

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

# **ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ**

**Науковий журнал**

*Заснований у травні 2011 року*

*Виходить два рази на рік*

**№ 1 (7)  
2015**

Київ – Полтава  
2015

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 № 6 від 26.12.2014 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;  
**Чепелева Н.В.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член 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

ІВАН АНДРІЙОВИЧ ЗЯЗЮН (1938-2014) – ДУХОВНИЙ ЛІДЕР  
УКРАЇНСЬКИХ ОСВІТЯН ..... 5

**Зязюн І. А.**

СУГЕСТОЛОГІЧНА ПРИРОДА ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСВІДУ  
ОСОБИСТОСТІ ..... 10

**Тітов І.Г.**

ПРОБЛЕМА ЗАКОНУ В ПОСТНЕКЛАСИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ ..... 30

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

**Мельничук М.М.**

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ  
У ФАКТОРНІЙ СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНИХ  
ХАРАКТЕРИСТИК ..... 46

**Клименко Ю.О.**

РОЛЬ ЧАСОВОГО ФАКТОРУ У ЗМЕНШЕННІ ПРОЯВІВ  
АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ..... 58

**Калюжна Ю.І.**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ  
У ПІДЛІТКІВ ..... 71

**Лавріненко В.А.**

ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ ЗАСАДИ ЖИТТЄВОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ  
ПІДЛІТКІВ-НЕФОРМАЛІВ ..... 83

**Метельська Н.Й.**

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ  
САМОСВІДОМОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ..... 97

## ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

**Кононова М.М.**

ДО ПРОБЛЕМИ ПІЗНАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСТІВ  
У КОНТЕКСТІ ПСИХОДИНАМІЧНОЇ ТЕОРІЇ ..... 109

**Хоменко Є.Г.**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО  
КЕРІВНИКА В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО  
ПРОСТОРУ ..... 120

**Вахнован М.М.**

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ  
ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ ..... 131

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

**Моргун В.Ф.**

ПСИХОЛОГІЯ БАГАТОВИМІРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ  
ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ МЕЖІ ..... 143

**Мирошник О.Г.**

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ У ВИМІРАХ  
ОСНОВНИХ СФЕР ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ..... 162

**Тітова Т.Є.**

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ  
ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ..... 176

**Філоненко М.М.**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ І СТРУКТУРИ  
УЧІННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ..... 186

## РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ

**Савчин М.В.**

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ «ОСОБИСТІСНЕ СТАНОВЛЕННЯ  
ДИТИНИ: СУБ'ЄКТНИЙ ВИМІР» ..... 199

ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ  
В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІСТЬ» ..... 201

# **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ**



## **ІВАН АНДРІЙОВИЧ ЗЯЮН (1938-2014) – ДУХОВНИЙ ЛІДЕР УКРАЇНСЬКИХ ОСВІТЯН**

27 серпня 2014 року відійшов у вічність доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України Іван Андрійович Зязюн, ректор у 1975-1990 рр. славнозвісного Полтавського педагогічного інституту імені В.Г. Короленка, Міністр освіти України у 1990-1991 рр., директор Інституту педагогіки і психології АПН України та Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України у 1993-2014 рр.

Це непоправна втрата для його родичів, друзів, колег, для всіх освітян... У цей сумний час усім нам треба краще усвідомити те, що зробив великий громадянин України, який спадок залишив нам геніальний Учитель учителів, організатор системи освіти, велетень української філософії, психології, педагогіки, культури. Ми можемо стверджувати це, оскільки Іван Андрійович зробив величезний внесок у науку і життя, фактично відродив сучасну педагогіку Добра, філософію Краси, психологію Істини, культурологію Свободи, Творчості і Справедливості.

Якщо б треба було знайти таке поняття, що точно відображало б сутність цієї Людини, його внесок в українську і світову культуру, то таким незаперечно було б слово Майстер! Він любив це поняття, часто вживав його, особливо коли говорив про своє головне наукове досягнення – систему педагогічної майстерності, яку розробляв разом із колективом однойменної кафедри на чолі з професором Н.М. Тарасевич! У зв'язку з цим, хочеться вірити, що про унікальне життя І.А. Зязюна буде написана книга, на кшталт відомого роману українського письменника, під назвою «Майстер і Україна!». Адже академік був справжнім майстром у всіх справах, за які брався у своєму житті.

Його батьки, про яких він завжди тепло згадував, виховували його таким чином, що вже у підліткові та юнацькі роки він був майстром «золоті руки» і міг робити все, щоб успішно жити на рідній українській землі, користуючись її дарами. Іванко Зязюн змалку досконало знав українське народне мистецтво, недаремно ж після закінчення школи керував будинком культури у рідному селі Пашківці, а після закінчення ПТУ очолював культурно-масову роботу Гірничо-промислової школи в м. Свердловську Луганської області. У роки навчання в університеті він успішно керував об'єднаним студентським будівельним загonom Київського державного університету імені Т.Г. Шевченка в Казахстані, на цілині. Іван Зязюн блискуче вів як професійний концерансьє концерти колективу університетської художньої самодіяльності, об'їздивши з ним усю Україну. Його лекції у товаристві «Знання» привертали увагу тисяч слухачів, адже він глибоко цікавився психологією, проводив психологічні дослідження на сцені і демонстрував сеанси гіпнозу.

Тільки Майстер міг організувати лабораторію творчих процесів у Київському театрі опери і балету імені Т. Шевченка, де К.С. Станіславський, що мав українські корені по лінії діда, у свій час підносив засобами психології і педагогіки славу національного мистецтва. На його філософські лекції з естетики у Дніпропетровській сільськогосподарській академії та в Київському державному інституті театрального мистецтва імені І.К. Карпенка-Карого збиралися сотні студентів. І не випадково лідер Полтавщини, незабутній Ф.Т. Моргун особисто запросив І.А. Зязюна на посаду ректора Полтавського педагогічного

інституту, який за декілька років перетворився під проводом наймолодшого у країні керівника у славетний, відомий на весь Радянський Союз і світ педагогічний виш. А вираз «співаючий ректор» відноситься передусім саме до І.А. Зязюна, який сприяв створенню у Полтавському педінституті дивовижного українського народного хору «Калина» і співав у ньому разом із іншими українську народну класику. Він захоплював у свій час всесоюзну аудиторію, майстерно виступаючи у Москві на колишньому Центральному телебаченні як педагог-новатор.

Зрозуміло, що такого ректора Україна заслужено призначила на посаду Міністра освіти, яким він творчо і продуктивно пропрацював неповні два роки на зламі переходу від радянської до незалежної України... У складний час перетворень у частині суспільства часто вирували емоції і несправедливі оцінки, через що потерпав і Міністр освіти І.А. Зязюн... Але не дивлячись на це, після злиття двох освітніх міністерств і ліквідації його посади він зайняв почесне місце в новоствореній у 1992 році Академії педагогічних наук України і заснував у її складі спочатку в 1993 році Інститут педагогіки і психології, а в 2007 році – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, які стали окрасою Національної академії педагогічних наук і системи освіти України.

І.А. Зязюн заслужено посів місце і залишається в нашій пам'яті духовним лідером української системи освіти, коли вже у 70-80-ті роки минулого століття почали виходити його головні філософські, психологічні праці з естетики, етики, психопедагогіки, культурології, педагогічної майстерності, персонології тощо. І важливо те, що його фундаментальні роботи були вивірені часом, інноваційно впроваджені в освітню практику, зокрема у Державну програму «Вчитель», у роботу десятків центрів педагогічної майстерності і показали свою ефективність в умовах реформування вищої педагогічної освіти України. Його наукові погляди знайшли своє глибоке обґрунтування і подальший розвиток у діяльності очолюваних ним дослідницьких колективів інститутів і відділень Президії Національної академії педагогічних наук України.

Для І.А. Зязюна завжди був властивий неперервний творчий пошук, він показав себе справжнім педагогом-новатором всіма своїми науковими досягненнями. Академік виступав невтомним генератором ідей і вмів цінувати і підтримувати творчі знахідки

своїх колег. Він мав дар об'єднувати людей різних поколінь як наукового колективу свого Інституту (і вони з гордістю вважали себе «зязюнами!»), так і колег з різних педагогічних закладів України, Польщі, Росії, Білорусі тощо. Іван Андрійович був відданий вдячній пам'яті видатних майстрів вітчизняної педагогіки і достойно продовжував їхню шляхетну справу. Адже саме з його іменем пов'язана організація наукового макаренкознавства у республіканському та світовому масштабі, він тривалий час очолював міжнародне товариство макаренкознавців, за його активної участі було відкрито музей А.С. Макаренка в Ковалівці під Полтавою, у створенні якого допомагали науковці педагоги Л.В. Крамущенко, М.П. Лебедик, Б.М. Наумов та ін. Він також багато зробив для утвердження і збереження пам'яті ще одного славетного випускника Полтавського педінституту – В.О. Сухомлинського.

Як Учитель учителів І.А. Зязюн усе життя створював власну унікальну й авторитетну наукову освітянську школу, в якій особисто викладав уроки добра і справедливості, допомоги і підтримки наукової та освітянської молоді, уроки розуміння і співпраці з людьми, дружби і симпатії, уроки мудрості і вдячності, об'єднання і співпраці різних поколінь, уроки толерантності і прощення, творчої продуктивної праці тощо.

Психологи і педагоги Інституту, сотні і тисячі його учнів і колег, теоретики і практики української освіти отримали справжній науковий заповіт від академіка І.А. Зязюна – керуватися у своїй професійній діяльності ідеями психопедагогіки і на цій основі вдосконалювати життя українського народу. Він наполегливо наголошував, що ефективна освіта можлива лише там, де педагогіка спирається на закони функціонування психіки, на дані наукової, теоретичної і практичної психології, на духовний потенціал особистості. Фактично ж Іван Андрійович додержувався принципів психопедагогіки усе своє життя. Побудована ним сучасна система педагогічної майстерності базується саме на психопедагогіці, у чому йому надавали кваліфіковану допомогу ще полтавські психологи, зокрема автор багатовимірної теорії особистості, професор В.Ф. Моргун.

Іван Андрійович умів по-справжньому демократично спілкуватися з колегами і досягав цього засобами власного мистецтва спілкування, в основі якого стояла дивовижна



позиція щирої взаємності, емпатійного інтересу до співрозмовника, котру можна було б назвати позицією «Вчитель-учень» і «Учень-вчитель». І кожний, хто з ним розмовляв, відчував себе одночасно й учнем великої Людини, і ... її вчителем, в якого уважно вдивлявся академік і на його досвіді безперервно вчився сам...

Ще один урок І.А. Зязюна обумовлений тісним зв'язком усіх його наукових і організаційних досягнень із українським народним буттям, з українською культурою – як із надійним животворним корінням його власного наукового буття. Вірність своїм народним витокам живила всю його творчість. Він ніколи не відривався від них і до них кінець кінцем і повернувся... У цьому він нагадує відомого швейцарського психолога Жана П'яже, який довів, що кожна інтелектуальна операція дитини може вважатися завершеною і гармонійною за умов своєї оборотності, тобто можливості повернення до свого начала, до своїх джерел. Для І.А. Зязюна кожна інтелектуальна перемога на науковому шляху мала своїм перфектним інноваційним критерієм покращення життя українського народу, своєї Батьківщини. І його смерть, після якої він повернувся до рідної Пашківки під Ніжиним, до могил своїх батьків, свідчить саме про це. Велике життя завершило велике Коло своїх звершень поверненням до витоків...

Хай же рідна українська земля буде пухом для дорогого Івана Андрійовича, а його мудрий образ навічно залишиться в нашій пам'яті!

*Валентин Рибалка – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ).*

*Вересень – жовтень 2014 р., м. Київ*

Колектив редакції і ради журналу розділяє гіркоту скорботи рідних, колег, гуманітарної громадськості й пропонує читачам «Психології і особистості» одну з психолого-персонологічних статей академіка І.А. Зязюна, яка не встигла побачити світ за життя автора і була люб'язно надана колективом Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України для друку.

УДК 159.922.6:572

**ЗЯЗЮН Іван Андрійович***доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України*

## СУГЕСТОЛОГІЧНА ПРИРОДА ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ

*Психологічний досвід особистості є ексклюзивною домінантною підвалиною її «Я-концепції». За своєю визначальною перевагою в житті людини, з одного боку, і за рівнем не розробленості – з другого, – психологічний досвід у наш час належить до розряду таких духовних утворень, поза якими не відбувається кожен подих людини, кожна мить її життєдіяльності, мислення й творчості, учіння й виховання, благополуччя й невдач. У науковому аналізі проблем психологічного досвіду, коли без нього будь-яке дослідження в системі Людина-Людина не може бути остаточним й до кінця закінченим, набуває важливості проблема виокремлення висхідного понятійного ряду індивідуального психологічного досвіду. До нього належать: визначення категоріального простору досвіду, основних принципів його формування й розвитку, системо-утворювального фактору, структурно-динамічної організації, рівнів і підструктур, характеру трансформаційних і адаптаційних процесів і т. ін. На основі важливого наукового принципу В.М. Бехтєрева про психологічний досвід як основний критерій людської психіки, виокремлюється наукова проблема сугестологічної зумовленості розвитку психологічного досвіду.*

**Ключові слова:** *психологічний досвід, особистість, цілісність особистості, сугестологія, діяльність, дія, навіювання, гіпноз, психологічні континуум-категорії.*

Категорія «психологічний досвід» відсутня в загальній і віковій психології, не кажучи вже про педагогіку. Зрідка зустрічається й у підручниках та монографіях, зокрема з педології (у М. Басова, наприклад) [1, с.379]. Натомість широко використовуються категорії «розвиток» і «психологічний розвиток», «виховання» і «учіння» й т. ін. На наш погляд, «психологічний досвід» більш рельєфно й змістовно представляє **цілісність** Людини взагалі і Особистості, зокрема. Більш того, життєва практика людини базується на численній сукупності досвідів (наприклад, інтелектуальний, пізнавальний, апперцептивний, моральний, естетичний, культурний, професійний, життєвий і т.ін.), які стають своєрідними одиницями психологічного досвіду, у ньому «розчиняються» і ним

представляються. Континуум-основоположні категорії психології, зокрема, інтелект, афект і воля незамінні і єдині у представленні: цілісної сутності людини – як загального лише через психологічний досвід; у будь-якій конкретній змістовно-складовій будь-якого досвіду, – як одиничного лише у психологічній сутності. Ідеться про ексклюзивний психологічний досвід індивіда, який поки-що залишився за рамками широкого наукового дослідження у вітчизняній психологічній теорії і практиці, порівняно зі світовою.

На пострадянському просторі взагалі і України зокрема, у 1998 році вийшла друком перша монографія О. Лактіонова, доктора психологічних наук, проф. Харківського державного університету імені Каразіна про різновиди індивідуального досвіду і їхнього зв'язку з психологічним – «Координати індивідуального досвіду» [11]. Автор зауважує: «...не випадково в основу нашого дослідження покладено поняття «координати індивідуального досвіду». За своєю визначальною перевагою в житті людини, з одного боку, і за рівнем не розробленості – з другого, – досвід людини в наш час відноситься до розряду таких, коли всяке дослідження не може бути остаточним і до кінця закінченим. Виникає цілий ряд задач координатного рівня, що вимагають першочергового вирішення, що дозволяють виокремити висхідний понятійний ряд індивідуального досвіду. До них відноситься визначення категоріального простору досвіду, основні принципи його формування й розвитку, системоутворювальний фактор, структурно динамічна організація, рівні й підструктури, характер трансформаційних і адаптаційних процесів. Координатний погляд на проблему достатньо евристичний на початковому етапі дослідження, бо тим самим задається перелік і алгоритм загальної дослідницької програми. Зокрема, очевидно є задача виокремлення категоріального простору індивідуального досвіду. Методологічна рефлексія поняття рівня досвіду особистості, діяльності дозволяє значною мірою уникати «незапланованих» пересічень і зміщень на етапі виокремлення відмітних характеристик досліджуваного поняття» [11, с. 7].

