досвідом, що відбувається, – рефлексивним досвідом (досвідом *трансцендування*) як справжньої «стихією», в якій зароджується і еволюціонує суб'єктивність.

Таким чином, проектно-перетворюючий дослідницький підхід вперше дозволяє не тільки принципово *розрізнити* об'єкт розвитку – «спів-буттєву спільність» і предмет діагностики – «умови і механізми становлення функціональних органів суб'єктивності», а й максимально скоординувати їх у рамках вимог генетичної логіки.

Конструктивно-перетворюючу технологію діагностики можна було б поіменувати і як *кризову діагностику*, що включає в себе класичні три етапи: *діагностика на вході* (фіксація реального стану справ), *поточна діагностика* (відстеження ходу перетворень), *підсумкова діагностика* (оцінка повноти/неповноти таких перетворень, «кроку розвитку» в цілому). Зауважу, справедливості заради, що відносно *повна програма діагностичного моніторингу* ходу становлення і розвитку суб'єктивності в різних періодах онтогенезу обов'язково буде і повинна включати в себе також і вище розглянуті діагностичні технології, але – в якості *доповнюючих* конструктивно-перетворюючу діагностику.

\* \* \*

Концентрованим виразом різноманіття трактувань, інтерпретацій, деталізацій категорії розвитку у психології має стати поняття «**норма розвитку**». Уявлення про нормативність процесів розвитку – це уявлення про *нормальність*, а не про *обов'язковість*, не про загальну «військову повинність». Саме поняття «норма» в цьому випадку – це не характеристика середньогрупового рівня функціонування будь-якої здібності, а вказівка на можливості вищих досягнень для тієї чи іншої людини. Іншими словами – зміст поняття «норма розвитку» виявляється, перш за все, *культуро- і особисто-* обумовленим, і отже, є поняттям не раціонально-природничо-науковим, а швидше **аксіологічним**, де вже *сам розвиток покладається як норма*. Але це означає головне – норми у психології розвитку людини **не можуть виявлятися, а – повинні покладатися** (буквально – призначатися, на базі серйозних теоретико-концептуальних основ).

Чи існує в сучасних психолого-педагогічних розробках чітке уявлення про норми розвитку? Безсумнівно, є такі уявлення, але вони невиразні. Невиразні вони вже у своєму банальному нерозрізненні, наприклад, *середньостатистичних норм* (в деякому відношенні всі ми схожі один на одного, маємо типологічно спільні риси), *соціокультурних норм* (у деякому відношенні ми не тільки схожі, але і єдині) і *індивідуально-особистісних норм* (у деякому відношенні ми абсолютно унікальні, ні на кого не схожі і одиничні). Знання і одночасне урахування всіх трьох типів норм і вміння працювати відповідно до них – це і є сьогодні нормальний (оптимальний) професіоналізм практичного психолога розвитку. Звичайно, планка висока, але хоча б урахування її, знання про неї може бути запорукою правильних професійних орієнтирів.

Зрозуміло, що всі категорії в такій понятійній конструкції, як «*віково-нормативна модель розвитку*» змістовно значущі. Але не буду зупинятися на категорії «розвитку» – про це вже багато говорилося вище. Не буду також розшифровувати поняття «модель», тому що його зміст давно вже став звичним у

повсякденному науковому ужитку. Зупинюся на понятті «вікова норма» або, що те ж саме – «**норма розвитку у певному віковому інтервалі**». Ключовим моментом у цих словосполученнях, очевидно, є категорія «**вік**».

Навряд чи варто спеціально доказувати, що будь-яка вікова суспільно-нормована стратифікація (наприклад, історично сформована послідовність ступенів освіти тощо) не є жорсткою генетичною матрицею процесу розвитку, а й сам цей процес не продукує вік як свій епіфеномен. Стосунки тут не настільки спрощено однозначні. Тому спеціальне визначення антропологічного поняття віку має самостійне значення, оскільки в цьому випадку з'являється можливість побудови досить правдивої періодизації розвитку як конкретних психологічних структур, так і загального ходу розвитку суб'єктивної реальності в онтогенезі – в процесі становлення людини як культурно-історичного суб'єкту і в його саморозвитку.

Початком розробки уявлення про людський вік може служити, наприклад, позиція І.С. Кона, суть якої наступна: *співвідношення генетично заданого, соціально вихованого і самостійно досягнутого принципово різне у різних індивідів, навіть з однієї вікової когорти* [6]. Тому й вікові категорії мають, із цієї точки зору, не одну, як вважали раніше, а три системи відліку. *Індивідуальний розвиток* (що може і чого не може людина в певному віці; по розумінню тяжіє до уявлення про рівень психобіологічного дозрівання і відповідних йому обмежень); *вікова стратифікація суспільства* (що треба і чого не можна робити у даному віці; по розумінню – це віковий розподіл поколінь і відповідні їм соціокультурні нормативи життєдіяльності); *вікова символіка культури* (що відповідає і що не відповідає даному віку; по розумінню – сукупність соціальних очікувань від людини у сфері його поведінкових актів, зовнішнього вигляду, форм відносин).

Чи достатньо подібних уявлень про вік як точку відліку при побудові не випадкової періодизації розвитку і відповідних їй технологій діагностики? Гадаю, що ні, тому що існує ще одна



система відліку при конструюванні поняття «вік». Це *ієрархія завдань розвитку* людини, яка виявляється і призначається і змістовно співвідноситься з конкретними віковими інтервалами і з переходами між ними.

Якщо так підходити до розуміння віку (не так його самого, скільки його «джерел»), то він не є і не може бути внутрішнім моментом процесу розвитку. **Вік – не даність, а заданість.** *Один вік не розвивається з одного в іншій, а змінюється іншим.* Це не натуральний феномен, який бере участь у процесі дозрівання чого-небудь (тіла, мозку, психологічних структур та ін.); саме уявлення про «природність» даного феномена породжує численні натуралістичні інтерпретації категорії віку. Це не якась соціальна організованість, що має квазінатуральний характер (наприклад, ступені освіти або набуття соціальних прав – паспорт, військова служба, участь у виборах та ін.); звідси, зокрема, різноманітні педагогічні та політичні уявлення про вік. Це не культурно-духовна цінність (як, наприклад, в гуманістично орієнтованих концепціях дитинства); на цьому базуються численні аксіологічні інтерпретації людського віку. Це не норма і не просто традиція, хоча всі перераховані вище трактування поняття «вік» співіснують в наших традиційних уявленнях і повсякденних справах. Одним словом, вік – це не об'єкт і не об'єктивна реальність, яка існує сама по собі, яку можна вивчати, використовувати та ін. Відповідно, і поняття «вік», з моєї точки зору, не є відзеркалення якоїсь реальності (того, що є), *воно не має рефлексивного статусу і сенсу.* Саме тому безглузда, наприклад, педагогічна практика, орієнтована на «вік який він є», до якої треба пристосовувати освіту і враховувати в навчанні та вихованні (згадаймо знамениту тезу про «врахування вікових особливостей і можливостей»).

Яке ж співвідношення, з цієї точки зору, понять розвитку і віку? У живих системах (взагалі для історично визначених реалій) вік – це одне з понять, яке дозволяє розчленити весь часовий інтервал життя системи на окремі, відокремлені періоди (стадії, епохи та ін.) У цьому розумінні вік начебто є похідною від категорії часу, яка формально характеризується двома

параметрами: *метрикою* (тривалістю) і *вектором* (спрямованістю, стрілою часу). Але власне вік має ще й такий параметр, як *топіка* – місце в ряду інших вікових груп, а значить, характеризується і своїми границями. Тому-то він і не може бути повністю визначений порожнім обсягом часу (звідси безглуздість календарних і паспортних віків), а повинен бути заданий ще й тим *змістом розвитку*, який визначає границі та наповненість будь-якої часової форми.

Для історично визначених органічних систем зміст часу їхнього життя і його оформленість задані *розвитком* (конкретно-кардинальним перетворенням всієї системи, аж до зміни метрики, топіки і спрямованості часу), *який є способом їхнього існування*. Відповідно, періодизація її розвитку передбачає: зміну (чергування) стабільних періодів критичними (де немає кризи системи, там немає розвитку, є лише режим функціонування, а, значить, рано чи пізно наступають стагнація і розпад); зміну періодів становлення періодами реалізації деяких підсистем – перетворення передумов на умови і способи руху системи; а головне, переходи з одного рівня (ступеня) розвитку на інший – більш високого порядку (тобто в логіці розвитку – це рух від нерозвиненого стану в бік зростання, ускладнення, розквіту і т.д.). Характер цих змін і переходів і визначає спосіб періодизації розвитку деякої системи.

Отже, членування і впорядковування часу повного життєвого циклу органічної системи визначається способом періодизації, який, у свою чергу, визначається загальною теорією розвитку живих систем в історичних процесах. Або схематично: *від загальної теорії розвитку до способу упорядкування часу існування системи, що визначає межі та зміст часових інтервалів її життя*. Перші два моменти складають концепцію періодизації, третій момент – набір і послідовність того, що може бути інтерпретовано як віковий інтервал. Навіть ці гранично загальні міркування приводять до висновку, що *поняття віку є похідним* із теорії розвитку та принципу періодизації. Більш того, всі три категорії (розвиток, періодизація, вік) є взаємно пов'язаними, і кожна з них

безвідносно до двох інших самостійного значення не має. Вік, наприклад, до періодизації розвитку і поза нею не може бути ні внутрішнім феноменом самого розвитку, ні зовні протиставленою йому нормованою сіткою. Він пов'язаний із розвитком. На противагу традиційним уявленням вік не самостійна зовнішня форма для розвитку, не зміст самого розвитку і не його результат; **вік – простір розвитку**. Можна сказати, що розвиток оформляється, результується у віці; саме тому останній не розвивається, а здійснюється (або – конструюється) як форма, що в силу своєї цілісності і завершеності може тільки змінюватися іншою формою, заміщатися нею.

Вкрай узагальнюючи і прагматизуючи сказане вище, можна постулювати наступне: по суті *поняття віку пов'язане зі спеціальним конструюванням його як особливої категорії, що мають не відзеркалюючий, а насамперед регулятивний зміст*. Поняття віку конструюється в рамках цілком певної гуманітарної практики – антропопрактики (наприклад, в освіті, консультуванні, психологічній допомозі, супроводі, тьюторстві та ін.) з метою організації та управління самої цієї практикою.

Досі ця категорія складалася і функціонувала стихійно і тому включала в себе множини культурно-ситуативних смислів. І хоча кожен конкретний вік завжди має історію (соціокультурні орієнтири) свого виникнення, але він не має історії свого розвитку; він чи колись виник і існує, або його немає (як не було колись власне дошкільного дитинства, отрочтва та ін.) У силу того, що вік утворюється відповідно зі зрушеннями в суспільній практиці він все більш диференціюється, ускладнюється його структура. І таке ускладнення не випадкове, так як відбувається збільшення обсягу соціального змісту життя, ускладнення задач соціального буття людини; відбувається також поглиблення наших уявлень про нормативний характер загального плину розвитку у певному віці.

Обґрунтовуючи на початку 70-х рр. ХХ століття свою періодизацію психічного розвитку в дитячому віці,

Д.Б. Ельконін писав: «Нині в нашій дитячій психології використовується періодизація, побудована на основі фактично сформованої системи виховання і навчання. <...> Встановлене на педагогічній основі членування дитинства відносно близько підходить до дійсного, але не збігається з ним, а головне, не пов'язане з вирішенням питання про рушійні сили розвитку дитини, про закономірності переходів від одного періоду до іншого. <...> «Педагогічна періодизація» не має належних теоретичних основ і не в змозі відповісти на ряд суттєвих практичних питань (наприклад, коли треба починати навчання в школі, в чому полягають особливості виховно-освітньої роботи при переході до кожного нового періоду і т.д.) Назриває своєрідна криза існуючої періодизації» [13, с. 61].

Практичним наслідком необґрунтованих педагогічних періодизацій є те, що реальність розвитку в освітньому процесі перекривається і затуляється картиною навчання. Процес навчання виявляється центральним об'єктом педагогічної уваги як добре керований процес. Освітній процес у цьому випадку має тенденцію вибудовуватися відповідно до формальної розгортки змісту навчальної дисципліни, а не відповідно до цілей і завдань розвитку учня. Дійсність розвитку такої навчальної моделі враховується тільки в якості «*опору матеріалу*»; педагогічну діяльність необхідно було будувати з урахуванням індивідуальних, вікових, соціокультурних та інших особливостей дітей.

Змістовне співвіднесення ступенів (етапів, періодів) розвитку і ступенів освіти можливе лише в рамках несуперечливої теорії розвитку людини та її системної нормативної періодизації. Відповідно ключовим положенням психологічної антропології про те, що розвиток людини здійснюється в загальній культурно-історичній формі – в освіті, якісно визначений зміст ступеня освіти має відповідати конкретному змісту певного ступеня розвитку. Саме такою відповідністю може бути забезпечена повнота реалізації потенціалу розвитку людини на певному віковому етапі.

Продуктивне забезпечення поєднання ступенів розвитку та ступенів освіти можливе при розробці вікових норм та критеріїв нормального розвитку. На превеликий жаль, традиційна вікова та педагогічна психології так і не змогли чітко відповісти на цей ключовий запит педагогічної практики. Мова має йти про побудову спеціальних, точно орієнтованих на відповідний ступінь освіти **віково-нормативних моделей розвитку**. Маючи подібні моделі для різних вікових груп, для різних контингентів дітей, педагог із більшою впевненістю та з більшою відповідальністю міг би будувати точно вивірену педагогічну діяльність, приурочену до певної ступеня освіти.

Такі моделі здатні враховувати **максимальні можливості** розвитку у певному віці. Саме *можливості* віку, а не його досягнення, так як справжні досягнення вікового розвитку (суб'єктні здібності) завжди виявляють себе за межами того вікового інтервалу, де вони склалися. У разі відсутності таких нормативів ми стикаємося з ситуацією, коли освітні практики орієнтуються тільки на **максимальні досягнення** дітей «тут і тепер», будуються в руслі стратегії «*витримують або не витримують діти таку освіту*».

Щоб мати дійсну картину можливостей віку, щоб привести у відповідність йому той чи інший зміст освіти, конкретні педагогічні дії, необхідно бачити місце цього вікового періоду розвитку в рамках цілісної психологічної періодизації (9). Кожен вік розкривається в цілісному ансамблі інших віків. Можливості конкретного віку визначаються рівнем вирішення завдань розвитку у попередньому періоді (звідки людина вийшла) і масштабом майбутніх завдань розвитку на наступному віковому інтервалі (куди йому належить увійти згодом).

У свою чергу, зміст (події) кожного конкретного віку, а відповідно і ступеня освіти, спеціально *проектуються як умови і засоби нормального (нормативного) переходу з одного вікового простору в інший*. Саме тому для психологічної антропології важливо і принципово, що *норма розвитку – це не те середнє, що є, а те краще, що можливе в конкретному віці для*

*конкретної дитини за відповідних умов його життя. І завдання вікового психолога і педагога, а згодом – і самої людини ці відповідні умови визначити, а при необхідності – створити.*

Мова, таким чином, повинна йти про цільове проектування такого освітнього простору у своїй структурній визначеності, яка знаходиться в точній відповідності з нормативно визначеними завданнями розвитку в даному віковому інтервалі. *Для сучасної педагогіки подібне розуміння інструментального статусу віково-нормативної моделі є інноваційним і принципово професійним.*

Іншими словами, віково-нормативні моделі розвитку – *рукотворні*, бо вони плід високопрофесійної психолого-педагогічної роботи, а не сукупний продукт фізичного дозрівання або узагальнений результат соціальних впливів. Ця робота повинна відповідати на питання – **як і навіщо** будується той чи інший освітній процес на даному ступені освіти, і які вікові завдання розвитку він покликаний вирішити? Такі моделі, приурочені до того чи іншого ступеня освіти повинні дозволити педагогу професійно і грамотно облаштувати конкретний освітній ступінь: вибудувати адекватну, *віково-орієнтовану педагогічну діяльність*, спроектувати *відповідний віку освітній процес*, виявити сприятливі і несприятливі умови нормального розвитку, а згодом конструктивно працювати з цими умовами: сприятливі підтримувати і створювати, несприятливі – блокувати.

\* \* \*

У пошуку адекватної та інструментально ефективної структури потрібної моделі можна взяти за основу ряд уявлень, сформульованих у свій час Л.С. Виготським [1]. У першу чергу на ті з них, як **головні і побічні лінії розвитку**; як **ситуації розвитку**; як **інтегральні новоутворення розвитку**.

1. При виділенні *головних ліній розвитку суб'єктивної реальності* на різних вікових етапах необхідно було розрізнити **створюючі і складові лінії** цього розвитку. *Створюючі лінії є наскрізними для всіх періодів онтогенезу і залишаються ними, доки існує розвиток.* Створюючі лінії – це те, що продовжує

ставати і розвиватися, вони не мають остаточного завершення, знаходяться в абсолютному русі становлення; змінюється лише домінація цих ліній в ході розвитку.

Відповідно, складові лінії – це все те, що має відносно *завершений* характер, функціонують вони як деяка здібність, що має можливість вдосконалення та оптимізації (або – деградації). Ці лінії специфічні у межах певного етапу онтогенезу. *Про них можна сказати, що вони також мають історію свого виникнення, але не мають своєї історії розвитку.*

Створюючі лінії розвитку завжди є основою, базою, на якій виникають, оформляються, а потім обслуговують деякий рівень життєдіяльності різноманітні здібності як складові – інтегральні новоутворення, результати розвитку на певному віковому етапі.

При окресленні головних ліній і результатів розвитку як складу і структури віково-нормативної моделі розвитку людини в освіті необхідно виходити з розуміння граничної онтології людської реальності. Як вже неодноразово зазначалося в наших публікаціях, граничними онтологічними основами людського способу життя в цьому світі є *спільність, свідомість, діяльність* [8].

Ці підстави взаємно обумовлюють одна одну, вони не зводяться і не виводяться одна з іншої. Як вже зазначалося, всі три сторони цілісної людської реальності є одночасно і наслідками, і взаємними передумовами. Однак *вихідною, провідною підставою само-буття людини* в нашій російсько-європейській культурі є його діяльне буття, де *людина як суб'єкт є втілена діяльність*. Досить глянути в саму структуру слова **суб'єкт** – це ж одночасно і джерело, і сама дія (*самодія*).

Рівень, масштаб, тип діяльного **практикування** тієї чи іншої онтологічної підстави буття людини задають рівень, масштаб і тип її суб'єктності. *Так, суб'єктність у свідомості – це самосвідомість, суб'єктність у спільності – самобутність, суб'єктність у діяльності – самодіяльність.* Становлення суб'єктності у свідомості, суб'єктності у спільності, суб'єктності у діяльності є *головними створюючими лініями розвитку людини як суб'єкта власного життя, як суб'єкта розвитку, саморозвитку та самоосвіти.*

2. Наступне питання – це поняття **ситуації розвитку**. Ситуація розвитку у структурі віково-нормативної моделі виступає в ролі функції *«несучої конструкції»*. Ситуація розвитку – це визначення *початкового простору* спільно-спряженої та спільно-розподіленої діяльності суб'єктів розвитку, того *джерела*, вирушаючи від якого, можливо вибудувати і те, **що повинно** розвиватися, і прослідкувати, **як** здійснюється цей розвиток. Як загальна форма ситуації розвитку покладається **спів-буттєва спільність**.

Спів-буттєва спільність має дві підстави: *ціннісно-сміслову і цільову* (діяльнісну). Структуру спів-буттєвої спільності задає система зв'язків і відносин її учасників. У ній розгортаються два базових процеси розвитку: взаємо-ототожнення (ідентифікації) і взаємо-відокремлення (автономізації), які задають головне протиріччя і базові механізми розвитку суб'єктивної реальності.

Подібне трактування ситуації розвитку дозволяє зробити припущення про те, що від початку саме *дитячо-доросла спів-буттєва спільність*, в якій реалізується провідна діяльність, є джерело, ресурс і умова *нормального розвитку*. Більш того, дитячо-доросла спільність, будучи вихідним **об'єктом розвитку** «людського в людині», у просторі освіти виявляється одночасно і справжнім **суб'єктом провідної діяльності**, а сама ведуча діяльність – як сукупна, спільно-сполучена діяльність дорослих і дітей – конституює цілком певний вид освітнього процесу.

Згідно такого уявлення віково-нормативна модель розвитку проектується як певна послідовність конкретних **ситуацій розвитку**, точно приурочених до даного ступеня освіти. І це зрозуміло, для різних дітей у певному віковому інтервалі ці ситуації різні, але за соціальних обставин (наприклад, однаковий паспортний вік), всі вони опиняються в одному класі, на одному шаблі освіти.

3. Тепер про третій структурний елемент моделі – про **інтегральні новоутворення розвитку**. Можна вибудувати деяку послідовність форм становлення суб'єктивної реальності для різних онтологічних підстав буття людини у межах його індивідуального життя і розташувати ці форми за віковою



шкалою розвитку. Саме такі – відносно *завершені форми складових ліній розвитку* і є віковими інтегральними результатами розвитку на тому чи іншому ступені віку.

Так, у повному онтогенезі послідовність форм організації суб'єктивної реальності для її різних онтологічних підстав буде наступною: **для діяльності:** суб'єкт дій (*раннє дитинство*) – суб'єкт власних дій (*отроцтво*) – суб'єкт діяльності (*юність*) – суб'єкт *власної* діяльності (*молодість*) – суб'єкт *діяння/недіяння* (*дорослість*); **для свідомості:** послідовність його форм задається рівнем його рефлексивної організації: *буття* свідомості – як *відчуття* безпосереднього самобуття – задається *визначаючою* (рос. *полагающей*) рефлексією; *свідомість* буття – як *переживання* свого існування (Я єсь!) – задається *порівнюючою* рефлексією; *свідомість самоті* (самосвідомість) – як знання меж власної самоті – задається *визначальною* рефлексією; *свідомість свідомості* – як одкровення цілісності власного Я – задається *синтезуючою* рефлексією; *трансцендуюча* свідомість (яка розширюється) конститує універсальне *Спів-буття*; **для спільності:** *оживлення* (тілесність як явленість тому, що вже відбулося в світі); *одухотворення* (*самість* як явленість самому собі); *персоналізація* (*особистість* як явленість Іншим); *індивідуалізація* (*унікальність* як явленість можливому, духовному світу); *універсалізація* (*вселюдськість* як явленість своєму Творцю).

Схематично віково-нормативну модель розвитку можна представити таким чином.

### Структура віково-нормативної моделі розвитку

Головні лінії розвитку	Типи ситуацій розвитку			Інтегральні новоутворення віку
	ситуація 1	ситуація 2	ситуація 3	
Суб'єктність у діяльності				
Суб'єктність у спільності				
Суб'єктність у свідомості				

Центральне місце у віково-нормативній моделі займає опис ситуацій розвитку, типових для даного віку. Зміст моделі складає конкретний опис вікових інтегральних новоутворень (складових ліній розвитку), приурочених до ситуацій розвитку.

Віково-нормативні моделі розвитку є загальним принципом і технологією здійснення **діагностики розвитку суб'єктивної реальності на різних вікових етапах**. Ці моделі задають також і технологію проектування віково-орієнтованої педагогічної діяльності та віково-відповідних освітніх процесів [5]. Принципову структуру віково-орієнтованої моделі освітньої діяльності для конкретного ступеня освіти можна уявити таким чином.

### Структура віково-орієнтованої моделі освітньої діяльності

Зміст освіти		Типи освітніх ситуацій		
		ситуація 1	ситуація 2	ситуація 3
<i>Зміст базового освітнього процесу</i>				
Зміст діяльності вихованця (учня)	Позиція			
	Смисл дій			
	Дії вихованця (учня)			
<i>Зміст спільної освітньої діяльності</i>				
Зміст педагогічної діяльності	Позиція			
	Смисл дій			
	Дії педагога			

У моделі віково-орієнтованої (віково-відповідної) освітньої діяльності як **синтезу** освітнього процесу та педагогічної діяльності співвіднесені ціннісно-цільові уявлення про розвиток дитини (підлітка, юнака, молодої людини) на ступені освіти і професійно-діяльні уявлення про форми і засоби досягнення цілей розвитку. Інакше кажучи, у моделі необхідно подати в єдності віково-нормативну модель розвитку на ступені освіти і діяльнісні умови її реалізації: віково-орієнтовану професійну діяльність педагога, діяльність вихованця (учня), спільно-спряжену освітню діяльність, суб'єктом якої довгий час повинна бути спів-буттєва спільність.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Наприкінці хочу сконцентрувати увагу читача на тих ключових позиціях поданого матеріалу, які вимагають у подальшому вдумливого осмислення і систематичної проробки. Тільки в цьому випадку можна буде приступити до розбудови (проектування та організації), фактично, будь-якої гуманітарної практики – як справжньої антропопрактики, як практики набуття та розкриття людиною власної сутності. Гарантією і умовою продуктивності такої роботи можуть бути такі ресурси та результати антропологічного підходу в дослідженні суб'єктивної реальності:

1. Визначені концептуально-теоретичні основи нового напрямку у психології та педагогіці розвитку – *«психологічної антропології»*, яка, по суті, є загальною методологією у вирішенні проблем психології розвитку людини і конкретною технологією проектування інноваційних гуманітарних практик.

2. Розроблена *інтегральна нормативна періодизація* становлення та розвитку суб'єктивної реальності в онтогенезі, яка, фактично, є основою побудови *комплексної діагностики розвитку суб'єктності* на різних вікових етапах.

3. Виявлені перспективи та необхідність *перетворення* освітніх закладів в інститути освіти людини, де освітні процеси перестають бути тільки знаряддям соціалізації індивідів, а стають найважливішим засобом вирішення вікових завдань розвитку сутнісних сил ростучої людини.

#### *Список використаних джерел*

1. Выготский Л.С. Собр. соч. Т.4. Часть II. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский. – М., 1984.
2. Давыдов В.В., Принцип развития в психологии / В.В. Давыдов, В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 1980. – №2.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1996.
4. Громько Ю.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / Ю.В. Громько, В.В. Давыдов // Педагогика. – 1994. – №5.

5. Исаев Е.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М., 2013.
6. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самопознание / И.С. Кон. – М., 1984.
7. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человек / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № – 6.
8. Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2013.
9. Слободчиков В.И. Интегральная периодизация общего психического развития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – №5.
10. Слободчиков В.И. Антропологический принцип в психологии развития / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – №6.
11. Слободчиков В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2013.
12. Слободчиков В.И. Деятельность как антропологическая категория (о различении онтологического и гносеологического статуса деятельности) / В.И. Слободчиков // Вопросы философии. – 2001. – №3.
13. Эльконин Д.Б. Избр. психол. тр. / Д.Б. Эльконин. – М., 1989.

### ***В.И. Слободчиков***

#### **ТЕОРИЯ И ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

*В статье осуществлен категориальный анализ принципа развития в современной психологии; рассматриваются антиномии и парадоксы в интерпретации самого феномена «развитие»; обговариваются технологические подходы к диагностике развития. Разрабатывается одно з ключевых понятий психологической антропологии – возрастно-нормативная модель развития субъективной реальности. Данное понятие является методологическим средством и технологическим принципом построения возрастной диагностики и проектирования содержания развивающего образования на разных его ступенях.*

*Ключевые слова:* принцип развития, содержание развития, технологические подходы в диагностике, віково-нормативна модель розвитку, зміст освіти, віково-орієнтована модель освітньої діяльності.

***V.I. Slobodchikov***

**THEORY AND DIAGNOSTICS OF DEVELOPMENT IN THE CONTEXT  
OF PSYCHOLOGICAL ANTHROPOLOGY**

*Article deals with the categorical analysis of the principle of development within the modern psychology. The antinomies and paradoxes of interpretation of the development phenomenon are revealed. The technological approaches to the diagnostics of development are discussed. One of the main notions of psychological anthropology – age-normative model of the subjective reality's development – are elaborated. This notion is considered to be a methodological mean and technological principle of age diagnostics and projection of the content of developing education at its different stages.*

**Key words:** *principle of development, content of development, technological approaches to the diagnostics, age-normative model of the development, content of education, age-oriented model of educational activity.*

Надійшла до редакції 17.08.2014 р.

Переклад з російської А.О. Остапенка

УДК 159.922

**ОСТАПЕНКО Андрій Олександрович**

*доктор педагогічних наук, професор Кубанського державного університету  
та Єкатеринодарської духовної семінарії, (м. Краснодар)*

## **ПРОЦЕСИ РОЗВИТКУ І ТИПИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ**

### ***Нотатки на полях статті В. І. Слободчикова «Теорія і діагностика розвитку в контексті психологічної антропології»***

*Автор аналізує опубліковану вище статтю В.І. Слободчикова, уточнюючи запропоновану термінологію і розбираючи співвідношення процесів дозрівання, формування, становлення і перетворення. Запропоновано модель поєднання цих процесів, що становлять розвиток. На основі цієї моделі і запропонованого В.І. Слободчикова визначення діагностики викладена авторська типологія видів педагогічної діагностики.*

**Ключові слова:** *розвиток, структура розвитку, вертикаль розвитку, обрії розвитку, дозрівання, формування, становлення, типи педагогічної діагностики.*

У третьому томі «Основ психологічної антропології» Є.І. Ісаєв і В.І. Слободчиков виділяють три логіки розвитку суб'єктивної реальності: *по сутності природи* (дозрівання), *по сутності соціуму* (формування) і *по сутності людини* (саморозвиток) [3, с.173]. Такий логічний хід є розумним і продуктивним як для опису сутності процесів, так і для опису їхньої ієрархії.

У аналізованій статті В.І. Слободчиков уточнює ці три логіки і доповнює їх іншими термінами: «Відповідно, категорія "розвиток" повинна одночасно утримувати та поєднувати в собі три досить самостійних процеси: **становлення** як дозрівання і зростання; **формування** як двоєдиний процес формоутворення суб'єктності та морфогенезу в культурі; **перетворення** як саморозвиток і зміна основного життєвого вектора» [9, с. 11]. Змістовно це теж не викликає питань, тоді як про точність і коректність використання термінів можна посперечатися.

Двома абзацами вище В.І. Слободчиков пише, що «розвиток для людини – це причина, мета і цінність, а іноді – і сенс її життя. У найзагальнішому вигляді цю особливу реальність, в якій можливий вихід у режим саморозвитку, якраз і слід позначити як *духовну реальність*» [9, с.11]. Підкреслимо, що саморозвиток він пов'язує з духовною реальністю людини, а «становлення як дозрівання» – з природною. Ось у цьому місці я й засумнівався. Мене насторожив відрив поняття *становлення* від *духовної реальності*.

Якось, намагаючись пояснити самому собі (та й не тільки) відмінність між духовною і душевною реальностями, я почав приміряти до іменників *дух* і *душа* прикметники *високий* і *широкий*. Цілком очевидно, що *високий* стикується зі словом *дух*, а *широкий* – зі словом *душа*. *Високий дух* і *широка душа* слух не різуть, тоді як *широкий дух* і *висока душа* якось не звучить. Зауважимо, що у слові *високий* метафорично присутня *вертикаль* (спрямованість вгору), а у слові *широкий* – *обрій*, *горизонт* (спрямованість вшир). Спрямованість угору (вертикаль) – одновекторна, а спрямованість вшир (обрій) – багатовекторна.

Звертаю увагу на те, що в іменнику *становлення*, однокорінному дієслову *ставати*, *вставати*, *стояти*, як раз і є присутня *вертикаль* (лежав → встав). У російській мові похідні від дієслова *стоять* дієприкметники *стоящий* і прикметник *стóящий* підкреслюють наявність односпрямованої *вертикалі*. Звернемося тепер до етимології слова «розвиток». Іменник *розвиток* означає дію за дієсловом *розвинути*, *розвивати*, де префікс *роз-* означає «розподіл, роз'єднання, дія в різних напрямках» [8, с.174], а спільнослов'янське *-вить* (рос. *вить*; укр. *вити*; білор. *віць*; польск. *wić*; серб. *віти*; болг. *вия* від санскр. *vuáyati*) [11, с.170] означає «плести, крутити, ткати, в'язати». Чергування *-віт-*, *-віт-*, *-вѣт-* породжує гніздо однокорінних слів *вѣтвь*, *вѣнік*, *вѣнец*, *вѣтер* [10, с. 29]. За словником В.І. Даля «*розвивати*, протилежн. звивати, завивати; розгортати, розкручувати, розплітати, розпускати». Етимологічно слово *розвиток* найбільше відповідає

багатовекторності і різнонаправленості *обрію, горизонту*. Ризикну припустити, що *вертикаль* більш відповідає духовній реальності, а *обрій, горизонт* – *душевній*. І тоді слід вести мову про *духовне становлення і душевний* (розумовий, вольовий, емоційний, etc.) *розвиток*. Очевидно, *душевний розвиток* і відповідатиме процесам дозрівання (зростання) і формування.

Метафоричність роздумів про *вертикаль* і *обрій* спробую уявити візуально, пам'ятаючи, згадуючи В.П. Зінченка, що «успіхи в розвитку органічної хімії, атомної фізики, генетики в ХХ столітті зобов'язані візуальному мисленню дослідників, що породили образи бензольного кільця, планетарної моделі атома, подвійної спіралі генетичного коду» [2, с. 157].

Але для початку ще одна цитата зі схемою. В особистому листі від 4 травня 2001 року протоієрей Євген Шестун<sup>1</sup> колись мені писав: «Становлення людини не можна відривати від розвитку. <...> Слід говорити про духовне становлення в процесі розвитку». І нижче накреслив просту схему (рис. 1).

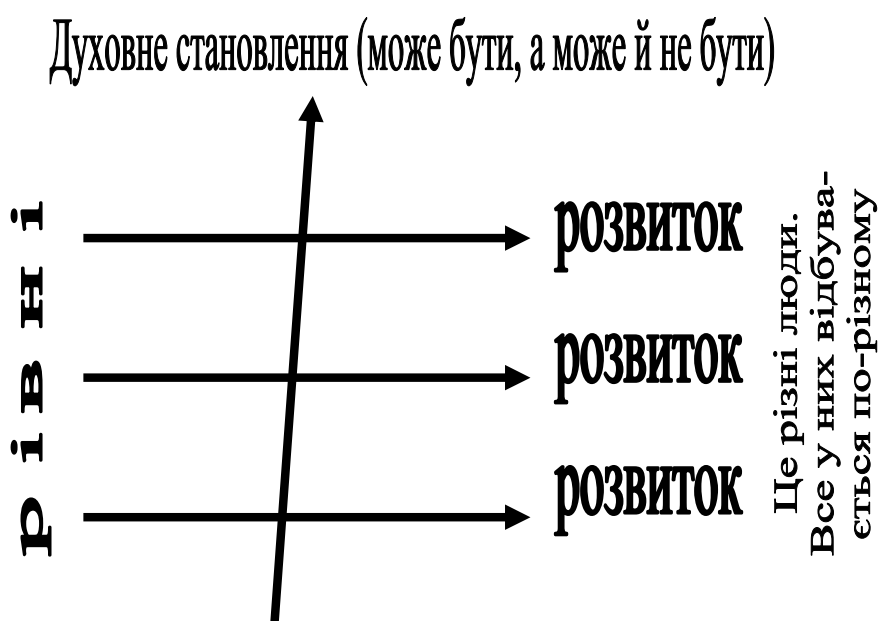


Рис. 1. Схема протоієрея Євгена Шестуна

<sup>1</sup> Нині доктор педагогічних наук, архімандрит Георгій (Шестун).



Погодимося з ним, що поняття *розвиток* ширше поняття *становлення* і включає його. Тим більше, що і В.І. Слободчиков стверджує те ж саме, але трактує інакше.

А ось тепер ризикну презентувати свою візуальну модель антропологічного співвідношення процесів *росту* (дозрівання), *формування*, *становлення* у їхньому єднанні (рис. 2).

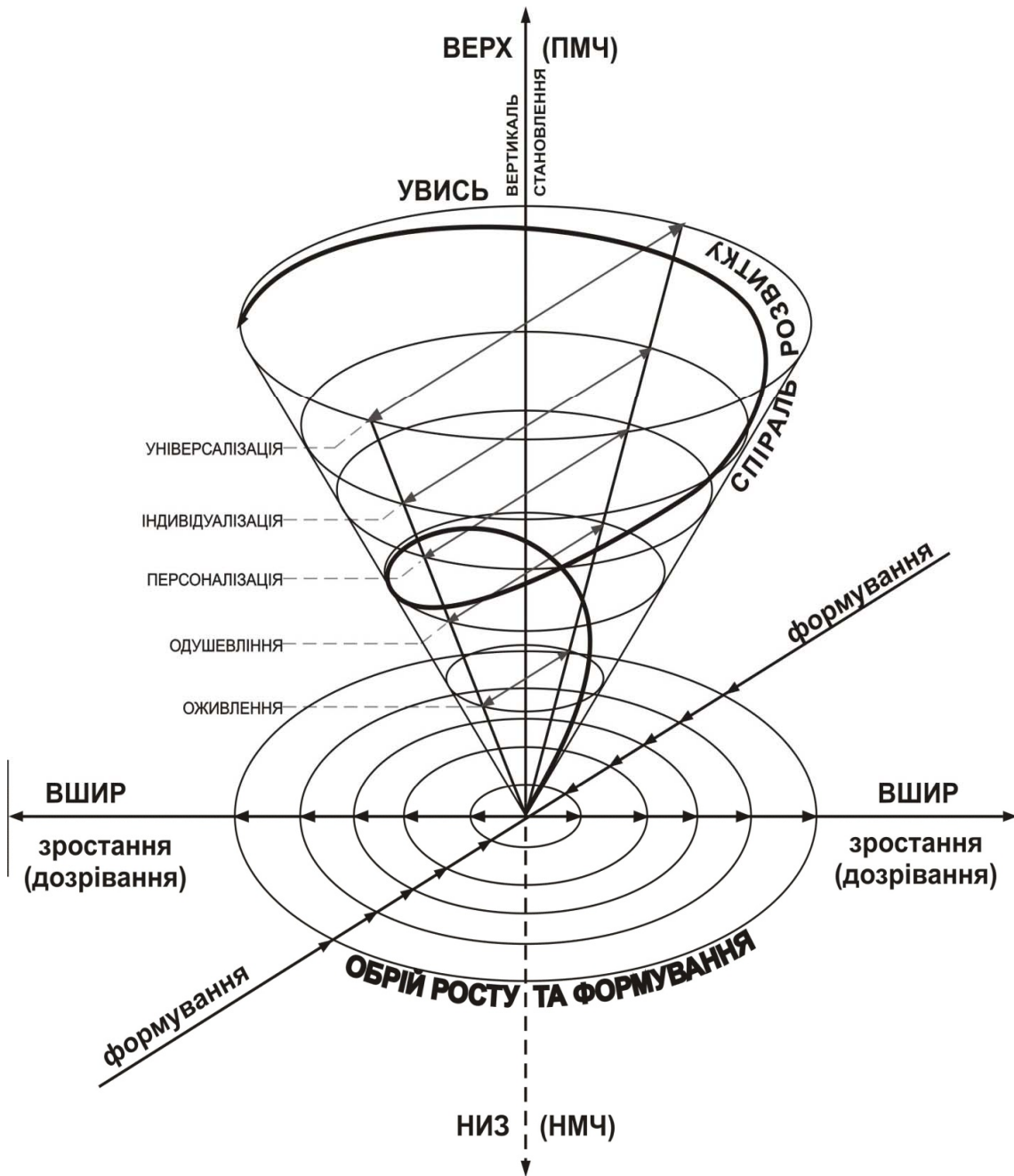


Рис. 2. Модель співвідношення процесів дозрівання (зростання), становлення і розвитку

Найбільш точно і глибоко визначив та описав поняття *розвиток*, на мій погляд, К.М. Леонт'єв у книзі «Візантизм і слов'янство». «Ідея ж *розвитку* власне відповідає... деякому складному процесу і, зауважимо, *нерідко зовсім протилежному процесу поширення, розлиття*, процесу начебто ворожому цьому останньому процесу.