Досліджуючи важливість досвіду в житті людини, її діяльності й дії, і при цьому ігноруючи його в науках про людину, передусім у філософії, психології, педагогіці, неодмінно визначається першопричини кризи в цих науках, які граючись істинністю і неістинністю у своїх пошуках віддають перевагу неістинності,

породжуючи специфічні формально-деструктивні ідеологеми, за якими приховується й набуває життєвості диктатура й тоталітаризм з їхніми духовною й фізичною гільйотиною. Авторитетний вождь пролетаріату В. Ленін в «Матеріалізмі й емпіріокритицизмі», визначаючи своє відношення до прагматизму В. Джемса, побачив у ньому висміювання метафізики, матеріалізму й ідеалізму через досвід із посиланням на позитивізм, «... який не виводить бога за межі досвіду» [12, с.167]. Деякі фідеїзму було достатньо, щоб гуманітарні науки вилучили поняття «психологічний досвід», «філософський досвід», «педагогічний досвід» й ін. із наукового вжитку й перебували десятки років у повній відірваності від світових наукових досягнень у сферах, пов'язаних із досвідом людини.

Цікаво звернутися до культурно-історичної теорії Л. Виготського (1889-1934), одного з непересічних лідерів психологічної науки в 20-30 роки, талант якого не міг обійти дефініцію досвіду, оскільки психічно-психологічний розвиток людини поза досвідом неможливий. Більш того, у радянський період цих років марксистська психологія розвивалась у проблемній постановці формування й розвитку свідомості людини, її генезису у суспільно-практичній діяльності й дії. Знову ж таки, як зрозуміти, як розвивати свідомість в освітній системі поза складовими психологічного досвіду – інтелектом, мисленням, пам'яттю, сприйманням, афектом, волею і т. ін., які у їхній єдності й континуумності характеризують різні рівні їхнього досвідного зростання, а, відтак, і розвитку світогляду та творчого потенціалу кожної людини.

Л. Виготський виокремлює й аналізує наче б-то три самостійні види досвіду: історичний, соціальний і подвоєний. В одній із перших своїх праць, де вчений він визначає нові методологічні позиції психології [«Свідомість як проблема психології поведінки» (1925)], він систематизує визначальні аспекти поняття «досвід», показує їх внутрішній зв'язок. Про історичний досвід він пише наступне: «Усе наше життя, праця, поведінка базуються на найширшому використанні досвіду прожитих поколінь, який не передається через народження від батька до сина. *Умовно* (курсив наш – *І.З.*) позначимо його як історичний досвід» [10, с.84].

Не розкриваючи психологічного механізму такої «не передачі», Л. Виготський тут же вводить поняття «соціальний досвід», джерелом якого є життєдіяльність індивіда в реальному часі і відповідному йому соціальному оточенні. Підкреслюючи зв'язок історичного досвіду з соціальним, Виготський робить висновок, що поряд з історичним «повинен стояти досвід соціальний, досвід інших людей, який входить досить значним компонентом у поведінку людини» [там само].

Найбільш цікавим, зокрема й для наукового підходу до педології, є поняття подвійного досвіду, яким підкреслюється основна думка про активний характер людської діяльності-дії. Саме тут Л. Виготський цитує знамените положення К. Маркса про вирізнення «поведінки-дії» бджоли й «діяльності-дії» архітектора. Подвійністю у даному випадку є ніщо інше, як ступені розвитку провідного механізму людської активності завдяки досвідові. Виникнення спочатку у процесі переробки зовнішньої інформації певної досвідної психічної якості, дякуючи активності індивіда, вона стає його внутрішнім надбанням і набуває здатності до регуляції його подальшої діяльності-дії. Із позиції сучасної психології можна було б додати – саморегуляції. Долаючи певну «схематичність» уявлень Виготського, що, безсумнівно, використовувалась ним для самозахисту від поширеного в той час «буржуазного рецидивізму», можна було б сказати, що ним по суті була поставлена проблема суб'єкта досвіду взагалі, і психологічного його досвіду, зокрема. Подальшого розвитку проблематика власного індивідуального досвіду не одержала. Разом із тим досить-таки показово, що зовсім недавнє повернення до даної теми [9, с.5-13] розпочалося із трактування «досвіду» видатним ученим. Чи не на це розраховував Л. Виготський, екстраполюючи в майбутнє те, що не зміг, долаючи загрозу своєму фізичному існуванню, сказати за життя.

Психологічний досвід є структурно-динамічним формоутворенням життєдіяльності-дії індивіда. Відомо, що всякий зміст має форму, всяка форма – змістовна. За своєю природою досвід є фіксованою формою життя людини. У цій формі лише психологічний досвід може узагальнити і на своїй людиноцентристській підвалині уможливити формування й розвиток різноманітності часткових життєвих досвідів, як його складових

одиниць. Розгортаючи принципову позицію про виключно психологічну природу досвіду, Т. Снігірьова і Л. Воробйова зовнішніми чинниками цього розгортання називають філософсько-культурологічні фактори. «Психологічний досвід особистості і культура можливі у єдиній взаємозумовленій системі. ...Вони зв'язані відношенням еквівалентності, коли частина рівновелика цілому» [9]. О. Лактіонов цьому методологічному узагальненню дає наступну характеристику: «...Важливо й корисно розширювати межі культурно-історичного бачення такого психологічного утворення як досвід. Але тут на самих дослідників чатує загроза втрати онтологічного змісту досвіду, його буття, унікальності, простоти й наочності його виявів в ході реалізації насущних потреб індивіда. У результаті декларується, але ніяк не виявляється, не конкретизується регулятивна функція самого досвіду. У черговий раз за складними філософсько-культурологічними побудовами (чи внаслідок цього) загублюється сам суб'єкт досвіду. Тепер уже добре відомо, що саме тут приховується основна слабкість культурно-історичної теорії й теорії діяльності, про що, між іншим, ще в 1939 році попереджав В. Зінченко» [11, с. 65].

Подібна колізія набула життєвості у педагогіці й продовжується впродовж десятків років. Як наука про освіту й виховання, педагогіка випустила з уваги два суб'єкти педагогічної дії – учителя й учня і стала бездітною і безвчительською. Автори підручників із педагогіки ігнорують іншомовні вітчизняні словники, які послуговуються давньогрецькими перекладами: учитель – той, хто веде дитину за руку, педагогіка – наука про майстерність ведення дитини (майстерність – ніщо інше, як здобутий і високо розвинений педагогічний досвід). Доречними й для нашого часу були б такі наукові досвідні наукові галузі, як педевтологія (наука про вчителя) й педологія (наука про дитину).

Звернімося ще до одного авторитету, видатного науковця і лікаря В.М. Бехтерева (1857 – 1927). Його особистий внесок в науку про людину надто великий. Він є визнаним класиком нейроморфології, автором близьк 900 наукових робіт, серед яких більше 10 монографій.

У 1885 році Володимир Михайлович стажувався в Сальпетрієрській клініці професора Charcot, видатного французького

психоневролога, психіатра, психотерапевта. На той час В.М. Бехтерев уже мав значні досягнення в пізнанні морфології нервової системи, використовуючи для цього нові методики. Він скористався так званім ембріональним методом. Цей метод дав можливість не лише описувати нові структури мозку, але також по-новому уявити архітекtonіку головного й спинного мозку і віднайти зв'язки між різними мозковими утвореннями.

У закордонному відрядженні крім клініки, нейроморфології і нейрофізіології В.М. Бехтерев опановував й народжувану тоді експериментальну психологію. Практика психіатричної клініки, як і особистий лікувальний досвід, приводили його до думки, що анатомія і фізіологія нервової системи є необхідною, але недостатньою основою для створення наукової психіатрії. Потрібна фундаментальна наука, потрібна психологія, побудована за прикладом інших природничо-наукових дисциплін на основі експериментального вивчення психічних функцій. Учений сміливо береться за створення цієї науки.

Високо оцінюючи значення психології для вирішення фундаментальних проблем психіатрії, В.М. Бехтерев передбачає, що і психіатрія як клінічна дисципліна, в свою чергу, збагачує психологію, ставить перед нею нові проблеми і вирішує деякі складні питання психології. Це взаємозбагачення психології і психіатрії В.М. Бехтерев кваліфікує у такий спосіб: «... одержавши поштовх у своєму розвитку, психіатрія як наука, що вивчає хворобливі розлади душевної діяльності надала великі послуги психології. Новітні успіхи психіатрії, зобов'язані значною мірою клінічному вивченню психічних розладів біля постелі хворого, послужили основою особливого розділу знань, відомого під назвою патологічної психології, яка вже привела до вирішення багатьох психологічних проблем і від якої, безсумнівно, ще більшого в цьому відношенні можна очікувати в майбутньому» [7, с. 12].

Ще працюючи в Казанському університеті на посаді завідувача кафедри психіатрії з 1885 р., В.М. Бехтеревим були проведені дослідження й одержані результати, що стали відправним пунктом усіх його пошуків у сфері психології. Ряд дослідів із ушкодження рухової сфери кори мозку собаки показали, що при цьому зникають завчені рухи, набуті в

індивідуальному досвіді в процесі дресировки. Оперовані собаки не можуть користуватися своїми кінцівками для досягнення певних цілей. На V Пироговському з'їзді він виступив із пропозицією вивчати симптоми травматичних неврозів із допомогою об'єктивних методів і розглядати їх як рефлекторні реакції. Це дало йому підставу у 1896 р. перейти на позиції теорії взаємодії нейронів (contact theory), згідно з якою нервові клітини є своєрідними акумуляторами нервової енергії. Різниця в рівні напруги нервової енергії в клітинах приводить до виникнення нервового струму. Це підтверджують сучасні дослідження американських вчених в галузі сучасної нейропсихології [14].

Згідно з представленням вченого, нервова, чи психічно-нервова енергія сама по собі не тотожна психічним явищам. Для цього необхідно, щоб вона здійснювала певний шлях через відповідні структури нервової системи. У праці «Про локалізацію свідомої діяльності у тварин і людини», В.М. Бехтерев стверджує: «Усвідомленою є лише та частина психіки, яка виникає при русі первинного струму через філо- і онто-генетичні наймолодші утворення мозку, в яких зустрічає максимальний супротив, залежний від складності структур відповідних відділів нервової системи».

У кінці XIX початку XX століття В.М. Бехтерев звернув увагу на природні сполучні рефлекси (за термінологією І.П. Павлова – умовні рефлекси), що формуються у процесі набування індивідуального досвіду людини й вищих тварин. У подальшому сполучні рефлекси розглядалися ним основою усієї психічної діяльності. «Найбільш характерною особливістю нервово-психічного акту, – писав він, – є процес сполучення, що передбачає збереження слідів минулих вражень, з якими, власне, і встановлюється сполучення слідів від нового враження під впливом зовнішнього подразнення»[5, с.36].

***Розуміння психологічного досвіду як основного критерію психіки*** давало В.М. Бехтереву можливість показати, чому характер психічної діяльності не визначається водночас характером зовнішніх подразнень, і побачити в механізмі «сполучення центрів» структуру, проходження через яку психічно-нервової енергії визначає суб'єктивний характер



усвідомленої психічної діяльності. Із учення про природні сполучні рефлекси виникла «об'єктивна психологія» В.М. Бехтерева.

Дослідження функцій мозку на основі фізіології вищої нервової діяльності, нейрофізіології переконали В.М. Бехтерева в тому, що всі форми психічної діяльності можуть стати предметом природничо-наукового дослідження і бути поясненими з позицій рефлекторної теорії. Ця теоретико-методологічна установка вченого, завдяки великому обшору вивчення людської особистості, привела його до створення наукової галузі, – **рефлексології**, – науки про людську особистість, яка вивчається виключно у параметрах біологічно-соціальної теорії. У цьому виявлялося намагання подолати психофізіологічний паралелізм на основі «еволюційного» («енергетичного») монізму. Ідеться про те, що психічні процеси не можуть виникати на основі фізіологічних, як і навпаки, фізіологічні процеси – на основі психічних. І те й інше – **різні процеси єдиного нервово-психічного рефлекторного процесу**.

Оточуюча людину реальність, за В.М. Бехтеревим, складається з єдиної світової енергії, яка, залежно від форм її організації, на різних етапах еволюції виявляється по-різному. Світова енергія утримує в собі в потенційному вигляді й нервово-психічну енергію. Для того, щоб цей потенціал перетворився на дійсність, необхідна особливо організована система. Такою системою є **життя**. Вищою формою біологічного життя виступає нервова система. У діяльності нервової системи здійснюється єдиний нервово-психічний процес, який при незначності перепон у периферійних відділах органів сприймання не може виявлятися в суб'єктивній формі, «...тоді як у центральних сферах, внаслідок великих перепон для руху струму, цей же процес стає нервово-психічним із явним суб'єктивним офарбленням» [4, 79]. При зворотному проходженні струму суб'єктивний елемент зникає і залишаються лише фізіологічні процеси.

Використання В.М. Бехтеревим принципів рефлексології при аналізі соціальних явищ привело його до створення **«колективної рефлексології»**. Саме в ній виникає можливість дослідження над-органічних процесів (сфера соціального життя)

із допомогою таких же об'єктивних методів, як це має місце у природознавстві і об'єктивній психології. **Неорганічний, органічний і над органічний світ** підпорядковується одним і тим же всезагальним світовим законам, які виявляються по-різному, залежно від складності організації відповідних систем.

Особливе місце в теоретичних дослідженнях вченого відводиться таким природним феноменам особистості як **навіювання і гіпноз**. Вони досліджувалися з тих же позицій, що й усі інші психічно-психологічні процеси. Користуючись гіпнозом із лікувальними цілями, як вчений-психолог він вивчав його психологічні особливості в структурі свідомості особистості. Як фізіолог і біолог він вивчав фізіологічні вияви цих процесів в їхньому біологічному значенні в еволюції вищих тварин і людини.

Особливий інтерес представляють дослідження деяких особливостей гіпнозу й навіювання при допомозі штучних рухових сполучних (умовних) рефлексів. Можна стверджувати, що гіпноз і навіювання у творчості В.М. Бехтерева є предметом дослідження багатьох наук: психотерапії, фізіології вищої нервової системи, загальної психології, психології особистості, загальної біології, психологічної педагогіки.

Зрозуміло, що наукова діяльність-дія В.М. Бехтерева визначалася його лікарською професією. Один із його учнів, К.І. Платонов, який також спеціалізувався у психіатрії, у своїй монографії [13], у передмові до другого видання, зауважував: «...медицина має, по суті, чотири методи лікування: медикаментозний, хірургічний, фізіотерапевтичний і психотерапевтичний, причому психотерапія, зокрема сугестивна [13, с.7] (лат. *suggestion*, від *suggero* – навчаю, навіую) психотерапія, пронизує всі інші лікувальні методи». Психіатрія при всіх її особливостях уособлює в собі педагогічне начало. На це звертали увагу К. Роджерс, А. Маслоу, З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, Е. Еріксон, Е. Фром і ін. Усі вони – психотерапевти. Усі вони високого світового рівня педагоги. Усі вони майстри сугестологічного впливу. Знову ж таки звертаємося до К.І. Платонова: «...Вчення про слово привертає увагу широкого кола дослідників, особливо фізіологів, лікарів і педагогів. Зараз ми вже маємо можливість достатньо правильно розуміти й

оцінювати питання психотерапії, зокрема гіпнозу і навіювання» [13, с.6].

Особливо прихильним до використання засобів лікування психіатричних хвороб, зокрема навіювання і гіпнозу, у системі учіння-виховання був В.М. Бехтерев. Одним із перших у Росії він схвально сприйняв ідеї педології, співпрацював із співробітниками Ленінградської педологічної лабораторії імені К.Д. Ушинського, очолюваної О.Ф. Лазурським (народився в м. Переяслав-Хмельницькому, Україна). Він виступив на I-ому Всесвітньому педологічному конгресі в Брюсселі 13-18 серпня 1911р. з доповіддю «Навіювання і виховання» [2]. Використання навіювання в сучасній педагогіці фундаментально розглядається в сугестопедії болгарського сугестолога Г. Лозанова, російського педагога Г. Китайгородської (автора «методики інтенсивного навчання»), українських дослідників – В. Бухбіндера, А. Вострікова, В. Моргуна, С. Пальчевського та ін.

Кожне слово вченого і педагога сьогодні настільки, наскільки майбутнє (майбутнє для нього й сьогодні для нас) осучаснювалося мудрістю людського таланту і його пророцтвом у майбутнє зі сторічної давнини. Чи потрібно доказувати, запевняє В.М. Бехтерев своїх сучасників, що «розвиток людської особистості потребує найстараннішого виховання, а між тим, як мало уваги в житті приділяється цій справі. Ми виховуємо старанно кожне плодове дерево і навіть просту квітку, ми виховуємо всяку домашню тварину і в той же час мало турбуємося за виховання майбутнього потомства, і, що ще гірше, при незнанні основ виховання нерідко калічимо особистість людини, уявляючи, що робимо дещо особливо корисне.