Приглядаючись ближче до явищ органічного життя, зі спостережень якої саме виникла ця ідея розвитку, ми бачимо, що процес розвитку в цьому органічному житті значить ось що:

*поступове сходження від простого до складного, поступова індивідуалізація, відокремлення, з одного боку, від навколишнього світу, а з іншого – від схожих та споріднених організмів, від усіх схожих та споріднених явищ;*

*поступовий хід від безбарвності, від простоти до оригінальності та складності;*

*поступове ускладнення елементів складових, збільшення багатства внутрішнього і в той же час поступове зміцнення єдності.*

Тому вища точка розвитку не тільки в органічних тілах, а й взагалі в органічних явищах, є найвищим ступенем складності, *об'єднана такою внутрішньою деспотичною єдністю*» [4, с.74-75].

Спираючись на цей опис, прокоментую рис. 2. Вважаю, що *процесу поширення, розлиття* (у термінах К.М. Леонт'єва) якраз і відповідають процеси, названі В.І. Слободчиковим *дозріванням (ростом) і формуванням*. При цьому *дозрівання (зростання) – це внутрішній (іманентний) процес*, а *формування (як надання форми дозріваючому і зростаючому) – процес зовнішній*. На рис. 2 *поширення, розповсюдження (розлиття)* зображено у вигляді концентричних кіл, що багатовекторно розходяться *вшир* (обрій, горизонт росту). *Поширення, розповсюдження* (за К.М. Леонт'євим) відповідає внутрішньому процесу *зростання, дозрівання* (за В.І. Слободчиковим). Зустрічний зовнішній процес *формування* оформляє внутрішній процес *зростання, росту*. *Зростання і зустрічне йому формування* забезпечують баланс розлиття **вшир**. А саме

«деспотична єдність» (за К.М. Леонтьєвим) утримує процес *духовного становлення*, спрямований **увись**.

Таким чином, **розвиток** – це одночасна *антиномічна єдність*, «незлитність і нероздільність» *розлиття вишир* через «збільшення багатства внутрішнього», забезпеченого горизонтальними *процесами зростання (росту), дозрівання і формування*. Ця єдність скріплює й утримує цілісність *устремління увись*, забезпеченого вертикальним *процесом духовного становлення*. Ця антиномічна єдність вертикального і горизонтального процесів породжує об'ємну спіраль розвитку, яка володіє повнотою і вибудовує зсередини антропологічну ліствицю сходження людини, шаблі якої, мабуть, і відповідають ступеням розвитку суб'єктивності (за В.І. Слободчиковим) – *оживленню, одушевленню, персоналізації, індивідуалізації та універсалізації*. Вважаю, що коректно вести мову *про зростання (дозрівання), формування та становлення в процесі розвитку*, де дозрівання і становлення не ототожнюються.

За В.І. Слободчиковим, «загальний лад руху процесу розвитку можна уявити таким чином: *від дозрівання передумов і умов становлення об'єкта розвитку – через формування інструментів авторизації самого перебігу процесу розвитку – до кардинального перетворення власної самості, до саморозвитку*». Логіка «*від → через → до*» передбачає послідовну зміну процесів, що, мабуть, не зовсім так. Мені здається, що більш коректним є вести мову про єдність і синхронність цих процесів, причому антиномічну єдність. Антиномізм (незлитність і нероздільність) присутня в *єдності внутрішнього процесу зростання (росту), дозрівання і зовнішньому процесі формування*, а також в єдності горизонтальних процесів *розлиття (зростання, дозрівання)* і вертикальному процесі *становлення*. Внутрішня стихійність *зростання (росту, дозрівання)* і зовнішня організованість *формування* знаходяться в Антиномічій єдності, що створює *обрій, горизонт зростання/формування*. Для того, щоб яблуна приносила добрі плоди, необхідно одночасно стимулювати *зростання*, поливаючи і удобрюючи, і *формувати крону*,

обрізаючи зайве. При цьому необхідний *розумний баланс* між поливом і обрізанням.

Процес, протилежний *становленню*, – це *падіння*. Становлення – це *сходження до високого*. Падіння – це *опускання до низького*. Зрозуміло, що вживаючи слова *низький* і *високий*, я веду мову про смисли. Смисли, як відомо, бувають *високі* (які підносять, підвищують, просвітляють) і *низькі* (які приземляють, затемнюють, опускають). І джерела цих смислів теж різні. Ось їх логічно на рис. 2 так і зобразити: високі з їхнім Єдиним Джерелом – зверху, а низькі з їх численними джерелами – внизу. Джерело зверху – це Бог, Абсолют, «позитивний метафізичний чинник (ПМЧ)» (термін А.А. Гостєва), а джерела знизу – це «негативні метафізичні чинники (НМЧ)». «НМЧ-простори хоч і не мають самосутнісного буття, але все ж таки мають свої символи-інтерфейси в навколишній дійсності» [1, с. 64]. Людина, перебуваючи між високими і низькими джерелами смислів, *або дряпається* (а це важко) *вгору*, *або падає* (а це легко) *вниз*. Нагадаю того ж В.І. Слободчикова, про «становлення повної, цілісної людини; людини як суб'єкта власного життя, як особистості у зустрічі з Іншими, як індивідуальності перед обличчям Абсолютного Сенсу буття – перед Богом».

Питання відповідності та/або співвідношення понять *становлення* і *саморозвиток*, *становлення* і *перетворення* (точніше, *преображення*) вимагає окремого розгляду.

**Типи педагогічної діагностики.** У своїй статті для аналізу процесів розвитку В.І. Слободчиков закликає почати створювати систему діагностики: «Діагностика, у своєму прямому сенсі, і є головний інструмент визначення, як мінімум, границь між нормальним (або нормативним) і аномальним: у медицині, у педагогіці, в соціальній практиці, відповідно, і у психології. Однак становлення такої системи і донині так і не відбулося» [3, с.7].

В.І. Слободчиков точно визначає, що діагностика – це «головний інструмент визначення границь між...». А от яких кордонів, *між чим і чим?* Це потрібно уточнити. Для педагогіки

визначення «границь між нормальним і аномальним» буде недостатнім. Недостатнім буде і визначення самих границь. Педдіагностика повинна визначати ще й рівень відповідності (Δ-показник) між... (потрібне вписати).

Спробуємо зробити перший крок у напрямку створення абрису системи діагностики для педагогіки. Скористаємося трьохрівневою (або трьохетапною) моделлю процесу розвитку В.І. Слободчикова: *дозрівання – формування – перетворення* (хоча мені здається, що точніше було б *дозрівання – формування – становлення*). Цим трьом рівням відповідатимуть **три типи педагогічної діагностики**.

1. Для внутрішнього процесу *дозрівання (зростання, росту)* дійсно дуже важливо вміти визначати *границі між нормальним і аномальним*. Таку діагностику логічно назвати **діагностикою нормативності**.

**Визначення 1.** *Діагностика нормативності – це інструмент визначення границь і рівня відповідності між нормальним і аномальним.*

При цьому слід пам'ятати, що антропологічний підхід стверджує, що «педагогічне поняття ”норма розвитку“ – це не характеристика середньостатистичного або середньогрупового рівня розвитку будь-якої здібності, а вказівка на можливості вищих досягнень для даного віку, для даного ступеня освіти. <...> Чи більш жорстко і точно: **норма – це не те середнє, що є, а те краще, що можливе в конкретному віці для конкретної дитини при відповідних умовах**» [3, с.15]. Саме таке розуміння норми і нормативності дозволить уникнути дивних медичних та девіантологічних (див., наприклад, праці Я.Й. Гілінського) теорій, що затверджують умовність як медичних, так і моральних норм, а в результаті множать девіації. Для цього необхідно додатково співвіднести поняття *норми* з опозицією *абсолютність/відносність*, інакше ми зав'язнемо в *моральному релятивізмі*, який не дозволяє проводити зрозумілі границі між добром і злом.

2. Для зовнішнього процесу *формування* необхідно виявляти відмінність (і різницю) між *передбачуваним*

(очікуваним) і реальним. Наприклад, реальний результат навченості учня не співпадає з передбачуваним (тобто з навчальною метою). Необхідно з'ясувати ступінь цієї відповідності (або невідповідності), що й повинно називатися *якістю навченості*. Але для цього, як мінімум, повинен бути ясно сформульований очікуваний результат (тобто ціль). Аналогічна картина з якістю вихованості. Та й у цілому з якістю освіти, мета якої як очікуваний результат так і не сформульована в жодному державному документі (в усякому разі у Росії). Цю частину педагогічної діагностики резонно назвати *діагностикою якості* (навченості, вихованості, компетентності і т.д.).

**Визначення 2.** *Діагностика якості* – це інструмент визначення границі та рівня відповідності між передбачуваним (очікуваним) і реальним (отриманим).

Очікуваний педагогічний результат, на мій погляд, має бути сформульований як певний антропологічний образ (модель) із визначеним комплексом новоутворень, а не як перелік тем зі змісту шкільного підручника, які треба засвоїти.

3. І, нарешті, для процесу *перетворення* (становлення, саморозвитку) необхідно виявляти різницю між можливим і досягнутим. Таку діагностику слід називати *діагностикою потенціалу*.

**Визначення 3.** *Діагностика потенціалу* – це інструмент визначення кордонів і рівня відповідності між можливим і досягнутим.

Ця діагностика повинна мати необхідні зразки досягнень і висот у всіх сферах людського буття – *свідомості, діяльності, спільності* (за В.І. Слободчиковим). Повинні бути вибудовані акмеологічні образи-максимуми *проникливості і прозорливості* у сфері **свідомості**, *майстерності та подвижництва* в сфері **діяльності**, *милосердя і жертовності* у сфері **спільності** (див. детальніше [6]).

4. Окрім трьох названих типів педагогічної діагностики, що відповідають процесам розвитку, необхідно вказати четвертий тип, пов'язаний із життєвою траєкторією кожної людини. Всяка

людина (школяр, студент) у процесі свого розвитку переходить із однієї освітньої системи в іншу і цю послідовність переходів називають *освітнім маршрутом* (термін Н.В. Кузьміної). Для визначення його можливої майбутньої успішності (чи неуспішності) в новій системі необхідна *діагностика готовності*.

**Визначення 4.** *Діагностика готовності* – це інструмент визначення границь і рівня відповідності між результатом у попередній освітній системі і початковими умовами наступної.

Діагностика готовності до переходу в нову освітню систему дозволить вибудовувати реальні освітні маршрути людини і моделювати варіативні системи освіти (див. детальніше [7]).

Зведемо міркування та визначення в таблицю 1.

Таблиця 1

#### Види розвитку та типи педагогічної діагностики

Тип процесу	Тип педагогічної діагностики	Визначення: <i>Діагностика ...</i> – це інструмент визначення границь і рівня відповідності...
дозрівання	діагностика нормативності	між нормальністю і аномальністю
формування	діагностика якості	між очікуваним і реальним
перетворення (становлення)	діагностика потенціалу	між можливим і досягнутим
перехід	діагностика готовності	між результатом у попередній освітній системі та початковими умовами наступної

Теорія розвитку, яку розробляє В. І. Слободчиков у контексті психологічної антропології, забезпечує гарні умови для створення на її базі стрункої системної спів-буттєвої і спів-образної теорії педагогічної діагностики, скромні нариси до якої і були подані в цій статті.

### Замість висновків

Враховуючи кроскультурну місію цього перекладу з російської мови, можна висловити гіпотезу про певну прив'язку вказаних типів діагностики до інваріанту просторово-часових орієнтацій людини (на минуле, сьогодення та майбутнє) в багатовимірній теорії особистості українського психолога В.Ф. Моргуна (див. детальніше [5]), де **діагностика нормативності** – це відповідність сталим нормам *минулого*, **діагностика якості** – відповідність поточній динаміці актуального *сьогодення*, а **діагностика потенціалу** і **діагностика готовності** – відповідність між досягнутим і можливим у *майбутньому* (*ближньому*, коли йдеться про *готовність*, і *віддаленому майбутньому*, коли йдеться про *потенціал*).

### Список використаних джерел

1. Гостев А.А. Психология и метафизика образной сферы человека / А.А. Гостев. – М. : Генезис, 2008.
2. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт / В.П. Зинченко. – М. : Языки славянских культур, 2010.
3. Исаев Е.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. Учебное пособие / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2013.
4. Леонтьев К.Н. Храм и Церковь / К.Н. Леонтьев. – М. : АСТ, 2003.
5. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики: навч. посібн. для студ. вищ. навч. закладів / В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. – К. : Видавничий дім «Слово», 2013. – 464 с.
6. Остапенко А.А. Антропологическая лестница образовательных целей: от законничества через благодатность ко спасению / А.А. Остапенко, А.В. Шувалов // Живая вода : научный альманах. – Вып. 1. Калуга : Калужский государственный институт модернизации образования, 2012. – С. 63–75.
7. Остапенко А.А., Янковская Н.А. Переход в новую образовательную систему: готовность и маршрут / А.А. Остапенко, Н.А. Янковская // Школьные технологии. – 2014. – № 1. – С. 48–52.
8. Преображенский А. Этимологический словарь русского языка / А. Преображенский. – Т. 2. – М. : Тип. Лисснера и Совко, 1914.



9. Слободчиков В.И. Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии / В.И. Слободчиков // Психология обучения. – 2014. – № 1. – С. 4–34.

10. Шимкевич Ф. Корнеслов русского языка / Ф. Шимкевич. – Ч. 1. – СПб. : Императорская Академия наук, 1842.

11. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы. Т. 2. В – Вяшчэль. Минск : Акадэмія навук БССР, 1980.

***А.А. Остапенко***

### **ПРОЦЕССЫ РАЗВИТИЯ И ТИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ**

*Автор анализирует ранее опубликованную статью В.И. Слободчикова по психологии развития, уточняя предложенную терминологию и разбирая соотношение процессов созревания, формирования, становления и преобразования. Предложена модель сочетания этих процессов, составляющих развитие. На основе этой модели и предложенного В.И. Слободчиковым определения диагностики предложена авторская типология видов педагогической диагностики.*

**Ключевые слова:** *развитие, структура развития, вертикаль развития, горизонт развития, созревание, формирование, становление, типы педагогической диагностики.*

***А.А. Ostapenko***

### **THE PROCESS OF DEVELOPMENT AND TYPES OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS**

*The author analyzes earlier published article “developmental psychology”, by V.I. Slobodchikov’s, specifying the offered terminology and discussing a correlation of processes of maturing, personality, character formation and transformation. Proposed model is a combination of these processes making development. In terms of this model and the definition of diagnostics offered by V.I. Slobodchikov the author’s typology of pedagogical diagnostics aspects.*

**Key words:** *development, development structure, development vertical, development horizon, maturing, personality, character formation, types of pedagogical diagnostics.*

Надійшла до редакції 17.08.2014 р.

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159.96

*КУЗНЕЦОВ Олексій Ігорович*

*здобувач кафедри психології Харківського національного педагогічного  
університету імені Г.С. Сковороди*

## ПСИХІЧНІ СТАНИ СТУДЕНТІВ У РІЗНИХ СИТУАЦІЯХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИШІ

*У статті представлено аналіз психічних станів студентів у різних навчальних ситуаціях. Показано, що психічні стани у навчальній діяльності студентів відбивають особливості перебігу пізнавальних, емоційно-вольових та індивідуально-психологічних процесів протягом різних навчальних ситуацій. Психічні стани студентів на семінарському занятті відрізняються інтегративною природою, багатоплановістю переживань, лекція активізує меншу кількість психічних станів, є менш стресогенною, під час занять у домашніх умовах психічні стани характеризуються більшою чіткістю, менш розгорнутим переживанням труднощів і проблем навчальної діяльності.*

***Ключові слова:** психічні стани, емоційні стани, навчальна діяльність, навчальні ситуації, психічні стани на лекції, семінарі та при підготовці вдома, кластерний аналіз.*

**Актуальність дослідження.** Вивчення психічних станів суб'єктів навчальної діяльності має особливе значення для психологічної науки, оскільки саме вони є регуляційною реальністю їхньої особистості. Психічні стани у вітчизняній психології розглядаються як якісно однорідні прояви всіх психічних компонентів у певний проміжок часу і виступають як єдність, цілісність всіх психічних елементів. Така цілісність характеризується відносною стабільністю, особливою структурою, змістом. У психічних станах знаходить своє вираження міра активності функціонування психіки людини, що виступає інтенсивністю перебігу та модальністю (якістю) психічних процесів і властивостей.

Загалом психічні стани відбивають все, що в даний проміжок часу відбувається у психіці особистості, зокрема особливості перебігу пізнавальних, емоційно-вольових та індивідуально-психологічних процесів.

Психічні стани є не тільки внутрішніми процесами, що позначені тим чи іншим емоційним тоном і які проявляються в зовнішніх діях людини, а й чинять вплив і на протікання діяльності. Таким чином, психічні стани мають визначну роль у протіканні навчально-професійної діяльності студентів.

Психічні стани, виступаючи як один із компонентів психіки, є порівняно новою і маловивченою категорією. Дослідженню проблеми психічних станів присвячені роботи Н.Д. Левітова, Ю.Є. Сосновікової, В.А. Семиченко, Л.М. Балабанової, В.А. Ганзена, І.В. Волженцевої, Л.Г. Дикої, А.О. Прохорова та ін.

**Мета дослідження** – визначити групи психічних станів студентів у різних ситуаціях навчальної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Специфіка основних ситуацій навчальної діяльності студентів виражається не тільки в конкретному асортименті станів, що актуалізуються у зв'язку з тим чи іншим навчальним завданням, але і в тісноті (або навпаки, віддаленості) взаємозв'язків між станами. «Дистанція» між станами може служити підставою для формування таксономічних груп станів [7]. Психічні стани при їх переживанні в тій чи іншій ситуації навчальної діяльності об'єднуються в групи. Кожен об'єкт такої групи тісніше пов'язаний із іншими об'єктами своєї групи, ніж із об'єктами інших груп [5].

Реалізуючи наше дослідження, ми перевіряли припущення про те, що психологічна специфіка трьох основних форм навчальних занять у виші (лекції, семінару, навчальній роботі в домашніх умовах) суб'єктивно відображається в тісноті зв'язків між окремими психічними станами, в утворених ними таксонах (групах), їх кількості і змістовної наповненості. Для визначення таксономічних груп застосовувався ієрархічний агломеративний метод (метод деревовидної класифікації). Кількість виділених

кластерів визначалося за критерієм «значущого стрибка коефіцієнта злиття» [6]. Кластеризації піддалися тільки ті об'єкти (категорії психічних станів), середньогрупова оцінка яких дорівнювала не менше ніж 1 бал. Тому у структуру дендрограми станів, що проявляються у студентів на семінарі, увійшло тільки 59 категорій (див. рис 1), на лекції - 51 категорія (див. рис 2), а для занять в домашніх умовах - 56 категорій (див. рис. 3). Як міра відстані (близькості) використана Евклидова дистанція. Процедура класифікування виконана методом Уорда [2; 6].

Психічні стани студентів під час семінару організовані в три великих кластера: перший – «апатія – заклопотаність», другий – «азарт – здивування» і третій – «активність – сміливість».

Структура першого кластера свідчить про організацію психічних станів у функціональну систему, призначену для психічної регуляції навчальної діяльності саме в умовах семінарського заняття (з усіма його ризиками труднощами, викликами і стресами). Даний кластер увібрав у себе 30,5% всіх понять, які зазнали кластеризації та тематично охоплює два специфічних класу станів – втрату сил, пригніченість, фрустрованість, нестача енергії (перший підкластер «апатія – пригніченість») і тривожні переживання («страх – заклопотаність»). Таким чином, у структурі першого кластера представлена підсистема психічних станів, що мають виражену негативну модальність і відображають труднощі, з якими студенти стикаються на семінарському занятті. Це – «сонливість», «втома», «лінь» та ін. і розвиток своєрідного «охоронного гальмування», призначеного для економії енергії, і переживання марності зусиль «безвихідь», «безпорадність», «пригніченість»), і ознаки «краху надій» («досада», «прикрість» тощо), і викликана тривогою емоційна нестабільність («страх», «занепокоєння», «коливання» і т.п.).

Другий кластер в даній дендрограмі вийшов найбільш об'ємним (охоплює 37,3% класифікуються категорій) і отримав назву «Емоційного». Багато дослідників підкреслюють, що практично всі психічні стани є емоційними в тому сенсі, що в структурі кожного з них присутні ті, чи інші пролонговані емоції.

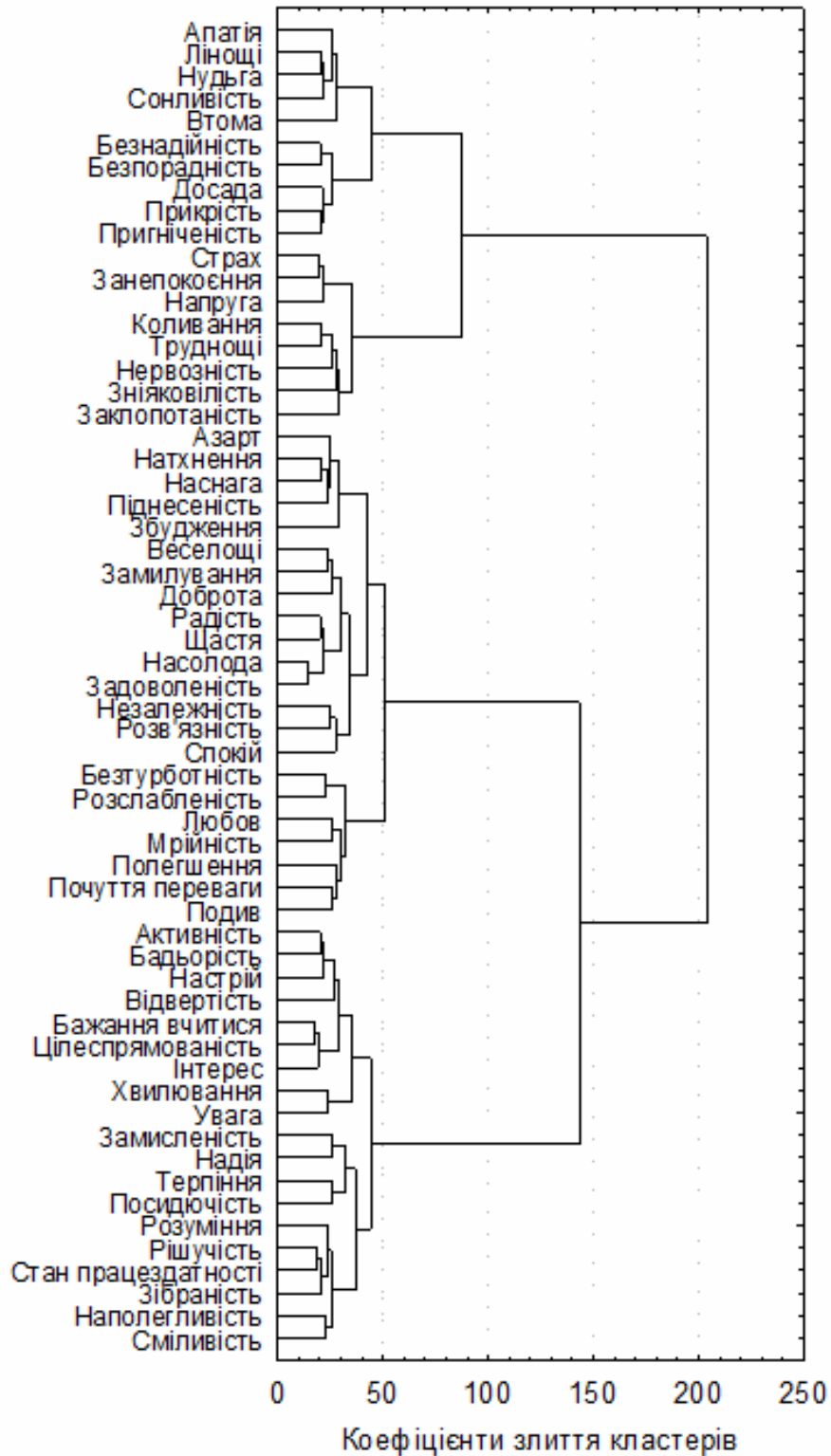


Рис. 1. Структура стану досліджуваних протягом семінару

Однак доцільним є виділення емоційних станів у «вузькому» сенсі слова, тобто таких, ядро яких складають саме емоції. Це дозволяє відмежувати даний клас станів від станів, що будуються на іншій психологічній основі – активаційних, мотиваційних, вольових, розумових, тензійних, аттенційних, тощо [1; 4; 8]. У структуру другого кластера увійшли саме емоційні стани у вузькому сенсі слова.

Другий кластер складається з трьох підкластерів. 1-й – підкластер «душевного підйому» («азарт – збудження») відображає прагнення студента емоційно включитися в роботу на семінарі; 2-й – підкластер «веселість – спокій» отримав назву «радісного», скільки свідчить про наявність позитивного емоційного тону і отриманні задоволення від процесу навчальної роботи; 3-й підкластер «безтурботність – подив» певною мірою є антиподом 2-го підкластеру першого кластера. Він свідчить про прагнення студентів розслабитися, позбутися напруги і занепокоєння, віддатися мріям, випробувати відчуття полегшення.

Третій кластер за обсягом дещо поступається другому, але перевершує перший. Він об'єднує 32,2% категорій і включає в себе кілька різновидів станів переважно неемоційної природи. Так, у 1-му підкластері даного кластеру («активність – увага») об'єдналися в систему активаційні, мотиваційні та аттенційні стани студентів. 2-й підкластер («задумливість – сміливість») сконцентрував у собі стани когнітивної природи, тобто «Стани розуму» – «задумливість», «надія», «розуміння», «рішучість» і вольові стани («терпіння», «зібраність», «посидючість», «наполегливість» і т.п.)

Таким чином, аналіз структури дендрограми психічних станів студентів на семінарському занятті показує їхню інтегративну природу, демонструє багатоплановість переживання особистістю студента конкретного відношення до результату актуальною для нього навчальної діяльності в даних напружених умовах.

На рис. 2 відображена структура психічних станів студентів на лекції. Як і у випадку з дендрограмою семінару, тут утворилися три кластери по змістовній наповненості і змістом схожі на кластери дендрограми семінару.

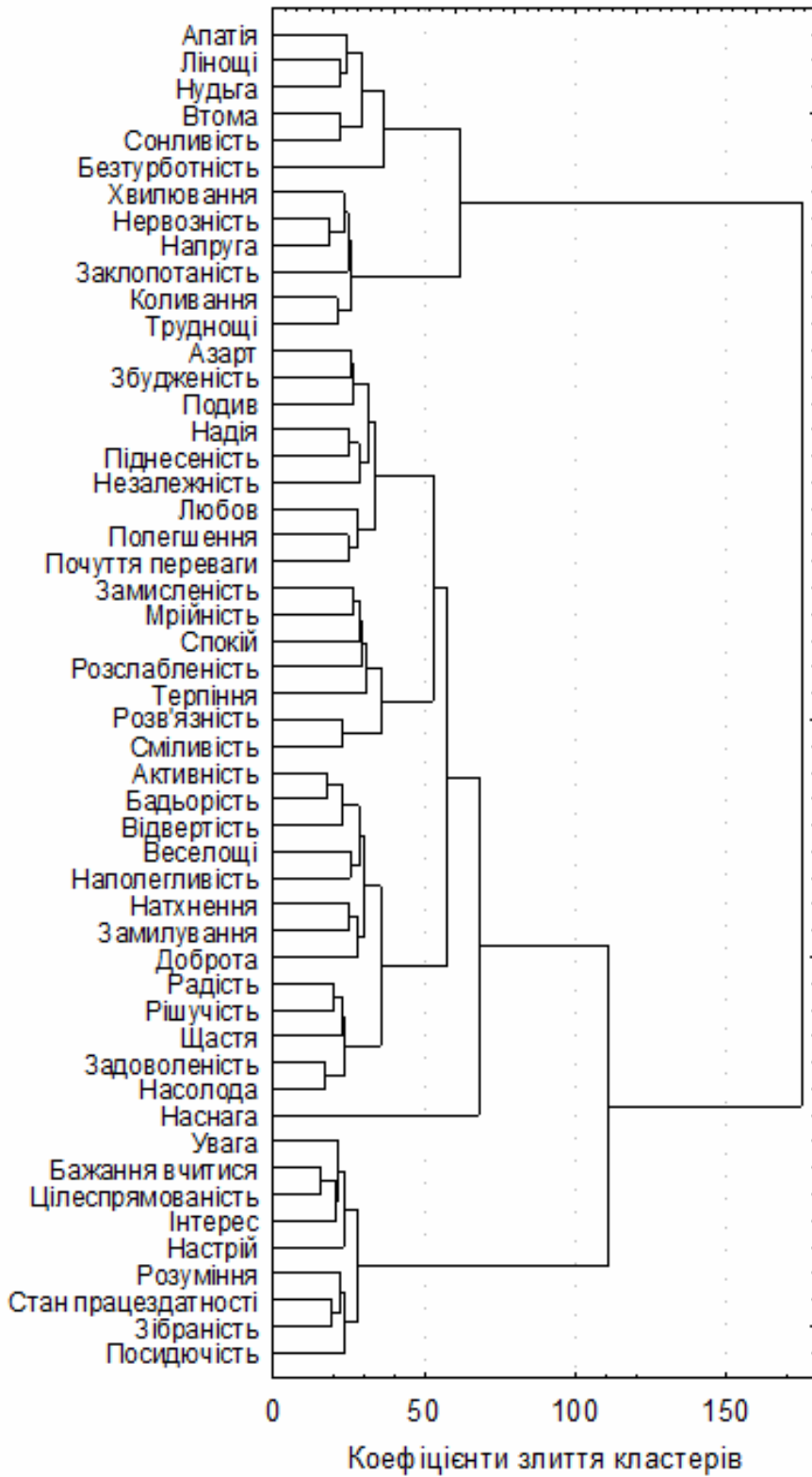


Рис. 2. Структура стану досліджуваних під час лекції

Перший кластер – «апатія – труднощі», – об'єднує негативно забарвлені психічні стани, які можуть розвиватися у студентів на лекції. Однак кластер негативних психічних станів, що проявляються на лекції, помітно поступається за обсягом аналогічного кластеру станів на семінарському занятті. Крім того, він менш «тяжкий» для досліджуваних, не містить «надмірно важких», хворобливих станів, які спостерігалися в першому кластері дендрограми станів на семінарі. До нього увійшло всього лише 23,6% понять із числа зазнали кластеризації. Він також розпадається на два підкластери, зміст яких приблизно такий же, як і на рис. 1. 1-й підкластер («апатія - безтурботність») вказує на бажання випробовуваних ухилитися від витрати енергії, а 2-й - підкластер «емоційної нестабільності».

Слід зауважити, що на відміну від дендрограми семінару, у 1-му підкластері першого кластера вже немає таких станів, як «безвихідь», «безпорадність», «досада», «прикрість», «пригніченість». Але при цьому сюди потрапило стан із виразно позитивною емоційним забарвленням – «базтурботність». Таким чином, стан браку енергії на лекції істотно відрізняється від стану нестачі енергії на семінарі. У першому випадку – це прояв «ледачої розслабленості через відсутність проблеми», а у другому це, швидше, «психічна виснаженість через надлишок проблем, спроби вирішення яких безуспішні».

2-й підкластер першого кластера на лекції також дещо відмінний від свого аналога з дендрограмою семінару: ця група психічних станів являє собою свого роду «полегшену версію» того, що переживається на семінарі. На семінарі стан напруги студентів просякнуте страхом і почуттям фрустрованості (останнє відображено в понятті «конфуз»). На лекції у студентів «коливання», «стурбованість», «напруженість» залишаються, але «страх» і «конфуз» – відсутні.

Головною особливістю другого кластера («азарт – наснага» дендрограми станів на лекції є його досить значний об'єм. У нього увійшло 58,8% категорій. Інша його особливість – присутність неемоційних станів у кожному з трьох його підкластерів, що



ускладнює їх однозначне визначення. На відміну від семінару, навчальна робота на лекції породжує велику кількість взаємопов'язаних і перехідних одне в інше позитивних емоційних, мотиваційних, вольових, тензійних і активаційних станів у студентів. Так, 1-й підкластер («азарт – почуття переваги») увібрав у себе крім емоційних станів азарту, почуття переваги, любові та розумові стани подиву і надії, а також вольовий стан «незалежність». Та ж картина змішування різних видів станів спостерігається також у структурі 2-го підкластеру «задумливість – сміливість». Тут присутні когнітивні елементи задуму і мрійливості, емоційні складові – «розв'язність» і «спокій» (які до того ж в певній мірі є антиподами), і навіть вольові прояви – «терпіння» і «сміливість». Така ж тенденція змішування різноякісних психічних станів (при перевазі все ж станів емоційних) спостерігається і в 3-му підкластері другого кластера: емоційні стани радості, захоплення, доброти переплетені тут із вольовими («наполегливість»), активаційними («активність», «бадьорість») станами.

Більш-менш однозначно може бути визначена природа третього кластера психічних станів студентів на лекції («увага – посидючість»). Він є переважно мотиваційно-вольовим, бо містить стани, що відображають функціонування мотиваційно-спонукальних («бажання вчитися», «цілеспрямованість», «інтерес» тощо) і вольових («зібраність» «посидючість») компонентів навчально-пізнавальної діяльності студентів на лекції. Один з двох когнітивних компонентів цього кластера, – стан уваги, – містить виражені вольові прояви (довільність уваги).

Таким чином, навчальна діяльність студентів на лекції активізує меншу кількість психічних станів порівняно з семінаром. При цьому скорочення асортименту переживань відбувається головним чином у «негативній» частині спектру станів: лекція для студента не тільки об'єктивно, але і суб'єктивно менш небезпечна і стресогенна. Інша особливість феноменології переживань у лекційній ситуації – менша її тематична структурованість, недостатня чіткість у ладі позитивної емоційної відповіді. Тут більш виражені взємпереплетіння, взаємопереходи різних видів станів (емоційних, мотиваційних, вольових, розумових, активаційних та ін.).

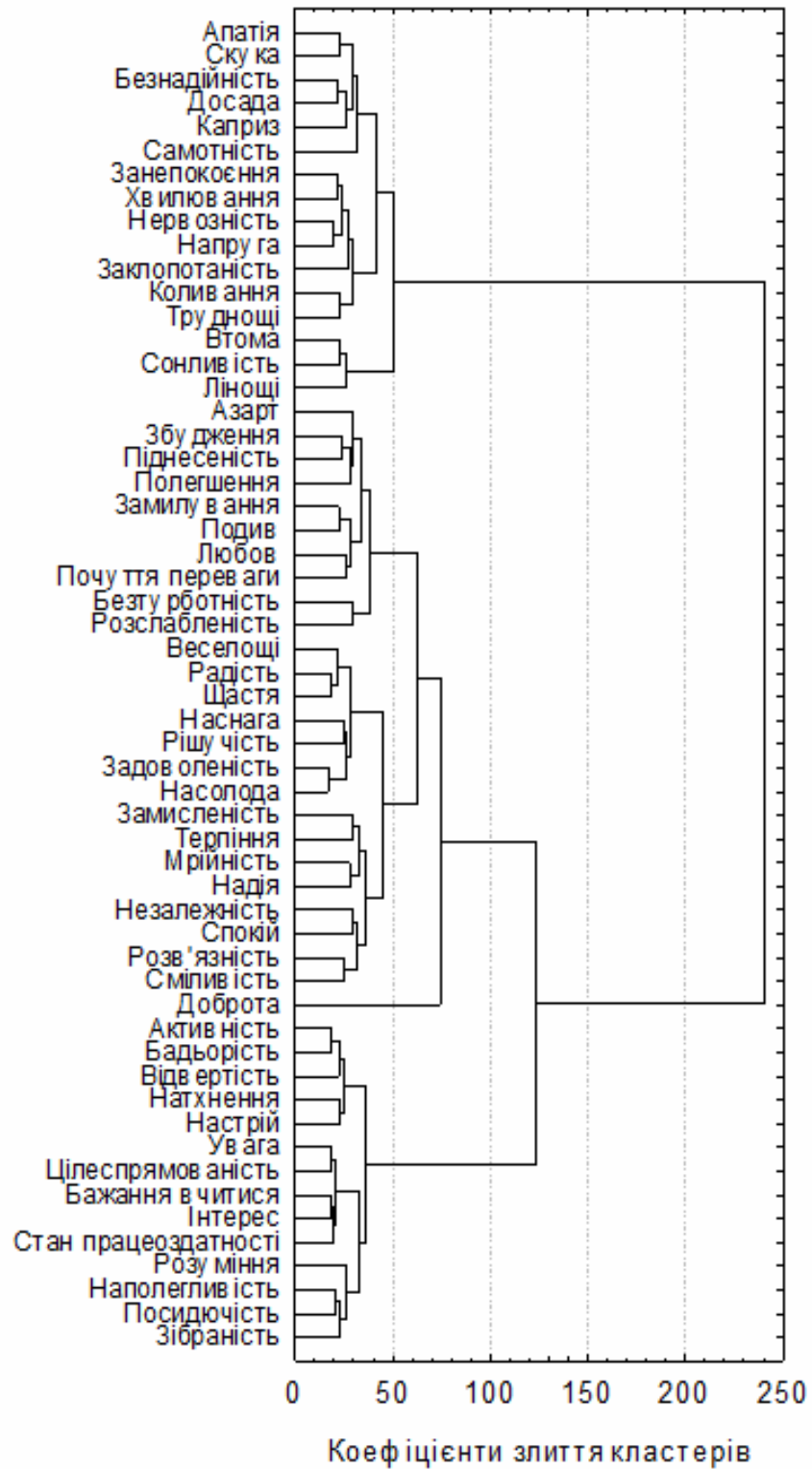


Рис. 3. Структура стану досліджуваних вдома, при підготовці до занять

Рис. 3 ілюструє структуру переживань, що виникають у студентів у ситуації домашньої навчальної роботи. Ця дендрограма містить три кластери, аналогічні за змістом трьом кластерам двох попередніх дендрограм. Однак, у структурі кластерів станів студентів під час навчальної роботи вдома є певна специфіка.