До того ж, у повсякденній літературі так мало приділяється уваги питанням виховання, що сам предмет не всім здається зрозумілим. Ми звикли говорити про моральне, розумове, фізичне виховання. Але запитайте молоде подружжя, що слід розуміти під моральним вихованням, і ви переконаєтесь, що далеко не всі дадуть вам відповідь, що під цим слід розуміти розвиток почуття соціальної любові і спів-страждання, і розвиток почуття правди й поваги до всього суспільно цінного, гарного, і розвиток почуття обов'язку чи відповідальності, а між тим в розвитку саме цих

сторін особистості, як усім повинно бути зрозуміло, й полягає основа взаємовідношень між людьми».

Посилаючись на гіпнолога Тромнера, В.М. Бехтерев погоджується з його переконанням: «Мене дивує, як мало інтересу приділяють навіть мудрі педагоги вченню про навіювання навіть тепер, коли відбувається оживлення ідей гуманності, визнання відомої поваги до життя й особистості дітей, хоч вже й визнається, що все виховання полягає не у виробленні послуху і у дресировці пам'яті, а в розвитку *духовного організму* (курсив наш – І.З.) у певному напрямкові, встановленому законами життя».

Так само вони сходяться думкою, що вихованням створюються не «навіювані» характери, а навпаки, характери, що не піддаються сторонньому впливові. ...Взагалі всі люди здатні до впливу і зберігають цю здатність навіть після кращої школи, і притому без ущербу для свого життя. З іншого боку, *педагогічне навіювання*, якщо воно доцільне й правильно використовується, може бути лише корисним, бо кожне навіювання не лише може викликати бажані зміни, але в той же час може позбутися всіх інших явищ, які йому протидіють».

Підтримується В.М. Бехтеревим і переконання, що «*все виховання зумовлене навіюванням*». Діти сприймають представлення, які ми їм пропонуємо без подальшої перевірки, яка не може дитиною визначатися як правильна, чи неправильна, відповідна чи невідповідна тому, що дитина сприймає і засвоює. ... Дитя сприймає сказане, не вникаючи в нього, і в такий спосіб одержує перші *основні естетичні поняття і почуття*».

Перші ступені духовного розвитку взагалі залежні від навіювання. Але всі ці навіювання продовжують діяти також і у подальшому житті дорослих, бо що дитина засвоїла, як відомо, набагато міцніше, ніж те, що набувається в дорослому стані чи в пізнішому віці.

Неможна сумніватися в тому, що навіювання в широкому смислі є важливим фактором і в шкільному вихованні. У цьому відношенні уже Grosser визнавав, що навіювання у вихованні відіграє корисну роль, хоч до учіння наче б то воно, на його думку, не використовується ні за яких умов. Проти останнього положення,

однак, Plecher небезпідставно заперечує, стверджуючи, що у школі учіння і виховання нероздільні. Внаслідок цього і в учінні роль навіювання не може виключатись. У цьому відношенні до уваги слід брати, з одного боку, вплив шкільного середовища, а з іншого – вплив великої кількості особистостей на окремого вихованця. У зв'язку з цим доцільне виховання вимагає, передусім, відсторонення всього, що засобом навіювання може шкодити дитині, і підтримувати все, що може бути для неї корисним.

Автор доповіді, користуючись дослідженнями психологів, наводить дані про рівні навіюваності дітей. При дослідженні тактильних відчуттів вплив навіювання встановлено в 45%, органів зору – в 55%, органів слуху – в 65%, органів нюху – в 72,5- 78,75%, смакових органів – 75%. Із 600 проведених дослідів у 390, чи 65% навіюваність чітко виявлялася. Більш рельєфно навіюваність виявлялася у здібних учнів, ніж у посередніх, а в останніх більше, ніж у менш здібних. У такому висновку допускається випадковість [2, с.363].

**Авторитет учителя (вихователя).** Особистість вихователя має значно більший вплив, ніж вплив середовища. Авторитет його у всякому випадку важливіший фактор у шкільному житті і навіть переважає над авторитетом батьків. Авторитет учителя для дітей більш впливовий ніж батьків, яких діти знають не лише з позитивного боку, але з негативного також. Слабкі якості вчителя для них приховані чи маловідомі. Три головні умови навіювання: **наслідування, ствердження й повторення** – виявляються й діють в учителіві. Учень сприймає слова авторитетного вчителя у більшості випадків за безумовну істину. Якщо ж вони будуть часто повторюватися, то не може бути для нього ніякого сумніву. У цих випадках, при виконанні педагогічної дії, настрої учителя завжди безпосередньо передається учневі. Тут виникає питання про роль навіювання в самому викладанні. Немає необхідності говорити за те, як багато залежить елемент навіювання від самого вчителя, від його авторитету, уміння впливати на учнів і своїм прикладом, і способом викладу нового предметного матеріалу.

Зрозуміло, що з системи викладання повинно бути усунено все те, що пригнічує вразливість учня й не дає йому естетичного задоволення від сприймання навчального матеріалу. Гнітючим

чинником у викладанні є страх учня. Ось чому строгість вчителя, що переходить межу міри, ніколи не може бути корисною для учня умовою. Не можна не визнавати у цьому відношенні суттєвої шкоди екзаменаційної системи в умовах тієї обстановки, в якій вона відбувається. Емоція страху від екзамену паралізує, як правило, майже кожного учня. Звертаючись до експерименту, який після екзамену провів Plescher, запропонувавши учням написати твір на тему: «Наші шкільні іспити», В.М. Бехтерев наводить вражаючий результат. Усі учні, крім одного, написали про страх, які вони відчували і який заважав їм правильно розв'язати задачі. У цьому відношенні періодична перевірка знань впродовж року, позбавлена екзаменаційної необхідності, безсумнівно має перевагу.

Загальноживана форма викладання і перевірки знань із використанням запитань доволі оптимістична для учнів, але має також недолік, пов'язаний із їхньою формою. Вони часто-густо спрямовуються так, що учнівський оптимізм швидко згасає. Кращим засобом проти цього може бути розвиток і посилення демонстраційного викладання.

Далі слід звернути увагу на очікування, яке сприяє навіюванню і це вчителю необхідно враховувати. Очікування може бути корисним, якщо учитель попередньо готує учнів до найбільш важливого пункту свого викладу, але воно може бути й шкідливим, оскільки виникає загроза самонавіювання. Тут треба використовувати єдиний засіб – **самостійну роботу учнів** (само учіння – І.З.). Важливим засобом може стати самоперевірка учнями своїх досягнень із високим рівнем власного критичного мислення. У набуванні знань слід використовувати всі органи дитини, а не лише слухові.

Самостійна робота робить учня незалежним не лише від самонавіювання, але й непомірного впливу учителя й навчального матеріалу. Вона розвиває в учня самовизначення своєї сили й створює довір'я до себе, що впливає, у свою чергу, на характер і волю. Але як не важливо підтримувати й розвивати самостійну роботу думки шляхом переконання й розвитку критики, необхідно тримати повсякчас на увазі: **матеріал, що кладеться в основу характеру, дається навіюванням, як безпосереднім прищепленням ідей та почуттів (виокремлення наше – І.З.)**.

З іншого боку, в усіх тих випадках, де ішлося про вже прищеплені дурні звички чи інші якісь ненормальні вияви, необхідно, по можливості, застосувати систематичне лікарське навіювання, яке може бути, згідно з випадком, гіпнотичним навіюванням, чи просто навіюванням у стані бадьорості, чи тим, чи іншим видом психотерапії.

**Свідомість, навіювання, гіпноз.** «Рефлексологія» й «енергетизм» В.М. Бехтерева піддавалися ідеологізованій знищуючій критиці. Складалося враження про те, що він не тільки не досліджував проблему свідомості, але й заперечував її. Насправді, істина мала зворотний вияв і зворотну сутність. Його уявлення про навіювання й гіпноз, їхню сугестивну зумовленість, органічно пов'язані з його поглядами на сутність і структуру свідомості, на співвідношення свідомого й без-свідомого.

В актовій промові «Свідомість і її межі» 8 жовтня 1888 року в Казанському університеті, вчений визначив свідомість як «те суб'єктивне офарблення, чи те суб'єктивне, тобто внутрішнє, безпосередньо нами сприйнятий стан, яким супроводжуються багато з наших психічних процесів. Дякуючи цьому суб'єктивному офарбленню, ми можемо розмежовувати наші психічні процеси за їх складністю і тими чи іншими притаманними їм особливостями [8, с.7].

В.М. Бехтерев розрізняв дві форми усвідомленості психічних процесів. Перша з них – «ступені ясності свідомості». Друга форма усвідомленості, за В.М. Бехтеревим, полягає в наявності у свідомості різних психічних процесів, які відрізняються за їх змістом і відношенням до особистості людини, до її «Я». У цьому аспекті, підкреслював він, краще було б говорити «про спеціальні види свідомості, враховуючи складності її змісту, а не рівні самої свідомості».

Структурно **спеціальну свідомість** можна відтворити таким чином:

- Нижча, початкова форма, в якій ще немає ніяких чітких уявлень, крім сприйняття власного існування, крім того, що є «Я» і щось інше, не визначене;
- Виокремлення групи уявлень про «Я» як суб'єкт, на відміну «не-Я», чи об'єкт. На цьому етапі виникає

самосвідомість, уявлення про самотність і неповторність індивідуального людського існування;

- «Свідомість простору», коли людина може створювати просторові уявлення про оточуючий її світ;

- «Свідомість часу»;

- «Свідомість власної особистості». У ній панують елементи, що складають неповторне інтимне ядро особистості. Сюди відносяться, передусім, представлення про моральні, релігійні, правові і інші норми, перші вияви волі людини як найхарактернішої риси її людської сутності;

- Вищий рівень свідомості – стан психіки людини, коли вона, з одного боку, володіє здатністю за бажанням вводити у сферу свідомості тих чи інших її попередніх представлень, а з іншого – може усвідомлювати потік психічних процесів, причини свого почуттєвого стану і наслідків своїх вчинків. Здібність самопізнання і само-звітності є характерною ознакою повної свідомості.

Ці форми свідомості В.М. Бехтерев розглядав як «різні ступені розвитку її змісту». Кожен із рівнів організації свідомості не лише має власні характеристики, але й передбачає, утримує в «знятому вигляді» особливості, властиві всім попереднім, більш низьким ступеням розвитку свідомості, більш примітивним, архаїчним її структурам [8, с.37-38].

Підпорядкуванню структур свідомості, основним способом її функціонування відповідають і основні етапи її розвитку в онтогенезі кожної окремої людини. На більш ранніх етапах розвитку особистості виникають більш прості ступені у структурі свідомості, на більш пізніх – більш складні й багаті змістом. При ряді патологічних процесів розпад свідомості йде в зворотному розвитку послідовності: те що з'явилося пізніше всього в індивідуальному розвитку, піддається гальмуванню чи руйнується раніше за інші форми свідомості. Передусім втрачається здібність самосвідомості виробляти активні вольові дії і довільну увагу. Пригніченню чи деструкції підлягають моральні норми особистості, і лише після цього відбуваються зміни в свідомості часу й простору і т. ін.

Розробляючи концепцію свідомості, В.М. Бехтерев приділяв велику увагу явищам перцепції й аперцепції. Згідно з



традицією, перцепцію він розумів як процес, дякуючи якому те чи інше враження доходить взагалі до свідомості, а під аперцепцією – процес, дякуючи якому зовнішні враження входять у сферу ясної «повної» свідомості.

Слід віддати належне В.М. Бехтереву, він перший із російських психологів 20-30 років *досвід* назвав критерієм психологічної науки, а отже й психологічного розвитку особистості. У принципі, аперцепція – це досвідне сприймання. Зважаючи на цілісність особистості і континуум усіх психологічних категорій, коли все в одному, а одне – це все разом (діалектика одиничного й загального) вчений мав право сказати: «...Сила почуття, яким, дякуючи тим чи іншим асоціаціям, супроводжується представлення – ось що в даному випадку служить причиною, що це представлення вводиться в пункт найбільш ясної свідомості» [8, с.27]. В «об'єктивній психології» і «рефлексології» свої погляди на сутність свідомості В.М. Бехтерев розвиває у вченні про *особисту й загальну свідомість, активне й пасивне сприймання й увагу (зосередження)*.

Особиста свідомість і активне сприймання – це та свідомість, яка складає сутність нашого «Я», разом із усіма підпорядкованими йому явищами психічного життя. Загальна свідомість із пасивним сприйманням це – ті явища психіки людини, які не знаходяться в тісному взаємовідношенні з «Я» особистості.

Особиста свідомість представляє собою вищу в розвитку й найбагатшу за змістом ступінь свідомості. Вона зв'язана, передусім, із вольовими процесами і активною увагою. Саме воля й активна увага, а також активне сприймання є важливішими складовими людського «Я», особистої свідомості в пізнанні й практичному перетворенні світу.

Дякуючи волі, людське «Я» *«впливає певним чином на оточуючий нас світ, активна ж увага дістає з зовнішнього сприймання певні враження, які, дякуючи належності активної уваги нашому «Я», вступають в тісне співвідношення з останнім, стаючи міцним його набутком»* [6, с.629].

*Самостійність, самодостатність, і самодіяльність* особистої сфери В.М. Бехтерев вбачав не лише в особливому її

відношенні до потреб, але й в особливому відношенні організму до зовнішніх подразників, зумовлених виключно минулим досвідом впливів на внутрішньо-органічні процеси. Тут відіграють важливу роль сукупність слідів від органічних рефлексів і рефлексів, викликаних зовнішніми подразниками. Ця особистісна сфера органічного характеру, що базується на минулому досвіді, є активною основою самотійного відношення до оточуючого світу.

Особистісна сфера людини не обмежується слідами лише сполучних рефлексів, пов'язаних із органічними потребами. У тісному зв'язку з ними відбувається утворення слідів, зумовлених тими чи іншими умовами суспільного життя. Із особистої сфери органічного характеру розвивається соціальна особистісна сфера. Остання є базисом моральних і соціальних відносин між людьми. Ця соціальна особистісна сфера, піднімаючись до оцінки соціальних відношень, приводить до утворення цілісної особистості, тобто особистості як самобутнього індивідууму. Особистість «є психічний індивід із усіма його самобутніми особливостями, індивід, представлений самодіяльною істотою по відношенню до оточуючих зовнішніх умов» [3, с.631].

Усі форми психічної діяльності людини зв'язані з її «Я» і є результатом взаємодії особистої і загальної свідомості. При цьому «особиста свідомість» відіграє роль скоріше енергетичного заправного начала «яке слідкує за загальним ходом процесу мислення і уважно відноситься до його кінцевого результату, тоді як вся складна підготовча робота, що дає матеріал для творчості і мислення зобов'язана головним чином сфері загальної свідомості» [6, с.636].

Загальна свідомість відрізняється від особистої за двома суттєвими ознаками: вона позбавлена керівного начала і не може довільно входити в особисту.

Сфера загальної свідомості підпорядковується законам здорового глузду і моральним нормам. Тому загальна свідомість органічно зв'язана з особистою загальною логікою, моральними нормами. Будучи психологічною за суттю, вона очікує своєї суб'єктивізації і переходу в активні фази психологічного досвіду індивіда, поглиблюючи їх і наповнюючи відповідним змістом.

Подібне доказується складністю рухів загіпнотизованого і тим, що «особи з різною моральністю відносяться неоднаково до навіювань, які зачіпають їхню честь, моральні і релігійні переконання».

Досліджувалися також і механізми, із допомогою яких психічні процеси, які здійснювалися у сфері «загальної свідомості», переводилися у сферу «особистої свідомості». До цих механізмів В.М. Бехтерев відносив подібність (схожість), асоціації, сновидіння, галюцинації, звучання власних думок.

Визначаючи гіпноз, як видозмінений сон, подібний у своїх глибоких станах до природного сомнамбулізму, вчений відзначав повне чи часткове згасання в ньому «особистої свідомості» і переходу до «сфери загальної» «без-особистісної свідомості». Критична і контролююча роль «особистої свідомості» зводиться до мінімуму. Тому стан гіпнозу є благо-приємним випадком для всіляких навіювань, які вступають у сферу «загальної свідомості» безконтрольно.