Перший кластер («апатія – лінь») об'єднує негативні стани і розділяється на три підкластери. Тематика переживання втоми структурно виділилася тут в окремий – 3-й підкластер («втома – лінь»). Перший підкластер відображає факт розвитку в ситуації домашньої навчальної роботи стану безвиході та фрустрованості. Примітною особливістю, що характеризує даний підкластер є наявність у ньому стану самотності. В аналогічних підкластерах двох попередніх дендрограм такого стану не було, що зайвий раз підтверджує тезу психологів про відображувальну природу психічних станів, передачі в них (і через них) сутності ситуації діяльності та відносини суб'єкта до специфіки конкретного особистісно-ситуативної взаємодії. Працюючи вдома, студент об'єктивно наданий сам собі, і стан самотності переживається досить інтенсивно. 2-й підкластер («занепокоєння – труднощі») об'єднує стани, що є досить виразними феноменологічними маркерами тривоги («хвилювання», «нервозність», «стурбованість» і т.п.).

Оцінюючи перший (негативний) кластер психічних станів студентів у домашніх умовах в цілому, необхідно відзначити, що по своїй змістовній наповненості він ближче до аналогічного кластеру станів, пережитих на лекції, ніж на семінарі, хоча за своїм обсягом (28,6% категорій, які зазнали кластеризації) він, звичайно, ближче до останнього.

Обсяг другого кластера («азарт – доброта») – 46,4% класифікованих категорій, тобто щось середнє між тим, що спостерігалось в аналогічному кластері першої та другої дендрограм). Тут проявився досить виразний поділ на три підкластери. 1-й («азарт – розслабленість») майже цілком складається з емоційних станів (за винятком «здивування», яке є розумовим психічним станом), які свідчать про свободу від

тривоги і турбот, супроводжують і регулюють процес взаємодії суб'єкта з цікавим і значущим для нього об'єктом («захоплення», «здивування», «азарт», «любов» і т.п.). 2-й підкластер («веселість – задоволення»), також, в основному, наповнений емоційними станами, відображає в основному результати такої взаємодії («задоволення», «радість», «щастя», «задоволення», «веселість» і т.п.). У 3-му підкластері крім емоційних станів («спокій», «розв'язність») вже з'являються розумові («задумливість», «мріяння» тощо), вольові («терпіння», «незалежність») та інші стани.

Третій кластер («активність – зібраність») відрізняється цілком чіткою структурою. Він об'єднав категорії у три підкластери. У 1-му («активність – настрої») явно домінує тематика активації. 2-й кластер («увага – стан працездатності» – в основному мотиваційний, а 3-й («розуміння – зібраність») – переважно вольовий.

Таким чином, структура системи психічних станів студентів під час занять у домашніх умовах характеризується більшою чіткістю, ніж структура їхніх станів на лекції. Головна відмінність третьої дендрограми від дендрограми семінару – менш екстремальний і менш розгорнутий перший (негативний) кластер, що відображає труднощі і проблеми навчальної діяльності, ту «психологічну ціну» яку доводиться «платити» особистості за якісну та успішну навчальну діяльність.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Психічні стани у навчальній діяльності студентів відбивають особливості перебігу пізнавальних, емоційно-вольових та індивідуально-психологічних процесів протягом різних навчальних ситуацій. Аналіз структури дендрограми психічних станів студентів на семінарському занятті показав їхню інтегративну природу, багатоплановість переживання особистістю студента конкретного ставлення до результату актуальною для нього навчальної діяльності в даних напружених умовах. Навчальна діяльність студентів на лекції активізує меншу кількість психічних станів порівняно з семінаром. Виявлено, що лекція для студента не тільки

об'єктивно, але і суб'єктивно менш небезпечна і стресогенна. Структура системи психічних станів студентів під час занять в домашніх умовах характеризується більшою чіткістю, ніж структура їх станів на лекції та менш екстремальним і менш розгорнутим переживанням труднощів і проблем навчальної діяльності, ніж у структурі переживань під час семінару.

### ***Список використаних джерел***

1. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2005. — 412 с.
2. Кузнецов М.А. Эмоциональная память / М.А. Кузнецов. — Х. : Крок, 2005. — 568 с.
3. Олдендерфер М.С. Кластерный анализ / Олдендерфер М.С., Блэшфилд Р.К. // Факторный, дискриминантный и кластерный анализ / Под ред. И.Е. Енюкова. — М.: Финансы и статистика, 1989. — С. 139-215.
4. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие / Л.В. Куликов. — СПб. : Питер, 2004. — 464 с.
5. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие / А.Д. Наследов. — СПб. : Речь, 2004. — 392 с.
6. Олдендерфер М.С. Кластерный анализ / М.С. Олдендерфер, Р.К. Блэшфилд // Факторный, дискриминантный и кластерный анализ / Под ред. И.Е. Енюкова. — М. : Финансы и статистика, 1989. — С. 139–215.
7. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. — 2-е изд., доп. — СПб. : Питер, 2005. — 480 с. — (Серия «Мастера психологии»).
8. Сопов В.Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности / В.Ф. Сопов. — М. : Академический Проект; Трикста, 2005. — 128 с. — (Психологические технологии).

***А.И. Кузнецов***

### **ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ В РАЗНЫХ СИТУАЦИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ**

*В статье представлен анализ психических состояний студентов в различных учебных ситуациях. Показано, что психические состояния в учебной деятельности студентов отражают особенности протекания познавательных, эмоционально-волевых и индивидуально-психологических*

*процессов в течение различных учебных ситуаций. Психические состояния студентов на семинарском занятии отличаются интегративной природой, многоплановостью переживаний, лекция активизирует меньшее количество психических состояний, является менее стрессогенной, во время занятий в домашних условиях психические состояния характеризуются большей четкостью, менее развернутым переживанием трудностей и проблем учебной деятельности.*

**Ключевые слова:** *психические состояния, эмоциональные состояния, учебная деятельность, учебные ситуации, психические состояния на лекции, семинаре и при подготовке дома, кластерный анализ.*

***O.I. Kuznetsov***

### **MENTAL STATE OF STUDENTS IN VARIOUS SITUATIONS OF LEARNING ACTIVITIES AT THE UNIVERSITY**

*Mental conditions in the training of students reflect the peculiarities of cognitive, emotional and volitional and individual psychological processes for different learning situations.*

*Structure analysis of the dendrogram of the student's mental states in seminars showed their integrative nature, the diversity of experience of the individual student's particular relationship to the actual results for a learning activity in these stressful conditions.*

*The educational activity of students in a lecture activates has a smaller number of mental states compared to the seminar. We found that the lecture for students not only objectively but also subjectively less dangerous and stressful. Structure of the mental states of students during class at home is characterized by greater clarity than the structure of classes and lectures on less extreme and less expanded experience difficulties and challenges of training activities than in the structure experiences during the seminar.*

**Key words:** *mental states, emotional state, learning activities, learning situations, mental state at the lecture, seminar and training at home, cluster analysis.*

Надійшла до редакції 01.08.2014 р.

УДК 159.96

**ФОМЕНКО Карина Ігорівна**

*кандидат психологічних наук, викладач кафедри наукових основ управління та психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*

## **АТРИБУТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті представлено аналіз поняття самотність та досліджено зв'язок самотності з атрибутивними характеристиками – оптимізмом та песимізмом. Виявлено, що песимістам у більшій мірі властиве почуття самотності. Оптимізм характеризується меншим почуттям самотності, вищими показниками інтернальності, екзистенційної наповненості життя, самоактуалізації.*

**Ключові слова:** *самотність, атрибутивний стиль, оптимізм, песимізм, екзистенційність, локус контролю, самоактуалізація.*

**Актуальність дослідження.** У сучасному суспільстві самотність є однією з актуальних проблем, її вивчення має бути направлено у першу чергу на вирішення практичних завдань. Однак без розуміння глибинних причин даного феномену неможливо правильно збудувати стратегію і тактику консультативної та психотерапевтичної допомоги людям, які страждають від неї.

Проблема сутності самотності людини в соціальному середовищі пов'язана з особливостями світосприйняття людини, станом її душі, мотивацією вчинків та самосвідомістю. Загострені специфікою сучасної доби почуття непотрібності, покинутості, відчуженості ставлять на часі проблему самотності. Самотність особистості може переходити у стійкий духовний стан, що виражається у відчутті повного самовідчуження, яке відкриває дорогу до психічних розладів, до соціальної деградації особистості. Оптимізм являє собою узагальнене очікування того, що у майбутньому будуть відбуватися радше хороші події, а не погані; песимізм ж

передбачає вираженість більш негативних очікувань щодо майбутнього. У нашому дослідженні ми визначили гіпотезу, що оптимісти меншою мірою схильні до переживання почуття самотності та виносять стан самотності більш стійко.

Особистісний підхід до вивчення самотності дозволяє визначити психологічні детермінанти цього стану, що, у свою чергу, відкриває можливості для розробки сучасних засобів профілактики та корекції почуття та стану самотності особистості.

**Міра наукової розробки проблеми.** У гуманітарному пізнанні немає єдиного підходу до визначення самотності, як не існує на сьогоднішній день точки зору, що усталилася, на це явище. Зміст та межі поняття самотності визначаються авторами залежно від теоретичних пріоритетів. Таким чином, найважливішою задачею, що стоїть перед дослідженням самотності, буде створення такого робочого визначення, яке відповідало б поставленій цілі і завданням дослідження.

Проблема самотності та її генези найбільш глибоко розглядалася у дослідженнях психоаналітиків (Дж. Зілбург, Г. Саллівана, Ф. Фром-Рейхмана, Д. Віннікота, Дж. Адлера та Д. Бьюї), у яких вона пов'язується з нарцисичною орієнтацією, що обумовлює почуття відчуженості, ворожості та безсильної агресивності [1]. Так, Дж. Зілбург розглядає самотність як непереборне, постійне почуття, котре є відображенням характерних рис особистості – нарцисизму, манії величі, ворожості [5].

Д. Джон-Гірвельд та Д. Раадшелдерс [4] визначили такі психологічні ознаки самотності, як відсутність позитивних емоцій (почуттів щастя, прив'язаності) та наявність негативних (страх, невпевненість, почуття ущербності, спустошеності та покинутості); особливості часової перспективи (міра самотності залежить від її переживання як незмінної або тимчасової); переконаність, що причина самотності – в інших.

Представник інтеракціонізму Р. Вейс розглядає самотність як комбіновану дію факторів особистості та



ситуації: самотність виникає в результаті недостатньої соціальної взаємодії особистості. Автором визначено емоційну самотність (неспокій та покинутість у результаті відсутності інтимної прив'язаності) та соціальну самотність як відповідь на відсутність дружніх стосунків та почуття спільності [2].

Неоднозначними є погляди психологів гуманістичного підходу на самотність: А. Маслоу [11] підкреслює важливість потреби в самотності у людей, що самоактуалізуються, оскільки така забезпечує прагнення особистості до самовдосконалення та самопізнання. Подібну точку зору підтримують психологи екзистенціального напрямку (І. Ялом, Р. Мей, К. Мустакас, В. Франкл, Ф. Хейніман, Л.Г. Гримак, Н.Е. Покровський). Протилежної думки дотримується гуманіст К. Роджерс [16], який зазначає, що самотність є розривом між дійсним та ідеальним «Я», відчуження особистості від її природи. Д. Рісмен [15], представник феноменологічного підходу, доповнює К. Роджерса, підкреслюючи, що зовнішньо-орієнтовані індивіди є обособленими від істинного «Я» і можуть бути тривожними, виявляти завищені вимоги до інших.

Р.С. Немов оцінює самотність як тяжкий психічний стан, що супроводжується поганим настроєм, негативними емоційними переживаннями, переживанням ситуацій, що суб'єктивно сприймаються як небажані, супроводжується дефіцитом спілкування та позитивних інтимних стосунків, ізоляваністю особистості [12]. С.В. Малишева розглядає самотність як негативне переживання нудьги, туги, нікчемності, відчаю, ізоляваності, покинутості, яке виникає через незадоволення потреби у поділі почуттів, спілкуванні та розумінні людини значущими людьми [10]. С.Г. Трубнікова зазначає, що почуття самотності обумовлюється переживанням несхожості з іншими, унаслідок чого виникають бар'єри у спілкуванні. Автор розрізняє стан самотності як суб'єктивну неможливість або небажання людини переживати адекватний відгук та прийняття себе

іншими, що загрожує внутрішній цілісності та зовнішній гармонії із світом, самотність як процес, що передбачає руйнування здатності особистості сприймати та реалізувати суспільні норми та цінності в конкретних життєвих ситуаціях, та самотність як ставлення, тобто неможливість прийняття всесвіту як самоцілі та самоцінності [18].

С.В. Бакалдин розглядає самотність з трьох основних позицій: 1) самотність є результатом певної соціальної ситуації, що породжує певні емоційні стани особистості; 2) самотність – це психоемоційний стан, який виникає внаслідок відповіді на деривацію особистих потреб та є результатом когнітивного дисонансу особистості або її особистісних якостей; 3) самотність виступає механізмом регуляції та адаптації.

Дослідженню атрибутивних особливостей самотності особистості присвячена експериментальна робота Е. Пепло та Д. Перлмана, в якій доведено: якщо індивід виявляє атрибуцію себе як самотньої людини, то його почуття самотності зростає та закріплюється [13]. Визначаючи афективні, поведінкові та когнітивні особливості самотності особистості, К. Рук та Е. Пепло наголошують на тому, що найважливішими факторами самотності є саме когнітивні, котрі є уявленням особистості про особливості її соціальних стосунків, що є неможливими у даний момент [17].

**Вибірка та методи дослідження.** Експериментальну вибірку дослідження склали 43 досліджуваних (29 жінок та 14 чоловіків, середній вік яких становить  $29,8 \pm 2,3$  років). Досліджувані були обрані за віковим критерієм, що може бути позначений як вступ до кризи середнього віку. Період 30 років характеризується глибоким самоаналізом особистості власних досягнень, переоцінкою сімейного стану, шлюбних стосунків (за їх наявності), інтимно-особистісної сфери життя.

Діагностичний комплекс методик був представлений двома блоками – спрямованим на вивчення стану самотності та тим, що вивчає його особистісні детермінанти.

Для вивчення *стану самотності* в дослідженні обрані наступні методики:

1) методика суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона [14];

2) методика самотності С.Г. Корчагіної [7].

Діагностика *особистісних факторів* самотності передбачала діагностику оптимізму, екзистенції та самоактуалізації за допомогою:

3) опитувальника оптимізму ШОСТО [3];

4) опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера (адаптація Є. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда) [9];

5) методики «Шкала екзистенції» А. Ленгле та К. Орглер [8];

6) самоактуалізаційного тесту (САТ) Ю.Є. Альшиної [6].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглянемо показники самотності в оптимістів та песимістів, подані в таблиці 1.

Таблиця 1

**Середні значення показників самотності  
оптимістів та песимістів**

Показники самотності	Групи досліджуваних		t	p
	Оптимісти	Песимісти		
Суб'єктивне переживання самотності	15,71±8,43	25,33±9,64	-2,74	0,01
Дифузна самотність	5,9±1,84	6,88±1,36	-1,43	0,16
Відчуження	6,8±2,2	7,44±1,13	-0,81	0,42
Дисоціація	7,8±2,2	9,33±2,29	-1,71	0,09

Встановлено, що у групі оптимістів виявлено нижчий рівень самотності, ніж у групі песимістів ( $t=-2,74$ ;  $p<0,01$ ). Через позитивне сприйняття життя оптиміст менше відчуває самотність, бачить все з кращого боку, не дозволяє собі сумувати зайвий раз. У реальності бачить світлі сторони,

концентрується на тих можливостях, які йому підкидає життя, намагається використати їх.

Розглянемо зв'язок показників самотності та показників локусу контролю. Встановлено статистично значущий зв'язок між показниками самотності за методикою Фергюсона та показником «загальна інтернальність» ( $r=-0,73$ ;  $p<0,01$ ). Отже, менш відповідальні особистості, які схильні звинувачувати інших у власних невдачах, у більшій мірі виявляють схильність до конфліктів з іншими, що є причиною їхньої самотності. Вони не можуть «відволіктись» від звинувачень інших за несправедливе ставлення до них і встановити нормальні стосунки з іншими. Оточення більш критично ставиться до таких екстерналів, які виявляють труднощі зі встановленням границь відповідальності.

Статистично значущий зв'язок між показниками самотності за методикою Фергюсона та показником «інтернальність у сфері досягнень» ( $r=-0,72$ ;  $p<0,01$ ), вказує на те, що екстернали схильні розглядати власні успіхи як наслідок вдачі чи допомоги інших, знецінюють власні досягнення, а тому менше впевнені у собі. Самокритичність та надмірна вимогливість до результатів власної діяльності може бути причиною їхньої самотності.

Екстернали у сфері невдач ( $r=-0,60$ ;  $p<0,01$ ), що звинувачують інших, несправедливу долю у своїх хибах, відчують самотність, що виражається у тривожності і вважають себе пасивними об'єктами зовнішніх обставин та інших людей.

Зв'язок показників самотності за методикою С.Г. Корчагіної та інтернальності у сфері сімейних відносин ( $r=-0,53$ ;  $p<0,01$ ) свідчить, що екстернали, які схильні звинувачувати членів родини у сімейних негараздах, у більшій мірі ризикують бути незадоволеними сімейним життям, відчувати самотність.

Зв'язок показників самотності та інтернальності у сфері міжособистісних відносин ( $r=-0,39$ ;  $p<0,01$ ) свідчить, що інтернали в разі якихось розбіжностей у спілкуванні зі своїм оточенням здатні не заперечувати можливість власної провини

і, таким чином, скоріше вирішити непорозуміння. Екстерналам, у свою чергу, складніше відновлювати дружні чи інші стосунки і вони більшою мірою схильні до самотності.

Встановлено статистично значущий зв'язок між показниками самотності за методикою С.Г. Корчагіної та такими показниками, як «загальна інтернальність» ( $r=-0,55$ ;  $p<0,01$ ). Інтернали вважають, що значущі події в їхньому житті відбуваються завдяки їхнім власним діям. Інтернали у сфері досягнень ( $r=-0,47$ ;  $p<0,01$ ) схильні розглядати власні успіхи як наслідок своєї праці та наполегливості, своїх умінь та досягнень, а не рідкісної удачі.

Встановлено статистично значущий зв'язок між показниками самотності за методикою С.Г. Корчагіної та таким показником як «інтернальність у сфері невдач» ( $r=-0,55$ ;  $p<0,01$ ). Інтернали мають схильність шукати в собі або у своїх діях причини, які призвели до неприємностей та невдач, але не покладають вини на себе. Виносять користь для себе зі своїх помилок для того, щоб іншого разу вчинити інакше.

Зв'язок між показниками самотності за методикою С.Г. Корчагіної та таким показником як «інтернальність у сфері виробничих відносин» ( $r=-0,39$ ;  $p<0,01$ ), показує, що екстернали у сфері професійної діяльності, звинувачуючи інших у власних професійних недоліках, викликають осуд та агресію оточення, виступають причиною виробничих конфліктів, рідше мають односторонній на роботі, тому частіше почувають самотність. Їм властиве очікування неприємностей, яке є стресовим чинником, посилюючим і без того напружений робочий ритм.

Отже, інтернальність негативно пов'язана з рівнем самотності. Відповідальність за своє життя та вчинки обумовлює задоволеність міжособистісними стосунками, свободу від самотності. Тому що самотня людина більш здатна до пошуку причини невдач у собі та самозвинувачення.

Розглянемо показники локусу контролю в оптимістів та песимістів (таблиця 2). Встановлено, що у групі оптимістів виявлено вищий рівень загальної інтернальності, ніж по групі

песимістів ( $t=4,20$ ;  $p<0,01$ ). Це свідчить що оптимісти більше, ніж песимісти, вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті було результатом їхніх власних дій. Оптимісти у будь-якій труднощі бачать нові можливості, не закривають очі на реальність, але намагаються винести вигоду навіть із найнеприємнішої ситуації.

Таблиця 2

**Середні значення показників локусу контролю  
в оптимістів та песимістів**

Показники локусу суб'єктивного контролю	Групи досліджуваних		t	p
	Оптимісти	Песимісти		
Інтернальність загальна	29,23±4,83	20,11±6,73	4,20	0,0002
Інтернальність у сфері досягнень	8,61±2,03	5,33±2,59	3,72	0,0008
Інтернальність у сфері невдачі	8,0±1,51	5,88±1,45	3,53	0,001
Інтернальність у сфері сімейних стосунків	6,28±1,67	4,44±2,12	2,54	0,01
Інтернальність у виробничій сфері	5,33±0,91	4,88±1,69	0,93	0,35
Інтернальність міжособистісна	3,0±1,0	2,0±1,41	2,21	0,03
Інтернальність у сфері здоров'я	2,8±0,87	2,44±1,23	0,92	0,36

Серед оптимістів виявлено вищий рівень інтернальності у сфері досягнень, ніж по групі песимістів ( $t=3,73$ ;  $p<0,01$ ). Це можна пояснити тим, що оптимісти сприймають успіхи як стабільні, глобальні та такі, що можна контролювати. Песимісти, навпаки, не визнають своїх досягнень, намагаються зменшити свою роль у перемозі над обставинами і заслужених досягнень, вважають, що досягнення успіху – це лише талант, збіг сприятливих обставин.

Оптимісти частіше бувають інтерналами в області невдач, ніж песимісти ( $t=3,53$ ;  $p<0,01$ ). Такі дані можна пояснити тим, що невдачі оптимісти сприймають як виклик, цікаву задачу, яку треба вирішити, а не як загрозу. Вони вміють виявляти конкретні та тимчасові причини невдач. Песимісти пояснюють невдачі зовнішніми факторами, тому не мають схильності вважати, що можуть контролювати негативні події у своєму житті та ставлять питання «Хто винен?», вірячи, що у будь-якій неприємності хтось винний і важливо з'ясувати, хто саме.

Встановлено, що у групі оптимістів виявлено вищий рівень інтернальності в області сімейних відносин, ніж у групі песимістів ( $t=2,54$ ;  $p<0,01$ ). Через те, що оптимісти більш відповідально ставляться до себе як чинників здорової атмосфери у сім'ї, беруть відповідальність на себе, коли виникають конфліктні ситуації, оскільки впевнені у позитивному вирішенні усіх сімейних проблем. Для них дуже важливо відновити мир і спокій у сім'ї, хто би не зробив перший крок до цього.

В області міжособистісних відносин у групі оптимістів виявлено вищий рівень інтернальності, ніж у групі песимістів ( $t=2,21$ ;  $p<0,01$ ). Оптимісти в разі виникнення конфлікту можуть тверезо розрішити непорозуміння, не боячись признати свою провину. Вони першими йдуть на примирення, уміють вибачати і забувати образи.

Розглянемо показники екзистенції у оптимістів і песимістів, подані у таблиці 3. По групі оптимістів виявлено вищий рівень самодистанціювання, ніж по групі песимістів ( $t=3,26$ ;  $p<0,01$ ). Отже, оптимісти більшою мірою позитивно ставляться до світу та власної ролі у ньому і тому більш здатні безвідносно до власного досвіду оцінити себе.

Серед оптимістів виявлено вищий рівень самотрансценденції, ніж по групі песимістів ( $t=3,64$ ;  $p<0,01$ ). Так, позитивне ставлення оптимістів до життя забезпечує формування його осмисленості, цінності.

Виявлено, що рівень свободи вищий по групі оптимістів, ніж по групі песимістів ( $t=4,31$ ;  $p<0,01$ ). Оптимісти є більш

вільними у життєвому самовизначенні, оскільки оптимізм забезпечує особистісну незалежність від волі інших, від переживань та тривоги за наслідки власних вчинків, однак не втрачаючи при цьому відповідальності за власну поведінку.

Таблиця 3

**Середні значення показників екзистенції  
в оптимістів і песимістів**

Показники екзистенції	Групи досліджуваних		t	p
	Оптимісти	Песимісти		
Самодистанціювання	33,85±6,15	25,0±8,21	3,26	0,002
Самотрансценденція	72,71±5,08	61,66±17,9	2,64	0,01
Свобода	48,28±7,3	32,33±12,95	4,31	0,0001
Відповідальність	52,9±8,59	39,55±18,78	2,7	0,01
Персональність	106,57±9,35	86,66±17,91	4,02	0,0003
Екзистенційність	101,19±14,54	71,88±29,62	3,66	0,001
Повнота життя	207,76±21,39	158,55±44,68	4,12	0,0003

Песиміст вважає, що його рішення ні до чого не приведуть і нічого не зможуть змінити.

Встановлено, що у групі оптимістів виявлено вищий рівень відповідальності, ніж у групі песимістів ( $t=2,7$ ;  $p<0,01$ ). Так, оптиміст має здатність доводити до кінця рішення, прийняті на підставі особистих цінностей. Людина діє з усвідомленням обов'язковості цього для себе або зобов'язань перед кимось. Витримувати процес втілення в життя власних задумів дозволяє почуття впевненості, що все робиться правильно. І це є основою для формування стабільної самоцінності.

Персональність виявлено вищою у групі оптимістів, ніж у групі песимістів ( $t=4,02$ ;  $p<0,01$ ), що вказує на закритість людини, якщо вона песиміст, і, навпаки, – відкритість у відношенні світу та у відношенні поводження з самим собою у оптиміста.

Встановлено, що у групі оптимістів виявлено вищий рівень екзистенціальності, ніж у групі песимістів ( $t=3,66$ ;  $p<0,01$ ). Це свідчить про те що оптимісти більше здатні орієнтуватися в цьому світі, приходити до рішень і відповідально втілювати їх у



життя, змінюючи його, таким чином, у кращий бік. Песимісти частіше невпевнені у прийнятті рішень, невпевнені в «екзистенціальному місці» («чи моє це місце?»). Їм властиві неонов'язковість, стриманість, незнання того, що треба робити, чутливість до перешкод.

У групі оптимістів виявлено вищий рівень персональної екзистенції, ніж у групі песимістів ( $t=4,12$ ;  $p<0,01$ ), оскільки саме оптиміст відчуває «повноту життя», більш впевнено та продуктивно втілює у життя свої плани та цілі. Оптиміст більше, ніж песиміст, задоволений своїм актуальним благополуччям.

Розглянемо зв'язок показників самотності та показників самоактуалізаційного тесту (САТ).

Встановлено статистично значущий зв'язок між показниками самотності за методикою Фергюсона та показником «орієнтація у часі» ( $r=-0,55$ ;  $p<0,01$ ), який вказує на те, що саме ті люди, які занурені у минулі переживання, із завищеним прагненням до досягнень, недовірливі і невпевнені в собі, відчувають себе самотніми.

Зв'язок між показниками самотності за методикою Фергюсона та показником «підтримка» ( $r=-0,48$ ;  $p<0,01$ ) свідчить про високу міру залежності, конформності, несамостійності людини, екстернальність. Поведінка такої людини орієнтована на точку зору інших, а не на власну, схвалення оточення ставиться вищою ціллю. Таку людину характеризує нав'язлива потреба у прихильності, у впевненості, що її люблять. І, якщо ці потреби не задовольняються, виникає почуття самотності.

Встановлено статистично значущий зв'язок між показниками самотності за методикою Фергюсона та показником «ціннісна орієнтація» ( $r=-0,56$ ;  $p<0,01$ ), що характеризує змістовність ставлення людини до соціальної дійсності. Людина з високим рівнем самотності не поділяє принципи, ідеали, цінності, за якими живуть особистості, що прагнуть до самоактуалізації.

У зв'язку між показниками самотності за методикою Фергюсона та показником «гнучкість поведінки» ( $r=-0,49$ ;  $p<0,01$ ) видно невисоку міру гнучкості суб'єкта в реалізації своїх цінностей у поведінці, взаємодії з оточенням, здатність швидко і адекватно реагувати на мінливу ситуацію, гнучкість поведінки в різних ситуаціях, гнучкість застосування стандартних оцінок, принципів.

Високі показники самотності при низькій самоповазі ( $r=-0,51$ ;  $p<0,01$ ) вказують на малу здатність людини цінувати позитивні властивості свого характеру, поважати себе за них і за свою силу. Така людина не приймає себе такою, якою вона є, з усіма своїми недоліками і слабостями.

Зв'язок між показниками самотності за методикою Фергюсона та показником «самоприйняття» ( $r=-0,47$ ;  $p<0,01$ ) вказує на нездатність особистості з високим рівнем самотності прийняти себе незалежно від оцінки своїх недоліків чи навіть всупереч їм.

Зв'язок між показниками самотності за методикою Фергюсона та показником «синергія» ( $r=-0,38$ ;  $p<0,01$ ) відображає, що здатність до цілісного сприйняття світу і людей, здатність знаходити закономірні зв'язки в усіх явищах життя невелика при високих показниках самотності.

Встановлено високі показники самотності при низьких показниках «прийняття агресії» ( $r=-0,41$ ;  $p<0,01$ ), які свідчать, що людина зазвичай намагається відмовитися від агресії, придушити її в собі, приховати цю якість.

Зв'язок між показниками дифузної самотності та таким показником як «орієнтація у часі» ( $r=-0,44$ ;  $p<0,01$ ) показує, як людина з високим показником самотності може жити минулим, її мучать спогади про нанесені їй образи чи каяття за вчинені проступки, вона відчуває постійні докори сумління.

Зв'язок між показниками дифузної самотності та таким показником як «підтримка» ( $r=-0,41$ ;  $p<0,01$ ) показує, що у стані гострого переживання дифузної самотності людина прагне до інших людей, сподіваючись знайти у спілкуванні з ними підтвердження власного буття, своєї значимості. Самотність передбачає розчинення в соціумі.

Високий рівень дифузної самотності при низькому показнику «самоприйняття» ( $r=-0,45$ ;  $p<0,01$ ) властиві людям невпевненим у собі, які орієнтуються на думку інших, бо їм складно дати собі позитивну оцінку. Самоприйняття складніше досягнути, ніж самоповага – актуалізація власної особистості потребує і того, і іншого.

Зв'язок між показниками дифузної самотності та таким показником, як «контактність» ( $r=-0,47$ ;  $p<0,01$ ) показує, що, хоча під час гострого відчуття дифузної самотності людина і прагне до спілкування з оточенням, їй це не вдається, бо вона запобігає спілкуванню, не ділиться своїм, не обмінюється, а лише приміряє на себе «маску» іншого, тобто ототожнює себе з ним, становлячись якби «живим дзеркалом».

Встановлено статистично значущий зв'язок між показниками дисоційованої самотності та таким показником як «орієнтація у часі» ( $r=-0,44$ ;  $p<0,01$ ), який показує, що самотня людина недовірлива і не впевнена в собі, занурена в минулі переживання.

У зв'язку між показником дисоційованої самотності та показником «підтримка» ( $r=-0,43$ ;  $p<0,01$ ) людина не орієнтується на себе, свої переконання, а ототожнює себе з якоюсь іншою особою. Їй потрібно подивитися на себе, відбитої в комусь іншому.

При високому рівні дисоційованої самотності та низькому показнику «ціннісної орієнтації» ( $r=-0,37$ ;  $p<0,01$ ) самотня людина ідентифікує себе з якоюсь іншою особою тому і цінності залежать від когось.

У зв'язку між показником дисоційованої самотності та показником «самоповага» ( $r=-0,43$ ;  $p<0,01$ ) проглядається, що самооцінка людини з високими показниками цього виду самотності коливається від неадекватно завищеної, до неадекватно заниженої.

Високий рівень дисоційованої самотності при низькому показнику «самоприйняття» ( $r=-0,38$ ;  $p<0,01$ ) властивий особам, які одні сторони своєї особистості приймають, інші – категорично відкидають.

При високому рівні дисоційованої самотності та низькому показнику «уявлення про природу людини» ( $r=-0,54$ ;  $p<0,01$ ) індивід вважає людину в сутності поганою, що зло – саме характерне для природи людини.

Зв'язок показників самотності за методикою С.Г. Корчагіної та «гнучкість поведінки» ( $r=-0,42$ ;  $p<0,01$ ) характерні для людей ригідних, невпевнених у своїй привабливості і в тому, що вони можуть бути цікаві співрозмовнику і спілкування з ними може приносити задоволення, що обумовлює почуття самотності.

При високому рівні самотності, за методикою С.Г. Корчагіної та показником «самоприйняття» ( $r=-0,44$ ;  $p<0,01$ ), самотнім особам складно сприймати себе такими, які вони є, тобто безумовно, зі всіма слабостями та недоліками.

Аналізуючи зв'язок самотності та особистісних особливостей самоактуалізації, можна відзначити, що вказані фактори негативно пов'язані з самотністю, тому що чим більше людина займається актуалізацією власної особистості, тим менше вона відчувається самотньою.

Розглянемо показники самоактуалізації в оптимістів і песимістів (табл. 4). Встановлено, що у групі оптимістів виявлено вищий рівень «орієнтації у часі», ніж у песимістів ( $t=2,16$ ;  $p<0,01$ ). Позитивне ставлення до дійсності, оптимістичний погляд на життя забезпечує здатність «не застрягати у минулому», «не жити лише теперішнім» і «не загадувати нереальне майбутнє», а сприймати життя континуально. Песимісти сприймають час більш дискретно (зосереджуючись на певних подіях минулого, теперішньому (живуть сьогоднішнім) чи сподіваються «почати жити завтра».

Встановлено, що по групі оптимістів виявлено вищий рівень «ціннісної орієнтації», ніж у песимістів ( $t=3,0$ ;  $p<0,01$ ), оскільки оптимісти у більшій мірі схильні наповнювати життя цінностями і змістом.

Встановлено, що у групі оптимістів виявлено вищий рівень «самоповаги», ніж у песимістів ( $t=4,16$ ;  $p<0,01$ ), оскільки оптимісти більш реально оцінюють свої здібності,

усвідомлюють свою цінність, мають добру думку про себе, поблажливо ставляться до власної зовнішності і не мають переживань із приводу своєї індивідуальності, вважають, що їхні гарні якості перекривають негативні.

Таблиця 4

**Середні значення самоактуалізації  
в оптимістів і песимістів**

Показники самотності	Групи досліджуваних		t	p
	Оптимісти	Песимісти		
Орієнтація у часі	9,23±3,03	6,44±3,74	2,16	0,03
Підтримка	48,14±10,13	41,77±13,78	1,41	0,16
Ціннісні орієнтації	12,23±3,09	8,44±3,35	3,01	0,005
Гнучкість поведінки	13,33±4,05	11,0±4,47	1,41	0,17
Сензитивність	6,42±1,77	6,11±1,45	0,47	0,64
Спонтанність	7,28±2,17	6,77±3,3	0,50	0,62
Самоповага	10,76±2,68	5,77±3,7	4,15	0,0002
Самоприйняття	11,8±3,12	10,33±5,22	0,96	0,34
Уявлення про природу людини	5,9±1,7	4,88±1,53	1,54	0,13
Синергія	3,85±1,1	3,22±1,09	1,44	0,15
Прийняття агресії	7,09±2,4	6,88±1,9	0,22	0,82
Контактність	9,38±3,36	6,55±2,35	2,27	0,03

Самоповага сприяє розвитку рішучості, що дає людині здатність пробувати щось нове, адже вона вірить у себе і свої сили. У песимістів, навпаки, відсутність самоповаги веде до розвитку почуття (комплексу) власної неповноцінності, неспроможності (невдоволення своїм характером, зовнішністю, своїми досягненнями). Відсутність самоповаги лишає дієздатності, а від цього залежить щастя людини.

Встановлено, що у групі оптимістів виявлено вищий рівень «контактності», ніж у песимістів ( $t=2,28$ ;  $p<0,01$ ).

Оптимісти більш здатні до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми, можуть легко вступати в контакт, вони відіграють значиму роль у житті своїх друзів і близьких, їхні стосунки з людьми сповнені сенсу і доброзичливості. Песимісти можуть відчувати труднощі у спілкуванні.

Отже, оптимізм позитивно пов'язаний із самоактуалізацією. Оптимісти не бояться змін, вірять у краще, вони взагалі позитивно налаштовані особистості, тому і оточуючі люди прагнуть до спілкування з ними, тому і в оптимістів існує менше передумов для самотності.

**Висновки.** Суб'єктивне переживання самотності, такі параметри самотності, як дифузність, відчуження та дисоціація у більшій мірі властива песимістам. Оптимістам властивий інтернальний локус контролю, отже вони у більшій мірі здатні брати на себе відповідальність за результати власного життя, сімейних стосунків та професійної діяльності. Інтернальність, в свою чергу, негативно пов'язана з рівнем самотності особистості. Оптимісти більшою мірою характеризуються вищими показниками екзистенційної наповненості життя. Оптимізм позитивно пов'язаний із мірою розвитку самоактуалізації особистості, песимісти, які почувають себе самотніми, характеризуються меншим рівнем розвитку самоактуалізації.

#### *Список використаних джерел*

1. Бакалдин С.В. Одиночество и его связь с функциями «я» : дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / С.В. Бакалдин. – Краснодар, 2008. – 170 с.
2. Вейс Р. Вопросы изучения одиночества / Р. Вейс // Лабиринты одиночества. – М. : Прогресс, 1989. – С. 14–40.
3. Гордеева Т.О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: опросник СТОУН / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, В.Ю. Шевяхова. – М. : Смысл, 2009. – 152 с.
4. Джонг–Гирвельд Дж. де и Раадшелдерс Д. Типы одиночества / Дж. Джонг–Гирвельд, Д. Раадшелдерс. – М. : Прогресс, 1989. – С. 301–319.

5. Зилбург Дж. Одиночество: междисциплинарный подход / Дж. Зилбург // Лабиринты одиночества. – М. : Прогресс, 1989. – С. 42–44.
6. Алешина Е.Ю. Измерение уровня самоактуализации личности / Е.Ю. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская, М.В. Кроз // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – С. 45–47.
7. Корчагина С.Г. Психология одиночества: учебное пособие / С.Г. Корчагина. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.
8. Кривцова С.В. Шкала экзистенции (Existen-zskala) / С.В. Кривцова, А.Лэнгле, К.Орглер // Экзистенциальный анализ. – М. : ИЭАПП, 2009. – №1. – С. 241–271.
9. Ксенофонтова Е.Г. Исследование локуса контроля личности – новая версия методики "УСК" / Е.Г. Ксенофонтова // Психологический журнал. – 1999. – №2. – С.18–26.
10. Малышева С.В. "Образ Я" и представление о сверстнике у подростков, переживающих одиночество : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / С.В. Малышева. – М., 2003. – 214 с.
11. Маслоу А Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2012. 352 с.
12. Немов Р.С. Одиночество / Р.С. Немов // Общие основы психологии. – М. : Просвещение, 1995. – С. 31–38.
13. Перлман Д. Теоретические подходы к одиночеству / Д. Перлман, Л.Э. Пепло // Лабиринты одиночества. – М. : Прогресс, 1989. – С. 152–168.
14. Рассел Д. Измерение одиночества / Д. Рассел // Лабиринты одиночества. – М. : Прогресс, 1989. – 624 с.
15. Рисмен Д. Теория социального характера в массовом обществе / Д. Рисмен, Н. Глазер // История социологии в Западной Европе и США. – М. : Издательская группа НОРМА-ИНФРА, 1999. – С. 29–43.
16. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии / К. Роджерс. – М. : Апрель Пресс, 2002 – 976 с.
17. Рук К. Перспективы помощи одиноким / К. Рук, Л. Пепло // Лабиринты одиночества. – Москва, Прогресс, 1989.
18. Трубникова С.Г. Психология одиночества (Генезис, виды, проявления) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. / С.Г. Трубникова. – Москва, 1999 – 195 с.

**К.И. Фоменко**  
**АТТРИБУТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ**  
**ОДИНОЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ**

*В статье представлен анализ понятия одиночества и исследована связь одиночества с атрибутивными характеристиками – оптимизмом и пессимизмом. Выявлено, что пессимистам в большей степени присуще чувство одиночества. Оптимизм характеризуется меньшим чувством одиночества, высокими показателями интернальности, экзистенциальной наполненности жизни, самоактуализации.*

**Ключевые слова:** одиночество, атрибутивный стиль, оптимизм, пессимизм, экзистенциальность, локус контроля, самоактуализация.

**К.І. Fomenko**  
**ATTRIBUTE PERSONALITY CHARACTERISTICS**  
**OF LONELINESS**

*The personal characteristics of attribution and loneliness are discussed. In the article loneliness is defined as the result of a social situation that gives rise to certain emotional states of the individual; as a psycho-emotional condition that occurs as a result of responses to the derivation of personal needs and is the result of cognitive dissonance personality or personal qualities. It highlights that loneliness stands mechanism of regulation and adaptation.*

*Optimistic attribution is a factor of loneliness prevention.*

*The article shows different psychological approaches to loneliness. In psychoanalysis, the loneliness is seen as insurmountable, the constant feeling that is a reflection of personality traits – narcissism, megalomania, hostility. In interactionism loneliness is associated with the lack of social interaction of the individual. Cognitive scientists consider the determining factor of loneliness loneliness attribution personality.*

*The empirical research describes correlation between optimism and loneliness. Subjective feelings of loneliness, loneliness parameters such as diffusivity, alienation and dissociation are more characteristic of pessimists. Optimism negatively associated with loneliness.*

*Optimists inherent internal locus of control, so they are increasingly able to take responsibility for the results of their lives, family relationships and professional activities. Internal locus, in turn, negatively related to the level of loneliness of the individual.*

*Optimists in increasingly characterized by higher rates of existential fullness of life. Optimism is positively associated with a measure of self-actualization, the pessimists who feel lonely, are characterized by a lower level of self-actualization.*

**Key words:** loneliness, attributive style, optimism, pessimism, existence, locus of control, self-actualization.

Надійшла до редакції 01.08.2014 р.



УДК 159.922

**ЧЕБОТОВА Яна Валентинівна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди*

## **ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТА-ДИЗАЙНЕРА ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВНЗ**

*В статті усебічно розглядається стан розробленості проблеми психологічної готовності особистості студента-дизайнера до творчої діяльності у межах процесу дизайн-проектування. Зазначено, що методи активізації творчого процесу в дизайні суттєво впливають на його ефективність та продуктивність. Дані положення набувають своєї ваги саме в умовах навчального процесу у ВНЗ.*

**Ключові слова:** *психологічна готовність, творчість, дизайн, креативність, процес навчання.*

**Постановка проблеми.** Успішність професійної діяльності у сфері дизайну передбачає психологічну готовність фахівця до вирішення специфічних творчих задач найбільш продуктивними методами. Дослідження передбачає осмислення теоретичних основ психологічної готовності до творчої діяльності дизайнера, експериментальне дослідження структури творчого процесу в дизайні, розробку навчально-методологічних матеріалів на основі отриманих даних.

Ефективність професійної діяльності у сфері сучасного дизайну на практиці визначається не тільки практичними навичками виконавця в образотворчому мистецтві та проектуванні, а й якісним рівнем творчого розвитку, здатністю до креативного та продуктивного вирішення поставлених завдань.

Існуючі у практиці ВУЗівської підготовки дизайнерів вимоги не враховують сучасного стану проблеми. Підготовка фахівців, як і раніше, заснована на завданнях, що виконуються

за зразком. Як не дивно, навіть у такій творчій професії, як дизайнер, наявність суто творчих завдань є рідкістю. Основні навчальні процеси і вправи спрямовані на повторення вже існуючих зразків. Означена схема навчання у своїй основі використовує такі мисленеві процеси як сприйняття, пам'ять, увага та ін. Це, у свою чергу, обумовлено тим, що навіть новий матеріал сформований у вигляді готових алгоритмів, для засвоєння яких студенту не треба аналізувати, створювати новітні шляхи подолання проблемної ситуації. Учням треба тільки запам'ятати засоби проектування і нібито результат їх використання завжди буде якісним. Але реальність свідчить, що результати отримані без пошукового процесу, в дизайні є стандартними і часто-густо просто дублюють раніше створені зразки. Тобто якісним в дизайні вважається не просто гармонійний проектний образ, а новітній гармонійний проектний образ. Просте повторення раніше отриманих результатів сприймається як просте дублювання і не визначається замовником як прийнятний проектний образ. Одним із найважливіших показників якості в дизайні є новизна образів дизайн-об'єкту, що проектується. Процес навчання в дизайні повинен містити перш за все опанування засобів продуціювання новітніх образів та нових засобів бачення візуального матеріалу. Психологічною опорою означеного процесу є образно-просторове мислення, уява, креативність та інші складові творчого мислення.

Виходячи з цього, можна визначити основні пріоритети в підготовці дизайнерів-практиків:

- основою професійного навчання має бути оволодіння практичними навичками в образотворчому мистецтві та дизайн-проектуванні;
- теоретична підготовка повинна охоплювати сфери теорії дизайну, психології мистецтва та творчості, історії мистецтва тощо;
- психологічна готовність фахівців до практичної роботи визначається сформованістю та взаємопов'язаністю основних

психологічних процесів, що зумовлюють готовність до діяльності дизайнера.

**Основна проблема дослідження** психологічної готовності до творчої діяльності студента-дизайнера полягає в з'ясуванні рівнів сформованості її основних складових – професійної компетентності (знання та навички з образотворчого мистецтва та дизайну), психологічних процесів (просторового мислення, образної пам'яті, сприйняття, уяви, креативності, почуттів, волі та ін.), біопсихічних процесів (темпераменту, вікових якостей).

Ми вважаємо, що креативність є одним із вагомих показників сформованості психологічних процесів, що зумовлюють психологічну готовність до творчої діяльності дизайнера.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** В основі готовності до творчої діяльності дизайнера лежить складне багаторівневе теоретичне поняття – готовність до творчості в цілому.

Дослідженням його займалися багато науковців, що виробили декілька підходів та трактовок. Так, С.Л. Рубінштейн та Б.Г. Ананьев розглядають готовність до діяльності як наявність здібностей до її виконання, П.Б. Ганушкін, А.Ц. Пуні та В.М. М'ясищев як психологічний стан особистості, Е. Еріксон як психологічний процес, Н.Д. Левітов як часову готовність та працездатність. Як ми бачимо, психологічна наука не має одностайного визначення щодо поняття готовності до діяльності в цілому. Це обумовлено різними теоретичними підходами дослідників, але всі вони згодні в тому, що це складна структура взаємопов'язаних елементів.

Дещо інший напрямок мають дослідження готовності до різних видів професійної діяльності педагогічної (П.П. Горностаєв, В.А. Сластьонін, О.Л. Жук, Е.А. Чернічкіна), медичної (В.І. Ораховський, І.С. Світенко, М.І. Жукова), управлінської (Л.М. Карамушка, О.А. Філь), діяльності психолога (Л.В. Долінська, В.Г. Панок, Н.В. Чепелева). У цих дослідженнях основний акцентом є когнітивні процеси, що обумовлюють професійну компетентність та психологічну

сформованість особистоті. Загалом у структурі психологічної готовності до діяльності науковці виділяють наступні компоненти: мотиваційний, орієнтовний, операційний, вольовий, оцінний, когнітивний, особистісний, психологічний, професійний та інші.

Готовність до праці є окремим напрямком у дослідженнях про психологічну готовність, бо це інтегративний процес, що об'єднує багато напрямів діяльності. В.О. Моляко визначає декілька складових щодо структури загальної та психологічної готовності до праці – психофізіологічні якості особистості та фізіологічні складові, образование та ін. Основними психологічними компонентами готовності до праці є знання, навички та мотиви до діяльності. У працях Т.В. Кудрявцева психологічна готовність до праці випускників навчальних закладів визначається як багаторівнева структура, що містить декілька компонентів: професійні якості, знання та навички в професійній діяльності, емоційні та вольові якості особистості, мотиви до праці тощо.

Аналізуючи проблему психологічної готовності, Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен визначають наступні компоненти: мотиваційний – відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку; орієнтаційний – знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості; операційний – володіння знаннями та навичками у професійній сфері діяльності; вольовий – самоконтроль, уміння діяти; оцінний – самооцінка своєї підготовленості.

Деякі дослідники (Р.І. Лучечко) вважають достатнім таку структуру компонентів – мотиваційні, професійні, психологічні. Російський психолог В.О. Сластьонін виділяє наступні компоненти професійної готовності до діяльності: психологічна готовність як сформованість певного ступеня спрямованості на професійну діяльність; практична готовність як наявність сформованих і професійних умінь і навичок; науково-методична готовність як володіння повним обсягом суспільно-політичних, психолого-педагогічних та фахових знань, необхідних для професійної діяльності; фізична готовність, як стан здоров'я та

фізичного розвитку, що відповідає вимогам професійної діяльності і професійної працездатності; психофізіологічна готовність як наявність передумов для професійної діяльності та професійно значущих рис особистості.

Аналізуючи праці багатьох психологів, що досліджували проблематику психологічних готовності до діяльності загалом та до професійної творчої діяльності можна констатувати, що всі компоненти готовності, виявлені різними дослідниками знаходяться в тісному взаємозв'язку.

Виходячи з результатів, що були отримані представниками різних шкіл психології та узагальнюючи їх, можна зробити такі висновки, що готовність до діяльності складається з трьох блоків: 1) сенсорна характеристика індивіда – показники, що відповідають біофізіологічним характеристикам суб'єкта діяльності; 2) показники, що відповідають різноманітним вимогам виконання трудової діяльності; 3) набір психічних властивостей, станів та процесів (психологічний рівень).

Ми вважаємо, що готовність до творчої діяльності викладача-дизайнера слід визначити як інтегративну – таку, що містить декілька складових: педагогічну, проектно-творчу, керівну (навчальним процесом учнів), виробничо-технологічну, здатність до самонавчання та підвищення кваліфікації протягом усього життя.

Останній компонент ми визначаємо як один із найважливіших. Багато напрямів діяльності в сучасному світі вимагають такого підходу до професії. Але діяльність дизайнера тут знаходиться в особливому положенні, бо вона є визначальною для векторів напрямку в розвитку багатьох суспільно значущих видів діяльності (мода та технологія виробництва одягу, дизайн інтер'єру та будівництво житла, реклама та розвиток інтерактивних комунікаційних технологій, мистецтво та освіта).

Основна ідея дослідження полягає в тому, що психологічна готовність до творчої діяльності дизайнера є важливим показником ефективності навчального процесу на дизайнерських спеціальностях. Вона виступає важливим

інструментом його контролю. Це потребує забезпечення якісно нового рівня діагностики та контролю за формуванням у процесі навчання основних психологічних умов готовності до творчої діяльності дизайнера. Методи активізації творчого процесу в дизайні суттєво підвищують його креативність та продуктивність (тобто свідоме використання методів активізації творчості на певних етапах процесу проектування впливає на ефективність кінцевого результату). Як наслідок, вони впливають на рівень сформованості умов психологічної готовності до фахової діяльності після закінчення навчання.

**Об'єкт дослідження** – управління творчим процесом у дизайн-проекуванні в умовах ВНЗ.

**Предмет дослідження** – особливості психологічної готовності студентів-дизайнерів до творчого процесу в дизайн-проекуванні.

**Мета дослідження** – на основі теоретичного, ретроспективного та системного аналізу сучасних психологічних досліджень обґрунтувати теоретичні основи психологічної готовності до творчої діяльності студента-дизайнера, що є показником якісного рівня його підготовки. На основі теоретико-методологічних й методологічних засад досліджуваної проблеми створити й експериментально перевірити модель творчого процесу студента-дизайнера.

**Основні завдання дослідження:**

– на основі узагальнення наукових положень психологічної, філософської, педагогічної вітчизняної та зарубіжної літератури здійснити аналіз проблеми психологічної готовності до творчої діяльності дизайнера та з'ясувати стан її розробленості;

– схарактеризувати основні методологічні підходи до розв'язання досліджуваної проблеми;

– визначити закономірності, принципи, концептуальні положення та сутність роботи щодо формування психологічної готовності до творчої діяльності дизайнера;

– на основі визначених теоретико-методологічних та методичних засад розробити модель технології формування

системи психологічної готовності до творчої діяльності дизайнера;

– на основі психологічного аналізу функціонування творчого процесу в дизайні виявити фактори, що знижують або підвищують ефективність формування особистісних, емоційних, комунікативних якостей особистості, що зумовлюють психологічну готовність до творчої діяльності дизайнера;

– на основі визначених науково-методичних принципів розробити серію учбово-методичних посібників та підручник із мультимедійною підтримкою з методології творчості в дизайні, що будуть сприяти упровадженню методів активізації творчого процесу в навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Виконання означених завдань надасть нам можливість проаналізувати процес формування психологічної готовності до творчої діяльності дизайнера з точки зору структурної побудови та послідовності, виявити компоненти, що мало досліджені та не мають достатньої уваги у процесі навчання. Ми вважаємо, що когнітивні компоненти цієї структури є найбільш вагомими оскільки ми досліджуємо готовність до творчої діяльності.

Звісно, інші компоненти є також необхідними та важливими, і їх доречно проаналізувати окремо.

Мотиваційний компонент містить у собі професійні установки, інтереси, прагнення займатися професією дизайнера. Його основою є професійна спрямованість до творчості у сфері дизайну, в якій виражається позитивне ставлення до творчості, інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку тощо. Ступінь сформованості професійного інтересу визначає характер роботи майбутнього дизайнера над собою з метою вдосконалення своїх творчих можливостей і здібностей, художніх навичок в образотворчому мистецтві, що є основою фахової компетентності дизайнера.

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності, як підкреслював В.О. Моляко, містить в собі почуття, вольові процеси, що забезпечують результативність діяльності, емоційний тонус, цілеспрямованість, самовладання,

наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль. Але діяльність дизайнера не є стандартною професією і має деякі відмінності від більш розповсюджених професій. Перш за все, це проектна діяльність, що постійно ґрунтується на емоційній взаємодії між дизайнером та клієнтом, з одного боку, та емоційній взаємодії між іншими дизайнерами, що працюють у дизайнерській групі (дизайнерські проекти часто-густо виконуються так званою дизайнерською групою з декількох дизайнерів).

Оскільки проектна робота – це творчий процес, то емоційна складова в ньому є постійно і має важливе значення. Позитивний емоційний фон протягом проектування є запорукою результативності дизайнерського процесу взагалі та суттєво впливає на спрямованість образів дизайну, що є результатом процесу проектування.

Зміст психологічної готовності характеризується зв'язком інтелектуального й емоційного в сфері особистості. Так, знання та сприйняття дизайнером об'єкту проектування – важливий факт, але не менш важливим є осмислення фахівцем цього образу, тобто те, який зміст вносить сам проєктант у це явище. Зміст психологічної готовності визначає характер зв'язку між знаннями професійно-етичного особистісного змісту діяльності і його переживаннями. Крім того, важливим є факт передачі внутрішнього змісту об'єкта проектування від дизайнера до пересічної особистості, що є суб'єктом сприйняття дизайн-об'єктів. Тобто, переживання дизайнера безпосередньо сприймаються споживачем.

Не можна обмежуватись тільки накопиченням знань і розвитком творчого бачення. Не менше уваги треба приділяти і емоційній стороні, формуванню культури почуттів дизайнерів. А тому навчально-виховний процес у ВНЗ необхідно організовувати так, щоб студенти відчували такі самі емоції і почуття, які виникають у споживачів дизайн-продукту під час користування дизайн-об'єктами. Серед вольових якостей, які забезпечують психологічну готовність до творчої діяльності дизайнера, психологи виділяють:



- цілеспрямованість (керування в роботі певною метою, здатність самостійно оцінювати перспективи довготривалих проєктів, ставити за мету та досягати виконання складних творчих задач);
- самовладання і витримка (збереження самоконтролю в напруженій емоційній ситуації);
- наполегливість (тривале збереження зусиль при досягненні поставленої мети та довгостроковому виконанні проєкта);
- ініціативність (готовність і вміння дизайнера виявляти творчий підхід до вирішення проблем, здатність не тільки запропонувати іноваційне вирішення виробничого завдання, а й захистити та обґрунтувати його під час творчого процесу, самодіяльність при виконанні професійних функцій);
- самостійність (відносна незалежність особистісного вирішення проблеми проєктування від зовнішніх впливів, здатність запропонувати іноваційний погляд при проєктуванні);
- рефлексивність (вміння аналізувати свої дії, помічати свої помилки, та прагнення їх виправити). Загалом дослідженням проблеми.

Дизайнерська діяльність є специфічною діяльністю в тому сенсі, що творчість це суттєва наповненість дизайну. Якщо в іншій професії з творчою діяльністю людина стикаєть час від часу, то в дизайні це постійний процес. Тому шкода, що завдається неготовністю до творчої діяльності у сфері дизайну є найглибшою серед інших професій, бо вона нівелює весь процес проєктування. Якщо під час роботи дизайнера творчість є відсутньою, весь результат часто-густо не має сенсу як такий.

У загальному вигляді творчу здатність можна визначити як комплекс властивостей і якостей особистості, що забезпечують їй можливість проявити себе у будь-якому виді людської діяльності яка творить особистісно.

Найбільш цікавою є позиція Д.Б. Богоявленської, яка вводить поняття інтелектуальної активності особистості,

обумовленої психічною структурою, притаманною креативному типу особистості.

Творчість є ситуативно нестимульованою активністю, що проявляється у прагненні вийти за межі заданої проблеми.

Особливої актуальності набувають творчі процеси в сучасних соціально-економічних умовах. Становлення ринкових відносин посилення конкурентної боротьби вимагає готовності до гнучкого реагування на динамічні зміни зовнішніх умов.

**Висновки.** Таким чином, під час викладання у педагогічному вузі на художньому факультеті, викладачам необхідно звертати увагу на якості особистості, які повинні бути сформовані для реалізації творчої діяльності майбутнього фахівця, тому що свідоме застосування інноваційних технологій передбачається навіть на базовому рівні. Якщо викладачі та й самі студенти будуть продовжувати удосконалювати свої якості і здібності, ми можемо сподіватися на те, що випускники зможуть створити іноваційні авторські розробки в дизайні. Це буде свідчити про ефективність підготовки студентів у ВНЗ і дасть їм широке поле для професійної творчої діяльності.

#### *Список використаних джерел*

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избр. психол. тр. / Б.Г. Ананьев / Под ред А. А. Бодалёва. – М. : "Ин-т практической психологии", Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996. – 384 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 330 с.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976. –141 с.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу / Под общ. ред. Г.А. Балла, А.В. Киричука, Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
5. Моляко В.А. Психологічна готовність до творчої праці / В.А. Моляко. – К., 1989. – 48 с.
6. Кудрявцев Т.В. Особенности личности и профессиональное самоопределение / Т.В. Кудрявцев, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – № 1. – 1985. – С. 86–93.

7. Пуни А.Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованию в спорте: Избранные лекции / А.Ц. Пуни. – М. : Спорт, 1973. – 31 с.

8. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н.В. Чепелева // Актуальні проблеми психології : Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименко. – К., 1999. – Вип. 19. – С. 200–215.

**Я.В. Чеботова**

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТА-ДИЗАЙНЕРА К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА**

*В статье всесторонне рассматривается проблема психологической готовности студента-дизайнера к творческой деятельности в рамках учебного процесса и дизайн-проектирования в частности. Автор подчеркивает, что методы активизации творческого процесса в дизайне оказывают существенное влияние в плане его эффективности и продуктивности. Особенно эффективны эти положения в условиях учебного процесса ВУЗа.*

**Ключевые слова:** психологическая готовность, творчество, креативность, учебный процесс.

**Y.V. Chebotova**

### **PSYCHOLOGICAL READINESS OF THE STUDENT-DESIGNER TO CREATIVE ACTIVITIES WITHIN THE EDUCATIONAL ACTIVITY UNDER THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION**

*Author comprehensively addresses the problem of psychological readiness of the student-designer to creative activities within the educational process and design engineering in particular. Author emphasizes that the methods enhancing the creative process in design have a significant impact in terms of its efficiency and productivity. These provisions are particularly effective in terms of the educational process of the university.*

**Keywords:** psychological readiness, creativity and learning process.

Надійшла до редакції 05.07.2014 р.

УДК 159.9.07

**Зозуль Таміла Володимирівна**

*здобувач кафедри психології*

*Полтавського національного педагогічного університету  
імені В.Г. Короленка*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ДОМІНУЮЧОЇ КОНФІГУРАЦІЇ МОДЕЛЕЙ ПОДРУЖНІХ СТОСУНКІВ ЧЕРЕЗ АНАЛІЗ НАРАТИВУ**

*У статті за допомогою RAP-інтерв'ю (Relationship Anecdotes Paradigm) виявляються конфлікти у домінуючій конфігурації стосунку клієнтів та оцінюються зміни у стосунках та стані клієнтів у залежності від зміни значимого об'єкта.*

**Ключові слова:** *домінуюча конфігурація стосунку, наратив, сімейний наратив, епізоди стосунку, центральний конфлікт стосунку.*

**Постановка проблеми.** Проблема дослідження домінуючої конфігурації стосунку у моделях подружніх відносин є досить актуальною, оскільки, центральна модель стосунку (домінуюча конфігурація) – це, перш за все, внутрішні стосунки особистості, формування яких здійснюється під впливом відповідних способів сприйняття світу, адекватних або неадекватних реакцій на нього, нормальних або патологічних форм захисту, що виникають у ранньому дитинстві і дають знати про себе в житті дорослої людини. Саме вони впливають на відносини дорослої людини з самою собою, з іншими людьми та з навколишнім світом

Ці моделі, як свідчать дослідження, беруть свій початок із раннього дитячого досвіду, вірніше, із часто повторюваних у дитинстві зразків сімейної взаємодії [3]. Саме ці «давні» зразки взаємодії добре розпізнаються та використовуються в роботі психологами та психотерапевтами різних напрямків, особливо тоді, коли такі поведінкові зразки призводять до дисфункціонального (не оптимального) вирішення складної чи

фруструючої ситуації. Такі моделі стосунків ефективно вивчати через аналіз наративу.

К. Калмикова, Е. Мергенталер пропонують вважати наративом історію в тому випадку, якщо виконуються наступні семантичні критерії:

1. Репрезентація у межах розповіді часовій послідовності подій, що включає ментальні або фізичні дії автора, які ведуть до певних змін власного стану безпосередньо оповідача, або інших людей, безпосередньо пов'язаних з цими подіями. Такі дії можуть виступати у формі «ускладнення», «розв'язання», або «зміни в планах».

2. Конкретне посилання на місце і час дії, а також на дійових осіб [1].

Крім смислових, дослідники текстових конструктів виділяють наративи й за лінгвістичними ознаками. В. Лабов і Дж. Валецькі такими ознаками вважають: наявність другорядних речень, що відповідають часовій послідовності подій; віднесеність історії до минулого часу; наявність певних структурних компонентів, а саме: орієнтування (*setting or orientation*) – визначення місця, часу дії, учасників подій; ускладнення (*complication*) – виникнення перепон; оцінка (*evaluation*) – виражається прямим твердженням, лексичним посиленням, призупиненням дії або повторенням, символічною дією або судженням третьої особи; розв'язанням (*resolution*) – ліквідація перепон; кода (*coda*) – завершення оповідання і повернення з часу, в якому відбувалась нарація до моменту розповідання [4].

Таким чином, наратив – це будь-яка усвідомлена послідовність подій у часі, послідовність, де одна подія зумовлена іншими або слідує за іншими. У загальному смислі наратив представляє собою комплекс лінгвістичних і психологічних структур, які передаються культурно-історично, і які обмежені соціально-комунікативними і лінгвістичними здібностями кожної людини.

Важливою ознакою наративу є також і той факт, що подія про минуле (початок подій) розгортається в *теперішній час*, і всі

події описуються з точки зору *сучасної людини*. Загальною характеристикою таких розповідей є зміна стану персонажа, що відповідає часовій послідовності подій, а також тлумачення цих подій та їх оцінка. У процесі породження наративу, події набувають особистісного значення для суб'єкта.

Сам підхід до формалізованого опису структури об'єктних стосунків базується на інтерперсональній моделі психопатологічних розладів, яка була запропонована Г.С. Салліваном [5] і, у подальшому, розвинута Т. Лірі під назвою «Ціркумплексна модель» [2]. У відповідності до цієї моделі усі форми поведінки розміщуються у двохмірному просторі, координатами якого є «прихильність» і «контроль».

Головне положення цього підходу ґрунтується на уявленні про те, що описи досвіду стосунків у клієнтів містять у собі прототипічні і характерні суб'єкт-об'єктні поведінкові відношення, котрі стають очевидними і проявляють себе, як свого роду «закарбовані кліше». Як вважає М. Вайт, розповідь є чи не найкращим засобом для передачі власного досвіду [6]. Найбільшої цільності в наративних (розповідних) епізодах досягають особливо часто повторювані, «вперті» зразки досвіду клієнтів [6]. Кінцевим результатом завжди є індивідуальна, найважливіша для даного клієнта тема центрального конфлікту стосунку.

**Об'єктом нашого дослідження** є моделі подружніх стосунків.

**Предметом дослідження** виступають наративи, які описують стосунки у подружніх парах.

**Мета дослідження** – дослідити стосунки у подружніх парах через аналіз наративу.

**Матеріали та методи дослідження** – метод RAP-інтерв'ю (скороч. від англ. *Relationship Anecdotes Paradigm* – «приклад розповідей про стосунки»).

Дослідження було проведено на базі Полтавської обласної клінічної психіатричної лікарні імені О.Ф. Мальцева та приватного психотерапевтичного кабінету в м. Полтава.

**Виклад основного матеріалу.** Для дослідження моделей стосунків через наратив був обраний метод RAP-інтерв'ю. Для конструювання історій людина бере матеріал наративів, які прийняті і транслюються в її культурі або спільноті; сюди ж можна віднести й сімейні наративи, що містять у собі сімейні легенди, сімейні історії, сімейні сценарії, сімейні міфи. А феномен сімейної самосвідомості зафіксовано в «сімейному наративі».

Метод RAP-інтерв'ю полягає у проведенні з клієнтом цілеспрямованої бесіди, присвяченої його стосункам з іншими особами. При цьому клієнта просять розповісти про конкретні випадки його взаємодій із іншими (наприклад, зустріч, телефонна розмова), які мали місце у минулому та містять згадані компоненти епізодів стосунку. Випадки мають бути конкретними, підтвердженими прикладами, і не повинні зводитись до узагальнення «типової» ситуації у стосунках [1].

Матеріалом нашого дослідження були дослівні протоколи (транскрипти) спеціальних інтерв'ю з клієнтками та пацієнтками.

У протоколах нами виділялися так звані епізоди стосунків – дискретні частини, які є розповідями клієнток та пацієнток про конкретні випадки їхніх стосунків із іншими значущими особами. Епізоди стосунків складаються з трьох компонентів: а) *бажання* (очікування, наміри) клієнток стосовно важливої для них особи; б) *реакції* згаданої особи на ці бажання; та в) *власні реакції* клієнток у відповідь. Компоненти, отримані з усіх опрацьованих епізодів, аналізуються, переформулюються за допомогою спеціально створеної міжнародної системи стандартних категорій ЦТКС та підраховуються статистично.

Із огляду на «ідеологію» методу, ми можемо виділити три варіанти суб'єкт-об'єктної взаємодії:

- бажання, потреби, наміри того, хто розповідає про стосунки (**Бажання, Б-компонента**);
- суб'єкт-об'єктні реакції об'єкта (**РО-компонента**);
- реакції суб'єкта (**РС-компонента**).

**Результати дослідження.** Нами було проведено дослідження моделей взаємодії 32 жінок, які перебувають у шлюбі та мають значну різницю у віці зі своїми подружніми партнерами (група А) (в усіх досліджених парах чоловіки старші за своїх партнерок на 15-20 років). Частина цих пар – 16 (50%) перебуває в цивільному шлюбі, частина – 16 (50%) – в офіційному шлюбі.

Контрольною групою в нашому дослідженні стали жінки, різного віку, 70% (21) з яких – розлучені, 30% (9) – одружені. Жінки знаходилися на лікуванні у відділенні неврозів клінічної психіатричної лікарні – 30 осіб (група В).

На прикладі даних репрезентативної вибірки, отриманих шляхом наративного інтерв'ю з 32 клієнтками та 30 пацієнтками, нами були досліджені епізоди стосунків жінок із їхніми матерями, батьками, та чоловіками.

Спільним у досліджуваних відносно всіх трьох значимих об'єктів (мати, батько, чоловік) виявилось те, що *найчастіше* переживання пацієнтів (*найчастіші категорії*), були майже однаковими. 74% (45) досліджених нами клієнток та пацієнток хотіли, щоб їх любили і розуміли, вважали інших надто стриманими, а себе – розчарованими у своїх очікуваннях і пригніченими.

За характером стосунків із важливими для них особами усіх жінок групи А (N=32 – 100%) та групи В (N =30 – 100%) нами було поділено на 6 підгруп. Кількісні результати аналізу характеру об'єктних стосунків (домінуючої конфігурації стосунку) досліджуваних представлені у таблиці 1 та таблиці 2.

У жінок із різновікових пар (досліджуваних групи А) у об'єктних стосунках з матір'ю переважають *прохолодні емоційні стосунки* – 76% (24). Батько найчастіше описується як *люблячий* – 62% (19) та *контролюючий* -38% (13), тоді як чоловіки – як *прихильні і готові розуміти* – 86% (27), у стосунках з ними переважають *активні бажання*. Жінки з найближчого оточення, частіше характеризуються як *сильні і також готові розуміти* – 74% (23). У цілому, усі клієнтки – 92% (29), почувають повагу до себе частіше з боку подружніх партнерів, ніж з боку батьків.



У стосунках із подружніми партнерами клієнтки також краще себе контролюють.

Таблиця 1

### Характер стосунків з батьками

Досліджувані	Характер стосунків досліджуваних жінок					
	Конфліктний з бажанням дистанціюватися	Конфліктний з бажанням наблизитися	«Жертви»	«Агресори»	«Тягарі»	Позитивний
Клієнтки (А) (кількість N)	11 (34,5%)	3 (9,5%)	4 (12,5%)	4 (12,5%)	2 (6%)	8 (25%)
Пацієнтки (В) (кількість N)	2 (7%)	4 (13%)	4 (13%)	4 (13%)	6 (20%)	10 (34%)

У пацієнток (досліджуваних групи В), в епізодах стосунків з батьками (мама, батько) переважають *пасивні бажання* – 81% (24) («Я хочу, щоб мене любили і розуміли»), тоді як із чоловіками, навпаки, домінують *активні бажання* («Я хочу близьких стосунків, хочу їх приймати близько») – 70% (21). Батько найчастіше описується як *домінуючий* – 84% (25), тоді як чоловіки – як *контролюючі* – 68% (20); інші жінки, частіше характеризуються як *сильні і не готові до порозуміння* – 75% (22). У цілому, усі пацієнтки почувають повагу до себе частіше з боку батьків, аніж з боку подружніх партнерів – 91% (27). У стосунках із подружніми партнерами пацієнтки також гірше себе контролюють.

За результатами порівняльного аналізу за критерієм Ст'юдента, нами було визначено, що суттєво відрізняються результати груп А і В за характером стосунків із подружніми партнерами у досліджуваних жінок по підгрупах 3, 5, 6. Пацієнтки з групи В (16) значно частіше виступають у стосунках зі значимими для них людьми – «жертвами», аніж

клієнтки з досліджуваної групи А ( $t = 1.7689$ ), а також «тягарями» В (9) – А ( $t = 1.7689$ ). Високі показники позитивних стосунків у клієнток з групи А ( $t = 113.8489$ ), свідчать про їхню високу емоційну забарвленість, тоді як у пацієнток з групи В (0) стосунки є примітивно-емоційними.

Таблиця 2

### Характер стосунків із подружніми партнерами

Досліджувані	Характер стосунків досліджуваних жінок					
	Конфліктний з бажанням дистанціюватися	Конфліктний з бажанням наблизитися	«Жертви»	«Агресори»	«Тягарі»	Позитивний
Клієнтки (А) (кількість N)	6 (20%)	4 (13,3%)	9 (30%)	2 (6,7%)	4 (13,3%)	5 (16,7%)
Пацієнтки (В) (кількість N)	4 (12,5%)	4 (12,5%)	4 (12,5%)	4 (12,5%)	0 (0%)	16 (50%)

Аналіз отриманих результатів показав, що реакції інших людей, описуються обома групами досліджуваних, зазвичай негативніше, ніж свої власні реакції. У жінок із контрольної групи В всюди переважають *негативні реакції* – 24 (80%), у жінок з групи А також переважають *негативні реакції*, проте їхня частка є значно нижчою – 19 (61%).

Загальна частка *позитивних реакцій* у стосунках з подружніми партнерами переважає частку позитивних реакцій по відношенню до батьків у обох групах досліджуваних (група А – 85% (27), група В – 60% (18)).

Іншими словами, результати цього дослідження вказують на *можливість подолання клішеподібних стосунків* із батьками і набуття нових, коригованих на «плинні» стосунки, моделей поведінки.

Позитивний досвід стосунків, який пацієнти можуть використовувати у якості позитивної ідентифікації (або

простіше – позитивних життєвих прикладів і зразків) і позитивного соціального підкріплення.

Позитивний досвід переживань може також допомогти при визначенні ресурсів пацієнтів, а також для оцінки їхньої здатності нешаблонно, диференційовано сприймати і описувати біжучі стосунки.

**Висновки та преспективи подальших розвідок.** Отже, домінуюча конфігурація (центральна модель) стосунку накладає свій відбиток на взаємодію не лише з батьками, а й з іншими важливими для клієнток чоловіками і жінками. Разом із тим, у епізодах із подружніми партнерами на передній план за своїми особливостями виходять *інші категорії* і моделі як у клієнток, так і у пацієнток, ніж з їх батьками. Йдеться про те, що клієнтки та пацієнтки, незважаючи на переважно негативні характеристики своїх стосунків з батьками та на схильність переносити ці стосунки на інших людей, все ж можуть *змінювати свою клішеподібну поведінку* і мати позитивні стосунки з іншими важливими партнерами. Це може вказувати на *важливі інтерперсональні ресурси* психотерапевтичних клієнтів та пацієнтів – у тому сенсі, що вони є гнучкішими, ніж здавалось, і здатними на формування нових типів стосунку і досвіду, відмінних від стосунків з батьками. Крім того, пацієнти можуть користуватися підтримкою інших (ніж батьки) – якщо не повністю, то нерідко – як з боку близьких їм осіб, так і з боку важливого соціального оточення.