«Особиста свідомість» при навіюванні не бере участі у психічних процесах, що відбуваються на рівні «загальної свідомості», але активно й довільно може користуватися результатами цих процесів. Тому навіювання може розглядатися як своєрідне усвідомлення й водночас ірраціональний психічний процес, що має виключно велику роль в індивідуальному й суспільному житті людини.

В.М. Бехтерев, як і інші психоаналітики, вважає, що гіпноз і навіювання є «архаїчними» формами психічної діяльності, порівняно з логічним мисленням, вбачаючи їхні вияви й існування в «загальній свідомості». Момент «архаїзації» у стані гіпнозу тварин (досліди на собаках) відзначав І.П. Павлов. Спостерігалася своєрідна «дисоціація» умовного слинного рефлексу: гальмування цілеспрямованих рухів тварини і збереження слиновиділення як більш древньої й автоматизованої (вегетативної) функції. З «архаїзацією» психічної діяльності в гіпнозі і навіюванні В.М. Бехтерев зв'язував великі зрушення не лише в психічних, але й у фізіологічних функціях людського організму (чуттєвість, серцево-судинна система, дихання, ендокринні зміни і т.ін.). При допомозі навіювання можна регулювати порушені фізіологічні функції психологічними засобами, в чому й полягає могутність всякої психотерапії, і взагалі всякого слова, як фізіологічного, лікувального, навчального й виховного фактору.

### **Список використаних джерел**

1. Басов М.Я. Общие основы педологии / М.Я. Басов. – М., Л. : Государственное изд-во, 1928. – 744 с.
2. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание / В.М. Бехтерев // Бехтерев В.М. Гипноз. – Д. Сталкер, 1999. – С. 350–379.
3. Бехтерев В.М. Личные рефлексy / В.М. Бехтерев // Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии. – 1912. – Т.IX. Вып.1.
4. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека / В.М. Бехтерев. – Л., 1926. – С.79.
5. Бехтерев В.М. Объективная психология / В.М. Бехтерев. – СПб, 1907. – Вып.1. – С.36.
6. Бехтерев В.М. О личном и общем сознании / В.М. Бехтерев // Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма. – 1904. – Вып. 9. – С .629
7. Бехтерев В.М. Психология и жизнь / В.М. Бехтерев. – СПб, 1904. – С.12.
8. Бехтерев В.М. Сознание и его границы / В.М. Бехтерев. – Казань, 1888. – С. 37–38.
9. Воробьева Л.И. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода / Л.И. Воробьева, Т.В. Спегирева // Вопросы психологии. – 1990. – №2.
10. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии / Л.С. Выготский //Собр. Соч. в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т.1. – С.84.
11. Лактионов А.М. Координаты индивидуального опыта / А.М. Лактионов. –Харьков : Бизнес информ, 1998. – С.7.
12. Ленин В.И. Материализм и эмпириокритицизм / В.И. Ленин // Полн. собр. соч. – 5-е изд. – Т.18. – С. 167.
13. Платонов К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор / К.И. Платонов – М. : Медгиз, 1962. – 530 с.
14. Хансон Р. Мозг и счастье. Загадки современной нейропсихологии / Р. Хансон, Р. Мендиус. – М. : Эксмо, 2011. – 320 с.

**И.А. Зязюн**

### **СУГЕСТОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ**

*Психологический опыт является доминантной основой «Я-концепции» личности. За своим определяющим преимуществом в жизни человека, с одной стороны, и за уровнем не разработанности, – с другой, – психологический опыт в наше время относится к разряду таких духовных образований, вне которых не совершается ни одно человеческое дыхание, ни один миг личностной жизнедеятельности – мышления и творчества, учения и воспитания, благополучия и неудач. В научном анализе проблем психологического опыта, когда без него любое исследование в системе Человек – Человек не может быть достаточным и до*

конца законченным, приобретает неоспоримую важность проблема выделения исходного понятийного ряда индивидуального психологического опыта. Исследуются: определение категориального пространства опыта; основные принципы его формирования и развития; системно-образующий фактор развития; структурно-динамическая организация уровней и подструктур; характер трансформационных и адаптационных процессов. На основе важного научного принципа В.М. Бехтерева о психологическом опыте, как основном критерии человеческой психики, выделяется и исследуется научная проблема суггестологической обусловленности развития психологического опыта.

**Ключевые слова:** психологический опыт, личность, целостность личности, суггестология, деятельность, действие, внушение, гипноз, психологические континуум-категории.

### **I. Ziaziun**

#### **SUGGESTOLOGICAL NATURE OF PSYCHOLOGICAL EXPERIENCE OF A PERSONALITY**

*Psychological experience is the dominant base of an individual «I-concept». According to its determining character in a person's life on the one hand, and to the unsatisfactory level of its study on the other hand – nowadays psychological experience is such a spiritual phenomenon without with neither a person's breath nor a moment of his life take place – thinking and creative work, teaching and education, wellness and mishaps. In the scientific analysis of psychological experience, without which any research of the system Person-Person can not be profoundly completed, the question of determining the definitions in individual psychological experience acquires undoubted importance. The following aspects are considered: categorical essence of experience; the main principles its formulation and development; systematical factor of its development; structural and dynamic organization of the levels and substructures; the character of the transformation and adaptation processes. The scientific question of suggestological dependence of the psychological experience development is determined and considered on the important basis of V.M. Behterev's scientific principle of psychological experience as the main criterion of human psychics.*

**Key words:** *psychological experience, personality, personal integrity, suggestology, activity, act, suggestion, hypnosis, psychological continuum – categories.*

Надійшла до редакції 20.09.2014 р.

УДК 159.9.01 : 167.6

**ТИТОВ Іван Геннадійович**

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

## **ПРОБЛЕМА ЗАКОНУ В ПОСТНЕКЛАСИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

*У статті зроблена спроба експлікувати сутнісні аспекти закону, за допомогою яких він може бути осмислений як результат пізнавальної діяльності в умовах постнекласичної трансформації психологічної науки. Уточнено обсяг поняття «закон» та вказано на особливості його співвідношення з близькими за змістом поняттями, насамперед, із закономірністю. Визначені форми і межі дії законів у досліджуваних постнекласичною наукою складних системах, що саморозвиваються. Вказано на те, що моделювання психологічних закономірностей вимагає поєднання вербального та логіко-математичного системного опису.*

**Ключові слова:** *постнекласична психологія, закон, закономірність, складні системи, що саморозвиваються, ідеальна модель.*

**Постановка проблеми.** Укорінені на етапі становлення постнекласичного типу наукової раціональності ідеї про специфічний тип системної організації досліджуваних об'єктів, про особливі норми та ідеали побудови наукового знання, про співвіднесеність останнього з ціннісно-смісловими структурами свідомості суб'єкта пізнання вимагають осмислення пояснювальних можливостей сучасної психології на рівні формульованих нею законів. Вирішення цієї проблеми – завдання доволі складне й певною мірою амбіційне, оскільки стосується основних епістемологічних функцій психологічної науки, сама можливість реалізації яких зараз викликає численні дискусії. Сенс цих дискусій у найзагальнішому вигляді зводиться до наступного. Одні дослідники, як указує Д.О. Леонт'єв, обстоюючи природничонаукове тлумачення закону у психології, наголошують на тому, що «в усіх людей одні і ті самі психологічні феномени підкоряються *одним і тим самим* законам» [13, с.4], а самі психологічні закони є

однозначними, сталими та всезагальними. Інші, навпаки, підкреслюють принципову релятивність номологічних висловлювань та їхню зумовленість відповідними науковими картинами світу, що врешті-решт призводить до заперечення можливості використання поняття «закон» по відношенню до психологічного знання (див. наприклад: [20]). Шлях до подолання зафіксованої у цій полеміці суперечності, полягає, по-перше, в уточненні обсягу поняття «закон» та у вказуванні на особливості його логічних зв'язків і співвідношень із близькими за змістом поняттями, насамперед, із закономірністю; по-друге, – у визначенні форм і меж дії законів у досліджуваних постнекласичною наукою складних системах, що саморозвиваються. Саме в експлікації сутнісних аспектів закону, за допомогою яких він може бути осмислений як результат пізнавальної діяльності в умовах постнекласичної трансформації психологічної науки, й полягає основна мета пропонованого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Звернення з метою первинного орієнтування у змісті поняття «закон» до авторитетних філософських енциклопедичних словників свідчить про те, що подані в них визначення в основному збігаються – під *законом*, зазвичай, розуміються істотні, необхідні, всезагальні, повторювані та інваріантні відношення<sup>1</sup> між об'єктами (сторонами об'єктів), які визначають структурні особливості цих об'єктів, їхнє функціонування та розвиток (див., наприклад: [26, с.194]). Істотність зафіксованих у законі відношень розкриває внутрішній зміст об'єктів в єдності всіх різноманітних та суперечливих форм їхнього буття, суттєве в них; необхідність указує на всю повноту детермінації цих закономірних відношень; всезагальність означає, що вони притаманні всім без виключення явищам і процесам певного

---

<sup>1</sup> Поняття «відношення», що характеризує будь-яку спільну визначеність об'єктів, є родовим для поняття «зв'язок», котре фіксує відношення залежності, зумовленості, опосередкованості явищ одне одним. «Зв'язок між об'єктами має місце лише тоді, коли внаслідок взаємовідношення цих об'єктів виникає їхня взаємодія і в результаті цієї взаємодії – зміна їхніх властивостей» [8, с.10].

класу, рівня тощо; повторюваність вказує на відтворення відношень у їхній тотожності; інваріантність характеризує відносну стійкість, незмінність та стабільність відношень при переході від одних умов існування до інших [8], [11], [16], [23].

Оскільки закони є відношеннями між сутностями, способами їхнього функціонування [11, с.83], то їхнє виокремлення із загальної маси чуттєвих сприймань (в яких істотні аспекти об'єктів злиті з несуттєвими) передбачає складну інтелектуальну діяльність суб'єкта пізнання (мисленнєве абстрагування, узагальнення та ідеалізацію, залучення процесів уяви, інтуїтивних та рефлексивних механізмів тощо), ключовим елементом якої є створення гіпотетичних<sup>2</sup> конструктів [8]. Унаслідок цього суб'єктом будуються когнітивні репрезентації суттєвих відношень об'єктів у вигляді ідеальних моделей, у яких ці відношення виражені зв'язками між поняттями природної або штучної мови. Відображений у такій ідеальній моделі об'єктивний закон неминує «є неповним, вузьким, охоплює лише частину дійсності» [7, с.110]. Це зумовлюється, по-перше, перманентним процесом розвитку сутності, конкретним вираженням якого виступає той чи інший закон: «Чим сутність менш розвинена, менш диференційована, тим абстрактнішими, менш визначеними, менш стійкими є її закони. Чим більше розвинена сутність, чим більше вона диференціювала себе та власні визначення, тим більш розвинутими, більш зрілими, стійкішими є закони» [11, с.86]. По-друге, закон є невіддільним від умов, що породжують об'єкт та формують його сутність, тому «залежно від цих умов результати дії одного і того самого закону можуть значно відрізнятись» [7, с.111]. По-третє, моделювання суттєвих властивостей об'єктів необхідно містить деяке огрублення,

---

<sup>2</sup> Під гіпотезою розуміють «наукове припущення або передбачення, істинне значення якого не визначено» [26, с.124]. Гіпотеза, як правило, висувається з метою пояснення суперечності між існуючим науковим законом і новими експериментальними даними та має задовольняти умові принципової перевірки, тобто мати властивості фальсифікованості (спростування) та верифікованості (підтвердження).



спрощення, схематизацію реального об'єкту, що у поєднанні з приписуванням ідеальним конструкціям певних властивостей, «котрі хоча і співвідносяться з деякими властивостями реальних об'єктів, але у загальному випадку задаються самим дослідником, який вирішує специфічні наукові завдання» [20, с.10], значно відбивається на точності та повноті наукового закону. І насамкінець, по-четверте, змістові особливості закону істотно залежать від системи відліку, в якій здійснюється його фіксування: вона може бути прив'язана чи то до зовнішнього спостерігача (дослідника), чи то до самого діючого суб'єкта<sup>3</sup> [3].

У наукознавчій літературі описані різні типи законів, котрі розрізняються за ступенем глибини відображення істотних зв'язків і залежностей (емпіричні та теоретичні закони), а також за співвідношенням необхідності й випадковості у процесі їхньої дії (динамічні та статистичні закони). Коротко вкажемо на їхню специфіку.

*Емпіричний (феноменологічний) закон*, котрий, як правило, описується у вигляді формалізованої або квазіформалізованої залежності, розкриває функціональне відношення між об'єктами та їхніми властивостями, що чуттєво спостерігаються<sup>4</sup>. «Як і будь-який закон, він виражає істотний зв'язок між об'єктами. Проте це ще недостатньо глибокий або неповно виражений зв'язок. Це відображення сутності, але сутності, так би мовити, лише “першого порядку”. Емпіричний закон не розкриває всезагальності та необхідності даного відношення, а лише

---

<sup>3</sup> Висловлені положення надають підстав говорити про те, що відносно формалізованих моделей певного рівня складності, які пояснюють ті чи інші закони (в тому числі й психологічні), можуть бути застосовані теорема Гьоделя про неповноту (в середині будь-якої абстрактної системи виведеного знання мають місце істинні судження, котрі не можуть бути доведені або спростовані засобами цієї системи), принцип доповнення Бора (об'єкт може мати взаємовиключні властивості залежно від умов експерименту), принцип несумісності Заде (неможливе поєднання високої точності опису та великої складності системи) [10], [19].

<sup>4</sup> Слід відрізняти емпіричні закони від так званих емпіричних констатацій, які фіксують лише наявність/відсутність у спостереженні речей або їхніх властивостей.

фіксує його повторюваність у спостереженні або експерименті» [8, с.43-44]. Незважаючи на ступінь загальності<sup>5</sup> емпіричних законів, у будь-якому разі, в їх основі лежить система емпіричних узагальнень – змістових висловлювань мовою конкретної науки [1] або статистичних висловлювань [15], вибудованих на основі індуктивного аналізу відповідних наукових фактів<sup>6</sup>. Вони лише констатують певну послідовність пов'язаних одна з одною подій, не розкриваючи внутрішнього механізму їхньої взаємодії, через що пояснювальна та передбачувальна функції емпіричних законів, як правило, обмежені.

Пояснення феноменологічних законів досягається за допомогою *теоретичних законів*, що розкривають глибокі внутрішні зв'язки процесів, механізми їхнього перебігу та пов'язують величини, які не підлягають безпосередньому спостереженню. «Важлива особливість теоретичних законів полягає в тому, що вони в імпліцитній формі містять у собі емпіричні закономірності, котрі можуть бути з них виведені, а також у тому, що з теоретичних законів можуть бути одержані нові емпіричні закони, раніше не відомі» [8, с.48]. Більше того, саме емпірично встановлені залежності між відкритими за допомогою спостереження й експерименту фактами виступають засобами підтвердження теоретичних законів [11]. Ґрунтований на емпіричному досвіді теоретичний закон виступає як новий, якісно специфічний етап пізнавальної діяльності, пов'язаний із описом та поясненням “сутності другого порядку” на рівні

---

<sup>5</sup> За ступенем загальності виокремлюють елементарні (ґрунтуються на індуктивних узагальненнях деякої регулярності), інтегральні (одержується внаслідок встановлення зв'язку між елементарними емпіричними законами) та фундаментальні (виражають зв'язок між інтегральними законами) емпіричні закони [8].

<sup>6</sup> У зв'язку з цим необхідно підкреслити, що наукові факти, залежності між якими лежать в основі законів та закономірностей, слід відрізнити від об'єктивного факту – явища, що безпосередньо спостерігається. Останній є фрагментом вихідних даних, одиничним випадком, котрий поряд з іншими випадками, може слугувати матеріалом для перевірки гіпотези. Якщо гіпотеза підтвердиться, результат набуде статусу наукового факту [15].

певної наукової теорії, що надає «єдине системне знання про досліджуване коло об'єктів» [21, с.3].

Особливого розгляду заслуговує розподіл законів на динамічні та статистичні. *Динамічні закони* відображають ті випадки причинного зв'язку між окремими, відносно ізольованими, автономними явищами, об'єктами, сторонами, коли їхній «вихідний стан, що має достатньо виражений характер, однозначно та повно визначає (при заданих зовнішніх впливах) наступні стани» [11, с.198]. Точна та однозначна визначеність необхідних детермінаційних відношень між станами об'єктів у динамічному законі дозволяє здійснити на його основі достовірне передбачення настання інших станів.