### *Список використаних джерел*

1. Калмыкова Е.С. Нарратив в психотерапии : рассказы пациентов о личной истории / Е.С. Калмыкова, Э. Мергенталер // Психологический журнал. – 1998. – Т.19. – № 5. – С. 97-103.
2. Наранхо К. Характер и невроз / К. Наранхо. – СПб. : ЗАО «Диалог», М. : ИП «Лотаць», 1998. – 336с.
3. Фрейд З. Психологическое исследование / З. Фрейд, У. Булліт, Т.В. Вільсон. – М. : Прогрес, 1999. – 240 с.
4. Labov W. Oral Versions of Personal Experience : Three Decades of Narrative Analysis / W. Labov, J. Waletzky // Special Volume of a Journal of Narrative and Life History. – 1997. – Vol.7.

5. Sullivan H.S. The interpersonal theory of psychiatry / H.S. Sullivan. – New York : Norton, 1953.

6. White M. Narratives of Therapists' Lives / M. White. – Adelaide : Dulwich Centre Publication, 1997.

***Т.В. Зозуль***

**ИССЛЕДОВАНИЕ ДОМИНИРУЮЩЕЙ КОНФИГУРАЦИИ МОДЕЛЕЙ  
БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ ЧЕРЕЗ АНАЛИЗ НАРРАТИВА**

*В статье с помощью RAP-интервью (Relationship Anecdotes Paradigm) выявляются конфликты в доминирующей конфигурации отношения клиентов и оцениваются изменения в отношениях и состояниях клиентов в зависимости от изменения значимого объекта.*

***Ключевые слова:** доминирующая конфигурация отношения, нарратив, семейный нарратив, эпизоды отношения, центральный конфликт отношения.*

***T.V. Zozul'***

**RESEARCH OF THE DOMINANT CONFIGURATION MODELS  
OF MARITAL RELATIONSHIPS THROUGH THE ANALYSIS  
OF NARRATIVE**

*The article examines the concept of the dominant configuration in relationships. The problem of the dominant configuration relation studying in models of marital relationship is very relevant. Such models of relationships are efficiently explored through the analysis of narrative. The article deals with a description of the method of the Relationship Anecdotes Paradigm. Different variants of subject-object interaction are allocated. Discrete parts, which are the stories of clients and patients about specific instances of their relationship with other significant persons, are analyzed.*

*The models of interaction with significant women in couples with significant age different and model of women interaction with neurotic disorders are implemented. It is found out that clients and patients of psychotherapy can change their behavior and have positive relationships with other important partners.*

***Keywords:** dominant configuration in relationships, narrative, family narrative, episodes of relation, the central conflict relationship.*

Надійшла до редакції 29.08.2014 р.

# ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 316.362:316.6

**СЕДИХ Кіра Валеріївна**

*доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології  
Потавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

## ФЕНОМЕН СІМЕЙНОЇ МАТРИЦІ ТА ІДЕОЛОГІЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ РОБОТИ З НИМ

*У статті розглядається поняття сімейної матриці. Для сімейної матриці характерне утворення спільного міфу, спільної легенди, певна стала конфігурація стосунків у сімейній системі та спільний сімейний конструкт. Сімейна матриця є своєрідним «конденсатором» індивідуальних переживань в єдине спільне сімейне свідоме і позасвідоме. Також обговорюється категорія «молекула Переживання» як одиниця вивчення особистості і середовища в їхній єдності та інтрапсихічна структура позавербальної репрезентації власного досвіду. Також формується Дублікат Переживання в іншій площині (сфері) свідомості, який опосередковує отриманий досвід вербально і створює певний наратив через систему Опис – Пояснення – Оцінка.*

**Ключові слова:** сімейна матриця, сімейний конструкт, молекула переживання, дублікат, психотерапія.

**Постановка проблеми.** У психотерапевтичній роботі в інтерпсихічному просторі наша увага сфокусована на типах взаємодії, що дозволяє осмислювати процесуальні аспекти сімейних стосунків і наративи. У феноменальному світі людини ми обираємо для розгляду такі феномени, як смисли, метафори, конструкти і міфи. Концепція сучасного групового психоаналізу базується на твердженні, що всі індивідуальні, групові, соціальні процеси слід розглядати через призму специфічного рівня організації людини – *групізм*, базовою моделлю якого є *сімейний матрикс*, що формується під впливом інстинктивного потягу – *соціального голоду*. Представники цього напряму

вважають, що людина інстинктивно потребує природного, первинного соціального зв'язку з іншими людьми [2].

Отже, сім'я є місцем де відбувається спільна інсценізація, протягом якої відігрується типова тематика стосунків, що приховується за латентними смислами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під сімейною матрицею ми розуміємо систему, яка охоплює різні рівні інтрапсихічного просторів, спільне свідоме і спільне позасвідоме. Для сімейної матриці характерні певні складові: утворення спільного міфу, спільної легенди, стала конфігурація стосунків в сімейній системі і спільний сімейний конструкт. Сімейна матриця є своєрідним «конденсатором» індивідуальних переживань, в єдине спільне сімейне свідоме і позасвідоме.

В інтрапсихічному просторі сім'ї конфігурація сімейних стосунків – це розгорнутий і складний патерн відносин, який є базовим і відображає взаємини в нуклеарній сімейній системі. Одночасно «конфігурація стосунків» – це і специфічний стійкий феномен в інтрапсихічному просторі особи, певна модель, що фіксує розташування осіб у соціальній системі і відображає емоційні взаємини між ними. Як індивідуальне психічне новоутворення «конфігурація стосунків» з'являється у період раннього дитинства. Згідно досліджень останніх років стало відомо, що на нейрофізіологічному рівні формування стилю поведінки забезпечується так званими дзеркальними нейронами. Дзеркальні нейрони – це група клітин в декількох областях кори мозку, що розвиваються з народження і стають активними під час наслідування людиною дій інших [6]. Саме функціонування дзеркальних нейронів забезпечує «запис» конфігурацій сімейних стосунків, їхню сталість і фіксованість у сенсомоторній та емоційній пам'яті. При цьому активація одного елемента конфігурації призводить до активації всієї структури і викликає певний патерн думок, емоційного реагування та поведінки.

Наша концепція типів сімейної взаємодії побудована в рамках системно-синергетичної теорії. При цьому ми виділяємо такі типи сімейної взаємодії: залежний, симбіотично-

конфліктний, зірковий, конфліктний, опосередкований, альянсно-коаліційний, гармонійний. До факторів, які породжують ці типи взаємодії, відносяться певні типи конфігурацій стосунків у сім'ї, тип зв'язків у нуклеарній сім'ї та розширеній сім'ї; емоційна дистанція між членами нуклеарної сім'ї; тип границь нуклеарної сім'ї [7].

*Наступне нашарування в сімейній матриці – спільний сімейний конструкт.* За визначенням Дж. Келлі, системи конструктів – це складноорганізовані ієрархічні утворення, динамічні і мінливі, але все-таки досить структуровані аби направляти діяльність індивіда і в той же час обмежувати його. Сім'я обирає шлях для досягнення мети, і це залежить від того, які характеристики припише вона об'єктам своєї діяльності, а, в термінології Келлі, які конструкти вона застосує для пояснення явищ, такий сенс основного постулату і його наслідків. Для позначення відношень взаємозв'язку і підпорядкованості між окремими конструктами введені спеціальні терміни. «Горизонтальні» відносини в системі конструктів – це відношення між конструктами одного «рівня». Для визначення цих зв'язків введені поняття «констеляторні» конструкти (тобто організовані в жорсткі «сузір'я», що працюють синхронно, незалежно від контексту їхнього застосування) і пропозиціональні (не сильно пов'язані, з контекстно-залежними зв'язками). «Вертикальні» відносини – ієрархія в системі конструктів. Ввівши поняття системи конструктів, Дж. Келлі формулює основний постулат: особистісні процеси спрямовуються «руслами» конструктів, які слугують засобами передбачення подій [4].

Для сталої сім'ї на певному етапі її розвитку складається спільний для сім'ї «образ світу», спільний семантичний простір значень, а отже спільний *сімейний конструкт*.

Часто в наших психотерапевтичних клієнтів існує певна примітивність уявлень про себе і світ, їхні системи конструктів або монолітні (всі конструкти нерозчленовані, зліплені, зчеплені в один великий кластер), або фрагментарні (складаються з безлічі дрібних, непов'язаних між собою кластерів). У таких

випадках метою терапії може бути допомога клієнту в розбудові уявлень про зовнішній і внутрішній світи, аби самі ці світи клієнта стали більш складними, багатими, різноманітними. Отже, у результаті терапії підвищується диференціація конструктів. Процес розбудови конструктів проходить від склейки окремих конструктів до диференціації та інтеграції структур як на рівні індивідуальної свідомості, так і сімейної матриці.

Ми дотримуємося ідеї, що координація в людській спільноті будується на основі *сенсу* (*смислу*). Сенс (і зміст текстів, і фрагментів світу, і образів свідомості, душевних явищ або дій) визначається, по-перше, через більш широкий контекст, і, по-друге, – через інтенцію, або ентелехію (цільову спрямованість, призначення або направлення руху) [9].

Отже, *і в сім'ї для координації своїх дій члени сім'ї вибудовують спільний сенс*. На відміну від значення, сенс, як зазначає М.М. Бахтін, є діалогічним – актуальний сенс належить не одному (одинокому) змісту, а тільки двом сенсам, які зустрілися і стикнулися. Не може бути «сенсу в собі» – він існує тільки для іншого сенсу, тобто існує тільки разом з ним» [6].

Різні сенси вибудовуються в різних репрезентаціях реальності. Як зазначає Є.В. Субботський, свідомість на всіх етапах онтогенезу являє собою неоднорідне плюралістичне ціле, в якому співіснують буденна і небуденна реальності. Разом із тим, межі між сферами реальності не абсолютні. Вони мають конкуруючий, альтернативний характер і потребують певної координації та узгодженості між собою, що досягається управляючим параметром системи. *Феномени і раціональні конструкції* зовнішніх об'єктів не знаходяться у відносинах причин і наслідків, а є *відносно самостійними формами* представленості зовнішніх об'єктів, які корелюють один із одним [8].

*Межі між феноменальним та раціональним є проникливими* навіть у дорослої людини. Проникаючи крізь зазначену межу, *норми небуденної реальності починають регулювати реальну поведінку суб'єкта* і набувають, таким чином, повноти буття.



Підкреслюється, що до індивідуального феноменального світу відносяться відчуття зовнішнього світу (кольори і форми, звуки, запахи, відчуття тепла і холоду тощо), відчуття внутрішнього світу (образи фантазії, сні наяву, спогади) і відчуття емоцій. У західній традиції стабільний мир раціональних конструкцій довгий час розглядався як «вищий» тип реальності. На відміну від неї в уявленнях науковців феноменальна реальність має статус того, що тільки «здається», проте насправді є лише ілюзією. Ця девальвація феноменальної реальності досягає свого апогею в теоріях, що пропонують елімінувати феноменальний світ і замінити «мову свідомості» мовою «мозкових процесів». Цьому погляду опозиціонує погляд теоретиків, послідовників Декарта і Гуссерля, які наполягають на первинній і нередукованій природі феноменального досвіду. У психології одним з перших структуру феноменальної реальності намагався описати В. Джемс і протиставив феноменальну реальність і раціональні конструкції [8]. Із досліджень у галузі дитячої психології відомо, що феноменальне узагальнення дитиною об'єктів часто виступає у формі так званого явища синкретизму. Але ці явища зберігаються у пам'яті також дорослої людини і впливають на її теперішнє життя і потребують тому опрацювання у психотерапії.

При всьому багатстві та розмаїтті феноменальної реальності всі її елементи мають одну характерну рису – вони спочатку і фундаментально мінливі, непостійні. Об'єкти міняють видимі розміри і форми, теплий предмет може здаватися холодним, любов може змінитися ненавистю. Хоча феноменальна реальність уявляється хаотичною, вона має певну структуру.

Як зазначає Є.В. Субботський, реальне життя суспільства (економічне, політичне, соціальне), та індивідуальну психіку людини не вдається утримати у прокрустовому ложі заздалегідь заготовлених раціональних конструкцій (ідей, теорій, схем, довгострокових проектів тощо). Усе ясніше виступав факт незвідності життя свідомості до побудов розуму, яка охопила не

тільки світ «природи», але й суспільства, навіть світ самої свідомості [8].

*Стало зрозуміло, що частиною (і притому значною частиною) свого існування людина живе не в світі повсякденної реальності, а в світі мрії, сновидінь, фантазії, гри, аутистичного мислення.*

У феноменальному світі були описані *одновимірний (солісистський) світ, двовимірний (егоцентричний) світ і тривимірний (об'єктивний) світ*. У кожному з цих світів фундаментальні структури свідомості – час, об'єкт, причинність і простір – мають особливі властивості. Фундаментальні структури небуденної реальності наближаються до тих, які характерні для одновимірного і двовимірного світів. Новим способом пізнання і відображення зовнішнього світу, який виникає в рамках тривимірної моделі, стає пізнання в символах або у формі побудови раціональних конструкцій. Цей спосіб долає плинність і емпіричне розмаїття феноменального світу, хоча і не скасовує факт самостійного буття феноменів [8].

Отже, співіснують цілісні і взаємодоповнюючі сфери: повсякденна і неповсякденна реальності. Сфера повсякденної реальності спирається на структури, котрі за своїми властивостями відповідають структурам тривимірного світу (перманентність об'єкта, непроникність твердого тіла, необратимість часу, фізична причинність). Фундаментальні структури неповсякденної реальності, навпаки, наближаються до тих, які характерні для одновимірного і двовимірного світів.

*Спільна сімейна матриця вибудовується шляхом переплетення індивідуальних внутрішніх світів, в яких співіснують різні типи репрезентації реальності.*

Людина, створюючи власні реальності, фактично, виступає творцем нового світу – власного світу. Ми, крім 1) раціональної і 2) феноменологічної реальностей, виділяємо також наступні типи репрезентації реальності у свідомості: 3) безпосередню реальність (ця реальність формується переживаннями (П1)) і 4) уявну реальність, до якої входять «Художня реальність» (репрезентація образів та ідей з фільмів, книг, творів мистецтва),

«Медійна реальність» (образи та ідеї, нав'язані мас-медіа), «Власна фантазійна реальність». Однак, необхідно ще розібратися, чи не належить уявна реальність до феноменологічної реальності, чи є вона самостійним утворенням.

Ці типи реальності створюють різні підсистеми внутрішнього світу людини. Вони виникають, на нашу думку, завдяки *оволодінню людиною здатністю створювати так звані Т-дублікати у власній свідомості* [8].

Уперше ця здатність проявляється у формуванні механізму обману, який заснований на мові і здійснюється за допомогою мови, що робить цю здатність специфічно людською (у дітей така здатність з'являється після 3-х років). Тоді свідомість дитини починає оперувати двома типами репрезентативної реальності: тими, що існують для «особистого використання» (Т-реальність), і тими, що створюються для пред'явлення соціальному оточенню (Т-дубльована реальність). Є.В. Субботський назвав цей тип свідомості ТДТ-свідомість, протиставляючи її більш простій Т-свідомості, яка передує ТДТ-свідомості. Хоча ТДТ-свідомість вимагає від дитини розуміння «перекручених вірувань» і «приватності індивідуальної свідомості», вона не зводиться до цих передумов. Набуття здатності до репрезентації і метарепрезентації, так само як і здатності створювати і повідомляти розповіді, є необхідною, але не достатньою умовою виникнення ТДТ-свідомості [8].

Завдяки особливій психічній дії – «зусиллям розмежування», які одночасно розділяють елементи повсякденної реальності на фізичну і психічну, *створюються кордони між різними сферами репрезентації реальності*. Феномени і раціональні конструкції зовнішніх об'єктів не знаходяться у причинно-наслідкових відношеннях, а є відносно самостійними формами представленості зовнішніх об'єктів, які корелюють одне з одним.

Частиною феноменологічної реальності є «Міфологічна реальність». Так, вважається, що основою присвоєння смислів «своєї» соціальної спільності є спільний міф. «Люди, занурені в

один і той же міф, розуміють один одного з півслова.... Міф – це таємна мова смислів, сама суть якого полягає в тому, щоб зробити дану культуру езотеричною, непроникною для представників інших культур» [5, с.21]. А.М. Лобок розглядає міф як те, що осмислює реальність, як те, що дарує людині сенс. «Міф пропонує людині якусь умовну ціннісну систему відліку, вельми і вельми умовне уявлення про пріоритети, вельми і вельми умовну систему уявлень про те, що є найважливішим, що – менш важливим, а що – зовсім нічого не значущим чинником людського існування» [5, с.73]. Умовність змістотворної ієрархії, укладеної в культурному міфі, полягає в тому, що немає ніяких причин, раціональних підстав, які пояснюють саме таку, а не іншу ціннісну ієрархію. Але разом із тим ця система цінностей не є довільною: будучи створений, *міф стає підставою спільної ідентичності* представників даної культури, соціальної групи. Питання про правильність чи істинність міфу позбавлене сенсу. Приймаючи, розділяючи міф, я тим самим ставлю себе всередину тієї культури, соціуму, згуртованої саме цим міфом, а, засумнівавшись у ньому або в похідному від нього сенсі, я просто опиняюся у позиції чужого стосовно неї. «Сенс є вище знання не тому, що він несе в собі об'єктивну істину, а тому, що він несе в собі знак приналежності тій чи іншій культурі» [3, с.86].

Також доповнюють міфологічну реальність так звані міжособистісні легенди (Е.Л. Доценко). Окремим випадком таких легенд виступають сімейні міфи – ядро загального семантичного простору сім'ї. Міжособистісні легенди – це згустки смислів, накопичені у процесі спільного досвіду і усвідомлені як істотні для своїх стосунків.

На початку терапії є мій сенс і її/його зміст; у процесі терапії формується наш сенс, він включає в себе мій сенс і її/його зміст. Ми разом створюємо щось. У процесі психотерапії відбувається перебудова смислів у діяльності (процесі) переживання.

За нашою гіпотезою [3], у внутрішньому просторі особистості існує система, яка складається зі структур, які

отримали назву «молекули Переживань». Продовжуючи ідеї Л.С. Виготського [1], що переживання – це одиниця вивчення особистості і середовища в їхній єдності, ми вважаємо, що *Переживання – це складний неоднорідний комплекс, до якого входять одночасно різні психічні процеси: відчуття і сприйняття, емоції, мислення, поведінка і тілесні реагування в єдності особистості і середовища. Це – форма, яка пов’язує різні психічні процеси, і тому вона є системоутворювальною одиницею репрезентації власного досвіду в інтрапсихічному просторі людини.* Окрема молекула Переживання зберігається у вигляді «клубка», що відповідає системному уявленню про спресування інформації при переході до вищого рівня організації інформації – від «атомарного» до «молекулярного». Тому під час психотерапії відбувається поступове, поетапне розгортання, усвідомлення, проговорення та опрацювання кожної з частин молекули – почуттів, відчуттів, думок, поведінки. Хоча усвідомлення та пропрацювання навіть одного з «атомів» перебудовує всю структуру молекули і вносить зміни як в спогади, так і в пояснення, опис та оцінку пережитого. Отже, негативні переживання (страждання) людини можна зменшити або невілювати, а позитивні переживання стають гарними ресурсами.

Фізіологічним підґрунтям нашої концепції є теорія міжпівкульної асиметрії головного мозку. Як відомо, права півкуля людини повністю поглинута теперішнім моментом, тим, що відбувається тут і тепер і думає образами, і навчається кінестетично завдяки рухам тіла. Інформація проходить через усі наші сенсорні системи і створює колаж, що показує, як виглядає теперішній момент, яким він є на запах і на смак, яким він є на дотик і на слух. Вважається, що ми як енергетичні істоти зв’язані з енергією навколо нас через свою праву півкулю і навіть, зв’язані одне з одним через енергетичні можливості наших правих півкуль і створюємо певну інформаційно-енергетичну цілісність. Ліва півкуля занурена у минуле і майбутнє, вона бере цей колаж теперішнього моменту та починає вибирати деталі, потім організує та класифікує усю цю

інформацію, пов'язує її з усім, що ми засвоїли у минулому і проектує у майбутнє усі наші можливості. А ще наша ліва півкуля «думає», користуючись мовою, організовує безупинні внутрішні полілоги, організовані навколо таких тем, як обов'язки, очікування і етичні стосунки. Ще вона створює межі між людиною та зовнішнім середовищем, надає відчуття Мене, як самостійної, цілісної істоти.

Отже, оскільки наші півкулі по-різному обробляють інформацію, то можна стверджувати, що на базі подій, які відбувалися, створюються дублікати цих подій в обох півкулях, але це різні (неідентичні) дублікати. Так, у правій півкулі це зафіксовано як Переживання (дублікат 1, Д1), а в лівій півкулі – як опис, пояснення і оцінка, створюється певна історія (нарратив) – дублікат 2 (Д2).

Таким чином, співіснують дві системи: система Переживань – система 1 та опосередкована словами система 2, яка є словесною записом, дублікатом Переживань і буде Переживання 2. Переживання – це фактори 1-го порядку – сенсомоторний і емоційний (образний рівень), фактори 2-го порядку – культурно-соціальний рівень – семантика (опис, пояснення, оцінка).

При всьому багатстві та розмаїтті феноменальної реальності всі її елементи мають одну характерну рису: вони спочатку фундаментально мінливі, непостійні, а потім, раціоналізуючись, стають структурованими, сталими і законсервованими. Феноменальний шар створюється безпосереднім зв'язком людини із зовнішнім світом, який має дорефлексивний характер.

Для психотерапії характерні феноменологічні і герменевтичні основи якісного дослідження (це найбільш ізоморфний підхід), оскільки вони відповідають за своєю природою феноменологічному рівню свідомості. На відміну від закономірностей, розуміння передбачає охоплення протиріч.

Тільки впливаючи на декілька рівнів, що утворюють сімейну матрицю, психотерапія здатна змінити її. Робота над сімейним нарративом змінює способи, якими сім'я обговорює проблеми;

створюються інші опис, пояснення, оцінка, що буде нові *когнітивні* схеми, новий конструкт і нову історію.

Поряд із цим необхідно відшукати новий *досвід для тіла* – нове переживання. Це відбувається як завдяки методам системного моделювання (наприклад, метод розстановки), так і включенню чуттєвих і позитивних деталей в новий опис. Через розпитування членів сім'ї психотерапевтом про численні модальності їхнього досвіду, *події, які були виключені із сконструйованої історії або були розрізнені і напівзабуті, знову набувають повноту та різноманітність Переживання*. Таким чином, ми переводимо клієнта з одного рівня опису свого досвіду – історії, створеній в лівій півкулі – на рівень Переживань (які зафіксовані у правій півкулі), з дублікату Д2 через розширення спогадів про реальні Переживання (Д1) на створення іншої історії, дублікату – Д3. При цьому інколи важливо створити новий чуттєвий глибокий слід, який перекриє попередні сліди – Переживання. Такі епізоди психотерапії вважаються формою імпліцитного емоційного навчання, коли щось емоційно цілюще відбувається без проникнення в свідому, когнітивну сферу, що відіграє ключову роль в терапії [9]. Одночасно залишаються і старі Переживання і старі моделі, до яких можуть додаватися нові елементи і нові моделі *завдяки механізму рекурсивності* (можливості вставляти частини одних структур в інші структури), наприклад, частини речення в інше речення. Таким чином, психотерапія спочатку вносить флуктуацію в систему клієнта, викликаючи стан хаосу в його «затверділих» структурах, а потім сприяє перебудові і зміні існуючих структур.

**Висновки.** Сімейна матриця – це спільне утворення сімейної системи, яке охоплює різні рівні інтра- та інтрапсихічного просторів, має у своїй структурі спільне сімейне свідоме і спільне сімейне позасвідоме вибудовує спільний сенс Для сімейної матриці характерне утворення спільного міфу, спільної легенди, певна стала конфігурація стосунків у сімейній системі і спільний сімейний конструкт. Сімейна матриця координує дії членів сім'ї через побудову

спільного сенсу. Свідомість створює історії (наративи) у вигляді дублікатів переживань, що відрізняються від безпосередніх переживань. Під час сімейної терапії спочатку виникає стан хаосу, завдяки флуктуації, яка внесена в систему сім'ї психотерапевтом, а потім відбуваються зміни існуючих структур завдяки механізму рекурсивності.

### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский // Собрание сочинений. – Т.2 С. 362–466.
2. Груповий психоаналіз: навчальний посібник // За редакцією О. Фільца, Р. Гаубля, Ф. Лямот.– Львів : ВНТЛ – Класика, 2004. – 192с.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев / [2-е, испр. изд.]. — М. : Смысл, 2003. – 487 с.
4. Келли Дж. А. Теория личности: психология личностных конструктов / Дж.А. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
5. Лобок А.М. Антропология мифа / А.М. Лобок. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 1997. – 688 с.
6. Седих К.В. Чинники і механізми змін в процесі психотерапії. / К.В.Седих // Вісник Харківського національного педагогічного університету. – Серія «Психологія». – Випуск 46. – Частина 1. – Харків, 2013. – С.158–169.
7. Седих К.В. Психологія сім'ї. Навчальний посібник / К.В. Седих. – Полтава. 2013. – 197 с.
8. Суботский Е.В. Строящееся сознание / Е.В. Субботский. – М. : Смысл, 2007. – 423 с.
9. Фридман Дж. Конструирование иных реальностей: истории и рассказы как терапия / Дж.Фридман, Дж.Комбс. – М. : Класс, 2001. – 362 с.

### **К.В. Седых**

#### **ФЕНОМЕН СЕМЕЙНОЙ МАТРИЦЫ И ИДЕОЛОГИЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НИМ**

*В статье рассматривается понятие “семейной матрицы”. Для семейной матрицы характерно образование общего мифа, общей легенды, определенная устойчивая конфигурация отношений в семейной системе и общий семейный конструкт. Семейная матрица является своеобразным «конденсатором» индивидуальных переживаний в единое общее семейное сознательное и бессознательное. Также обсуждается категория «молекула*



переживания», как единица изучения личности и среды в их единстве, а кроме этого интрапсихическая структура невербальной репрезентации собственного опыта. Также формируется Дубликат Переживания в другой плоскости (сфере) сознания, который опосредует полученный опыт вербально и создает определенный нарратив через систему Описание-Объяснение-Оценка (ООО).

**Ключевые слова:** семейная матрица, семейный конструкт, молекула Переживания, дубликат, психотерапия.

**K.V. Sedych**

### **THE PHENOMENON OF FAMILY MATRIX AND THE IDEOLOGY OF PSYCHOTHERAPEUTICAL WORK WITH IT**

*In the article the concept of the family matrix is discussed. Family matrix could be characterized with the formation of common myth, shared legend, some configuration of relations in the family system and joint family construct. Family Matrix is a kind of “capacitor” of individual experiences into a coherent joint family conscious and unconscious. Also category “molecule of Experience” is discussed. It is considered to be a unit of study of personality and environment in their unity as well as an intrapsychological structure of representation of one’s own un verbal experience. Also duplicate of Experience is formed in another plane (sphere) of consciousness, which mediates the experience gained verbally and creates some narrative through the system Description-Explanation-Evaluating (DEE).*

**Key words:** family matrix, family construct, molecule of Experience, duplicate, psychotherapy.

Надійшла до редакції 16.07.2014 р.

УДК 159.9:618.2+618.4]:61

**УШАКОВА Владислава Романівна**

*здобувач наукового ступеня кандидата психологічних наук на кафедрі сексології та медичної психології Харківської медичної академії післядипломної освіти*

## **ЕФЕКТИВНІСТЬ ВПРОВАДЖЕНИХ ЗАХОДІВ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СІМ'Ї У ПЕРІОД ОЧІКУВАННЯ ДИТИНИ**

*У статті на підставі наукових досліджень проводиться аналіз оцінки ефективності комплексної медико-психологічної підтримки сім'ї в період очікування дитини. Увага звертається на порівняння даних до початку і по закінченню заходів медико-психологічного впливу. Наукове дослідження спрямоване на порівняння ставлення жінки до вагітності, емоційного стану, самопочуття, подружніх відносин і внутрішньосімейної взаємодії в жінок із ускладненням вагітності та з фізіологічним перебігом вагітності, які були незадоволені шлюбом. Акцент наукового дослідження зроблено на визначенні взаємозв'язку психологічних факторів із фізіологічним станом вагітних і вплив психологічних факторів на перебіг вагітності.*

**Ключові слова:** *медико-психологічна підтримка сім'ї, ставлення до вагітності, емоційний стан, сімейні стосунки.*

**Постановка проблеми.** Грамотний психологічний супровід сім'ї під час вагітності, пологів та післяпологового періоду - запорука душевного і фізичного здоров'я сім'ї та нації в цілому.

Підтримати жінку, яка вирішила стати матір'ю, надати психологічну допомогу, допомогти сформувати довіру до себе, навчити спілкуванню з дитиною вже під час вагітності, дати інформацію про особливості фізіології перебігу вагітності, пологів та післяпологового періоду, відпрацювати різні страхи, провести профілактику виникнення психосоматичних симптомів, навчити навичкам м'язової релаксації, дихальним вправам, прийомам психологічної самопомоги, дати

інформацію про пологові будинки, підготуватися до грудного вигодовування – все це лежить в основі фізіопсихопрофілактичної підготовки до пологів, і є однією з основних завдань роботи психолога в жіночій консультації та пологових будинках [1, 2, 3].

Але насправді сфера роботи психолога набагато ширше – вона пов'язана з особливістю розвитку подружніх відносин під час очікування народження дитини і стосується підготовки і супроводу сім'ї у період вагітності, пологів і після родового періоду. Відбувається перехідний етап життєвого циклу сім'ї, обумовлений фактом народження дитини. Сім'я, яка очікує дитину, стоїть на порозі серйозних змін і, на думку багатьох фахівців, стає вразливою і нестабільно функціонуючою. Зміни, що відбуваються з жінкою у зв'язку з фактом вагітності, впливають на психологічну обстановку і характер взаємин у подружній парі [4].

У період очікування дитини подружжю часто потрібно допомогти усвідомити природу і суть конфліктних ситуацій, підказати можливі способи та прийоми їх сприятливого вирішення. Одним із практичних завдань психолога в цьому відношенні є підвищення ступеня психологічної сумісності пари шляхом розвитку в них рис, якостей і властивостей альтруїзму, емпатії, терпимості, співчуття [5].

Психологічна підтримка подружжя в цей кризовий період, як правило пов'язана з несприятливим психоемоційним фоном протікання вагітності і психологічними труднощами, що виникають після народження дитини [6].

Психоемоційний стан жінки, її контакт з дитиною, психологічний комфорт у сім'ї є такими ж факторами формування соматичного і душевного здоров'я дитини і збереження здоров'я матері, як і ті показники, які знаходяться в зоні пильної уваги медиків [7].

Ці факти є підставою для організації та проведення комплексної медико-психологічної підтримки сім'ї у період вагітності та після народження дитини.

Найважливішим психопрофілактичним принципом роботи з вагітними є облік їхніх індивідуальних особливостей, а також характеру особистісного реагування на важкі ситуації, здатності до самоорганізації.

Як ми бачимо, необхідність психопрофілактичної роботи з вагітними була заявлена у медичній літературі досить давно, а зараз ми можемо констатувати зростання практичного попиту на психологічну допомогу.

На сьогоднішній день у спеціалізованій науковій літературі не приділяється достатня увага і не враховуються особливості розвитку подружніх відносин під час очікування та народження дитини.

**Мета роботи** – визначити ефективність запропонованих заходів медико-психологічної підтримки сім'ї у період очікування дитини.

Результати дослідження дозволили визначити зміни у подружніх стосунках, ставленні до вагітності, психоемоційної і особистісній сферах жінок з різним перебігом вагітності після медико-психологічного впливу окремо на жінок та подружні пари.

**Контингент обстежених та методи дослідження.** До дослідження були залучені 250 вагітних у віці від 20 до 37 років на II триместрі вагітності (19-20 тижнів). Із них основну групу склали 150 жінок із ускладненим перебігом вагітності (УВ). Групу порівняння склали 100 жінок із фізіологічним перебігом вагітності (ФВ). У рамках двох груп цих жінок були розподілені ще на 2 підгрупи залежно від задоволеності шлюбом. Таким чином, ми отримали 4 групи: групу 1 – не задоволених шлюбом із ускладненим перебігом вагітності (НШ УВ) – склали 96 жінок; групу 2 – задоволених шлюбом із ускладненим перебігом вагітності (ЗШ УВ) – 54 жінки; групу 3 – незадоволених шлюбом з фізіологічним перебігом вагітності (НШ ФВ) – склали 38 жінок; групу 4 – задоволених шлюбом із фізіологічним перебігом вагітності (ЗШ ФВ) – 62 жінки.

Серед вагітних, незадоволених шлюбом, як із ускладненим, так і фізіологічним перебігом вагітності, 70 жінок виявили

бажання взяти участь у розробленій нами психокорекційної програмі. Вони склали терапевтичну підгрупу (НШТ). Решта 64, які відмовилися від участі в психокорекційної роботи, склали контрольну підгрупу (НШК). Таким чином, на цьому етапі роботи аналізувалися дані до і після проведення медико-психологічних заходів.

Заходи медико-психологічного супроводу були розпочаті на 14 тижні вагітності і психокорекційна програма проходила з 25 до 37 тижня вагітності після проведення багатокomпонентного наукового дослідження. Аналіз ефективності розробленої та впровадженої програми здійснювався на 37 тижні вагітності.

Критеріями ефективності медико-психологічних інтервенцій служили такі характеристики:

- переважання оптимального ставлення жінок до вагітності (оптимальний тип ПКГД);
- зменшення кількості жінок із тривожним ставленням до вагітності (тривожний тип ПКГД);
- поліпшення самопочуття (переважання ситуативних емоцій «радості» та «інтересу», емоційно піднесений стан, прояв позитивного самопочуття або гіпертимного типу акцентуації характеру);
- оптимізація емоційного стану (зниження рівня тривожного і депресивного проявів);
- позитивна тенденція у подружній взаємодії (збільшення кількості вагітних задоволених шлюбом);
- поліпшення і налагодження відносин всередині сім'ї (подолання сімейних конфліктів і байдужого ставлення чоловіка до вагітності).

Оцінку ефективності розроблених заходів медико-психологічного супроводу здійснювали з використанням такого психодіагностичного інструментарію:

- діагностика ставлення до вагітності – методика «Тест ставлення вагітної» (ТСВ), розроблений І.В. Добряковим [8, с.99-100];
- дослідження емоційного стану – диференціальні шкали емоцій Изарда [9, с.226-227], госпітальна шкала тривоги і

депресії (Hospital Anxiety and Depression Scale, HADS) [10, с.313 - 314];

– особливості подружніх відносин і внутрішньосімейних ролей – опитувальник задоволеності шлюбом, розроблений В.В. Столін, Т.Л. Романової, Г.П. Бутенко [11, с.316-318]; методика вивчення батьківських установок PARI (відношення до сімейної ролі) (Parental Attitude Research Instrument) [11, с.298-306].

Математична обробка результатів проводилася за допомогою ряду методів математичної статистики (для обчислення яких використовувався програмний пакет IBM SPSS Statistics 21). Для вивчення відмінностей між терапевтичної і контрольною групами ми звернулися до багатомірного дисперсійного аналізу, критеріям Манна-Уїтні та хі-квадрат. Дисперсійний аналіз проводився з використанням з-нормалізованих даних, щоб забезпечити більшу відповідність вимогам цього параметричного статистичного методу.

Багатомірні критерії (слід Піллау, лямбда Уїлкса, слід Хотеллінга, найбільший корінь Роя) свідчать, що терапевтична і контрольні групи статистично значимо різняться за сукупністю показників застосовувалися методик ( $p < 0,001$ ).

Розглянемо зміни у стані вагітної до і після медико-психологічного впливу (табл. 1). Із таблиці бачимо, що відбулося збільшення жінок із оптимальним типом ПКГД на 38,3% у терапевтичній групі до та після медико-психологічного впливу та зниження показників за ейфорійним та гіпнозогностичним типами ПКГД, та тривожним типом на 8,5% та на 29,8% відповідно. Отже, відбувся приріст даних з оптимальним ставленням до вагітності.

У контрольній групі до і після медико-психологічного впливу відбулися незначні зміни у ставленні жінок до вагітності, а саме збільшилася кількість вагітних із оптимальним типом ПКГД (на 2,9%) і зменшилася з ейфорійним і гіпнозогностичним типами ПКГД, і тривожним типом 1,4 % і на 1,5% відповідно.

**Зміни у показниках типів ставлення  
до вагітності у жінок на початку та по закінченню  
медико-психологічних заходів, %**

Тип ставлення до вагітності	До медико-психологічного впливу 19-20 неділь вагітності		Після медико-психологічного впливу 37 неділь вагітності	
	НШТ1, n = 70	НШК1, n = 64	НШТ, n = 70	НШК, n = 64
Оптимальний тип ПКГД	20	23,7	58,3	26,6
Ейфорійний та гіпнозогностичний типи ПКГД	24,3	42	15,8	40,6
Тривожний тип ПКГД	55,7	34,3	25,9	32,8

Спостерігається виразна розбіжність у ставленні до вагітності в терапевтичній та контрольній групах після медико-психологічного впливу. Так, більше жінок у терапевтичній групі з оптимальним відношенням до вагітності (на 31,7%), у контрольній – з ейфорійним і гіпнозогностичним типам ПКГД (на 24,6%).

Визначили статистично значущі відмінності в терапевтичній і контрольній групах за критерієм хі-квадрат при  $p < 0,001$  по відношенню жінок до вагітності ( $\chi^2 = 48,28$ ).