На відміну від динамічного закону *статистичний закон*, по-перше, відображає регулярні відношення детермінації між властивостями, «котрі притаманні системі в цілому, а не окремим її одиницям» [7, с.161]. Інакше кажучи, він є законом певної множини, ансамблю відносно однорідних явищ або процесів (т. зв. статистичної сукупності), для яких іманентна спільна сутність, якість, ознака. У кількісному вираженні розподілу цієї ознаки між елементами статистичної сукупності (що свідчить про міру зрілості сутності, міру можливості та необхідності, міру регулярності даного статистичного відношення) й виявляються статистичні закони [11, с.110-116]. По-друге, «в статистичних законах, на відміну від динамічних, представлена не однозначна, жорстко визначена детермінованість явищ, а їхній імовірнісний зв'язок» [7, с.161-162]. Подібний характер статистичних законів зумовлений дією численних випадкових причин, котрі мають місце під час дослідження масових явищ. Разом із тим, статистичний закон все-таки розкриває деяку домінуючу тенденцію, панівну спрямованість процесу трансформації або розвитку явища, необхідний прояв якої «виникає внаслідок взаємної компенсації та врівноваження багатьох випадкових факторів» [26, с.625]. Тому відмінність між статистичним та динамічним законами є відносною, оскільки будь-яка динамічна закономірність являє собою статичну закономірність з імовірністю здійснення подій, близькою до одиниці. У зв'язку з цим підкреслюється, що межовим випадком статистичних законів виступають динамічні

закони [26].

У здійсненій вище характеристиці закону та його основних типів ми побіжно торкнулися основних термінів, що склалися у зв'язку з вивченням категорії закону («відношення», «зв'язок», «сутність», «необхідність», «гіпотеза» тощо), проте поза розглядом залишилося питання співвідношення цієї категорії з іншим, близькими за змістом, поняттям «закономірність».

Як засвідчив аналіз наукових джерел, сенс, який вкладається різними дослідниками в це поняття, є досить неоднозначним. Наприклад, закономірність або ототожнюється з законом, використовуючись як однорядкова з ним категорія, або вважається такою, що належить виключно об'єктивній дійсності, у той час, коли закон розглядається як відображення наукою закономірностей світу, або тлумачиться як інтегративний вияв «сукупність взаємопов'язаних за змістом законів» [25, с.147]. Наявність таких діаметрально протилежних трактувань лише підтверджує необхідність подальшого теоретичного опрацювання категорій закономірності та закону, що передбачає, передусім, їхнє чітке термінологічне розмежування.

Будемо виходити з того, що і закон, і закономірність відображають істотні, стійкі, повторювані та впорядковані зв'язки між процесами і явищами. У цьому виявляється подібність між ними, відмінності між цими поняттями полягають у наступному.

По-перше, відображувані у законі зв'язки є стійкішими та такими, що охоплюють усю сукупність явищ, у той час, коли генералізовані у закономірності відношення «справедливі лише для даних умов розвитку конкретних явищ<sup>7</sup>» [24, с.86], є варіативними, неоднозначними, виявляються здебільшого «як панівна, визначальна тенденція, котра впорядковує хаотичні, випадкові зв'язки, знімає їх у собі» [11, с.172] (у цьому сенсі

---

<sup>7</sup> Ця особливість закономірності особливо яскраво проявляється при фіксації різного роду ефектів – закономірних емпіричних узагальнень, здійснених у вигляді тверджень про те, що за певних умов «у переважній більшості випадків або навіть в усіх випадках спостерігається відмічене явище» [1, с.62].

зміст поняття «закономірність» збігається зі змістом поняття «статистичний закон»). Це може бути пояснене тим, що «поняття “закон” відображає момент стійкості системи», а «поняття “закономірність” підкреслює динамічність системи, момент її розвитку, перетворення» [6, с.101].

По-друге, узагальнюючи окремі факти, кількісні та якісні залежності між ними, відображаючи одиничне в його єдності із загальним (особливе), закономірність передує встановленню закону (всезагального). «Тому власне закони відкриваються, як правило, на базі вже виявлених закономірностей, що відповідає загальному ходу людського пізнання, котре здійснюється від одиничного (залежності) до особливого (закономірності) та всезагального (закону)» [24, с.87].

Поряд із цим слід також зважати на головні структурно-процесуальні характеристики досліджуваних постнекласичною наукою складних систем, що саморозвиваються (ССС)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Ці системи відрізняються від менш складних форм системної організації – простих (механічних) систем та складних систем, що саморегулюються. При описі перших вказується на те, що сумарні властивості їхніх частин вичерпно визначають властивості цілого; частини всередині цілого та поза ним мають одні і ті самі властивості; зв'язки між елементами підкоряються жорсткій (лапласівській) причинності; простір і час є чимось зовнішнім по відношенню до таких систем тощо. Характерною особливістю других є їхня диференційованість на відносно автономні підсистеми, в яких відбувається стохастична взаємодія елементів. Цілісність таких систем (котра вже не вичерпується властивостями частин, набуваючи емерджентних якостей) передбачає наявність у них програми гомеостатичного функціонування, котра визначає керівні команди та корегує поведінку системи на основі прямих та зворотних зв'язків. У системах, що саморегулюються, лапласівський детермінізм поєднується з імовірнісною (характеризує поведінку системи з урахуванням стохастичного характеру взаємодії у підсистемах) та цільовою (відображає дію програми саморегуляції як мети, що забезпечує відтворення системи) причинністю. Також виникають нові смисли у їхніх просторово-часових описах, що призводить до введення поряд з уявленням про «зовнішній» час поняття «внутрішній час» системи (див. докладніше: [22]).

Рефлексія цих характеристик, як нам видається, дозволить у подальшому викладі чіткіше експлікувати якісну специфіку встановлюваних закономірних зв'язків.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті аналізованої тут проблеми принципово важливою характеристикою ССС є притаманна їй ієрархія рівневої організації елементів, здатність породжувати в процесі розвитку нові рівні. Кожний такий рівень, здійснюючи зворотний вплив на рівні, що раніше склалися, перебудовує їх, внаслідок чого організація системи диференціюється та ускладнюється: в ній формуються нові, відносно самостійні підсистеми, перебудовується блок управління, один тип саморегуляції замінюється іншим, виникають нові типи прямих та зворотних зв'язків, нові параметри порядку, цілісності. Нарощування ССС нових рівнів організації супроводжуються виникненням нових закономірностей, які функціонують у рамках фіксованих меж та відображають різні сторони, аспекти процесу виникнення, прояву, розвитку, перебудови системи [22]. У зв'язку з цим перед психологічною наукою постає завдання не лише встановити певний закон психіки, «але й окреслити сферу його дії, а також умови, в яких він лише й може діяти, його межі» [14, с.114]<sup>9</sup>. При цьому однією з ключових під час аналізу кожної конкретної закономірності має стати відповідь на питання «чи є вона універсальною або культурно зумовленою» [9, с.173]. Наприклад, чи є описані гештальтистами закони сприймання «природними» властивостями будь-якої людини або ж культурно сформованими феноменами? Відповідь на це питання, вочевидь, передбачає виокремлення в досліджуваній

---

<sup>9</sup> Свого часу Б.Ф. Ломовим зроблена спроба систематизувати існуючі психологічні закони у 8 груп, які «належать до різних рівнів психічного, розкривають його різні виміри, начебто беруть психічне у різних зрізах, у різних площинах» [14, с.111] (наприклад, закони, що розкривають динаміку психічних процесів; закони, які характеризують механізм формування психічних явищ; закони, котрі характеризують структуру психічних явищ; закони, що розкривають залежність ефективності поведінки від рівня її психічної регуляції; закони, що стосуються процесу психічного розвитку та ін.).

психічній системі тих якісно своєрідних сторін, у межах яких тенденції, що цікавлять психолога, можуть розглядатись як стійкі та однорідні у своїх істотних проявах<sup>10</sup>. Проте, отримані стосовно даного рівня закономірності не можуть бути екстрапольовані на інші неоднорідні рівні.

Говорячи про рівневу представленість закономірностей і законів, слід окремо вказати на особливості їхньої взаємодії та взаємовпливу. Нові закономірності, що з'являються на нових рівнях організації ССС, починають визначати форми та межі дії законів функціонування попередніх рівнів системи у рамках нової цілісності [22]. Більше того, робиться припущення про можливу «зміну вже існуючих законів під впливом нових рівнів організації системи» [17, с.8]. Як приклад наводяться відомі з практики великого спорту випадки, коли висока мотивація спортсмена, пов'язана з його психологічною налаштованістю на встановлення рекорду, змінює перебіг біохімічних процесів в організмі, що, своєю чергою, оптимізує механіку дії його рухового апарату та зумовлює досягнення позитивного результату [17].

Стосовно психології сказане вимагає доповнення укоріненого у вітчизняній психологічній науці методологічного уявлення про рівневу представленість психологічних законів та парціальний характер їхньої дії (стосовно окремої області психічних явищ) [12, с.198-199] ідеєю про те, що «будь-які закономірності можуть змінюватись залежно від інших закономірностей, що діють на більш високих рівнях» [13, с.6], із урахуванням також того, що останні, в силу процесів перманентної диференціації системи, теж «не залишаються завжди незмінними; у ході розвитку одні з них замінюються іншими» [13]. Із огляду на це, вочевидь має рацію Ф. Генон, котрий говорить «про основні та другорядні закони даної

---

<sup>10</sup> Цьому значною мірою сприяє розвиток статистичних технік, «котрі дозволяють встановлювати закономірності, притаманні лише підвбірками загальної вибірки досліджуваних. Це означає можливість фіксації локальних (тобто таких, що виявляються всередині певним чином культурно організованих типів перебігу психічних процесів) закономірностей» [9, с.173-174].

системи, ієрархія яких визначається ієрархією компонентів системи та ступенем значущості відношень між ними» [6, с.100].

Іншою важливою особливістю ССС, котра характеризує діючі в ній закономірності, є іманентні їй відкритість та постійний обмін інформацією з оточуючими системами. Уся складна мережа таких інформаційних взаємодій ССС з іншими системами може бути інтегрально представлена як нелінійне середовище, де виникають синергетичні ефекти, котрі, загострюючи моменти випадковості, дестабілізації та хаосу, зумовлюють реалізацію кожною із взаємодіючих систем потенційних можливостей свого розвитку в напрямку появи нової впорядкованості (закономірності)<sup>11</sup>. Причому реалізація одного з декількох імовірних сценаріїв розвитку взаємодіючих систем, і як наслідок – виникнення в кожній із них нових параметрів порядку та утворення нових зв'язків – забезпечується наявністю системоутворювального фактору, «котрий із чисельних компонентів із безладною взаємодією організує впорядковану множину» [2, с.26]. Саме від того, яким є системоутворювальний фактор залежить характер закономірних зв'язків [14, с.125], що складаються між рівнями та підсистемами ССС, а також між нею та іншими системами.

Наведені вище положення вимагають розширення смислів категорії причинності в епістемології сучасної психологічної науки. Притаманна психології системність об'єкта дослідження, пов'язана з його складністю, унікальністю та саморозвитком, передбачає відхід від жорсткого детермінізму та звернення до модальності можливого. Як зазначає В.Ф. Петренко, людина «не є жорстко детермінованою системою, котра підкоряється жорстким законам, а, маючи внутрішній розвиток «...» і свободу волі, не тотожна сама собі в кожний новий момент часу. Чим розвиненіша система, тим більше ступенів свободи вона має, і стосовно особистості людини «...» некоректними є еквіфіналістські моделі й прогнози, що побудовані на принципі детермінізму. Мова може йти лише про сценарні варіанти розвитку подій, де людина «...» реалізує одну можливість із

---

<sup>11</sup> У цьому сенсі можна говорити про негентропію як характеристику ступеня закономірності системи [11, с.102].



“віяла” потенційних можливостей у кожний момент часу» [18, с.116]. Тому не випадково останнім часом зростає кількість психологічних досліджень, в яких значна увага «приділяється тим властивостям і характеристикам людини, котрі не лише констатують те, що є в дійсності, але й те, що існує лише як можливість» [14, с.109]. Особливо це стосується персонології. При всій значущості соціокультурних детермінант у розвитку особистості, процес становлення її самосвідомості розглядається як такий, що здебільшого задається контекстом можливостей. «У житті мого “Я” – зазначає з цього приводу М.Н. Епштейн, – є рівні різної глибини: соціальний, фізичний, емоційний, інтелектуальний, – але глибше всіх цих рівнів лежить не дійсність, а можливість мене. Моє найглибше відчуття: мене ще немає, але я можливий. Я можу бути. І це “можу бути” зберігається під оболонкою всіх “є”, з якими людина постійно ототожнює себе. Особистість – це можливість самої себе, котра не вичерпується ніякою самореалізацією. Я можу реалізувати себе в сім’ї, в мистецтві, в науці, в політиці, але щойно зроблене мною набуває властивості реальності, я відчуваю, як моє “Я” знов ірреалізується, уходить углиб власних можливостей. “Я” – це вічна нездійсненність, і якщо безсмертя можливе, то саме тому, що особистість ніколи й ні в чому до кінця не здійснюється, а значить, і не може зникнути як можливість» [27, с.248]. Тут слід підкреслити, що саме виникнення таких особистісних структур, котрі від початку існують у сфері потенційного, вимагає з боку людини складної духовної роботи, пов’язаної з рефлексивним виокремленням варіативного спектру можливостей стати іншою особою. Вхідження до складних форм рефлексивної діяльності, у свою чергу, змінює й характер детермінації – «причини починають усе більше заміщуватись передумовами, котрі, на відміну від причин, породжують не необхідні наслідки, а можливості, тоді як їхня відсутність – неможливість» [13, с.17].

Розкриття та змістовий опис зазначених особливостей структурно-функціональних та каузально-генетичних відношень у ССС передбачає створення якісно специфічних моделей, котрі більш-менш адекватно та коректно відображали б закономірний характер таких відношень. Для цього, створювані ідеальні

моделі мають, по-перше, розкривати системоутворювальний фактор досліджуваної системи, якомога повніше репрезентувати основний її компонентний склад, істотні зв'язки й відношення між її компонентами, а також між нею та оточуючим середовищем (іншими системами), вказувати на характер її мінливості на різних стадіях існування<sup>12</sup>. По-друге, у межах таких моделей повинний бути чітко визначений ступінь спрямованості цих зв'язків та змін – чи мають вони детермінований або стохастичний, лінійний або нелінійний характер. По-третє, необхідним при побудові таких моделей є поєднання вербальних та логіко-математичних форм системного опису [5], що дозволяє, з одного боку, формалізувати використовуваний для опису закономірних процесів поняттєвий апарат [4], підвищити точність та обґрунтованість номологічних висловлювань, з іншого – компенсувати обмеження, що часто накладаються складністю психічних явищ, на можливість математичного відображення закономірних процесів. Лише за цих умов, як нам видається, теоретична модель здатна пояснити досліджуване явище, вказати на те, що воно є наслідком певного закону або сукупності законів.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Підіб'ємо підсумки. Перш за все, слід зазначити, що основна методологічна функція психологічних законів та закономірностей – наукове пояснення досліджуваних феноменів – набуває у постнекласичному когнітивному просторі якісної специфіки, що пов'язана з уявленням про їхній імовірнісно-статистичний характер. Це зумовлено структурно-генетичними

---

<sup>12</sup> Звичайно, через достатньо складний багатофакторний мінливий зміст психологічних фактів, далеко не завжди можна виокремити та врахувати всі істотні параметри досліджуваної системи, через що практично завжди ми маємо справу з неповною інформацією про об'єкт. Проте, як зазначає В.О. Ганзен: «Неповнота вихідних даних не є перешкодою для побудови системного опису. У багатьох випадках завдяки ефекту системності виявляється цілком реальним за допомогою інтерполяції та екстраполяції компенсувати брак інформації, ліквідувати пробіли у знаннях або висловити гіпотези про їхній можливий зміст» [5, с.37].