Отже, простежуються видимі зміни у ставленні до вагітності після проведення медико-психологічних заходів. Динаміка змін спрямована на домінування оптимального ставлення жінок до вагітності і зменшення кількості жінок із тривожним ставленням до вагітності.

Звертаючись до розгляду особливостей психоемоційної сфери, проаналізуємо зміни в емоційному стані у вагітних жінок до і після закінчення медико-психологічних заходів ( $p < 0,001$ ).

Таблиця 2

**Динаміка вираженості емоційних станів у жінок  
до та після медико-психологічних заходів ( $M \pm m$ )  
та порівняння за показником U-критерію Манна-Уїтні  
( $p < 0,001$ )**

Емоційні стани	До медико-психологічного впливу 19-20 неділь вагітності		Після медико-психологічного впливу 37 неділь вагітності		Порівняння НШТ і НШК показник U-критерію
	НШТ1, n = 70	НШК1, n = 64	НШТ, n = 70	НШК, n = 64	
Інтерес	6,4±1,6	6,02±1,9	8,9±1,5	5,5±2,4	1093,5
Радість	8,7±2,1	7,5±2,2	10,6±1,2	6,8±1,8	1022
Здивування	4,6±2,8	5,2±1,9	3,3±0,5	4,75±1,7	1108
Горе	4,2±2,9	4,13±1,9	3,07±0,3	4,09±1,7	1507,5
Гнів	4,4±1,7	4,2±2,01	3,07±0,3	4,7 ±1,8	1457,5
Відраза	4,1±1,5	4,3±2,2	3,04±0,2	3,97±1,8	1645,5
Презирство	4,0±2,1	4,08±1,4	3,16±0,8	3,91±1,4	1513
Страх	5,4±1,5	4,36±1,9	3,31±0,5	6±2,2	1625
Сором	3,4±0,5	3,4±0,7	3±0,2	3,5±0,6	1645
Вина	3,6±1,6	3,7±1,4	3,07±0,3	3,7±1,4	1786
Коефіцієнт самопочуття (К)	1,4±0,4	1,52±0,4	1,9±2	1,3±0,2	-

У жінок терапевтичної групи прослідковується покращення психоемоційного стану після медико-психологічних заходів на відміну від контрольної групи, в яких діагностовано погіршення психоемоційного стану.

Аналіз середніх показників емоційного стану вагітних жінок до та по закінченню медико-психологічного впливу, дає змогу сказати, що в терапевтичній групі переважаючими



ситуативними станами є «радість» та «інтерес» (відповідно 10,6 та 8,9) ( $p < 0,001$ ). У контрольній групі домінують такі емоційні стани як «радість» та «страх» (6,8 та 6) ( $p < 0,001$ ). Що може викликати внутрішній конфлікт та погіршення самопочуття.

Спостерігається розбіжність в емоційному стані жінок у терапевтичній та контрольній групах після впливу. Так, більш емоційно піднесеними є жінки терапевтичної групи. Прослідковується розрив даних між позитивними та негативними емоційними станами. У цих жінок показники негативних емоційних станів нижче ніж показники емоційних станів жінок контрольної групи.

Коефіцієнт самопочуття вагітних жінок у всіх групах  $K > 1$ , отже самопочуття в цілому характеризується позитивним чи гіпертимним (із підвищеним настроєм) типом акцентуації характеру. Розбіжності в коефіцієнті самопочуття по групам незначні. Але прослідковується зниження коефіцієнта самопочуття у жінок контрольної групи після впливу. У жінок терапевтичної групи зворотня тенденція, тобто збільшення коефіцієнта самопочуття після впливу.

Визначили статистично значимі відмінності за критерієм Лівіня в терапевтичній та контрольній групах за вираженістю емоційних станів радість ( $F=6,7$ ,  $p=0,01$ ), здивування ( $F=28,4$ ,  $p < 0,001$ ), горе ( $F=157,6$ ,  $p < 0,001$ ), гнів ( $F=180$ ,  $p < 0,001$ ), відраза ( $F=131$ ,  $p < 0,001$ ), презирство ( $F=86$ ,  $p < 0,001$ ), страх ( $F=50,6$ ,  $p < 0,001$ ), сором ( $F=204$ ,  $p < 0,001$ ) та вина ( $F=67,8$ ,  $p < 0,001$ ). Також прослідковуються статистично значимі розбіжності згідно показника U-критерію Манна-Уїтні ( $p < 0,001$ ) (див. таб. 5.2).

Також за допомогою оцінки ефектів міжгрупових факторів отримали значимі статистичні відмінності у групах НШТ та НШК за емоційним станом інтерес ( $F=35,3$ ) та коефіцієнтом самопочуття ( $F=48,8$ ) при  $p < 0,001$ .

Результати дослідження проявів тривоги та депресії серед жінок контрольної та терапевтичної групи розподілилися таким чином (таб. 3).

Показники тривожності та депресії у жінок до і після медико-психологічного впливу знаходяться у межах норми.

Спостерігається зниження тривожного та депресивного проявів у жінок терапевтичної групи. Стосовно жінок контрольної групи відбувається зниження показників депресивних проявів та стан тривоги без видимих змін. Прослідковується вираженість феноменів тривоги та депресії у жінок контрольної групи на відміну від терапевтичної групи.

Таблиця 3

**Динаміка вираженості феноменів тривоги та депресії  
в жінок на початку та після закінчення медико-  
психологічних заходів ( $M \pm m$ )**

Емоційні прояви	До медико-психологічного впливу 19-20 неділь вагітності		Після медико-психологічного впливу 37 неділь вагітності	
	НШТ1, n = 70	НШК1, n = 64	НШТ, n = 70	НШК, n = 64
Тривога	6,8±3	4,7±2,5	3,5±2,2	6,8±3
Депресія	3,2±2,8	3±2,3	1,2±1,4	2,8±2,3

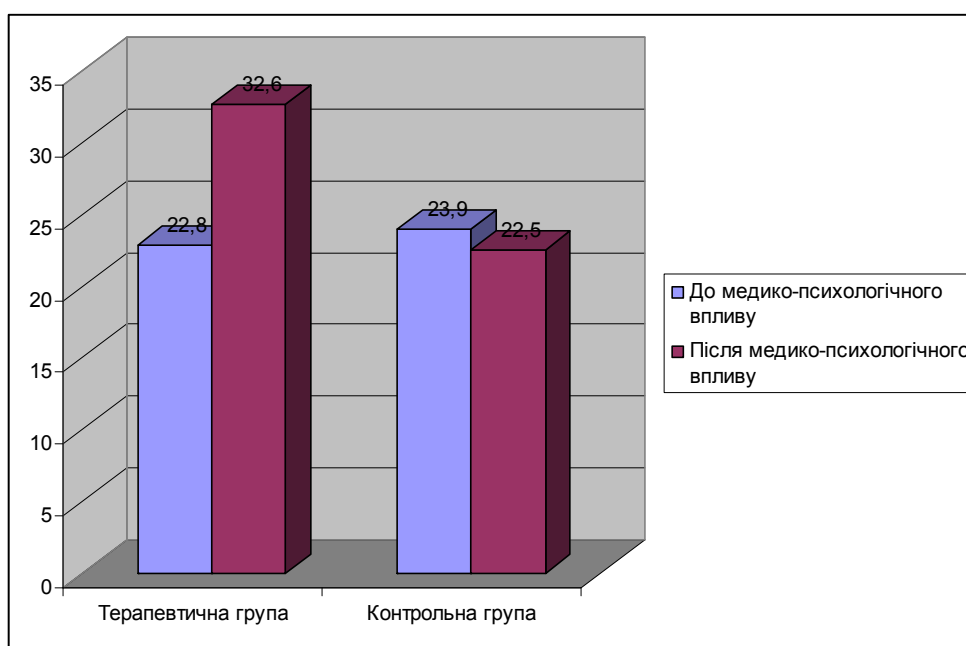
Отримані дані свідчать про те, що прояви тривожного та депресивного стану менш виражені у жінок терапевтичної групи.

За допомогою оцінки ефектів міжгрупових факторів отримали значимі статистичні відмінності у групах НШТ та НШК за емоційними проявами тривога ( $F=12,7$ ) та депресія ( $F=33,5$ ) при  $p<0,001$ .

Виявлено статистично значущі розбіжності між терапевтичною та контрольною групами жінок за показником задоволеності шлюбом ( $F=247,8$ ,  $p<0,001$ ).

Оцінка задоволеності шлюбом у терапевтичній групі жінок після медико-психологічного впливу становила  $32,6 \pm 2,9$  що статистично перевищувало таку оцінку у вагітних контрольної групи –  $22,5 \pm 4$  ( $p<0,001$ ).

Отже, після медико-психологічних заходів прослідковується покращення подружніх стосунків у жінок терапевтичної групи (до  $22,6 \pm 4$  після  $32,6 \pm 2,9$ ) та незначне погіршення сімейної взаємодії у жінок контрольної групи (до  $23,9 \pm 4,4$  після  $22,5 \pm 4$ ).



*Рис. 1. Оцінка задоволеності шлюбом у жінок терапевтичної та контрольної групах на початку та після закінчення медико-психологічних заходів*

Таким чином,  $93 \pm 3,2\%$  жінок терапевтичної групи після участі у медико-психологічних заходів задоволені шлюбом, тобто вони представляють свій шлюб як більш щасливий, подружні відносини як більш гармонійні. Більшість жінок  $7 \pm 2,2\%$  оцінюють свої подружні стосунки за рівнем задоволеності як неблагополучні, тобто ці жінки не задоволені своїми шлюбними стосунками.

Отже, після медико-психологічного впливу прослідковується позитивна тенденція у подружній взаємодії, покращення сімейних стосунків серед жінок терапевтичної групи.

Розглянемо зміни показників у розподіленні ознак внутрішньосімейних відносин у вагітних до та після медико-психологічного впливу.

Прослідковуються значимі відмінності внутрішньосімейних відносин у вагітних терапевтичної та контрольної групах ( $p < 0,001$ ).

Таблиця 4

**Зміни параметрів ознак внутрішньосімейних відносин  
у жінок на початку та по закінченні медико-психологічних  
заходів ( $M \pm m$ ) та порівняння за показником U-критерію  
Манна-Уїтні ( $p < 0,001$ )**

Ознаки внутрішньо- сімейних відносин	До медико- психологічного впливу 19-20 неділь вагітності		Після медико- психологічного впливу 37 неділь вагітності		Порів- няння НШТ і НШК
	НШТ1, n = 70	НШК1, n = 64	НШТ, n = 70	НШК, n = 64	
Залежність від сім'ї	12,5±3,1	12,0±2,8	10±1,7	11,95±2,8	-
Відчуття самопожертви	13,4±3,7	13,5±3,4	10,9±1,7	13,5±3,4	1008
Сімейні конфлікти	15,2±3,3	15,2±2,8	10,6±1,6	16,2±3,1	-
Сверхавторитет батьків	14,1±3,3	14,3±3,0	12±1,9	14,3±3	649,5
Незадоволе- ність роллю господарки	12,8±3,0	12,6±3,1	10,2±1,6	12,6±3,1	1472,5
Байдужість чоловіка	12,3±2,4	12,2±1,9	10,7±1,8	13,5±2,3	-
Домінування матері	12,3±2,2	12,7±2,4	9,9±1,2	13,2±2,6	1187
Несамостій- ність матері	14,7±3,1	14,3±2,7	11,9±2,3	14,9±2,9	-
Господарсько- побутові відносини	52,3±6,3	51,5±5,6	42±4,01	52,65±5,6	-
Подружні відносини	12,3±2,4	12,2±1,9	10,7±1,8	13,5±2,3	-
Педагогічні відносини	27,5±5,0	27,8±5,2	21,9±5	27,8±5	-

Прослідковується зменшення вираженості показників внутрішньосімейних відносин у терапевтичній групі до та після медико-психологічних заходів. Основна увага приділялась порівнянню даних за ознаками сімейних конфліктів та байдужості чоловіка.

Стосовно контрольної групи – спостерігається збільшення вираженості показників внутрішньосімейних відносин за ознаками сімейні конфлікти, байдужість чоловіка та домінування матері, та незначне зменшення показників за ознакою залежність від сім'ї, що свідчить про погіршення сімейних відносин.

Отже, після медико-психологічного впливу прослідковується покращення та налагодження відносин всередині сім'ї, подолання сімейних конфліктів, гармонізація подружньої взаємодії у жінок, що брали участь у медико-психологічних заходах.

Відрізняються статистично значимі зв'язки у групах НШТ та НШК за компонентами внутрішньосімейних відносин таких сімейні конфлікти ( $F=120,5$ ,  $p<0,001$ ), байдужість чоловіка ( $F=15,8$ ,  $p<0,001$ ), несамостійність матері ( $F=66,6$ ,  $p<0,001$ ), господарсько-побутові відносини ( $F=25,8$ ,  $p<0,001$ ), міжподружні відносини ( $F=5$ ,  $p<0,05$ ) та педагогічні відносини ( $F=19,2$ ,  $p<0,001$ ). Також прослідковуються статистично значимі розбіжності згідно показника U-критерію Манна-Уїтні ( $p<0,001$ ) за такими компонентами внутрішньо сімейних відносин, як відчуття самопожертви, свержавторитет батьків, незадоволеність роллю господарки та домінування матері (див. таб. 5.4).

Таким чином, у терапевтичній групі статистично значуще вище результати за шкалами «інтерес», «радість», «самопочуття», «оцінка задоволеності шлюбом». За шкалою «залежність від сім'ї» розбіжності не досягають рівня статистичної значущості, знаходячись лише на рівні тенденцій до отримання терапевтичною групою більш низьких показників. За усіма іншими шкалами результати статистично значно вище у контрольній групі.

Результати аналізу оцінки дієвості розробленої системи медико-психологічної підтримки сім'ї у період вагітності довели її ефективність ( $p < 0,001$ ):

а) практично в усіх вагітних НШТ ( $93 \pm 3,2\%$ ) мала місце повна редукція стану подружніх відносин, на відміну від обстежених НШК, в яких діагностовано погіршення сімейної взаємодії, збільшення сімейних конфліктів та байдужого відношення чоловіка протягом вагітності;

б) жінок із оптимальним ставленням до вагітності у НШТ групі було більше ніж жінок НШК групи, не кажучи про осіб до проведення медико-психологічного впливу;

в) покращення психоемоційного стану, самопочуття та подолання емоційного напруження продемонстрували жінки НШТ, серед вагітних НШК показники тривожного стану та проявів страху були вище, хоча і в межах норми.

**Висновки.** Підводячи підсумки вищесказаного, можна стверджувати, що медико-психологічна підтримка сім'ї у період вагітності є етапною системою заходів, що складається з психодіагностичної, психокорекційної та психоосвітньої складових. Така структура знижує фрустраційне навантаження жінки, підвищує індивідуальні та сімейні ресурси, дозволяє індивідуалізувати підхід до вагітності та майбутньої дитини з включенням партнера та підвищенням рівня батьківської компетентності.

Таким чином, упровадження розробленої системи медико-психологічного супроводу сім'ї у період вагітності дозволило нормалізувати психологічний стан більшості вагітних (93%), оптимізувати вибір адекватних стратегій поведінки в родині, покращити емоційний стан та самопочуття, оптимізувати ставлення жінки до вагітності та гармонізувати сімейну взаємодію ( $p \leq 0,001$ ).

Отже, такі психічні фактори, як негативні емоції, психічне напруження, стомлення, тривогу, депресії, які можуть бути етіологічними чинниками виникнення акушерських ускладнень.

Необхідність надання медико-психологічної підтримки жінці та чоловікові на даному етапі їхнього життя обумовлена

можливістю впливати на фізичний і психічний стан відразу двох поколінь.

Таким чином, доцільно використовувати комплексну медико-психологічну підтримку жінок у період вагітності, поєднання медичної, психологічної, просвітницької, педагогічної та психотерапевтичної роботи на всіх етапах репродуктивного циклу, використовуючи індивідуальний і диференційований підхід. Основними особливостями психотерапії та психопрофілактики є звернення до сім'ї в цілому і окремо робота з системою «вагітна – плід».

Розробка і реалізація комплексної програми медико-психологічної підготовки вагітних і породіль, членів їхніх сімей та медичного персоналу дозволяють істотно знизити вплив стресогенних факторів і забезпечити успішність розродження та адаптації до материнства і батьківства сімей.

#### *Список використаних джерел*

1. Коваленко Н.П. Психопрофілактика и психокоррекция женщин в период беременности и родов: Перинатальная психология, медико-социальные проблемы / Н.П. Коваленко. – СПб., 2002. – 318 с.
2. Васильева В.В. Психопрофілактическое сопровождение беременных женщин в системе акушерского мониторинга / В.В. Васильева // Сб. Науч. трудов по материалам II-й Международной конференции под ред. И.В.Добрякова. – СПб., 2003. – С.43–45.
3. Мальгина Г.Б. Перинатальные проблемы, связанные с психоэмоциональным стрессом при беременности и их коррекция / Г.Б. Мальгина, Е.Г. Ветчанина, Т.А. Пронина // Материалы Всероссийской конференции с международным участием «Перинатальная психология и медицина». – Иваново, 2001. – С. 35–38.
4. Дружинин В.Н. Психология семьи : [3-е изд.] / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с.
5. Ланцбург М.Е. Психологическая помощь семье в период ожидания ребенка / М.Е. Ланцбург / Хрестоматия по перинатальной психологии : Психология беременности, родов и послеродового периода // сост. А.Н. Васина. – М. : УРАО, 2005. – С.121–128.
6. Филиппова Г.Г. Психология материнства : Учебное пособие. / Г.Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.

7. Васильева О.С. Групповая работа с беременными женщинами: социально-психологический аспект / О.С. Васильева, Е.В. Могилевская // Психологический журнал – 2001. – № 1. – С. 82–89.
8. Добряков И.В. Перинатальная психология / И.В. Добряков. – СПб. : Питер, 2010 – 272с.
9. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб., 2003. – 560 с.
10. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М. : Академия, 2006. – 320 с.
11. Карелин А.М. Большая энциклопедия психологических тестов / А.М. Карелин. – М : Эксмо, 2007. – 416 с.

***В.Р. Ушакова***

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ  
МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ  
В ПЕРИОД ОЖИДАНИЯ РЕБЕНКА**

*В статье на основании научных исследований производится анализ оценки эффективности комплексной медико-психологической поддержки семьи в период ожидания ребенка. Внимание обращается на сравнение данных до начала и по окончании мероприятий медико-психологического воздействия. Научное исследование направлено на сравнение отношения к беременности, эмоционального состояния, самочувствия, супружеских отношений и внутрисемейного взаимодействия у женщин с осложнением беременности и с физиологическим течением беременности, которые были не удовлетворены браком. Акцент научного исследования сделан на определение взаимосвязи психологических факторов с физиологическим состоянием беременных и влияние психологических факторов на течение беременности.*

**Ключевые слова:** *медико-психологическая поддержка семьи, отношение к беременности, эмоциональное состояние, семейные отношения.*

***V.R. Ushakova***

**EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTED PROJECTS FOR MEDICAL  
AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE FAMILY WHILE WAITING  
FOR A CHILD**

*The article based on scientific research, an analysis evaluating the effectiveness of a comprehensive medical and psychological support in a waiting period of seven child. Attention is drawn to compare data before and after the event of medical and psychological impact. Scientific research is aimed at a comparison of the pregnancy, emotional state, health, marital relations and intra- interactions in*



women with complications of pregnancy and with physiological pregnancy who were not satisfied with the marriage. Emphasis placed on research to determine the relationship of psychological factors with the physiological state of pregnant women.

Performance criteria of medical and psychological interventions were the following characteristics: the prevalence of optimal ratio of women to pregnancy, emotionally elated condition, satisfactory health, reducing anxiety and depressive manifestations, a positive trend in marital interaction, overcoming family conflict and indifferent attitude of the husband to the pregnancy.

Results of the analysis to assess the effectiveness of the developed system of medical and psychological support for the family during pregnancy suggest that 93% of pregnant therapeutic group diagnosed reduction of the state of marital relations, optimizing the relationship to pregnancy, improved psycho-emotional state, health, overcoming emotional stress and anxiety and reduce the appearance of depression. The women in the control group who did not participate in the activities of medical and psychological support in a place with a spouse, spousal interaction diagnosed deterioration, increased family conflict and indifferent attitude of the husband, the prevalence of anxiety of women's attitude to pregnancy, emotional stress can be traced to as minor symptoms of anxiety and emotion of fear.

**Keywords:** medical and psychological support to the family, attitudes toward pregnancy, emotional state, family relations.

Надійшла до редакції 08.07.2014 р.

УДК 159.922.63:316.472.4:[37.015.3.091.21]

**КОВАЛЕНКО Олена Григорівна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Потавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

## **ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГРАМИ ОПТИМІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ**

*У статті обґрунтована процедура перевірки ефективності корекційного впливу. Виявлені відмінності між експериментальною і контрольною групою у особливостях спілкування, смисложиттєвих орієнтацій та емоційного стану. Достовірність відмінностей підтверджена за допомогою статистичних критеріїв. В експериментальній групі після застосування програми корекції відбулося кількісне зростання таких показників, як емпатія, осмисленість життя, а також зменшення показників суб'єктивного відчуття самотності, тривожності та депресії. У контрольній групі результати за цими показниками не змінилися. Отримані якісні підтвердження ефективності корекційної програми.*

*Ключові слова* міжособистісне спілкування, смисложиттєві орієнтації, емпатія, тривожність, депресія.

**Постановка проблеми.** Похилий, літній вік – важливий період у розвитку людини, пов'язаний зі значними змінами в її житті, зокрема у професійній сфері. Це відображається на всій системі життєдіяльності людини, на її міжособистісному спілкуванні. Останнє стає особливо важливим у похилому віці, адже саме у процесі такого спілкування людина задовольняє життєво важливі потреби. Тому важливо вдосконалювати здатність до міжособистісному спілкування у цьому віці.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Корекції, оптимізації комунікативних компонентів структури особистості науковцями та практиками присвячувалася значна увага (С.М. Амеліна, А.Н. Гірник, В.І. Гордієнко, Д.В. Джонсон, В.М. Духневич, Л.П. Журавльова, К.Л. Мілютіна, О.М. Низо-

вель, Л.А. Петровська, О.В. Полозенко, С.Г. Шебанова та інші). Водночас, недостатньо досліджувалися особливості корекції міжособистісного спілкування осіб похилого віку. Тому ми розробили програму для корекції особливостей міжособистісного спілкування осіб похилого віку, обґрунтуванню ефективності якої присвячена стаття.

**Формулювання ідей статті.** Міжособистісне спілкування як процес формування емоційних взаємовідносин особи з оточуючими її окремими суб'єктами дозволяє у похилому віці вирішувати важливі задачі розвитку – шукати, оновлювати смисл життя і коригувати власні емоційні стани. Для розвитку, вдосконалення здатності до такого спілкування, до адекватного й повного розуміння себе та інших людей, корекції та розвитку системи відносин особистості нами була розроблена програма.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мета розробленої нами програми – оволодіння особами похилого віку теоретичними знаннями про особливості міжособистісного спілкування, його чинники, засоби, компоненти та розвиток умінь та навичок застосування отриманих знань у процесі міжособистісного спілкування, що забезпечує вплив на комунікативні компоненти психічної діяльності у похилому віці, змінює когнітивні та регулятивні компоненти (смісложиттеві орієнтації, емоційні стани) осіб цього віку. Програма корекції розрахована на 8 занять (по 50-60 хвилин кожне) [1].

Із метою оцінки ефективності корекційного впливу було здійснене контрольне діагностичне дослідження. Для перевірки цього впливу ми відібрали як експериментальні три групи осіб похилого віку, які відвідували територіальні центри соціального обслуговування Полтави та Полтавського району, які склалися із 26 осіб – 20 жінок і 6 чоловіків віком 60-75 років (у двох групах по дев'ять осіб, в одній – вісім). Щоб визначити, які саме зміни відбулися в комунікативній, когнітивній та регулятивній сферах осіб експериментальної групи, ми визначили контрольну групу, вихідні характеристики якої є аналогічними.

Нашою метою було виявлення відмінностей між експериментальною і контрольною групою в особливостях спілкування, смисложиттєвих орієнтацій та емоційного стану, тому ми відібрали методики, чутливі до окремих аспектів комунікативної, когнітивної та регулятивної сфер й апробували їх окремо в експериментальній і контрольній групах до та після застосування програми корекції. До таких методик ми включили методику діагностики рівня емпатійних здібностей В.В. Бойка, методику вияву суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела, М. Фергюсона, тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) розроблений Д.О. Леонтьєвим, методику «Тривожність і Депресія».

Первинна діагностика контрольної та експериментальної груп здійснювалася до початку занять у експериментальній групі приблизно в однаковий час, а вторинна – після останнього заняття у цій групі також приблизно в однаковий час. Достовірність відмінності вибірових середніх арифметичних розподілів згаданих далі величин в експериментальній і контрольній групах до та після застосування програми корекції встановлювалась за допомогою t-критерію Стьюдента, а також T-критерію Вілкоксона. Обрахунки здійснювали у програмі Excel та за допомогою програми SPSS.

Для результатів кожної методики перевірили нульову гіпотезу про випадковість схожості згаданих далі величин в експериментальній і контрольній групах до та після застосування програми корекції. Порівнювали такі показники: за методикою В.В. Бойка – показник емпатії; за методикою Д. Рассела, М. Фергюсона – показник суб'єктивного відчуття самотності; за тестом Д.О. Леонтьєва – загальний показник осмисленості життя; за методикою «Тривожність і Депресія» – показники тривожності і депресії.

Порівняли рівні емпатії в експериментальній групі до та після застосування програми корекції. Емпіричне значення t-критерію складає 4,142,  $t_{кр}=2,06$  (для  $\alpha=0,05$ ); при  $t > t_{кр}$  гіпотеза про відмінність рівнів емпатії в експериментальній групі до та після застосування програми корекції підтверджується. Середне

значення рівня емпатії експериментальної групи до застосування програми корекції дорівнює 15,269, а після – 17,077. Отже, рівень емпатії у осіб похилого віку експериментальної групи після застосування програми корекції став вищим. Застосування Т-критерію Вілкоксона підтверджує цей висновок.

Рівні емпатії в контрольній групі до та після застосування програми корекції в експериментальній. Емпіричне значення t-критерію складає 0,163,  $t_{кр}=2,06$  (для  $\alpha=0,05$ ); при  $t < t_{кр}$  гіпотеза про відмінність рівнів емпатії в контрольній групі до та після застосування програми корекції в експериментальній не підтверджується. Отже, рівень емпатії в осіб похилого віку контрольної групи після застосування програми корекції в експериментальній групі не змінився. Застосування Т-критерію Вілкоксона підтверджує цей висновок.

Порівняли рівні суб'єктивного відчуття самотності в експериментальній і контрольних групах до та після застосування програми корекції. Рівні суб'єктивного відчуття самотності в експериментальній групі до та після застосування програми корекції. Емпіричне значення t-критерію складає 3,974,  $t_{кр}=2,06$  (для  $\alpha=0,05$ ); при  $t > t_{кр}$  гіпотеза про відмінність рівнів суб'єктивного відчуття самотності в експериментальній групі до та після застосування програми корекції підтверджується. Середнє значення рівня суб'єктивного відчуття самотності експериментальної групи до застосування програми корекції дорівнює 29,961, а після – 26,846. Отже, рівень суб'єктивного відчуття самотності в осіб похилого віку експериментальної групи після застосування програми корекції став нижчим. Застосування Т-критерію Вілкоксона підтверджує цей висновок.

Рівні суб'єктивного відчуття самотності в контрольній групі до та після застосування програми корекції в експериментальній. Емпіричне значення t-критерію складає 0,647,  $t_{кр}=2,06$  (для  $\alpha=0,05$ ); при  $t > t_{кр}$  гіпотеза про відмінність рівнів суб'єктивного відчуття самотності в контрольній групі до та після застосування програми корекції в експериментальній не

підтверджується. Отже, рівень суб'єктивного відчуття самотності у осіб похилого віку контрольної групи після застосування програми корекції в експериментальній групі не змінився. Застосування Т-критерію Вілкоксона підтверджує цей висновок.

Порівняли рівні загального показника осмисленості життя в експериментальній і контрольних групах до та після застосування програми корекції. Рівні загального показника осмисленості життя в експериментальній групі до та після застосування програми корекції. Емпіричне значення t-критерію складає 9,936,  $t_{кр}=2,06$  (для  $\alpha=0,05$ ); при  $t > t_{кр}$  гіпотеза про відмінність рівнів загального показника осмисленості життя в експериментальній групі до та після застосування програми корекції підтверджується. Середнє значення рівня загального показника осмисленості життя експериментальної групи до застосування програми корекції дорівнює 77,038, а після – 88,385. Отже, рівень загального показника осмисленості життя у осіб похилого віку експериментальної групи після застосування програми корекції став вищим. Застосування Т-критерію Вілкоксона підтверджує цей висновок.

Рівні загального показника осмисленості життя в контрольній групі до та після застосування програми корекції. Емпіричне значення t-критерію складає 0,173,  $t_{кр}=2,06$  (для  $\alpha=0,05$ ); при  $t > t_{кр}$  гіпотеза про відмінність рівнів загального показника осмисленості життя в контрольній групі до та після застосування програми корекції в експериментальній групі не підтверджується. Отже, рівень загального показника осмисленості життя у осіб похилого віку контрольної групи після застосування програми корекції в експериментальній групі не змінився. Застосування Т-критерію Вілкоксона підтверджує цей висновок.

Порівняли рівні тривожності в експериментальній і контрольних групах до та після застосування програми корекції. Рівні тривожності в експериментальній групі до та після застосування програми корекції. Емпіричне значення t-критерію складає 8,075,  $t_{кр}=2,06$  (для  $\alpha=0,05$ ); при  $t > t_{кр}$  гіпотеза про

відмінність рівнів тривожності в експериментальній групі до та після застосування програми корекції підтверджується. Середнє значення рівня тривожності в експериментальній групі до застосування програми корекції дорівнює  $-0,121$ , а після –  $2,287$ . Отже, рівень тривожності в учасників експериментальної групи після застосування програми корекції став нижчим. Застосування Т-критерію Вілкоксона підтверджує цей висновок.

Рівні тривожності в контрольній групі до та після застосування програми корекції. Емпіричне значення t-критерію складає  $0,004$ ,  $t_{кр}=2,06$  (для  $\alpha=0,05$ ); при  $t > t_{кр}$  гіпотеза про відмінність рівнів тривожності в контрольній групі до та після застосування програми корекції не підтверджується. Отже, рівень тривожності у осіб похилого віку контрольної групи після застосування програми корекції в експериментальній групі не змінився. Застосування Т-критерію Вілкоксона підтверджує цей висновок.

Порівняли рівні загального показника осмисленості життя в експериментальній і контрольних групах до та після застосування програми корекції. Рівні депресії в експериментальній групі до та після застосування програми корекції. Емпіричне значення t-критерію складає  $8,372$ ,  $t_{кр}=2,06$  (для  $\alpha=0,05$ ); при  $t > t_{кр}$  гіпотеза про відмінність рівнів депресії в експериментальній групі до та після застосування програми корекції підтверджується. Середнє значення рівня депресії в експериментальній групі до застосування програми корекції дорівнює  $-0,086$ , а після –  $2,46$ . Отже, рівень депресії в учасників експериментальної групи після застосування програми корекції став нижчим. Застосування Т-критерію Вілкоксона підтверджує цей висновок.

Рівні депресії в контрольній групі до та після застосування програми корекції. Емпіричне значення t-критерію складає  $0,016$ ,  $t_{кр}=2,06$  (для  $\alpha=0,05$ ); при  $t > t_{кр}$  гіпотеза про відмінність рівнів депресії в контрольній групі до та після застосування програми корекції не підтверджується. Отже, рівень депресії у осіб похилого віку контрольної групи після застосування програми корекції в експериментальній групі не змінився.

Застосування T-критерію Вілкоксона підтверджує цей висновок.

Порівнюючи отримані дані про відмінність t-критеріїв та T-критеріїв психодіагностичних показників і їхні середні значення в експериментальній та контрольній групах до та після застосування програми корекції можна зробити такі **висновки**:

1. Найбільшу відмінність результати первинної та вторинної діагностики експериментальної групи (до та після застосування програми корекції) мають за показниками смисложиттєвих орієнтацій ( $t=9,936$ ), депресії ( $t=8,372$ ) та тривожності ( $t=8,375$ ). Тобто, найбільші відмінності спостерігаються у когнітивних та регулятивних компонентах психічної діяльності осіб похилого віку (смисложиттєвих орієнтаціях та емоційних станах). Це свідчить про ефективність впровадженої нами програми корекції.

2. У результатах первинної та вторинної діагностики експериментальної групи виявлена відмінність також і за показниками емпатії ( $t=4,142$ ) та суб'єктивного відчуття самотності ( $t=3,974$ ), які відображають особливості комунікативного компоненту психічної діяльності. Але рівень відмінності (значення t-критерію) є помітно нижчим, ніж за вищезгаданими показниками. Можливо це пов'язано, по-перше, із тим, що зміна емпатійних здібностей та суб'єктивного відчуття самотності потребує більше часу, по-друге, на учасників впливали певні чинники, дію яких ми недостатньо врахували. Наша корекційна програма впроваджувалася у лютому-квітні 2014 року, а ситуація у державі в цей час могла суттєво вплинути на психологічний стан учасників експериментальної групи. Вони на початку майже кожного заняття, характеризуючи власне самопочуття, говорили про занепокоєність ситуацією у країні.

3. Значення за показниками емпатії, суб'єктивного відчуття самотності, смисложиттєвих орієнтацій, тривожності та депресії у учасників контрольної групи за результатами первинної та вторинної діагностики не змінилося (не виявлена статистично значима відмінність).



4. Виявлені відмінності в результатах до первинної та вторинної діагностики в експериментальній групі та відсутність відмінностей в результатах контрольної групи підтверджена не тільки за допомогою параметричного t-критерію Стьюдента, але і непараметричного T-критерію Вілкоксона.

5. Досліджувані особи із експериментальної та контрольної груп до застосування програми корекції мали занижений рівень емпатії з наближенням до низького. Його значення після застосування програми корекції збільшилося в експериментальній групі, а у контрольній – не змінилося. В експериментальній рівень емпатії, не зважаючи на кількісне зростання, якісно не змінився.

6. Досліджувані особи з експериментальної та контрольної груп до застосування програми корекції мають середній рівень суб'єктивного відчуття самотності. Його значення після застосування програми корекції знизилося в експериментальній групі, а у контрольній – не змінилося. В експериментальній рівень суб'єктивного відчуття самотності, не зважаючи на кількісне зниження, якісно не змінився.

7. Досліджувані особи із експериментальної та контрольної груп до застосування програми корекції мають низький та нижче середнього загальний показник осмисленості життя (згідно норм, запропонованих автором методики). Його значення після застосування програми корекції збільшилося в експериментальній групі, а у контрольній – не змінилося. В експериментальній групі загальний показник осмисленості життя, не зважаючи на кількісне зростання, якісно у окремих осіб не змінився, хоча у інших осіб став вище середнього і, навіть, високим.

8. Досліджувані особи із експериментальної та контрольної груп на первинному етапі діагностики мають проміжні рівні (невизначені дані) за показниками тривожності та депресії. На вторинному етапі діагностики рівні тривожності та депресії в контрольній групі не змінилися, а у експериментальній групі – знизилися. Виявлені результати свідчать про їхній гарний психічний стан.

Іншим підтвердженням статистичних значень є спостереження, що в експериментальній групі двоє жінок 62 і 71 років були відсутні майже на всіх заняттях (крім першого та останнього). Це відобразилося на їхніх психодіагностичних показниках. Так, рівень емпатії у однієї не змінився, у іншій знизився на один; рівень суб'єктивного відчуття самотності у обох збільшився на один показник; рівень осмисленості життя у однієї не змінився, у іншій збільшився на один; рівень тривожності у однієї трохи знизився, у іншій – трохи підвищився; рівень депресії у обох знизився зовсім мало. Такі зміни не є статистично значимими.

Крім кількісної обробки результатів дослідження ми намагалися отримати якісні підтвердження впливу програми корекції. Для цього спостерігали за поведінкою досліджуваних осіб експериментальної групи, а також пропонували в кінці кожного заняття анонімно написати на спеціально виданому листі, що сьогодні вдалося, а що варто змінити. У них вони зазначали про свої враження, які виникали після занять. В самозвітах більшість досліджуваних осіб зазначають лише про те, що вдалося. Графу «варто змінили» або залишають пустою, або пишуть позитивні аспекти («залишити без змін», «не маю зауважень», «на сьогодні задоволена», «ждем нових спілкувань», «працювати в такому напрямку»), або зазначають про те, що хотіли б дізнатися далі («індивідуальні заняття з відповідями на питання, що цікавлять», «бажаємо пізнавати далі»), або згадують про необхідність збільшення кількості зустрічей («більше зустрічей»), дякують за заняття. З аналізу графи «вдалося» варто відзначити такі ключові теми:

1. *Знайомство, пізнання інших осіб.* Особи похилого віку пишуть про те, що вдалося познайомитися і згуртувати колектив, пізнати інших людей («більше дізналися один про одного», «пізнати інших людей в позитивних якостях»).

2. *Новизна.* Так, досліджувані особи пишуть про те, що дізналися на занятті і чому навчилися, згадали те, що забулося («згадати компоненти міжособистісного спілкування в колі слухачів», «більше зрозуміти про спілкування між людьми, що

сприяє добрим відносинам», «взнати як діляться чинники міжособистісного спілкування», «дізналась про вербальні і невербальні засоби комунікації», «більш детально розглянути засоби спілкування», «особливо нове – класифікація груп невербальних засобів», «багато дізналися про стилі міжособистісного спілкування», «вдалося пізнати стилі спілкування і розібрати їх», «зрозуміти, що спілкування може бути різним у житті і на заняттях», «почути нові терміни», «згадати про важливі риси характеру», «більше дізналися про якості особистості», «вияснити, що таке емпатія, форми та рівні емпатії», «розібралися з доброзичливістю», «дізналися про афіліацію, відому нам як прихильність»).