характеристиками досліджуваних постнекласичною психологією систем. Іманентна їм відкритість, постійний інформаційний обмін із оточуючим середовищем, нарощування нових рівнів організації закономірно призводить до підвищення багатозначності зв'язків між елементами та зростання структурно-функціональної складності системи, і як наслідок – до появи закономірностей іншого роду, що не передбачають однозначної детермінації. Моделювання цих закономірностей вимагає поєднання вербального та логіко-математичного опису тих негентропійних тенденцій та системоутворювальних механізмів, що забезпечують стійке функціонування та саморегуляцію системних процесів.

### *Список використаних джерел*

1. Аллахвердов В.М. Блеск и нищета эмпирической психологии (на пути к психологическому манифесту петербургских психологов) / В.М. Аллахвердов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т.2 – №1. – С.44-65.
2. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М : Медицина, 1975. – 448 с.
3. Балл Г. Система принципів раціогуманізму / Г. Балл // Психологія і суспільство. – 2011. – №4. – С. 16-32.
4. Балл Г.А. Проблемы взаимодействия психологии с формализованными научными дисциплинами / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 1989. – Т.10. – №6. – С.34-39.
5. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
6. Генов Ф. О законах психики / Ф. Генов // Психологический журнал. – 1984. – Т.5. – №1. – С.99-102.
7. Глезерман Г.Е. Законы общественного развития : их характер и использование / Г.Е. Глезерман. – М. : Политиздат, 1979. – 303 с.
8. Друянов Л.А. Законы науки, их роль в познании / Л.А. Друянов. – М. : Знание, 1980. – 62 с.
9. Журавлев А.Л. Теоретико-экспериментальная и практическая психология : две разные парадигмы / А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков // Парадигмы в психологии : науковедческий анализ / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Т.В. Корнилова, А.В. Юревич. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С.158-177.
10. Зеленкова Т.В. Соотношение общенаучных образцов современного знания и неявные основания психологических парадигм / Т.В. Зеленкова // Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Т.В. Корнилова, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С.95-105.

11. Категории «закон» и «хаос». – К. : Наукова думка, 1987. – 292 с.
12. Корнилова Т.В. Методологические основы психологии / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов. – СПб. : Питер, 2008. – 320 с.
13. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии : от необходимого к возможному / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2011. – №1. – С.3-27.
14. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
15. Наследов А.Д. Блеск и нищета теоретической психологии (о проблеме эмпирической достоверности научного факта) / А.Д. Наследов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т.2 – №1. – С.86-92.
16. Необходимость и случайность. – К. : Наукова думка, 1988. – 310 с.
17. Обсуждение книги академика В.С. Степина «Цивилизация и культура». Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – 2013. – №12. – С.3-47.
18. Петренко В.Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке / В.Ф. Петренко // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. – №3. – С.113-121.
19. Поддьяков А.Н. Выбраться из нищеты, не теряя блеска / А.Н. Поддьяков, Я. Вальсинер // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т.2 – №1. – С.102-111.
20. Розин В.М. Проблема эпистемологического статуса психологических построений (психологический закон, теория, идеальный объект, схема) / В.М. Розин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т.7. – №2. – С.3-25.
21. Рузавин Г.И. Научная теория / Г.И. Рузавин. – М. : Мысль, 1978. – 244 с.
22. Степин В.С. Цивилизация и культура / В.С. Степин. – СПб. : СПбГУП, 2011. – 408 с.
23. Сущность и явление. – К. : Наукова думка, 1987. – 295 с.
24. Теория организации : Учебник для вузов / Под общ. ред. В.Г. Алиева. – М. : ЗАО «Издательство «Экономика», 2003. – 431 с.
25. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1986. – 590 с.
26. Философский энциклопедический словарь / Редкол. : С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
27. Эпштейн М.Н. Философия возможного / М.Н. Эпштейн. – СПб. : Алетейя, 2001. – 334 с.

**И.Г. Титов**

## **ПРОБЛЕМА ЗАКОНА В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

*В статье сделана попытка эксплицировать существенные аспекты закона, с помощью которых он может быть осмыслен как результат познавательной деятельности в условиях постнеклассической трансформации психологической науки. Уточнен объем понятия «закон» и указаны особенности его соотношения с близкими по содержанию понятиями, прежде всего, с понятием «закономерность». Определены формы и границы действия законов в исследуемых постнеклассической наукой сложных саморазвивающихся систем. Подчеркнута важность сочетания вербальных и логико-математических процедур при моделировании психологических закономерностей.*

**Ключевые слова:** *постнеклассическая психология, закон, закономерность, сложные саморазвивающиеся системы, идеальная модель.*

**I. Titov**

## **THE PROBLEM OF THE LAW IN POSTNONCLASSICAL PSYCHOLOGY**

*In the article an attempt to explicate main aspects of the law as a result of cognitive activity under the conditions of postnonclassical transformation of psychological science was made. The volume of the notion “law” was clarified as well as the peculiarities of its interconnection with other semantically close notions, first of all with the notion “regularity”, were discussed.*

*The notion “law” is considered to be essential, general, regular, and invariant relations between objects (sides of the objects), which define structural peculiarities of these objects, their functioning and development. There are empirical and theoretical, dynamical and statistical laws. Empirical laws are grounded on empirical generalizations – substantial expressions made either in the language of certain scientific discipline, or statistical expressions based on the inductive analysis of relevant facts. The explanation of empirical laws is made by means of theoretical laws, which reveal deep inner connections of the processes. Dynamical laws reflect casual relations between isolated, autonomic phenomena. Unlike dynamical laws, statistical laws do not reveal synonymous strict determinations between facts, but their probable connection. In that context regularity points some dominating tendency in system transformation or development.*

*The main methodological function of psychological laws and regularities is to explain scientifically researched phenomena. Within the framework of postnonclassical rationality this methodological function gains probable-statistical features, determined by structural-genetic characteristic of the systems, researched by postnonclassical psychology. The immanent openness of such systems, permanent informational exchange with environment, increasing of their new organizational levels lead to a number of connections between the elements and provide to the growth of the system’s structural-functional complicity. As the result, new regularities, which do not suppose synonymous determination, appear. Modeling of such regularities is based on the verbal and logic-mathematical description of those system-forming tendencies and mechanisms, which provide stable functioning and self-regulation of the system processes.*

**Key words:** *postnonclassical psychology, law, regularity, complex self-developing systems, ideal model.*

Надійшла до редакції 20.09.2014 р.

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159.9.01 – 025.13

**МЕЛЬНИЧУК Майя Михайлівна**

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

## ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ФАКТОРНІЙ СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК

*У статті наведені узагальнені результати дослідження толерантності, які стосуються підходів до її змісту. Показано, що толерантність – це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен, що має кілька ліній вияву й розвитку.*

***Ключові слова:** толерантність, терпимість, відвертість, поблажливість, безконфліктність, емпатія, системний підхід.*

**Постановка проблеми.** Змішування культур, індивідуалізація людини, розмаїття релігійних та ідеологічних переконань, поліетнічність, інтенсифікація комунікативних зв'язків, зростання «інакшості» з особливою гостротою ставлять проблему формування толерантності у стосунках між громадянами суспільства та виховання толерантності у підростаючого покоління у світі загалом і в Україні зокрема. Толерантність є важливою загальнолюдською цінністю й основою власне людських контактів і конструктивної взаємодії на різних рівнях: у взаєминах між окремими особистостями, між різними соціальними групами, культурами тощо. Вона надає можливість існувати складним багатонаціональним державним утворенням, мультикультурному та мультипарадигмальному діалогу, слугуючи запорукою розвитку демократичного суспільства.

Толерантність є предметом уваги широкого кола науковців, зокрема і психологів. Проте, незважаючи на інтенсивне зростання кількості робіт, присвячених дослідженню феномену, що вивчається, залишаються неокресленими характеристики як

самих проявів толерантності, так і її структури та детермінації. Різні підходи роблять акцент на різних умовах, детермінантах, складових толерантності: це можуть бути когнітивні, емоційні, ціннісні, психофізіологічні та інші механізми або чинники толерантності. Така її специфіка передбачає необхідність застосування системного підходу до її дослідження, зокрема до вивчення толерантності як системної характеристики особистості. Дана проблема потребує досконалого теоретико-емпіричного вивчення, що дозволить розширити межі психологічного портрету толерантної особистості і, можливо, зможе задовольнити потреби в розвитку толерантних стосунків людей, забезпечуючи безпеку соціальної взаємодії у сучасному суспільстві. Уточнення структури і детермінації толерантності, що дозволить здійснювати її цілеспрямоване формування є головним завданням роботи та пояснює актуальність обраної теми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній психологічній науці існують різні підходи до розуміння сутності толерантності: психофізіологічний (Ф.Ю. Василюк, Є.Ю. Клепцова), інтеракційний (О.Г. Асмолов, І.Б. Гриншпун, В.В. Бойко), диверсифікаційний (Г.У. Солдатова, О.Д. Шайгерова), особистісний (Л.І. Рюмшина, Т. Адорно, С.К. Бондирєва, Д.В. Колесов), екзистенційно-гуманістичний (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Г. Олпорт), соціально-психологічний (В.В. Москаленко), ситуаційний (М. Уолцер). Ці підходи охоплюють широкий спектр проявів і концепцій толерантності: нечутливість до несприятливих впливів; готовність сприймати інших такими, якими вони є, та взаємодіяти з ними на основі згоди і рівності, визнання багатомірності та різноманітності людської культури; вільний і відповідальний вибір людиною толерантного буттєвого ставлення до життя; особистісні толерантні цінності, установки і смисли; терпимість до різних думок, неупередженість в оцінці людей і подій; здатність протистояти різного роду життєвим труднощам без втрати психологічної адаптації тощо.

Системний підхід до вивчення толерантності дозволяє виокремити три рівні цього інтегрального особистісного феномену: соціально-психологічний, індивідуально-

психологічний та психофізіологічний (М.М. Мельничук, В.М. Павленко). До соціально-психологічного виміру толерантності (Н.А. Асташова, О.А. Бенькова, Л.І. Рюмшина) належить насамперед певна ціннісно-сенсова система визнання «інакшості» суб'єктів міжособистісної взаємодії, де центральне місце посідають цінності поваги до людини як такої та до її права вибору світогляду й життєвої позиції. Цей рівень толерантності, який є вищим відносно всіх інших рівнів і може розглядатися як «системоутворювальний чинник», що інтегрує й регулює дію всіх інших, «периферійних», психологічних складових толерантності, пропонуємо назвати *прийняттям*. Індивідуально-психологічний аспект вивчення толерантності (С.Л. Братченко, І.П. Шкуратова, О.Б. Скрябіна), котрий включає психологічні особливості, що допомагають особистості розбудовувати позитивні конструктивні стосунки як з оточуючими, так і з собою, визначаємо як *поблажливість*. Показано, що дивергентне мислення, емпатія і – більш широко – емоційний інтелект, низка поведінкових умінь і здібностей можуть розглядатися як когнітивні, емоційні й поведінкові неконгруентності індивідуальностей, що складають індивідуально-психологічний рівень детермінації толерантності. Психофізіологічний рівень чи аспект, толерантності, який включає стійкість до зовнішніх впливів, зокрема до нервово-психічної «парціальності» (за В.Д. Небиліциним) властивостей різних індивідів, здатність зберігати стан нервово-психічної рівноваги, стабільність при дії стресорів і чинників, що фруструють (Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.В. Шарова), пропонуємо назвати *витривалістю*. Одним із найбільш релевантних репрезентантів відповідної складової толерантності є нервово-психічна стійкість, що пов'язана зі збереженням емоційної рівноваги і стійкості, зі здатністю продовжувати успішну діяльність зберігати успішне виконання діяльності в емоційно складних умовах.

Отже, зріла *толерантність* поєднує особистісні сенси, цінності та установки на співіснування зі світом, когнітивну складність у сприйнятті суперечливого світу, емпатійну готовність до «інакшості» та поведінку, компетентну в терпимості. Системну структуру феномену толерантності



складають на соціально-психологічному – *прийняття*, на індивідуально-психологічному – *поблажливість* і на психофізіологічному рівні – *витривалість*.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для вивчення особливостей взаємозв'язків між показниками кожного рівня системи толерантності та загальним рівнем її вияву було проведене емпіричне дослідження. У ньому перевірялося припущення про те, що рівень вияву толерантності має тісний взаємозв'язок саме з показниками соціально-психологічного рівня, оскільки ієрархія структурних елементів системи толерантності дозволяє верхнім (онтогенетично пізнішим) складовим виконувати регулюючу функцію відносно нижніх. Так, людина, що має ціннісні орієнтації на доброту, гуманність може компенсувати недостатню психофізіологічну стійкість у міжособистісних відносинах у тих ситуаціях, які пов'язані з наявністю заперечення, неприйняття, негативних емоцій [2].

Проведений кореляційний аналіз показав взаємозв'язки толерантності з різними рівнями функціонування психічного. Отримані дані узгоджуються з твердженням щодо детермінованості цього феномену соціально-психологічним рівнем функціонування людини. У той же час використана раніше схема дослідження не дозволяє сформулювати це твердження без обмежень. Для більш повного аналізу взаємозв'язків та детермінації толерантності доцільно звернутися до вивчення латентної структури характеристик, якостей і феноменів, що вивчаються, тобто до факторного аналізу.

У дослідженні взяли участь студенти Полтавського національного педагогічного університету віком 20-21 рік, які навчаються за різними спеціальностями на п'ятому курсі психолого-педагогічного (69), фізико-математичного (103), історико-географічного (75) факультетів. Обсяг вибірки – 250 осіб. Група студентів мала однаковий вік та рівень освіти. До неї увійшли представники обох статей (149 чоловічої та 101 жіночої статі).

Методики, які були обрані відповідно до поставлених задач для емпіричного дослідження, поділялися за призначенням, відповідно до вивчення певних компонентів системи толерантності [3].

Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г.У. Солда-тової зі співавторами та методику діагностики загальної комунікативної толерантності В.В. Бойка використано як інтегральні показники толерантності, з урахуванням того, що перший опитувальник більше спрямований на дослідження рівня особистісних установок і ставлень, а другий – на поведінку в реальному. Із метою дослідження виключно соціально-психологічного рівня детермінації толерантності, релевантним репрезентантом якого є саме ціннісно-сміслова сфера особистості, був використаний опитувальник цінностей Ш. Шварца. У блоці дослідження індивідуально-психологічного рівня детермінації толерантності для вивчення показників когнітивного й емоційного компонентів були застосовані: тест дивергентного (творчого) мислення Ф. Вільямса, опитувальник для діагностики здібності до емпатії (за А. Мехрабіаном, Н. Епштейном) та методика визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла. Методика дослідження малюнкової фрустрації (за С. Розенцвейгом), спочатку включена в дослідження як показник поведінкового компоненту психологічного рівня, але була використана теж як діагностичний інструмент, що більш інтегрально оцінює толерантність і на індивідуально-психологічному, і на соціально-психологічному рівнях, виходячи за межі вузької поведінкової складової толерантності. Для емпіричного дослідження психофізіологічного рівня детермінації толерантності була використана методика оцінки нервово-психічної стійкості (Ленінградська військово-медична академія імені С.М. Кірова).

Аналіз результатів проводився за допомогою методів математичної статистики SPSS. В аналіз були введені ключові шкали дослідження: обидва узагальнені показники толерантності, ціннісні орієнтації, нервово-психічна стійкість, емпатія, інтегративний рівень емоційного інтелекту, узагальнена шкала дивергентного мислення та соціальна адаптація. За умови недостатньої спільності чи надмірній неоднозначності віднесення змінної до того чи іншого чинника, відповідна змінна вилучалася з аналізу. Ми виокремили чотири чинники методом головних компонент, що пояснюють 71,6 % спільної дисперсії. Для більших можливостей інтерпретації даних було

проведене обертання Варімакс із нормалізацією Кайзера. Факторні навантаження подано у табл. 1.