3. *Використання отриманих знань, умінь і навичок в майбутньому* («заставить задуматися над важними питаннями і зробити аналіз»).

4. *Вдосконалення спілкування* («виставити пріоритети у спілкуванні», «можна поспілкуватися», «дуже добре у спілкуванні», «обширніше поспілкуватися», «всі учасники брали активну участь», «побажання один одному», «спілкування, теплота»).

5. *Позитивна оцінка заняття загалом та власного настрою* («заняття сподобалося», «мені було дуже цікаво», «інтересно провели время», «покращився настрій», «почули компліменти», «гарний настрій протягом заняття», «доступність матеріалів», «підняти настрій, не зважаючи на дощ», «здобути позитивний настрій», «дізнався, що я не такий поганий»).

6. *Оцінка окремих етапів заняття* («сподобалося те, що малювали картинки про настрій сьогодні», «практично – міміку розпізнавати», «сподобалося практичне заняття – робота на долоні», «цікаві вправи», «проаналізували дві життєві ситуації», «вправа на побажання», «малюнки»).

7. *Якості ведучого* («голос керівника, манери спілкування», «грамотно і досконало заняття», «чудове мислення», «приємність»).

8. *Подяка за заняття.*

Аналізуючи самозвіти та спостереження за поведінкою досліджуваних, можна зробити висновок, що особи похилого віку отримали нову інформацію, поглибили наявні у них знання з проблем міжособистісного спілкування, опановували нові вміння, пов'язані із спілкуванням, пізнали один одного. Настрій, самопочуття осіб похилого віку наприкінці кожного заняття переважно змінювався у позитивному напрямку, вони відчували себе активнішими. Хоча наприкінці другого заняття одна учасниця відразу відзначила, що її самопочуття, настрій став гіршим, але далі після обговорення, повідомила, що відчуває себе нормально. Можливо така заява про погіршення самопочуття пов'язана із тим, що учасники почали задумуватися про чинники, які впливають саме на їхнє міжособистісне спілкування, а такий вплив у різних ситуаціях може бути не лише позитивним, але і негативним. Тобто, вони аналізують отриману інформацію з власної позиції. Крім того, це заняття не закінчувалося малюнковою вправою. У побажаннях до нього учасники відзначали необхідність закінчувати на позитиві. Тому надалі було вирішено для цього застосовувати або малюнкову вправу або робити певний «подарунок» для покращення настрою («посмішка» або «сердечко» з паперу, стрічка тощо).

Найбільше особам похилого віку сподобалися практичні частини заняття, пов'язані із виконанням певних малюнкових завдань, із аналізом індивідуальних якостей особистості, із побажаннями один одному. Учасники далі (не на першому занятті) почали цікавитися особистістю ведучого. Тому можна робити висновок, що важливо здійснювати індивідуальний підхід до осіб похилого віку. Необхідно бути відкритим для них, поставати рефлексуючою і активною особистістю, яка не боїться помилятися (і визнавати це), виявляти емоції (захоплюватися, сумувати, співчувати), приймає почуття і позиції інших, визнає їхнє право на помилку.

**Висновки з даного дослідження.** За допомогою методів математичної статистики ми підтвердили ефективність розробленої нами програми корекції міжособистісного

спілкування: кількісне зростання таких показників як емпатія, осмисленість життя, а також зменшення показників суб'єктивного відчуття самотності, тривожності та депресії в експериментальній групі після застосування програми свідчить про розвиток міжособистісного спілкування осіб похилого віку, які брали участь у цій групі. Отримані були також якісні підтвердження ефективності цієї програми. Основними умовами успішності запропонованої програми корекції є створення комфортного середовища для спілкування; акцентування уваги на значущості проблеми, розкриття особистісної цінності змісту заняття; використання методів, що відповідають віковим, індивідуально-типологічним особливостям учасників; поєднання активних методів впливу з інформаційними та різноманітних технік, що стимулюють інтелектуальну, емоційну, фізичну активність тощо.

**Перспективи подальших розвідок у даному напрямку** вбачаємо у пошуку інших методів та методик корекції міжособистісного спілкування осіб похилого віку, обґрунтуванні необхідності корекції різноманітних інших аспектів їхнього міжособистісного спілкування тощо.

#### *Список використаних джерел*

1. Коваленко О. Г. Обґрунтування програми впливу на міжособистісне спілкування осіб похилого віку / О. Г. Коваленко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія № 12. – Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 43(67). – С. 217–223.

*Е.Г. Коваленко*

#### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОГРАММЫ ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ**

*В статье обоснована процедура проверки эффективности коррекционного воздействия. Выявлены различия между экспериментальной и контрольной группой в особенностях общения, смысло-жизненных ориентациях и эмоциональном состоянии. Достоверность различий подтверждена с помощью статистических критериев. В экспериментальной группе после применения программы коррекции произошло количественное увеличение таких показателей как эмпатия, осмысленность жизни, а также снижение показателей субъективного ощущения одиночества, тревожности*

*и депрессии. В контрольной группе результаты по этим показателям не изменились. Получены качественные подтверждения эффективности коррекционной программы.*

*Ключевые слова: межличностное общение, смысло-жизненные ориентации, эмпатия, тревожность, депрессия.*

**O.G. Kovalenko**

### **EFFECTIVENESS OF USE OF INTERPERSONAL COMMUNICATION OPTIMIZATION PROGRAM FOR ELDERLY PEOPLE**

*This paper presents the researching results for effectiveness of interpersonal communication optimization program for elderly people. Program goal: learning the theoretical knowledge about the features, factors and components of interpersonal communication by elderly people; development of skills to apply the knowledge gained in the process of interpersonal communication. This provides impact on the communication components of mental activity in old age, changes the cognitive and regulatory components of persons of this age. The check procedure of the correctional treatment effectiveness has been proved. Differences between the experimental and control groups in the specifics of communication, meaning of life preferences and emotional state have been defined. Certainty of differences has been confirmed by statistical criteria. After applying the correction program in the experimental group the author has defined quantitative growth of such indicators as empathy, meaningfulness of life, and decrease of such indicators as subjective feeling of loneliness, anxiety and depression. The values of these indicators in the control group did not change before and after applying the correction program in the experimental group. The qualitative confirmations of the effectiveness of correctional program have been obtained. Self-reports have been analyzed as well as behavior of persons under experiment. Therefrom we can conclude that the elderly people have received new information, deepened their knowledge about interpersonal communication problems, mastered new skills related to communication. At the end of each session the mood and well-being of elderly people usually changed in a positive direction; they felt more active. Most of all elderly people liked practical part of training associated with the implementation of certain painting tasks and analyses of individual personality traits with regards to each other.*

***Keywords:** interpersonal communication, meaning of life preferences, empathy, anxiety, depression.*

Надійшла до редакції 29.07.2014 р.

# АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК 159.923.2:378

**МОРАН Ірина Володимирівна**

*викладач Вищого Навчального Комунального Закладу Львівської Обласної  
Ради «Львівський медичний коледж ім. Андрея Крупинського»*

## РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*Статтю присвячено теоретичному аналізу й емпіричному обґрунтуванню необхідності виховання й розвитку толерантності студентської молоді. Також, у статті представлені результати дослідження розвитку толерантності студентів, а також зміни в ході дослідження рівня толерантності після проведення з ними тренінгу направлено на її підвищення. Нами запропонований можливий шлях розвитку такої риси особистості як толерантність.*

***Ключові слова:** толерантність, інтолерантність, методи виховання толерантності, тренінг толерантності, рольові ігри.*

**Постановка проблеми та аналіз останніх публікацій.** Поняття толерантності формувалося впродовж багатьох століть, і цей процес продовжується до сьогодні. Згідно визначенню, поданому в Декларації принципів толерантності: толерантність – це «пошана, ухвалення і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів виявлення людської індивідуальності». Це визначення передбачає терпиме ставлення до інших національностей, рас, кольору шкіри, статі, сексуальної орієнтації, зросту, інвалідності, мови, релігії, політичних або інших думок, національного або соціального походження.

Толерантність – інтегральна характеристика з точки зору її якісного і змістовного аналізу і генезису. Проблема

толерантності й інтолерантності є у певному розумінні вічно нерозв'язаною для людства, оскільки є наслідком існування в світі неоднакових суб'єктів. Нетерпимість веде тільки до зустрічної нетерпимості. Вона змушує своїх жертв шукати помсти у відповідь. Для того, щоб боротися з нетерпимістю індивідуум повинен усвідомлювати зв'язок між своєю поведінкою і, відповідно, зростанням або зниженням недовіри й насильства в суспільстві. Передумовами формування толерантності виступають властивості нервової системи, особливості особистості і специфіка суб'єктивного індивідуального досвіду. Толерантність є інтегральною характеристикою людини, це здатність активно взаємодіяти з зовнішнім світом із метою відновлення своєї нервово-психічної рівноваги, успішної адаптації, розвиток позитивних взаємин із собою у проблемних і стресових ситуаціях. Усю життєву дорогу людини можна уявити як безперервну чергу спроб встановлення такої рівноваги. Зростання в нашому житті числа фрустраційних і стресогенних чинників робить проблему психологічної стійкості усе більш важливою. Спроби її рішення – це пошуки виходів особистості з проблемних і екстремальних ситуацій.

На сьогоднішній день, дослідження формування та розвитку толерантності студентської молоді є вкрай важливим, адже від цього буде залежати, як наше суспільство буде відчувати себе завтра. Передусім толерантність означає доброзичливе та терпиме ставлення до чогось. Основою толерантності є відкритість думки та спілкування, особиста свобода індивіда та прийняття прав та свобод людини. Толерантність означає активну позицію людини, а не пасивно-терпиме ставлення до навколишніх подій, тобто толерантна людина не повинна бути терпима до всього, наприклад до порушення прав людини чи маніпуляцій та спекуляцій. Те, що порушує загальнолюдську мораль не повинно сприйматись толерантно. Дослідження толерантності в цьому аспекті є дуже актуальним, через події які відбуваються зараз у державі. Важливим є також те, що дуже великий внесок у відстоювання громадянської позиції українською спільнотою зробили студенти – майбутнє нашої держави.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням проблематики толерантності займалися такі вчені, як С. Братченко, В. Золотухін, Н. Капустіна, Н. Круглова, В. Лекторський, В. Петров, М. Семашко, К. Уейн.

Міждисциплінарний статус проблеми і суперечливість позицій дослідників, багатоаспектність і різнорівневість проявів, ускладнюють систематизацію наявних у даній області уявлень і визначень толерантності. Оксфордський словник, визначає толерантність як «готовність і здатність приймати без протесту чи втручання особистість або річ» [8].

Однак дослідник К. Уейн [10] стверджує, що дане визначення неповне, тому що толерантність – це не просто визнання і повага переконань і дій інших людей, але визнання і повага самих людей, які відрізняються від нас. У «інших» визнаються (повинні визнаватися) й окремі індивіди, та особистості в якості представників етнічних груп, до яких вони належать. Таке визначення особливо актуальне для багатонаціональних держав [1].

В. Золотухін [5], проаналізувавши еволюційне зростання інтересу до поняття «толерантність» в історико-філософській думці, вказав на різноманіття визначень даного поняття, на її недостатню розробленість і нечіткість в історико-філософському плані. У своїй роботі В. Золотухін наводить визначення толерантності, що відрізняються один від одного, сформульовані в різні історичні періоди і в різних філософських школах і напрямках, що свідчить не тільки про відмінність поглядів на поняття і пов'язані з ним проблеми, а й підкреслює їх багатогранність. У «Філософському словнику з прав людини» [4], також наголошується, що підвищений наприкінці 20 століття інтерес до толерантності, як суспільного явища з боку суспільних і гуманітарних наук визначив різне тлумачення терміна. Тут же підкреслюється, що «толерантність» не є терпимістю або поблажливістю. Вона – активне визнання прав і свобод іншого, безвідносно до його етнічних, релігійних або гендерних особливостей.

Сучасне філософське трактування поняття толерантності близьке останньому визначенню. Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» [6] толерантність визначається, як терпимість до іншого роду поглядів. Толерантність необхідна по відношенню до особливостей різних народів, націй, релігій. Вона є ознакою впевненості в собі і свідомості надійності своїх власних позицій, ознакою відкритого для всіх ідейної течії, яка не боїться порівняння з іншою точкою зору і не уникає духовної конкуренції. Аналогічне визначення міститься в «Новій філософській енциклопедії» [9], де толерантність визначається, як якість, що характеризує ставлення до іншої людини як до рівнодостоїнної особистості, і що виражається у свідомому придушенні почуття неприйняття, викликаного всім тим, що знаменує в іншому відмінність (зовнішність, манера говорити, смаки, спосіб життя, переконання).

У сучасних дослідженнях термін «толерантність» розуміється як визнання за іншими права на повагу їхньої особистості і самоідентичності [2]; це готовність до прийняття інших поглядів, право на відмінність, несхожість [1]; терпимість по відношенню до поглядів, звичаїв, думок інших (особистостей, груп, суспільства, держави).

С. Братченко [3] виділяє п'ять психологічних підходів до розгляду толерантності:

1) Гуманістичний, де толерантність – прояв свідомого, осмисленого і відповідального вибору людини, її власної позиції.

2) Диверсифікаційний, де зміст толерантності не зводиться до однієї властивості, це – складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен.

3) Особистісний, де психологічною основою толерантності є цінності, сенс і особистісні установки.

4) Діалогічний, основа якого – міжособистісна толерантність, особливий спосіб взаємин та міжособистісної взаємодії з іншими, міжособистісний діалог.

5) Фасилітативний, де толерантність не стільки формується, скільки розвивається, тому необхідно створення умов для її розвитку.

Велику увагу дослідники приділяють особистісному напрямку. Основний зміст особистісного підходу до толерантності включає в себе насамперед відповідну ціннісно-смыслову систему – де центральне місце займають цінності поваги до людини, цінності прав і свобод людини і рівноправності людей по відношенню до базових питань, до вибору світогляду і життєвої позиції, цінність відповідальності за власне життя і визнання цього за кожною людиною та інші цінності демократичного громадянського суспільства [3].

Необхідно відзначити, що існує поняття про різні типи толерантності:

1) Байдушність до існування різних поглядів і практик. Цей тип характеризує ситуацію, коли різні системи поглядів допускаються, за умови, що вони не суперечать загальнолюдським нормам.

2) Повага до іншого, якого не розумію і з яким не взаємодію. Цей тип відокремлюють чинники рівноправності культур і відсутності привілейованої системи поглядів і переконань.

3) Терпимість до слабкості інших. Цей тип носить деякий зневажливий контекст. Це співпадає з плюралізмом і пов'язане з виділенням привілеїв в системах поглядів і цінностей.

4) Розширення власного досвіду і критичний діалог, який спирається на діалогічність природи розуму [7].

Застосування терміну «толерантність», як видається, зумовлено його сильною, активною формою, правовим, суспільно-політичним, моральним принциповим характером. Він визначає соціокультурний рівень міжособистісної і міжгрупової взаємодії [2].

**Формулювання ідей статті.** Основна ідея статті репрезентується через завдання нашого дослідження, а саме визначення того, чи відбудеться зміна у рівні толерантності студентів після проведення тренінгу «Толерантність – що це?».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основною метою нашого дослідження було виявити на основі емпіричних даних можливість зміни рівня толерантності після проведення

тренінгу, який спрямований на її підвищення, а також зробити перед цим теоретичний аналіз досліджень, котрі також ставили до цього гіпотези і синтезувати певні теоретичні висновки.

Отже, після теоретичного аналізу, ми виявили що розвиток толерантності в освітньому процесі ВНЗ слід здійснювати у три етапи:

- на першому етапі ми пропонуємо проводити диспути і дискусії з чітко заданими позиціями учасників;
- на другому етапі можна використовувати ділові ігри;
- на третьому етапі для формування толерантних відносин у навчальних групах, доцільно використовувати тренінги для підвищення згуртованості групи, рольові ігри для вирішення та профілактики міжособистісних конфліктів.

Методи виховання толерантності – це способи формування у людей готовності до розуміння інших людей і терпимого ставлення до їх своєрідним вчинків.

Виділяють велику кількість методів виховання толерантності (переконання, самопереконання, навіювання, стимулювання, методи вимоги, корекції поведінки та ін.), а також форм виховання толерантності (бесіда, зустрічі з цікавими людьми, спільні творчі справи, дискусії, акції милосердя, ігрові тренінги).

Із перших днів навчання у ВНЗ необхідно вивчати соціальні установки студентів. Для цього можливе проведення тренінгів та позанавчальних заходів, що дозволяють студентам розкритися у менш формальній обстановці.

Одним із методів формування толерантності у студентів є організація діалогової рефлексії. Діалогова рефлексія – це діалог викладача та студента, що сприяє формуванню ставлення студента до якої-небудь значущої проблеми, питання, що проявляється у відповідній поведінці та вчинках. Для виховання толерантності можна застосувати такі прийоми в рамках проведення рефлексивної бесіди з студентами:

- Прийом «Прогнозування розвитку ситуації». Під час бесіди педагог пропонує висловити припущення про те, як

могла розвиватися та чи інша конфліктна ситуація. При цьому як би ведеться пошук виходу зі сформованої ситуації.

- Прийом «Імпровізація на вільну тему». Студенти вибирають ту тему, в якій вони найбільш сильні і яка викликає у них певний інтерес, переносять події в нові умови, по-своєму інтерпретують зміст що відбувається і т. п.

- Прийом «Зустрічні питання». Учні, розділені на групи, готують один одному певну кількість зустрічних питань. Поставлені питання і відповіді на них піддаються потім колективному обговоренню.

Також одним зі шляхів виховання толерантності студентів є рольові ігри. Рольові ігри являють собою потужний засіб виховання й самовиховання особи і надають непрямий вплив не тільки на ігровий, а й на реальний світ: підвищують міжвидову, міжрасову, міжнаціональну толерантність і толерантність до будь-яким індивідуальним відмінностям. Рольова гра вимагає від її учасників прояву своїх здібностей і навичок у несподіваній і постійно мінливих обстановці. Це дає можливість удосконалювати особистісні якості та навички і наближати їх до можливих у житті діям.

Також, одним зі способів подолання інтолерантності є творче мислення, відсутність стереотипності мислення, схематичності і упередженості. Із необхідністю долати стереотипність мислення для досягнення толерантності є прояв емпатії. Така необхідність виникає у зв'язку з вимогою сприймати партнера по взаємодії у його актуальному стані на даний момент, а не з урахуванням його колишніх помилок, в результаті чого у людини складається стереотип сприйняття особистості та її поведінки.

Основою ж толерантної культури студента виступає толерантність у спілкуванні (комунікативна толерантність), яка може сприяти підвищенню ефективності навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Саме в цьому виді толерантності найяскравіше проявляються всі основні аспекти. Комунікативна інтолерантність виявляється в ситуаціях, коли партнери по спілкуванню знаходяться на різних рівнях розвитку і сприйняття дійсності.

Також існують і перешкоди для студентів у підвищенні рівня толерантності, точніше фактори які не конструктивно на це впливають. Основними проблемами освітнього закладу, що перешкоджають взаєморозумінню між студентами, студентами і викладачами, на сьогодні є :

- відмінності ціннісних орієнтацій особистості;
- відмінності в рівнях інтелектуального розвитку;
- відмінності індивідуально-типологічних характеристик;
- відмінності естетичних смаків і почуттів;
- етнічні відмінності.

Тому тут потрібно наголосити на педагогічних умовах формування толерантного середовища освітнього закладу:

1. Формування установки на толерантність, що складається в готовності і здатності керівників ВНЗ, викладачів та студентів до рівноправного спілкування через синергічну взаємодію.

2. Варіативне використання методів навчання і виховання активуючих розвиток толерантності всіх учасників навчального процесу.

3. Розвиток навичок комунікативної толерантності всіх учасників навчального процесу.

4. Забезпечення особово-орієнтованої взаємодії викладачів і студентів у навчальному та виховному процесі та поза навчальною діяльністю, при якому реалізуються навички комунікативної толерантності і виникають передумови для успішного розвитку толерантних якостей.

5. Виховання толерантності через формування, розвиток і вдосконалення толерантних якостей особистості (емпатії, співчуття, само сприйняття, прийняття інших, довіри тощо).

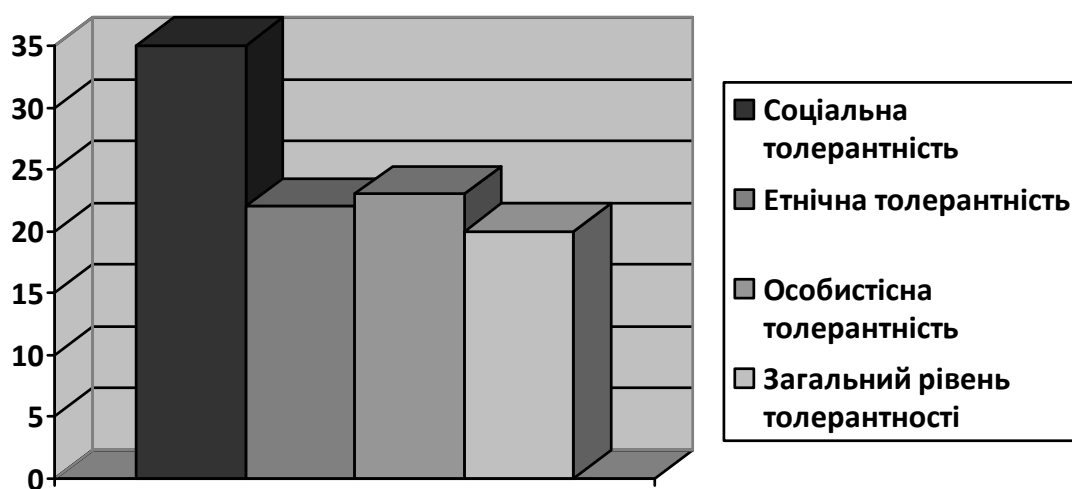
Формування такого розвиваючого середовища в освітньому закладі послужить зразком для становлення моральної сфери майбутніх медиків.

Для того, щоб отримати емпіричні дані, ми використовували в нашій роботі наступні методики:

- 1) Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г.У. Солдатової;
- 2) Авторську анкету толерантності.

Ми застосовували саме ці опитувальники для того, щоб визначити наявний рівень толерантності в студентів. Ми визначали загальну толерантність – для цього ми використовували анкету, і соціальну, етнічну та особистісну толерантності – які вимірювалися експрес-опитувальником.

За результатами аналізу середніх показників, ми бачимо, що у досліджуваній групі студентів, найбільш вираженою є соціальна толерантність, про що свідчать високі показники за середніми значеннями, етнічна толерантність та толерантність як особистісна риса, виявлені у досліджуваній групі меншою мірою. Отже, ми можемо стверджувати, що відношення досліджуваної групи до певних соціальних меншин (до прикладу, жебраків, безхатченків чи психічнохворих), характеризується високою толерантністю. Загальний рівень толерантності у студентів виражений на середньому рівні. Дані представлені на рис. 1.



*Рис. 1. Гістограма середніх значень показників експрес-опитувальника «Індекс толерантності» та авторської анкети*

Визначивши рівень різних типів толерантності у студентів, ми провели для них тренінг, який був спрямований на розвиток толерантності – «Толерантність що це?».

Після тренінгу ми ще раз дали досліджуваній групі пройти методики і отримали нові результати.

За результатами аналізу середніх показників виявилось, що у досліджуваній групі студентів після тренінгу, найбільш вираженою залишилась соціальна толерантність, про що свідчать високі показники за середніми значеннями, проте етнічна толерантність та толерантність як особистісна риса, у досліджуваній групі стали більш вираженими. Отже, ми можемо стверджувати, що відношення досліджуваної групи до певних соціальних меншин (до прикладу, жебраків, безхатченків чи психічнохворих), характеризується високою толерантністю, а також про те що етнічна та особистісна толерантність буде більш виражена, що буде виявлятися у повазі та розумінні інших етносів і народів. Загальний рівень толерантності став вищим. Для того, щоб перевірити статистичну достовірність наших результатів, ми в пакеті Statistica 8.0 використовували Т-критерій Стьюдента (для порівняння двох груп), і наші припущення підтвердились. Дані представлені на рисунку 2.

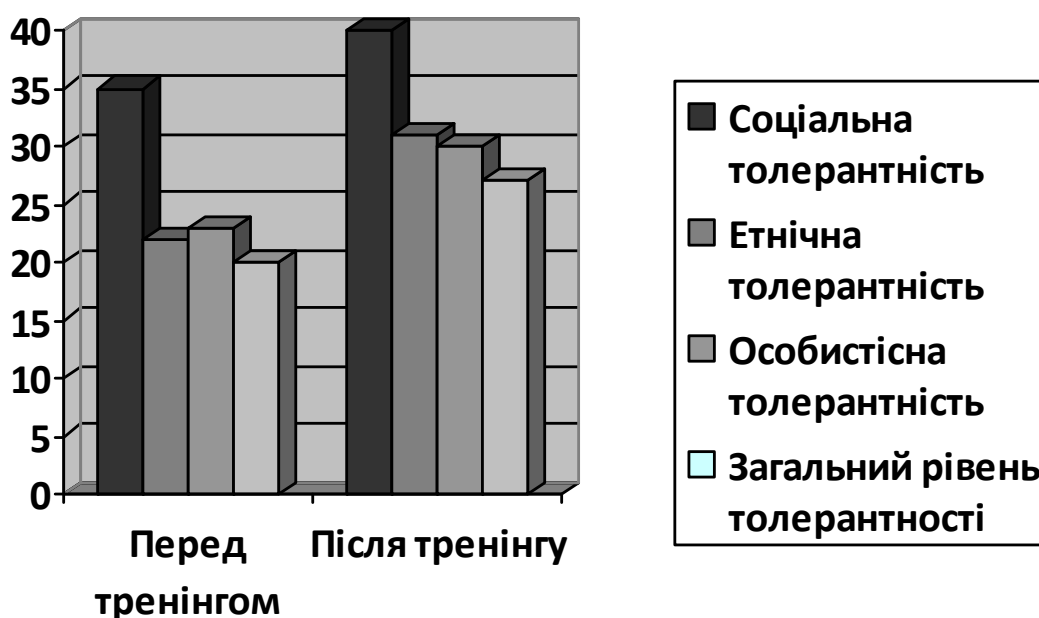


Рис. 2. Порівняння рівнів видів толерантності до тренінгу «Толерантність – що це?» та після



**Висновки з даного дослідження.** Отже, ми побачили що рівень толерантності студентів після проходження тренінгу збільшився. Ми можемо зробити висновки про те, що група досліджуваних студентів після тренінгу, у більшій мірі буде схильна позитивно реагувати на представників інших меншин та інтерпесональні контакти з ними, а також будуть більш толерантні до різноманітних соціальних груп та думок і поглядів інших. Наша гіпотеза підтвердилась, рівень толерантності збільшився після проходження тренінгу, але це лише перший крок, який нам дає змогу продовжувати дослідження і дізнатись, які ще соціальні чи психологічні особливості студентів можуть повпливати додатково на підвищення рівня толерантності крім тренінгу.

#### *Список використаних джерел*

1. Анцупов А. Конфликтология в схемах и комментариях / А. Анцупов. – СПб. : Питер, 2005. – 315 с.
2. Бетти Э. Толерантность – дорога к миру / Э. Бетти. – М. : Бонфи, 2001. – 304 с.
3. Братченко С. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск : КГУ, 2003. – С. 104–108.
4. Бряник Н. Философский словарь по правам человека / Н. Бряник. – Екатеринбург : АМБ, 2007. – 603 с.
5. Золотухин В. Две концепции толерантности / В. Золотухин. – Кемерово : КГТУ, 1999. – С.15–25.
6. Ильичёв Л. Философский энциклопедический словарь / Л. Ильичёв. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Кант И. Трактаты и письма / И. Кант. – М. : Наука, 1980. – 709 с.
8. Капустина Н. Формирование толерантности в структуре этического мировоззрения / Н. Капустина // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 60. – С. 61–69.
9. Нурлигаянова О. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя / О. Нурлигаянова. – Ярославль, 2003. – 320 с.
10. Степин В. Новая философская энциклопедия / В. Степин. – М. : Мысль, 2010. – 745 с.

11. Уэйн К. Образование и толерантность / К. Уэйни // Высшее образование в Европе. – М. : Мысль, 1997. – Т. XXI. – № 2. – С.14–15.

***И.В. Моран***

### **РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ**

*Статья посвящена теоретическому анализу и эмпирическому обоснованию необходимости воспитания и развития толерантности студенческой молодежи. Также в статье представлены результаты исследования развития толерантности студентов, а также – изменения в ходе исследования уровня толерантности после проведения им тренинга направленного на ее повышение. Нами предложен возможный путь развития такой черты личности, как толерантность.*

**Ключевые слова:** толерантность, интолерантность, методы воспитания толерантности, тренинг толерантности, ролевые игры.

***I.V.Moran***

### **THE DEVELOPMENT OF TOLERANCE OF STUDENT YOUTH**

*In the article we outlined the results of student's tolerance and change of its level, after the training providing, that is made to develop it. Also, we outlined theoretical analyses of the tolerance meaning and possible ways to develop this characteristic.*

*Last decades the concept of «tolerance» has become an international Tarmin, the most important key word in peace-related issues. Definition of this concept that each of us understands and realizes his differently. Yet the word «Tolerance» - explains how patient. Tolerant person - is primarily a personality, which is inherent in the spiritual, moral values and quality. Alexander Dovzhenko wrote: «The person must be a man». This statement says that each of us should think about their attitude to others and know how to support each other, to respect people, to listen to others thoughts and views. Tolerance (from Lat. Tolerantia - patience) in the general sense, the ability to make something, not endorsing it. At the individual level - the ability to perceive without aggression thoughts that differ from their own, as well - especially behavior and lifestyles of others. Its main point - tolerance of «alien», «different». Tolerance issue covers all areas of public life of the nation: the social, religious and confessional politically personal, ethnic. The United Nations declared 1995 the year of tolerance. As part of its Member States of UNESCO adopted the Declaration of Principles on Tolerance, which contains the following definition of this concept: respect, acceptance and appreciation of the rich diversity of cultures and forms of expression of human individuality; political and legal requirement; active position, which is based on the recognition of universal human rights and fundamental freedoms.*

**Key words:** tolerance, intolerance, communicative tolerance, parenting practices of tolerance, tolerance training, role-playing games.

Надійшла до редакції 21.05.2014 р.

УДК 159.955.4

**ДОЦЕВИЧ Тамілія Іванівна**

*кандидат психологічних наук, докторант кафедри практичної психології  
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

## **РОЗРОБКА ТА АПРОБАЦІЯ ОПИТУВАЛЬНИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*У статті представлені результати адаптації теоретичної моделі та її емпіричної перевірки методики дослідження педагогічної саморегуляції викладача, погляди зарубіжних та вітчизняних авторів на мотиваційну саморегуляцію як професійно важливу якість викладача. У статті представлено теоретичні підходи до понять «мотиваційна саморегуляція», «педагогічна саморегуляція викладача вищої школи», «внутрішня мотивація». У дослідженні представлено стандартизація методики, визначені її валідність та надійність. Отримана факторна структура опитувальника, представлена чотирма компонентами. Опитувальник містить 32 твердження, які відображають параметри педагогічної саморегуляції викладача вищої школи і може використовуватись у практичній діяльності викладача вищого навчального закладу.*

**Ключові слова:** педагогічна саморегуляція викладача, мотиваційна саморегуляція, абнотивність, внутрішня мотивація, психометричні дослідження.

**Актуальність дослідження** обумовлена вимогами сучасної психолого-педагогічної практики в розробці сучасного психодіагностичного інструментарію, спрямованого на дослідження особистості викладача вищої школи. Провідним напрямом таких досліджень має бути розробка методів дослідження таких професійно важливих якостей викладача, як педагогічна саморегуляція, сутність якої полягає в системі провідних мотивів особистості викладача.

Враховуючи актуальність та недостатню розробленість зазначеної проблеми, метою роботи є розробка та апробація

опитувальника, спрямованого на діагностику рівня розвитку педагогічної саморегуляції викладача вищої школи.

Поняття «регулювання» тісно пов'язане з основними функціями психічного – відбиттям і регуляцією, традиційно виділюваними в психології. Похідним від поняття «регулювання» є саморегуляція. Дослідження саморегуляції педагогічної діяльності викладачів обумовлена недостатньою вивченістю цього процесу, при його очевидній значимості, як у загальної, так і у прикладних галузях педагогічної психології та психології вищої школи. У теоретико-методологічному плані у психології дотепер відсутні досить теоретично й експериментально пророблені уявлення про системно-функціональні механізми саморегуляції особистості, не вивчені залежності між окремими складовими регуляторного процесу та регуляторними механізмами.

Недостатньо досліджений вплив мотиваційних факторів на саморегуляцію професійної діяльності, зокрема не вивчене становлення й розвиток зовнішнього, інтроєктованого, ідентифікованого та внутрішнього регулювання у структурі мотиваційної сфери педагога.

Діяльність викладача обумовлена сукупністю провідних мотивів, що складають його мотиваційну сферу. Розгляд мотиваційної сфери особистості педагога лише з позицій співвідношення його трудових, соціальних або професійних мотивів, що є прийнятим у вітчизняній парадигмі, обмежує можливість комплексного дослідження мотиваційних детермінант саморегуляції професійно-педагогічної діяльності викладача. На нашу думку, застосування рівневого підходу до мотиваційних детермінант навчальної діяльності педагога, що ґрунтується на теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райана, значно розширює можливості вивчення мотиваційних особливостей педагогічної саморегуляції викладачів. Е. Десі та Р. Райан визначають чотири рівні мотивації: 1) екстринсивну або зовнішню (поведінка та діяльність регулюються нагородами і покараннями); 2) інтроєктовану (поведінка регулюється частково засвоєні правила та вимоги); 3) ідентифіковану (поведінка регулюється відчуттям власного вибору даної

діяльності, раніше регульованою ззовні); 4) інтринсивну або внутрішню (інтерес до діяльності). Згідно з цією концепцією, саме внутрішня (інтринсивна) мотивація, яка заснована на природжених потребах в компетентності (виборі оптимальної трудности завдань, наявність позитивного зворотній зв'язку) і самодетермінації (автономність, інтернальність особистості), обумовлює успішність у навчанні [2].

На основі досліджень самодетермінації поведінки Р. де Чармса, Е. Дісі та Р. Раяна у теоретико-атрибутивному напрямку було встановлено, що первинна мотивація особистості полягає у відчутті власної ефективності, у переживанні себе джерелом навколишніх змін [1]. Це бажання самодетермінованості в концепції Р. де Чармса є не конкретним мотивом, а певним керівним принципом, присутнім в усіх мотивах. Із принципу самодетермінації випливає, що всі зовнішні вимоги до поведінки знижують відчуття самодетермінації. Людина намагається протистояти цим вимогам, і якщо це їй вдається, то вона відчуває себе самостійною, самодетермінованою, отримує задоволення від діяльності, і, як наслідок, формується внутрішня мотивація цієї діяльності. Якщо людині не вдається проявити свою суб'єктність, якщо вона відчуває себе підкореною зовнішнім вимогам, її діяльність втрачає свою цінність, але продовжується – тоді ця діяльність стає мотивованою зовнішньо [3].

Теорія само детермінації приходить до декілька висновків, необхідних для розуміння природи внутрішньої мотивації особистості:

1) якщо людину винагороджувати за цікаву їй діяльність, то внутрішня мотивація до цієї діяльності зменшиться, і відповідно, зменшиться інтерес до цієї діяльності, її ефективність та якість;

2) якщо людину спонукали до виконання певної діяльності обіцанням винагороди, але у цій винагороді раптом відмовили, то внутрішня мотивація діяльності повинна зрости, і, відповідно, ефективність діяльності та її якість також повинні збільшитися.

3) мотивація є внутрішньою лише тоді, коли суб'єкт локалізує причину своїх дій у собі та вважає себе компетентним.

Щодо міри наукової розробки проблеми слід зазначити, що дослідження в даному напрямку представлені роботами, присвяченими проблематиці академічної саморегуляції та каузальних орієнтацій особистості у теоріях Е. Десі, Р. Райана та Дж. Коннелла.

Саморегуляцію суб'єкта академічної діяльності дослідники вивчали переважно з позицій регулятивних вищих психічних процесів (В.І. Моросанова, В.П. Прядеїн, В.Я. Ляудіс, Є.В. Заїка). Мотиваційні детермінанти саморегуляції особистості подані у дослідженнях вітчизняних (Є.П. Ільїн, А.О. Ольшанніков) та зарубіжних (Р. де Чармс, Д. Рассел, Р.М. Райан, Е. Дісі, Д.Р. Коннел) вчених.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Виходячи з теорії само детермінації, що передбачає функціонування інтринсивної, інтроектваної, ідентифікованої та екстринсивної видів мотиваційної саморегуляції ми поставили мету кількісного вимірювання психологічного феномену «педагогічна саморегуляція викладача вищої школи». Ми припустили, що вона характеризується інтраіндивідуальною стійкістю та розподілом близьким до нормального. На основі описаних вище феноменологічних проявів академічної саморегуляції студентів були сформульовані тридцять первинних тверджень, що, імовірно, відображають параметри педагогічної саморегуляції. Для кожного твердження випробовуваних пропонувалося вибрати одну з чотирьох варіантів відповідей: «не важливе», «не дуже важливе», «важливе», «дуже важливе».

**Психометрична вибірка.** У досліджувану вибірку увійшли 307 осіб – викладачів ХНПУ імені Г.С. Сковороди, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Харківського національного університету будівництва та архітектури, серед них – 273 жіночої статі та 34 – чоловічої. Педагогічний стаж випробовуваних становить від 1 до 40 років.

Випробовуваним пропонувалася наступна інструкція: «Шановний респонденте, оцініть, будь ласка, в балах від 1 до 4, наскільки Ви вважаєте дані висловлювання вірними по

відношенню до самого себе. При оцінці використовуйте наступну шкалу: «1 – не важливе, 2 – не дуже важливе, 3 – важливе, 4 – дуже важливе».

Обробка даних проводилася в пакеті StatSoft STATISTICA 6.