Таблиця 1

**Фактори, що виокремлені у структурі толерантності**

| Назва змінної                 | Фактори |       |       |        |
|-------------------------------|---------|-------|-------|--------|
|                               | 1       | 2     | 3     | 4      |
| Індекс толерантності          | 0,932   |       |       |        |
| Конформність 2                | 0,211   | 0,264 | 0,737 | -0,316 |
| Традиції 1                    |         |       | 0,823 |        |
| Традиції 2                    |         | 0,239 | 0,804 | -0,309 |
| Доброта 1                     | 0,758   |       | 0,238 | 0,259  |
| Доброта 2                     | 0,771   |       | 0,279 |        |
| Універсалізм 1                | 0,907   |       |       |        |
| Універсалізм 2                | 0,872   |       |       |        |
| Самостійність 1               |         |       |       | 0,868  |
| Самостійність 2               | 0,206   | 0,801 |       |        |
| Стимуляція 2                  |         | 0,757 |       |        |
| Гедонізм 2                    | -0,402  | 0,709 |       |        |
| Досягнення 2                  | -0,312  | 0,702 |       |        |
| Влада 1                       | -0,787  | 0,223 |       |        |
| Безпека 1                     |         |       |       | 0,785  |
| Дивергентне мислення          | 0,621   |       |       |        |
| Комунікативна інтолерантність | -0,783  |       |       |        |
| Соціальна адаптація           | 0,913   |       |       |        |

*Примітка.* Шкали з позначкою 1 і 2 є ціннісними орієнтаціями. Позначка 1 означає приналежність до нормативного, а 2 – до поведінкового рівня цінності. Дуже слабкі навантаження вилучені з таблиці.

Перший чинник – «соціальна зрілість» – найбільше навантажують такі шкали, як «індекс толерантності», «соціальна адаптація», інтолерантність за В.В. Бойком, а також ціннісні орієнтації: «універсалізм» на нормативному та поведінковому рівнях, «влада» на нормативному рівні і «доброта» на обох рівнях. Дещо менша кореляція наявна з узагальненою шкалою дивергентного мислення Вільямса. При цьому інтолерантність та ціннісна орієнтація «влада» зворотно пов'язані з чинником, що розглядається. Враховуючи вказану вище сукупність змінних, на наш погляд, її можна інтерпретувати як розвиток соціально-психологічного рівня, соціальну зрілість. Вона пов'язана з соціальною адаптованістю, просоціальними ціннісними орієнтаціями та толерантністю. Отже, можна говорити, що міжособистісна толерантність є складовою та проявом соціальної зрілості. Також підтверджуються отримані раніше дані щодо детермінації міжособистісної толерантності насамперед соціально-психологічним рівнем, просоціальними ціннісними орієнтаціями, психологічною зрілістю людини. Відмінністю від отриманих раніше даних є узагальнення толерантності, соціальної адаптації, низки ціннісних орієнтацій та дивергентного мислення у одному чиннику, що і свідчить про їхнє поєднання у певний єдиний феномен, що частково базується на толерантності, а також детермінує останню.

Другий чинник – «самоповага» – корелює з поведінковими рівнями таких типів ціннісних орієнтацій, як «самостійність», «стимуляція», «гедонізм» і «досягнення». Його можна інтерпретувати як центровану на собі, власних відчуттях і результатах, позицію. Цікаво, що цей чинник є незалежним щодо показників толерантності, тобто остання більше пов'язана з загальним рівнем соціальної зрілості, ніж із виразністю відповідної сукупності цінностей. У той же час бачимо, що певні складові ціннісної сфери були вилучені з аналізу через зв'язок з декількома чинниками. Тобто вони пов'язані і з соціальною незрілістю, і є проявом егоцентричності, вчиняючи негативний вплив на толерантність. Отже, сама по собі увага до власних досягнень, стимулів, задоволення не є чинником зниження толерантності, якщо вона не поєднується з намаганнями отримати високий статус, домінувати над іншими,

а також низькою соціальною адаптованістю і соціальною зрілістю. Певною мірою це пояснює суттєве зниження впливу типу ціннісних орієнтацій за умови врахування соціальної адаптації як коваріати у попередньому аналізі.

Третій чинник – *«традиційність»* – складають нормативний і поведінковий рівень ціннісної орієнтації «традиції», а також поведінковий рівень ціннісної орієнтації «конформність». Отже, цей фактор можна інтерпретувати як традиційність, дотримання правил і норм. У той же час, така традиційність і нормативність не пов'язана з міжособистісною толерантністю. Із одного боку це може пояснюватися тим, що толерантне ставлення до людей з одного боку частково входить до норм і традицій, а з іншого – високий рівень дотримання останніх може викликати певну «негнучкість», жорсткість у ставленні до інших.

Четвертий чинник – *«прагнення до незалежності»* – корелює з такими типами ціннісних орієнтацій як «самостійність» і «безпека» на нормативному рівнях. Його можна інтерпретувати як прагнення до незалежності і матеріальної облаштованості. Враховуючи, що це не стурбованість власною безпекою, досить логічно, що цей чинник є незалежним щодо толерантності.

Отримані результати в цілому підтверджуються і результатами більш потужного факторного аналізу методом узагальнених найменших квадратів. За вказаними вище умовами було залишено лише сім змінних: індекс толерантності, інтолерантність (за В.В. Бойком), соціальна адаптація, ціннісні орієнтації «універсалізм» на нормативному і поведінковому рівнях, а також «конформність» і «традиції» на поведінковому рівні. При цьому останні дві змінні утворюють другий чинник, а усі інші – перший. Разом два чинники пояснюють 84,0% загальної дисперсії дев'яти шкал, що розглядаються.

Перший чинник, як у попередньому варіанті аналізу, можна інтерпретувати як соціальну зрілість. Цікаво, що, толерантність на рівні рис і установок особистості найбільше репрезентує та пов'язана з цим чинником. Як вже зазначалося раніше, і це підтверджується обома варіантами факторного аналізу, інтолерантність (за В.В. Бойком) слабше залучена у сукупність змінних нашого дослідження, менше детермінована цінностями

і рівнем соціальної зрілості, що певною мірою відображає і важливість ситуаційної (а не лише особистісної) складової у детермінації нашої поведінки. Другий чинник можна інтерпретувати, як і третій фактор, при аналізі методом головних компонент: як традиційність, дотримання правил і норм. Тобто підтверджується незалежність толерантності від цього чинника, тоді як егоцентрична позиція, враховуючи отримані раніше дані, не може повністю вважатися відокремленою від толерантності.

Підбиваючи підсумки проведеного факторного аналізу, можна зазначити, що толерантність є складовою та проявом соціальної зрілості, вона детермінована насамперед соціально-психологічним рівнем, просоціальними ціннісними орієнтаціями, психологічною зрілістю людини. Відмінністю від отриманих раніше результатів є узагальнення толерантності, соціальної адаптації, низки ціннісних орієнтацій та дивергентного мислення в одному чиннику, що і свідчить про їхнє поєднання у певний єдиний феномен, що як частково базується на толерантності, так і детермінує останню. Виявлено, що сама по собі увага до власних досягнень, стимулів, задоволення не є чинником зниження толерантності, якщо вона не поєднується з намаганнями отримати високий статус, домінувати над іншими, а також низькою соціальною адаптованістю і соціальною зрілістю. Показано, що традиційність, дотримання правил і норм, а також прагнення до незалежності і матеріальної облаштованості є незалежними чинниками, що не пов'язані з толерантністю.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Толерантність можна вивчати як системну характеристику особистості, що має рівневу структуру детермінації: психофізіологічний, індивідуально-психологічний і соціально-психологічний рівні. Виходячи з системно-рівневого розуміння, запропоновано розглядати толерантність як *прийняття* (толерантність на соціально-психологічному рівні), *поблажливість* (толерантність на індивідуально-психологічному рівні) та *витривалість* (толерантність на психофізіологічному рівні).

Толерантність пов'язана насамперед зі ступенем розвитку і сформованості егоцентричних та просоціальних типів

цінностей, що переважно охоплює та обумовлює і взаємозв'язки толерантності з іншими особистісними характеристиками. Другим за ступенем зв'язку із толерантністю є показники розвиненості дивергентного мислення, тоді як емоційна та поведінкова сфери мають набагато менше значення. Найменший ступінь зв'язку з толерантністю має нервово-психічна стійкість.

У структурі толерантності виявлено 4 фактори, які підтверджують запропоновану теоретичну модель рівнів детермінації толерантності та її структурних елементів, дещо поглиблюючи та розширюючи її: «соціальна зрілість» (толерантність, соціальна адаптація, ціннісні орієнтації «універсалізм», «влада» (з від'ємним знаком), «доброта» і дивергентне мислення); «самоповага» (ціннісні орієнтації «самостійність», «стимуляція», «гедонізм», «досягнення»); «традиційність» (ціннісні орієнтації «традиції», «конформність»); «прагнення до незалежності» (ціннісні орієнтації «самостійність», «безпека»). Сформованість даних факторів переважно складовими соціально-психологічного рівня свідчать про істотний вплив цього рівня функціонування особистості на толерантність. Толерантність є складовою та водночас проявом «соціальної зрілості», що свідчить про їхній діалектичний взаємозв'язок. Емоційна сфера та психофізіологічний рівень є відокремленими від вказаної вище системи якостей і характеристик. Проведений аналіз демонструє всю складність толерантності студентів як системи. Її особистісні, поведінкові, емоційні, когнітивні та психофізіологічні аспекти не настільки інтегровані та лінійно пов'язані, як можна припустити, виходячи з теоретичних міркувань.

Перспективою подальших досліджень є перехід до більш широкого вивчення загальної системи толерантності з урахуванням її різних складових, чинників і механізмів, поглиблений аналіз місця емоційних і психофізіологічних аспектів толерантності в цій системі, звернення до ситуаційних і контекстуальних особливостей і детермінант толерантності та подальша розробка методичного інструментарію вимірювання толерантності як багаторівневого феномену.

### **Список використаних джерел**

1. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
2. Мельничук М.М. Емпіричне дослідження феномену толерантності як багаторівневої характеристики особистості студента: кореляційний аналіз / М. М. Мельничук // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – Київ, 2013. – Том 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 8. – Частина 2. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2013. – С. 234-242.
3. Психодиагностика толерантности личности. Под редакцией Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
4. Скрипник М. М. Теоретико-психологічна модель толерантності як багаторівневої характеристики особистості / М. М. Скрипник, В. Н. Павленко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, № 959, серія «Психологія». – С.174–178.
5. Солдатова Г. Практическая психология толерантности // Межкультурный диалог: толерантность, открытость, лояльность, цивилизация (документы и публикации) [Электронный ресурс] / Г. Солдатова. – Режим доступа к сайту: <http://www.tolz.ru/library/?de=0&id=425>.

***М.М. Мельничук***

#### **ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ФАКТОРНОЙ СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК**

*В статье приведены обобщенные исследования толерантности, касающиеся подходов к ее пониманию. Показано, что толерантность – это сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен, имеющий несколько линий проявления и развития.*

**Ключевые слова:** *толерантность, терпимость, откровенность, снисходительность, бесконфликтность, эмпатия, системный подход.*

***M. Mel'nychuk***

#### **EMPIRICAL STUDIES OF STUDENTS' TOLERANCE IN THE FACTOR STRUCTURE OF PERSONAL CHARACTERISTICS**

*The article is devoted to theoretical and empirical study of tolerance, systemic analysis of the tolerance structure and levels of its psychophysiological, individual-psychological, social-psychological determination.*

*The study examines psychophysiological, personal, existential-humanistic, social-psychological and situational approaches to the study of tolerance in native and foreign psychology. Study of this phenomenon should systematically take into*



*account physiological, cognitive, emotional, behavioral and value-semantic aspects.*

*It has been found out that the level, represented by value orientations, personal maturity, and social adaptation is the most important; the individual-psychological one (divergent thinking, empathy) has less importance and the psychophysiological level plays the smallest role in the determination of tolerance.*

*It has been shown an interaction of different levels of determination. Particularly the psychophysiological level promotes tolerance when value orientations are high (developed social-psychological level). That indicates the restructuring of the psychophysiological level under the influence of higher "floors" of the psychic. It has been shown that the tolerance is a part of the system of personal maturity and social adaptation. It is determined first of all by value orientations (self-centered or prosocial) and by degree of divergent thinking development.*

**Keywords:** *tolerance, patience, leniency, frankness, empathy, system approach.*

Надійшла до редакції 29.11.2014 р.

УДК 316.613.434–053.6

**КЛИМЕНКО Юлія Олександрівна**

*кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

## **РОЛЬ ЧАСОВОГО ФАКТОРУ У ЗМЕНШЕННІ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ**

*У статті систематизовано основні підходи до вивчення феномену часу в його психолого-педагогічному осмисленні. Подано аналіз провідних досліджень у цій сфері, уточнено поняття «часова компетентність», визначенні психологічні особливості взаємозв'язку між інтенсивністю агресивної поведінки підлітків та адекватністю їхньої часової орієнтації.*

**Ключові слова:** *підлітковий вік, психологічний час, сприйняття часу, орієнтація в часі, часова компетентність, агресивність.*

**Постановка проблеми.** Інтерес психологічної науки до проблеми часу є не випадковим і пояснюється тим, що основні об'єкти дослідження у психології є динамічними утвореннями, що розвиваються в часі. Розглядаючи онтогенез людини як єдність біологічного і соціального, психологи виокремлюють часові структури людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності і говорять про людину як про поліморфного носія часових упорядкованостей різного порядку. Такий підхід дозволяє виокремити різні рівні часових відношень, кожному з яких відповідає певний аспект психологічних досліджень. Нині можна виокремити три основних напрямки дослідження часу у психології: психофізіологічний, психологічний, особистісний.

На психофізіологічному рівні досліджується проблема адаптації людини до системи поточного часу, що є необхідною передумовою для успішної орієнтації в навколишньому середовищі.

Розкриття суб'єктивних аспектів феномену часу в роботах науковців посідає все більш значне місце. У цьому ракурсі його розглядають, насамперед, психологи, прагнучи пояснити і вдосконалити особистісні механізми часової детермінанти людського життя. Сприйняття часу визначається як суб'єктивне відображення фундаментальних властивостей об'єктивного та

незалежного від людей існуючого реального часу: тривалості, послідовності, одночасності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналізуючи зміст психологічних досліджень останніх років (К. Абульханова-Славська, О. Бобрус, С. Бондаревич, Т. Єрофеева, Н. Калугіна, В. Попович, І. Ральникова, Р. Свинарєнко та ін.) можна дійти висновку, що у сфері уваги сучасної науки виокремилася специфічне явище – психологічний час, складне та багаторівневе утворення, що торкається багатьох, без сумніву, цікавих, і водночас недостатньо досліджених аспектів. Серед учених немає єдиної точки зору щодо механізмів сприйняття інтервалів часу людиною, щодо ролі різних структур і півкуль мозку у механізмах відліку часу тощо. Різноманітність досліджуваної феноменології сприйняття часу зумовлена, перш за все, існуючим у психології різноманіттям визначень і тлумачень часу як предмета психологічного дослідження, хоча певні напрямки його вивчення бачаться на сьогодні досить чітко окресленими.

Так, Є. Головаха та О. Кронік [5] розглядають психологічний час як форму переживання людиною структури причинних та цільових відношень між подіями її життєвого шляху. В. Мухіна [8] визначає психологічний час як індивідуальне переживання своєї фізичної, духовної зміни протягом часу, яке представлене минулим, теперішнім і майбутнім у відрізку об'єктивного часу життя. Ю. Стрелков [11] визначає психологічний час як рух суб'єкта. С. Угрюм [12] розглядає психологічний час як поліморфне, багатоліке утворення, яке має неоднозначну природу і властивості.

Аналіз досліджень особливостей часового сприйняття дозволяє нам прийняти за основу думку про те, що індивідуальне сприйняття часу не є відокремленим від інших проявів людської психіки, а, отже, повинні існувати певні взаємозв'язки, використання яких дає змогу виконувати певні регуляторні завдання. Не слід водночас відкидати й не менш чисельні дані щодо зв'язку індивідуального часового сприйняття з дією чинників, що мають соціальне походження. Насамперед слід ураховувати, що навіть уявлення про точність у

сприйнятті часу впливає з необхідності встановлення і соціального прийняття певних структурних одиниць, засвоєних людиною на функціональному рівні.

Визнання ролі набутих соціально-детермінованих чинників сприйняття часу дозволяє більш ґрунтовно розглянути проблему динаміки цього сприйняття, як такої, що є досить протяжною в часі і підлягає зовнішній корекції. Так, П. Аношин [2] підкреслює значення в цьому процесі стихійних (не організованих спеціально чинників). Учений відзначає, що на темп життя можуть впливати зміни, які характерні для суспільства у перехідний період, і вони виступають стресогенними факторами часових ритмів індивіда, оскільки вносять десинхронізацію у темпи життя, що призводить до перевантажень психічної сфери, деструктивних порушень у часових ритмах індивідів.