**Надійність опитувальника.** Першим кроком в обробці отриманих сирих даних була перевірка внутрішньої узгодженості опитувальника. Для цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 30 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 32 запитання склала 0,874, що є вищою за мінімально припустиму величину, яка становить 0,7.

**Конструктна валідність опитувальника.** Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз, що дозволяє операціоналізувати трактування методики як сукупності латентних факторів (шкал) і спостережуваних змінних (пунктів), виявити і проаналізувати структуру зв'язків латентних змінних досліджуваної методики з критерійними латентними і вимірюваними змінними, тобто визначити факторний склад і факторні навантаження результату методики.

За результатами експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) було виділено шість факторів, які не корелюють один з одним (коефіцієнти кореляції становлять від 0,006 до 0,011).

Перший фактор (інформативність 21,24%) утворили пункти: 3,7, 13, 22, 27, 19,15 (представлені у порядку зменшення факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили даний фактор, (наприклад, пункт 3 «Мені це подобається», або 7 «Мені подобається викладати» та 13 «Мене втішають добрі відповіді на складні питання студентів») розкриває систему внутрішніх стимулів у саморегуляції педагогічної діяльності та може бути позначений як фактор внутрішньої мотивації.

Другий фактор (інформативність 18,07%) об'єднав наступні пункти: 6, 9, 2, 20, 14, 24, 25, 32, 28 (також перераховані у порядку убудання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовими є пункти 6

(із найбільшим навантаженням (0,832) «Тому що я мушу це робити») та пункт 9 «Для того, щоб задовільнити керівництво і не мати від нього покарань» полягає у прагненні викладача уникнути покарань та невдач у професійній діяльності, запобігти санкціям керівництва та незадоволення студентів, фактор може бути названий зовнішньою мотивацією.

Третій фактор (інформативність 12,43%) представлений пунктами 10, 1, 4, 17, 12, 18, 29, 26, 31. Психологічний зміст пунктів полягає у змісті показового пункту 1 «Я хотів би, щоб студенти вважали мене добрим викладачем» та 4 «Я погано себе почуваю, коли не виконує те, що маю робити», тому, на наш погляд, фактор може бути позначений, як інтроектоване регулювання педагогічної саморегуляції.

Четвертий фактор (інформативність 8,78%) утворений пунктами 8, 5, 16, 21, 11, 23, 30. Так, наприклад пункт 5 «Я намагаюсь ще краще зрозуміти свій предмет» та 8 «Для мене важливо виконувати свою роботу» відображають нормативність особистісних ставлень викладача до професійної діяльності, розкривають його рефлексивну оцінку зовнішніх вимог до педагогічної діяльності, ідентифікацію себе з педагогічним колективом, тому даний фактор може бути позначений як ідентифіковане регулювання.

Отже, перший латентний фактор – внутрішня мотивація обумовлює наступні пункти «Опитувальника педагогічної саморегуляції викладача вищої школи»: 3, 7, 13, 15, 19, 22, 27. Другий фактор – зовнішня мотивація обумовлює пункти опитувальника: 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32. Третій фактор – інтроектована саморегуляція: 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26. Четвертий фактор – ідентифіковане регулювання: 5, 8, 11, 16, 21, 23, 30.

Таким чином, кінцева версія опитувальника педагогічної рефлексивності включає чотири фактори – внутрішня мотивація (7 пунктів), зовнішня мотивація (9 пунктів), інтроектоване регулювання (9 пунктів), ідентифіковане регулювання (7 пунктів). Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.



Ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (70 респондентів) було проведено з інтервалом у три тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні  $r = 0,733$ , що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

Побудова нормативної шкали. В табл. 1 представлені описові статистики «Опитувальника педагогічної саморегуляції викладача».

Таблиця 1

**Описові статистики  
«Опитувальника педагогічної саморегуляції викладача»**

Показники педагогічної саморегуляції	Середнє значення	Міні-мальне значення	Макси-мальне значення	Стандартне відхилення
Загальний показник педагогічної саморегуляції	92,58	35,00	120,00	26,34
Внутрішня мотивація	21,26	8,00	28,00	5,32
Інтроектоване саморегулювання	25,12	10,00	36,00	7,23
Ідентифіковане саморегулювання	23,15	9,00	28,00	5,28
Зовнішня мотивація	20,23	5,00	28,00	5,67

При розбивці на три інтервали граничні значення норми для загального показника педагогічної саморегуляції становлять 85-105 балів, для показника внутрішньої мотивації педагогічної саморегуляції – 14-22 бали, для показника зовнішньої мотивації педагогічної саморегуляції – 13-21 балів, для показника інтроектованого саморегулювання педагогічної саморегуляції – 28-40 балів, ідентифікованої саморегуляції – 16-21 бал.

Конвергентна та дискримінативна валідність «Опитувальника педагогічної саморегуляції викладача» перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків показників педагогічної

саморегуляції та метакогнітивного досвіду (конвергентна валідність) та показниками мотивів професійної діяльності (дискримінативна валідність) (таблиця 2-3).

Таблиця 2

**Кореляційні зв'язки показників педагогічної саморегуляції та метакогнітивного досвіду викладачів вищої школи, n=70**

Показники педагогічної саморегуляції	Показники метакогнітивної компетентності			
	Мета-когнітивні знання	Мета-когнітивна активність	Абнотивність	Загальний показник рефлексивності за О.В. Карповим
Інтринсивна мотивація	0,52	0,55	0,64	0,37
Інтроектоване регулювання	0,33	0,31	0,28	0,35
Ідентифіковане регулювання	0,16	0,15	0,11	0,11
Екстринсивна мотивація	-0,24	-0,45	-0,63	-0,36

Встановлено статистично значущі зв'язки між інтринсивною (внутрішньою) мотивацією, інтроектованим регулюванням та рефлексивністю ( $p < 0,01$ ) за методикою О.В. Карпова, метакогнітивної обізнаності та активності ( $p < 0,01$ ) за методикою М.М. Кашапова та Ю.В. Скворцової, метакогнітивною включеністю у діяльність ( $p < 0,01$ ) за методикою О.В. Карпова, абнотивністю ( $p < 0,01$ ) за методикою М.М. Кашапова. Екстринсивна (зовнішня) мотивація має негативні зв'язки зі зазначеними показниками метакогнітивної компетентності викладача вишу. Отже, високий рівень внутрішнього локусу педагогічної саморегуляції особистості викладача передбачає його високий рівень метакогнітивної компетентності.

Визначення дискримінативної валідності здійснювалося шляхом встановлення значущості зв'язків із мотивами, що діагностуються методикою «Діагностика мотивів професійної діяльності спеціалістів» Т. М. Францевої.

Таблиця 3

**Кореляційні зв'язки показників педагогічної саморегуляції та мотивів професійної діяльності викладачів вищої школи, n=70**

Показники педагогічної саморегуляції	Мотиви професійної діяльності викладача				
	Життєзабезпечення	Взаємодії	Пізнавальний мотив	Мотив визнання	Мотив самореалізації
Інтринсивна мотивація	-0,08	0,05	0,13	0,04	0,07
Інтроектоване регулювання	0,04	0,001	0,07	0,08	0,05
Ідентифіковане регулювання	0,07	0,09	0,001	0,01	0,01
Екстринсивна мотивація	0,12	-0,05	-0,08	-0,03	-0,06

Із таблиці 3 видно, що представлені методики по-різному розкривають природу мотиваційної сфери особистості викладача. Пізнавальні мотиви корелюють на незначущому статистично рівні ( $p=0,11$ ) з показниками внутрішньої мотивації, а екстринсивну мотивацію неможна ототожнювати з мотивами життєзабезпечення чи іншими мотивами.

**Висновки.** Структурна модель педагогічної саморегуляції особистості викладача у межах нашого дослідження та відповідно до теорії само детермінації представлена внутрішньою, інтроектованою, ідентифікованою та зовнішньою мотивацією.

Педагогічна саморегуляція виступає таким психологічним явищем, що розкриває мотиваційну спрямованість педагога вищої школи на оптимальне здійснення власної професійної діяльності і реалізується через його ключові стимули

(внутрішню мотивацію як інтерес до викладацької діяльності; зовнішню мотивацію як прагнення уникнути покарань від керівництва, осуд збоку студентів; ідентифіковане регулювання внаслідок порівняння викладачем себе з іншими колегами; інтроектоване регулювання як переконання у тому, що є певна сукупність речей, які мусить робити викладач). Високий рівень розвитку педагогічної саморегуляції, зокрема перевага внутрішньої мотивації у її структурі, передбачає розвинуті метакогнітивну включеність та обізнаність, високу абнотивність особистості викладача вищої школи.

Стандартизація опитувальника педагогічної саморегуляції викладача вищої школи показала його високу надійність та валідність. Опитувальник має високу тест-ретестову надійність та може бути використований для дослідження педагогічної саморегуляції в рефлексивній компетентності викладача вищої школи.

### *Список використаних джерел*

1. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С.103–121.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева – М. : Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
3. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р. Райана і Дж. Konnella (шкала SQR II-A) / М.В. Яцюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №4. – С. 45–47.

### ДОДАТОК

#### **«Опитувальник педагогічної саморегуляції»**

Інструкція: Оцініть, будь ласка, в баллах кожне твердження: 1 – не важливе, 2 – не дуже важливе, 3 – важливе, 4 – дуже важливе.

Чому я виконую свою роботу?		Балл
1.	Я хотів би, щоб студенти вважали мене хорошим викладачем	
2.	Я не хочу мати неприємності з-за невиконаних робочих завдань	
3.	Мені це подобається	

4.	Я плохо себя чувствую, когда не выполняю то, что должен сделать	
5.	Я пытаюсь еще лучше понять свой предмет	
6.	Потому что я должен это делать	
7.	Мне нравится преподавать	
8.	Для меня важно выполнять свою работу	
Почему я включаюсь в аудиторную работу?		
9.	Для того, чтобы не избежать конфликтов с руководством	
10.	Я хотел бы, чтобы студенты были довольны	
11.	Я хочу познавать что-то новое	
12.	Мне будет стыдно, если я буду недостаточно выкладываться на парах	
13.	Меня это увлекает	
14.	Активная работа в студенческой аудитории – норма	
15.	Мне нравится работать на парах	
16.	Мне важно включаться и работать со студентами	
Почему я пытаюсь дать ответ на поставленные студентами вопросы?		
17.	Я хотел бы, чтоб мои студенты воспринимали меня как умного и компетентного преподавателя	
18.	Мне стыдно, если я не могу ответить	
19.	Мне нравится отвечать на сложные вопросы	
20.	От меня этого ожидают студенты	
21.	Для того, чтобы понять: достаточно ли я компетентен	
22.	Мне приносят удовольствие хорошие ответы на сложные вопросы студентов	
23.	Для меня важно пробовать поднимать серьезные темы на занятиях и отвечать на сложные вопросы студентов	
24.	Мне хотелось бы, чтобы студенты оценили мою компетентность	
Почему я пытаюсь быть успешным в педагогической деятельности?		
25.	Это то, чего от меня ждут другие	
26.	Чтобы коллеги воспринимали меня как компетентного профессионала	
27.	Мне нравится успешно учиться	

28.	Я не хочу иметь неприятности из-за плохой работы	
29.	Мне будет плохо от того, что я хуже своих коллег	
30.	Для меня это важно	
31.	Я буду гордиться собой, если буду успевать в обучении	
32.	Я могу получить вознаграждение за успешную педагогическую деятельность	

**Т.И. Доцевич**

### **РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ОПРОСНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*В статье представлены результаты адаптации теоретической модели и ее эмпирической проверки методики исследования педагогической саморегуляции преподавателя, взгляды зарубежных и отечественных авторов на мотивационную саморегуляцию как профессионально важное качество преподавателя. В статье представлены теоретические подходы к понятиям «мотивационная саморегуляция», «педагогическая саморегуляция преподавателя высшей школы», «внутренняя мотивация». В исследовании представлены стандартизация методики, определенные ее валидность и надежность. Полученная факторная структура опросника, представлена четырьмя компонентами. Опросник содержит 32 утверждения, которые отражают параметры педагогической саморегуляции преподавателя высшей школы и может использоваться в практической деятельности преподавателя высшего учебного заведения.*

*Ключевые слова: педагогическая саморегуляция преподавателя, мотивационная саморегуляция, абнотивность, внутренняя мотивация, психометрические исследования.*

**T.I. Dotsevich**

*The article presents the results of the adaptation of the theoretical model and its empirical validation methodology of self-regulation of lecturer, foreign and domestic authors on motivational self-regulation as an important characteristic of the teacher are set. The paper presents the theoretical approaches to the concepts of "motivational self-regulation", "pedagogical self-regulation of high school teacher", "intrinsic motivation." This study used standardized methods, certain of its validity and reliability. The resulting factor structure of the questionnaire, represented by four components. The questionnaire contains 32 statements that reflect the parameters of self-teaching high school teacher and can be used in the practice of university professors.*

**Keywords:** *pedagogical self-regulation, motivational self-regulation, abnotivity, intrinsive motivation, psychometric investigations.*

Надійшла до редакції 25.08.2014 р.

## **ОСОБИСТІТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ**



### **ЧЕБИКІН ОЛЕКСІЙ ЯКОВИЧ**

– дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, ректор Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського 28 березня 2014 року відсвяткував 65-річний ювілей.

Народився Олексій Якович у с. Нерубайському Одеської області. Свій науково-педагогічний шлях розпочав в Одеському державному педагогічному інституті імені К.Д. Ушинського (нині Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського), який успішно закінчив, і пройшов у ньому шлях від молодого фахівця до ректора.

Сьогодні О.Я. Чебикін – визнаний фахівець у галузі психології особистості, розробник психологічно обґрунтованих педагогічних технологій і вимог до емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності. Його наукові досягнення знайшли своє відображення більше ніж у 300 працях. Серед них – монографії, посібники, науково-тематичні збірники, брошури для науковців і практиків, навчальні плани, статті і доповіді, опубліковані як в Україні, так і за кордоном.

Олексій Якович є засновником і організатором першої в Одесі школи-лабораторії, яка прискорила впровадження розвивального навчання в навчальні заклади міста; першої в Україні авторської системи підготовки практичних психологів; Південного наукового центру НАПН України; науково-практичного часопису «Наука і освіта»; науково-практичного об'єднання «Інноваційні та інформаційні технології освіти» для узагальнення і поширення перспективних, наукових надбань; міжвузівської лабораторії «Психодіагностика та психолого-педагогічна корекція» для студентів-психологів; психолого-педагогічної служби для учнів, їхніх батьків і педагогів.

Олексієм Яковичем побудована перспективна система підготовки вчителів, розроблена програма підготовки психологів-практиків; система оцінки шкільної зрілості; технологія діагностики та корекції післястресових станів дітей, що постраждали від різних катастроф; методика вивчення емоційної стійкості та ін.

О.Я. Чебикіна організовано та проведено науково-практичні конференції і міжнародні конгреси з різних проблем психологічної науки: психічна стійкість у професійній діяльності, емоційна регуляція навчальної діяльності, діагностики і регуляції емоційних станів, перспективні системи й технології навчання, проблеми емоційного і раціонального в дидактиці, проблема емпатії у психології, психологія підприємництва, візуальне мислення і творчість особистості, психічне здоров'я дітей, психологія підготовки в системі вищої школи та ін.

Науково-організаційна і науково-педагогічна діяльність академіка О.Я. Чебикіна сприяли активізації розвитку психолого-педагогічної науки і практики не тільки в Україні, а й поза її межами. Наукові праці Олексія Яковича є вагомим внеском у розвиток національної науки, освіти та практики.

Друзі, колеги, аспіранти, студенти, редакція журналу «Психологія і особистість» щиро вітають ювіляра та бажають Олексію Яковичу довгих років плідотворної наукової, педагогічної і науково-організаторської діяльності.





## **ЯЦЕНКО ТАМАРА СЕМЕНІВНА**

– дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор 2 травня 2014 року відсвяткувала ювілей.

Народилася Тамара Семенівна у с. Дрaбівка Корсунь-Шевченківського району Черкаської області, де й здобула середню освіту. У 1968 р. закінчила з відзнакою фізико-математичний факультет Черкаського педагогічного інституту. У 1972 р. після захисту кандидатської дисертації розпочала трудовий шлях у Черкаському педагогічному інституті. Із 1974 р. й донині очолює кафедру психології (нині практичної психології) у цьому університеті. У 1989 р. захистила докторську дисертацію на тему «Активно-психологічна підготовка учителя до спілкування з учнями», через три роки отримала вчене звання професора. Упродовж 2002-2005 рр. – декан психологічного факультету Черкаського національного університету, із 2006 р. – професор Кримського гуманітарного університету, директор науково-дослідного Центру глибинної психології НАПН України при РВНЗ КГУ (м. Ялта).

Т. С. Яценко є розробником психодинамічної теорії, методології і методики глибинно-психологічного пізнання психіки. Т. С. Яценко розроблено метод активного соціально-

психологічного навчання (АСПН) та ґрунтовно проаналізовано проблему структури цілісної психіки в єдності свідомого і несвідомого; виокремлено важливі різновиди психологічних захистів (базові та ситуативні); досліджено роль едіпальних залежностей у формуванні психіки та ін.

Під керівництвом Т. С. Яценко захищено близько 30 кандидатських та 2 докторські дисертації із глибинної психології. Вона є автором понад 200 публікацій.

Упродовж 1997-1999 рр. Тамара Семенівна була членом Вищої атестаційної комісії України; з 1992 р. і донині – членом Вищої Атестаційної Колегії Міністерства освіти і науки України. Академік Т.С. Яценко є членом Спеціалізованих Вчених рад із захисту кандидатських та докторських дисертацій Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПНУ (з 1995 р.); членом Спеціалізованої Вченої ради по захисту кандидатських та докторських дисертацій при Інституті педагогіки та психології профосвіти (з 1988 р. до 2005 р.); членом Спеціалізованої Вченої ради з захисту кандидатських та докторських дисертацій при Національній академії прикордонних військ України (1995-2001 р.); членом експертної ради ДАК Міністерства освіти і науки (з 2002 р. і донині).

Тамара Семенівна є членом редакційних рад та редколегій низки періодичних видань України.

Заслужений працівник народної освіти (1996 р.), Відмінник освіти України (1999 р.) Тамара Семенівна Яценко за плідну працю нагороджена Орденом княгині Ольги III ступеня (2001 р.), знаком «За наукові досягнення» (2006 р.), медаллю «К.Д. Ушинський» (2009 р.).

Щиро вітаємо Тамару Семенівну Яценко зі славетним ювілеєм, бажаємо їй здоров'я, плідотворної наукової роботи, невичерпного оптимізму та радісних днів!



### **ЧЕПЕЛЄВА НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА**

– дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, заступник директора з наукової роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, завідувачка лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України 14 липня 2014 року відзначила славетний ювілей.

Народилася Наталія Василівна у м. Львів. Після закінчення у 1971 р. Київського державного університету імені Т.Г. Шевченка працювала молодшим, старшим науковим співробітником, навчалася в аспірантурі НДІ психології УРСР. У 1979 р. Наталія Василівна захистила кандидатську дисертацію на тему «Психологічні особливості розуміння тексту студентами вузів як фактор їх самоосвіти», а у 1992 р. – докторську дисертацію на тему «Психологія читання навчальної та наукової літератури в системі професійної підготовки студентів».

Із 1983 по 1997 рр. Н.В. Чепелева працювала в Київському державному педагогічному університеті імені М. Горького (нині Національний педагогічний університет імені М.П. Драгома-

нова) доцентом кафедри психології, професором, завідувачем кафедри психології та педагогіки. У 1999 р. Наталія Васлівна обирається членом-кореспондентом НАПН України, а у 2010 р. – дійсним членом НАПН України.

Із 1997 р. Наталія Василівна обіймає посаду заступника директора з наукової роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Очолює спеціалізовану вчену раду Інституту із захисту докторських дисертацій.

Н.В. Чепелева – знаний в Україні та за її межами фахівець у галузі когнітивної та практичної психології. Нею започаткований новий напрям вітчизняних психологічних досліджень – психологічна герменевтика, що вивчає проблеми розуміння та інтерпретації реальності, у тому числі психічної реальності людини, її особистого досвіду. Н.В. Чепелева обґрунтувала концепцію фахової підготовки практичного психолога, розробила модель особистості психолога-практика, концепцію психологічної служби вищого навчального закладу.

Н.В. Чепелева є автором та співавтором близько 400 наукових праць, з-поміж яких «Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду» (2008), «Наративні психотехнології» (2007), «Основи практичної психології» (1999, 2001, 2003, 2006), «Проблеми психологічної герменевтики» (2004), «Технології читання» (2004), «Психологія читання тексту студентами вузів» (1990), «Психологічна культура майбутнього вчителя» (1989), «Культура читання» (1980) та ін.

Щиро вітаємо Наталію Василівну з ювілеєм, бажаємо міцного здоров'я, благополуччя та довгих років плідної творчої праці!

# РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ

**КОЧАРЯН Олександр Суренович**

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічного консультування і психотерапії Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*

## НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ «ПСИХОЛОГІЯ СІМ'Ї»



**Седих К.В. Психологія сім'ї. Навчальний посібник / К.В. Седих. – Полтава, 2013. – 197 с.**

У зв'язку з оновленням змісту освіти в умовах системного реформування принципів освітньо-виховного процесу особливого значення набуває питання кваліфікованого психологічного супроводу учасників педагогічної взаємодії.

У посібнику викладено основні теоретичні положення психології сім'ї як навчальної дисципліни: психологічні закономірності розвитку та функціонування сім'ї, специфіка сімей залежно від культурно-історичного контексту, етнопсихологічні особливості сімей. Теоретико-інформаційний блок посібника доповнюють методичні рекомендації, що мають практико-орієнтований характер: вони містять плани практично-семінарських занять до вивчення тем зі психології сім'ї (питання для підготовки та дискусії), психологічні завдання, тести для самоперевірки, що сприяє систематизації знань при підготовці студентів до занять, полегшує пошук матеріалу і визначає структуру семінарських занять при вивченні психології сім'ї. Структура посібника відповідає вимогам до викладання у вищих

навчальних закладах у контексті кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Посібник підготовлений для впровадження в навчальний процес педагогічного університету і адресований викладачам психології, студентам. Може використовуватися для самостійної роботи студентів, при підготовці до семінарських занять, екзаменів і заліків

Вивчення курсу «Психологія сім'ї» є одним зі складових компонентів професійної підготовки майбутнього психолога. Розуміння механізмів та закономірностей функціонування і розвитку сім'ї як соціальної системи, вміння визначати потенційні можливості й тенденції розвитку кожної сім'ї створює передумови для ефективної взаємодії психолога з членами сім'ї в контексті особистісно-орієнтованих технологій, що забезпечує індивідуалізацію навчання і виховання учнів.

Сучасний науковий простір презентує певну кількість підручників та навчальних посібників із психології сім'ї. Проте складність проблеми функціонування сімейної системи як екологічного середовища для розвитку дитини, відсутність єдиних теоретичних концептів та критеріїв у виділенні сімейних циклів та динаміки її розвитку зумовлюють певні труднощі вибору навчально-методичної літератури при засвоєнні курсу психології сім'ї як академічної дисципліни студентами педагогічного університету. Із метою систематизації необхідної інформації і підвищення якості засвоєння проблемних питань із психології сім'ї студентами у процесі навчання був розроблений даний навчально-методичний посібник, змістовним вектором якого було обрано основні закономірності розвитку і функціонування сім'ї.

У посібнику представлені найбільш суттєві методологічні та фактологічні положення психології сім'ї, визначені змістовні особливості етапів її розвитку, проблеми, завдання та ресурси, які притаманні кожному з етапів. Методичні рекомендації у структурі даного посібника носять практико-орієнтовний характер, тому в них наведено плани практично-семінарських занять до вивчення тем із психології сім'ї (питання для

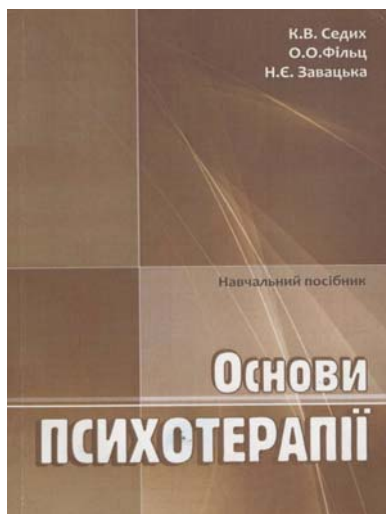
підготовки та дискусії), психологічні завдання, завдання до самостійної роботи студентів (СРС) та до індивідуальної роботи студентів під керівництвом викладача (ІРС), що сприяє систематизації знань при підготовці студентів до занять, полегшує пошук матеріалу і визначає структуру семінарських занять при вивченні психології сім'ї.

У цілому, посібник має достатньо високий теоретико-методичний рівень, відповідає навчальним планам підготовки бакалаврів, що є підставою просити Міністерство освіти і науки України рекомендувати його в навчальний процес педагогічних вищих навчальних закладів.

**ШЕСТОПАЛОВА Людмила Федорівна**

*доктор психологічних наук, професор, завідувач відділу медичної психології  
Державної установи «Інститут неврології, психіатрії та наркології НАПН  
України» (м. Київ)*

## **НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ «ОСНОВИ ПСИХОТЕРАПІЇ»**



**Основы психотерапии : Навчальний посібник / Під загальною редакцією К.В. Седих, О.О. Фільц, Н.Є. Завацька. – Полтава : Алчевськ : ЦПК, 2013. – 329 с.**

У зв'язку з оновленням змісту освіти в умовах системного реформування принципів освітньо-виховного процесу особливого значення набуває питання кваліфікованого психологічного супроводу учасників педагогічної взаємодії.

Навчальний посібник з курсу «Основы психотерапии» укладено відповідно до вимог галузевого стандарту вищої освіти за напрямом 6.010302 – «Психологія», кредитно-модульної системи організації навчального процесу та навчальної програми. Посібник підготовлений для впровадження у навчальний процес педагогічного університету й адресований викладачам психології, студентам-психологам. Він може використовуватися для самостійної роботи студентів, при підготовці до семінарських занять, екзаменів і заліків

Вивчення курсу «Основы психотерапии» є одним із складових компонентів професійної підготовки майбутнього психолога. Розуміння механізмів та закономірностей функціонування і, уміння визначати потенційні можливості й тенденції розвитку кожної особистості створює передумови для



ефективної взаємодії психолога з клієнтами в контексті надання психотерапевтичної допомоги практичним психологом.

Навчально-методичний посібник, представлений на рецензування, створений відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації.

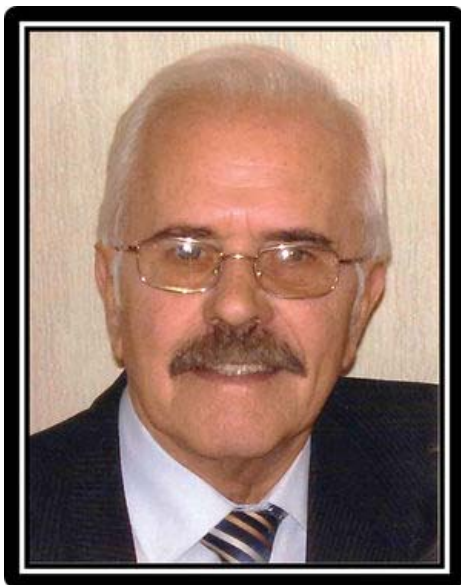
У посібнику викладено основні теоретичні положення основ психотерапії як навчальної дисципліни: розглянуто історичні етапи становлення психотерапії й особливості формування уявлень про її предмет, розкрито специфіку психотерапії як теоретико-практичної дисципліни, детально проаналізовано її структуру, актуальний стан та перспективи розвитку. Висвітлено проблему етики у психотерапії та основні підходи, методи і вимоги до наукових досліджень у психотерапії, представлені сучасні напрямки психотерапії, наприклад, системна сімейна психотерапія, груповий психоаналіз, позитивна психотерапія, які є визнаними українською та європейською психотерапевтичними спільнотами. Теоретико-інформаційний блок посібника доповнюють методичні рекомендації, які носять практично-орієнтовний характер: вони містять плани практично-семінарських занять до вивчення тем (питання для підготовки та дискусії), психологічні завдання, тести для самоперевірки, що сприяє систематизації знань при підготовці студентів до занять, полегшує пошук матеріалу і визначає структуру семінарських занять при вивченні основ психотерапії. Композиція посібника відповідає вимогам до викладання у вищих навчальних закладах у контексті кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

У посібнику представлені найбільш суттєві методологічні та фактологічні положення з психотерапії, чіткі уявлення про мету, засоби та умови використання технік, критерії ефективності роботи, етичні принципи та базові терапевтичні установки.

Методичні рекомендації у структурі даного посібника носять практично-орієнтовний характер, тому в них наведено плани практично-семінарських занять до вивчення тем із психотерапії (питання для підготовки та дискусії), психологічні завдання, завдання до самостійної роботи студентів (СРС) та до

індивідуальної роботи студентів під керівництвом викладача (ІРС), що сприяє систематизації знань при підготовці студентів до занять, полегшує пошук матеріалу і визначає структуру семінарських занять при вивченні основ психотерапії.

Посібник має достатньо високий теоретико-методичний рівень, структура посібника відповідає вимогам до викладання у вищих навчальних закладах у контексті кредитно-модульної системи організації навчального процесу, що надає підстав просити Міністерство освіти і науки України рекомендувати його як навчальний посібник для студентів напряму підготовки 6.030102 Психологія, освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.



Після тривалої важкої хвороби пішов з життя відомий український психолог, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, завідувач лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

### **МИРОСЛАВ ЙОСИПОВИЧ БОРИШЕВСЬКИЙ**

Мирослав Йосипович народився 28 липня 1934 року в с. Пуків Рогатинського району Івано-Франківської області. У 1952 році вступив до Львівського університету імені Івана Франка на відділення логіки та психології, після закінчення якого до 1962 року працював учителем у середній школі та 1 рік викладачем психології у Самбірському педучилищі. З 1962 по 1965 рік М.Й. Боришевський навчався в аспірантурі НДІ психології УРСР. У 1966 захистив кандидатську дисертацію на тему «Психологічні умови виховання самоконтролю поведінки в учнів підліткового віку», а в 1992 – докторську дисертацію «Розвиток саморегуляції поведінки школярів». У 1973 році М.Й. Боришевський очолив лабораторію психології виховання

Інституту психології імені Г.С. Костюка, яка згодом була перейменована на лабораторію психології особистості імені П.Р. Чамати.

Знаний фахівець у галузі психології самосвідомості особистості, М.Й. Боришевський є засновником нового наукового напрямку – психології самоактивності та суб'єктного становлення особистості як саморегульованої соціально-психологічної системи. За його керівництва розроблено та впроваджено у практику роботи шкіл систему морального та громадянського виховання і самовиховання особистості.

М.Й. Боришевський є автором і співавтором понад 350 наукових та науково-популярних праць, основними з яких є: «Виховання самоконтролю у поведінці учнів початкових класів» (1980), «Самосвідомість підлітка» (нім. мовою, 1981), «Сім'я ростить громадянина» (1982), «Розвиток саморегуляції поведінки школярів» (1992), «Психологія самоактивності учнів у виховному процесі» (1999), «Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості» (2000), «Саморегуляція оцінної діяльності вчителя як вид психічної активності» (2001), «Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості» (2001), «Психологічні закономірності розвитку громадянської спрямованості особистості» (2006), «Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності» (2010), «Особистість у вимірах самосвідомості» (2012). Він володів німецькою, англійською, польською, чеською та латинською мовами.

Плідною була і педагогічна робота М.Й. Боришевського. Він підготував понад 50 фахівців вищої кваліфікації з проблем самосвідомості, саморегуляції, громадянського розвитку особистості, її духовного становлення, з-поміж яких – 5 докторів психологічних наук, інші – кандидати наук.

М.Й. Боришевський був членом редакційних рад і колегій низки провідних психологічних наукових видань України, у тому числі й редакційної ради журналу «Психологія і особистість».

Наукова принциповість і вимогливість як вченого у Мирослава Йосиповича Боришевського поєднувалася з людяністю, добротою і чуйністю. Сумуємо у зв'язку зі втратою одного з яскравих лідерів вітчизняної психології й виражаємо глибокі співчуття рідним та близьким професора Боришевського. Нам бракуватиме глибини, розважливості й мудрості Мирослава Йосиповича, та з нами завжди залишаться його ідеї, його наукові праці і наша світла пам'ять.

*Редакційна рада та колегія журналу  
«Психологія і особистість»*

## **ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ»**

Журнал «Психологія і особистість» публікує оригінальні наукові роботи, виконані в контексті актуальних проблем психології особистості та пов'язаних із нею галузей психологічної науки у різних аспектах: теоретико-методологічні статті; статті, що описують результати емпіричних досліджень; статті, в яких поданий опис нових методичних (діагностичних, корекційно-розвивальних та ін.) прийомів; огляди літератури; повідомлення та звіти про наукові заходи (конференції, конгреси, з'їзди, симпозиуми тощо); інформаційні матеріали, присвячені відомим психологам.

Основна проблематика журналу: теоретичні та методологічні проблеми психології особистості; експериментальні та прикладні дослідження у галузі психології особистості; особистісно орієнтований підхід у практичній психології; акмеологічна культура особистості як суб'єкта праці та спілкування; особистість психолога: історія, сучасність, перспективи.

Стаття має відповідати тематиці журналу, сучасному етапові розвитку психологічної науки. Рукопис повинен бути відредагований, мати концептуальну строгість, логічну зв'язаність, зрозумілість та чіткість викладення.

Обсяг статті – **не менше 12 сторінок** (виключенням є огляд літератури – 1-2 сторінки та інформаційні повідомлення – 0,5-1 сторінка).

Матеріали до друку подаються українською мовою в електронному вигляді на e-mail редакції: **psychologiyaiosobystist@mail.ru**.

Текст статті має бути набраний в редакторі Word (версія після шостої), без переносів, збережений у форматі doc або rtf, шрифт Times New Roman, 14 кегль, міжрядковий інтервал – полуторний, відступ – 1,25 см, вирівнювання – по ширині, поля: верхнє, нижнє, праве та ліве – по 20 мм, відступ між словами – 1

пробіл, тире (а – б) не ототожнювати з дефісом (а-б). Таблиці, діаграми створювати у редакторах Word або Excel (версій не раніше 1997 року), елементи графіки мають бути згрупованими, колір тексту, графіки – чорно-білий.

Перед основним текстом статті, ліворуч з абзацу, надрукувати УДК, а нижче через полуторний інтервал праворуч – ініціали та прізвище автора (співавторів) – *напівжирними курсивними рядковими літерами*.

Нижче, через один полуторний інтервал, по центру – назву статті – **НАПІВЖИРНІМИ ПРОПИСНИМИ ЛІТЕРАМИ**.

Після назви статті через один інтервал, має бути подана *анотація статті* (не більше 800 знаків) та *ключові слова* (5-10 основних використаних у тексті термінів) *українською мовою*.

Після анотації через один інтервал подається текст статті, який повинен обов'язково містити (згідно Постанови ВАК від 15.01.2003, № 705/1) такі наукові елементи:

– **постановку проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями;

– **аналіз останніх досліджень і публікацій**, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;

– **формулювання ідей статті (постановка завдань)**;

– **виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів**;

– **висновки з даного дослідження (що відповідають поставленим завданням) і перспективи подальших розвідок у даному напрямку**.

Посилання на джерела у тексті робити у квадратних дужках: порядковий номер у списку літератури та номер сторінки джерела – [8, с. 25]; у разі посилання на декілька джерел одночасно їх номери у списку джерел розділяються крапкою з комою – [5; 6; 9].

Після закінчення основного змісту статті слід відступити один рядок і з абзацу надрукувати підзаголовок **Список**

**використаних джерел** (рядковими, напівжирними, курсивними), потім з абзацу подати автопронумерований список використаних джерел згідно діючих державних стандартів (Бюлетень ВАК України 2008. – №3).

Після закінчення списку джерел – подати переклади анотації російською та англійською мовами, які містять прізвище та ініціали автора (співавторів), назву статті, зміст, ключові слова (зразки оформлення статей дивись вище). **Анотація англійською мовою має бути за обсягом не менше 1 сторінки.**

#### **До статті додається:**

– довідка про автора (авторів): прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи, посада, номери телефонів, e-mail;

– одна рецензія науковця із завіреним за основним місцем роботи підписом рецензента (для авторів без наукового ступеня).

*Автор відповідає за зміст статті, особисте авторство, достовірність фактів, цитат, власних імен, правильне цитування джерел та посилання на них. Редакція залишає за собою право розташовувати за рубриками, редагувати, скорочувати та передавати рукописи статей на зовнішнє рецензування, листуватися у разі необхідності з авторами. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.*



*Наукове видання*

## **ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ**

Науковий журнал

№ 2 (6) 2014

Відповідальний редактор – *В. А. Лавріненко*

Літературний редактор – *Б. В. Стороха*

Художньо-технічний редактор – *О. М. Болюх*

Дизайн та верстка – *О. М. Нарижна*

Комп'ютерний набір і верстка – *В. А. Лавріненка*

### **На 1 сторінці обкладинки:**

*зверху* – будівля Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

(вул. Паньківська, 2, м. Київ), світлина С. Болтівця;

портрет засновника інституту, психолога Г.С. Костюка

(5.12.1899-25.01.1982), художник Г. Задніпр'яний;

*знизу* – будівля Полтавського національного педагогічного університету

імені В.Г. Короленка (вул. Остроградського, 2, корп. 1), світлина В. Дяченка;

портрет письменника В.Г. Короленка (27.07.1853-25.12.1921), художник С. Мінєнок.

Здано до друку 18.09.2014 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.  
Обл.-вид. арк. 8,50. Ум.-друк. арк. 11,28  
Наклад 100 прим. Зам. № 1415

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка  
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру  
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.

Адреса редакції: вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003  
e-mail: [psychologiyaiosobystist@mail.ru](mailto:psychologiyaiosobystist@mail.ru).  
Web-page: [psychpersonality.inf.ua](http://psychpersonality.inf.ua)