Водночас варто зазначити, що істотну роль у формуванні суб'єктивного сприйняття часу здатні грати не тільки стихійні, а й спеціально організовані чинники, а також їхнє поєднання. Значний інтерес становлять психосоціальний та психолого-педагогічний аспекти формування та функціонування суб'єктивного часового еталону. Більшість відомих досліджень визнає набутий характер даного явища. Так, В. Лупандін та О. Сурніна [6], Л. Мітіна [7] стверджують, що такий еталон формується у процесі онтогенезу під впливом багатьох факторів – соціальних датчиків часу, життєвого досвіду, трудової діяльності та ін. Суб'єктивний часовий еталон є динамічною величиною.

Проте у дослідженні Б. Цуканова [13] зазначається, що власна одиниця часу ( $\tau$ ) є вродженою, стійкою константою індивіда, за допомогою якої можна описати різноманіття часових властивостей у психіці індивіда. Власна одиниця часу є своєрідним «кроком». За « $\tau$ -типом» індивіди поділяються на «квапливих», «точних» та «уповільнених» суб'єктів, які мають індивідуальні особливості у ставленні до часу та у поведінці в часі.

Отже, нині у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених можна відзначити дві протилежні точки зору:

- 1) суб'єктивний еталон сприйняття часу є динамічним;
- 2) суб'єктивний еталон сприйняття часу є константою.

Погоджуючись із думкою, що вроджені чинники мають значний вплив на особистісну самоорганізацію часу, ми повинні визнати, що з розвитком того чи іншого процесу індивідуальний еталон сприйняття часу також може змінюватися.

Особливу дослідницьку проблему становить психологічний час особистості, який є усвідомленням і переживанням нею характеристик усього життєвого шляху. Цей підхід учених досліджує минуле, сучасне і майбутнє в їхньому взаємозв'язку, що являє собою сукупність причинно-цільових відношень між подіями життя. У рамках цього підходу вчені Є. Головаха та О. Кронік, О. Некрасова, І. Попова, П. Янічев, О. Белановська, І. Рябікіна, Ю. Кузнєцова, Л. Регуш розглядають життєвий шлях як різноспрямований та безперервний, як взаємозв'язок низки подій з їх суб'єктивними переживаннями. Характер життєвої практики, реальні форми безпосереднього практичного досвіду визначають образ майбутнього і сприйняття минулого.

Серед чисельної психологічної термінології, що стосується проблеми «людина – час», привертає увагу поняття внутрішнього часу. Його цікаво пояснюють К. Абульханова та Т. Березіна, а саме, як темпоральну енергію життя людини.

Отже, бачення проблеми часу та його значення в житті людини привертає увагу дослідників здавна, залишаючись надзвичайно різноплановим – від міркувань про об'єктивну часову залежність і до гіпотези про породження людиною темпоральної енергії в процесі своєї активності. При цьому часові поняття, ставлення і оцінки визначаються багатьма факторами, і, перш за все, факторами соціокультурного середовища, до якого належить особистість. Людина поступово вчиться оцінювати часові відношення, розвиває здатність до рівномірних рухів, оволодіває поняттям швидкості, послідовності і темпу подій, розвиває почуття ритму, вдосконалюючи таким чином відчуття часу все своє життя.

**Виклад основного матеріалу.** Тісний взаємозв'язок часового сприйняття з психічними проявами, відзначений у дослідженнях, дає підстави міркувати про його можливості

щодо регуляторного впливу на психіку. Зокрема це стосується проблеми регулювання надмірної агресивності у підлітків.

Розглядаючи час як системотворчий фактор цілісного психічного складу особистості, який представлений у динаміці всіх її підструктур та компонентів, у регуляції самосвідомості, дослідники вважають що, часовий фактор є основним компонентом розвитку особистості в онтогенезі [1; 3; 8; 14]. Концепція хронотопічної та соціально-психологічної детермінації розвитку особистості в онтогенезі розглядається нами як методологічна засада поєднання проблем вивчення специфіки сприйняття часу підлітками та особливостей їхньої агресивності.

Об'єктивне розкриття закономірностей розвитку психіки людини і розуміння особливостей організації її поведінки та діяльності має важливе значення у процесі її виховання. Зокрема, велику роль у багатьох випадках нашого повсякденного життя відіграє пізнання сутності суб'єктивного сприйняття та відображення часу. Слідом за О. Полуніним [9] ми розглядаємо його як форму психічної адаптації, як один із потужних засобів структурування людського життя, припускаючи, що сприйняття часу особистістю відіграє роль своєрідного показника її вміння вибудовувати адекватні взаємини у суспільстві, регулювати власну поведінку.

Значна кількість науковців (К. Абульханова-Славська, А. Болотова, О. Полунін, Т. Титаренко, Б. Цуканов, С. Шляпніков, Д. Елькін, П. Янічев та ін.) єдина в міркуванні, що однією з функцій суб'єктивного часу є регулятивна, яка забезпечує більш «адекватне визначення особистістю своїх можливостей», внаслідок чого «особистість здійснює вибір адекватного (зовнішнім і внутрішнім запитам) способу діяльності (у спілкуванні, у способі життя)» [1, с. 129]. Це твердження К. Абульханової-Славської та споріднені йому думки інших дослідників слугують підставою для пошуку корелятивних зв'язків між проблемою сприйняття часу та поведінковими проблемами, зокрема, агресивними проявами.

Припущення про регулятивну властивість адекватного часового сприйняття підтверджується його науково доведеними зв'язками з процесами гальмування та збудження, що мають

безпосереднє відношення до агресивної поведінки, виступають її біопсихічним підґрунтям. Так, у дослідженні С. Геллерштейна [4] зазначається, що певна схильність до рівномірності психічних процесів та рухів є запорукою у точності оцінювання часових інтервалів. Прискорення суб'єктивного часу стосовно об'єктивного пов'язане з переважанням процесів збудження, а відносно уповільнення суб'єктивного часу – з домінуванням гальмівних процесів, відзначали у своїх дослідженнях М. Пономарьов, М. Розін, В. Васильєв. Отже, можна припустити, що індивідуальні відхилення у швидкості процесів гальмування, що зумовлюють специфіку агресивної поведінки, водночас спричиняють деяку часову дезорієнтацію, яка може призводити до неадекватної поведінки з точки зору її організації в часі. Якщо ж шляхом психолого-педагогічного впливу на особистість ми коригуємо індивідуальне часове сприйняття, ймовірно, що цей вплив повинен водночас сприяти стабілізації психоемоційного стану і, як наслідок, агресивної поведінки.

Аналіз теоретичних викладок дає змогу припустити, що існує об'єктивний взаємозв'язок між агресивністю як своєрідним емоційним проявом особистості та сприйняттям часу як одним із способів її адаптації у соціумі: адже, а думку К. Абульханової-Славської [1], організація часу – це оптимальне співвіднесення різних етапів, періодів життя, встановлення оптимальної для особистості послідовності життєвих подій; це одна з умов розвитку особистості, реалізації її завдань.

У дослідженні О. Полуніна [9] також зазначено, що час є формою психічної адаптації, яка полягає у співвіднесенні внутрішньої та зовнішньої змінностей психіки і являє собою базисний елемент (метафізичну складову) концептуальної системи, на якій будується сприйняття світу і, як наслідок, котрою регулюється поведінка. Таким чином, зі сприйняттям часу тісно пов'язані поведінкові прояви, що виступають критеріями сформованості загальної адаптованості особистості в об'єктивно і суб'єктивно детермінованому середовищі життя. Можна припустити, що вплив агресивності на сприйняття часу відображає біопсихічний аспект цього взаємозв'язку, а вплив сприйняття часу на агресивність – його соціально-психологічний аспект.

Наявність взаємозв'язку визначає ймовірність коригування агресивності через підвищення рівня сформованості загальної адаптованості особистості, причому вищою мірою цієї сформованості ми розглядаємо компетентність. У психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» визначається як спроможність кваліфіковано діяти у певних умовах, виконувати завдання або роботу. Аналіз праць В. Балашової, І. Зимньої, О. Когут, В. Краєвського, А. Хуторського, О. Пометун, О. Савенкова та ін. свідчить про те, що компетентність розглядається як особистісна якість, що базується на знаннях, досвіді, здібностях і проявляється в готовності особистості до виконання певної діяльності. Таким чином, поняття «компетентність» пов'язане з діяльністю, здатністю особистості виконувати певні дії, в основі яких лежать необхідні знання, вміння та навички, що в свою чергу, здатне забезпечувати більш високу емоційну стабільність.

Явище компетентності сучасна наука трактує відповідно до сфери аналізу. Вчені виокремлюють такі компетентності, як професійну, педагогічну, психологічну, комунікативну, правову, соціальну тощо. Залежно від сфери дослідження нині розглядається ціла низка компетентностей у тій чи іншій мірі властивих людині. Так, зокрема, А. Болотова [3] виокремлює часову компетентність, розглядаючи її як складову комунікативної компетентності. Вчена виділяє у часовій компетентності наступні характеристики: адекватність часового сприйняття, сформованість навичок планування часу, здатність раціонально перерозподіляти часові пріоритети і ліміти міжособистісного спілкування, дотримання принципів і правил тайм-менеджменту, вміння делегувати повноваження в соціальних комунікаціях. О. Кузнецова розглядає часову компетентність як фактор, що сприяє особистісному та професійному самовизначенню.

Система перелічених характеристик відображає провідну функцію часової компетентності – регулювання своєї діяльності та поведінки в часовому контексті. Це є особливо актуальним для учнів підліткового віку, в яких нездатність до відповідного регулювання є вагомим чинником зростання агресивності, що є



небезпечно з багатьох точок зору (соціальної, медичної, юридичної та ін.).

Серед причин агресивної поведінки підлітків науковцями (О. Бовть, Г. Бреслав, О. Волянська, З. Гавриш, В. Знаков, О. Мізерна, Л. Семенюк, Д. Фельдштейн, О. Шляхтіна та ін.) виділяються соціальні, зумовлені соціальною напруженістю, психологічною неврівноваженістю суспільства, впливом засобів масової інформації; психологічні, що пов'язані з віковими особливостями підлітків, характером їхньої взаємодії у референтній групі; біопсихічні, що зумовлюються особливостями темпераменту, акцентуаціями характеру.

На порозі підліткового віку починає інтенсивно формуватися здатність до адекватного часового сприйняття. Цей вік можна розглядати як значущий для розвитку відповідних якостей особистості, оскільки саме ними зумовлюється ця здатність. Часовий фактор виконує регуляторну функцію в організації життєдіяльності особистості. Чим більш розвинені часові здібності, що проявляються в ефективних часових стратегіях, тим вищий рівень розвитку особистості (А. Болотова, Н. Григоровська, П. Нічев та ін.).

Час є важливим фактором орієнтації людини у світі, її самореалізації в соціумі, ефективного функціонування в життєвому просторі. У становленні та розвитку особистості часовий фактор є невід'ємним елементом і являється одним із проявів регуляційних можливостей людини протягом усього онтогенезу. Для особистості він є мірою інтенсивності її діяльності: будь-яка сфера життя чи діяльності існує у межах часового фактору, який проявляється в плануванні та структуруванні життєвих цілей, планів. Уміння планувати, організовувати час можна вважати однією з умов не просто адаптації, а й оптимізації часового існування людини. Дослідницькі підходи щодо феномену часу в їхніх окремих характеристиках можуть бути інтегровані як складові більш широкого компетентнісного підходу у психолого-педагогічних дослідженнях часу, який може виступати теоретичним підґрунтям досліджень часової компетентності індивіда.

Значущою психолого-педагогічною проблемою є з'ясування можливості розвитку системи якостей, пов'язаних із адекватним

сприйняттям часу та часовою самоорганізацією. Аналіз підходів демонструє однаковість дослідників щодо думки, що ці якості не є стабільними і можуть піддаватися корекції під впливом певних умов. Поєднання адекватної орієнтації в часі та відповідної міри розвитку навичок часового планування розглядається як основна характеристика часової компетентності. Із погляду таких науковців як К. Абульханова-Славська, А. Болотова, С. Геллерштейн, Д. Елькін, Т. Титаренко, Б. Цуканов та ін. розвиток та соціалізація особистості зумовлюються системотворчим фактором, яким є час. Структурування часу є невід'ємним елементом особистості, критерієм особистості, що нормально розвивається, одним із проявів регуляційних можливостей людини [3]. Таким чином, можна зробити висновок, що адекватне сприйняття часу сприяє самоорганізації людини, регуляції її діяльності; час є регулятором поведінки людини так як динаміка будь-якого поведінкового акту розгортається у часовому режимі.

Отже, з'являється можливість виділити ще один важливий психолого-педагогічний резерв зменшення проявів агресивної поведінки підлітків – розвиток часової компетентності, яка сприятиме формуванню навичок раціонального планування і організації діяльності в часовому контексті. Точність сприйняття часу особистістю у різних видах діяльності може розглядатися як своєрідний діагностичний показник її особистісних особливостей (М. Будиянський, Д. Елькін).

На основі результатів нашого дослідження було встановлено, що здатність до організації та планування діяльності підлітків пов'язана з помірним рівнем агресивності та точністю сприйняття часу. Вказаний зв'язок ґрунтується на ідентичності механізмів, що активізуються у процесі організації людиною своєї життєдіяльності, у процесі сприйняття часу, при формуванні проявів агресивності.

Розглядаючи вміння організації часу як важливу умову оптимізації життєдіяльності людини і враховуючи дані щодо недостатньої сформованості адекватного часового сприйняття у підлітків зі значними проявами агресивної поведінки, доходимо висновку щодо необхідності впровадження системи заходів з формування часової компетентності школярів у практику

загальноосвітньої школи. Під часовою компетентністю ми розуміємо інтегровану якість особистості, що включає спеціальні знання, вміння й навички, поєднанні відповідною спрямованістю, яка дозволяє здійснювати процес часової регуляції та одержувати продуктивні результати. Як компоненти часової компетентності ми розглядаємо змістовий (знання про час, його характеристики (безперервність, незворотність, послідовність), про особливості сприйняття та «відчуття» часу); ціннісно-мотиваційний (бережливе, ціннісне ставлення до часу); процесуальний (уміння раціонально планувати кожну справу та визначати її оптимальні межі; здатність до самоконтролю витрат часу; вміння оптимально чергувати заняття, справи та відпочинок; уміння планувати час відповідно до значущості та важливості певних видів діяльності, виділяти серед них першочергові); досвід творчої діяльності (закріплення знань, умінь і навичок регулювання часу як основи власної життєорганізації, що передбачає: раціональне планування кожної справи та визначення її оптимальних меж; самоконтроль витрат часу; оптимально чергувати заняття, справи та відпочинок; планувати час відповідно до значущості та важливості певних видів діяльності, виділяти серед них першочергові).

Програма розвитку часової компетентності передбачає два етапи. Початковий етап має на меті формування в учнів уявлення про тривалість інтервалів часу, розвиток «відчуття» часу. Він упроваджується у формі мотиваційно-просвітницького заняття і передбачає поєднання різних видів діяльності: сприйняття творів мистецтва про час, творчі роздуми на тему «Мій час» та вправи на оцінювання тривалості інтервалів часу поза діяльністю.

Основний етап експериментальної роботи передбачає розвиток якостей, що становлять сутність компонентів часової компетентності в умовах навчання. Програма експериментальної роботи включає 4 підетапи: 1) пояснювально-демонструвальний, мета якого полягає у формуванні в учнів установки на виконання завдань, що передбачає розуміння та осмислення способів дій, спрямованих на оцінку часових інтервалів; 2) діагностувальний, мета якого

полягає у самооцінці учнями тривалості виконання завдань; 3) тренувальний, мета якого розвиток здібностей оцінки часових інтервалів при виконанні діяльності, тренування «відчуття» часу, виявлення та корекція похибки оцінки інтервалів часу; 4) підсумковий, мета якого полягає у визначенні здібностей щодо орієнтації в інтервалах часу та планування діяльності на заданий інтервал часу.

Система вправ у межах програми розвитку часової компетентності сприяє вдосконаленню вміння більш точної орієнтації в часі, його раціонального використання, усвідомлення часу як значимої цінності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Адекватна орієнтація в часі, навички самоорганізації діяльності, ціннісне та бережливе ставлення до часу дають змогу учням структурувати свою діяльність та регулювати поведінку в часовому контексті. Програма розвитку часової компетентності здатна забезпечити результативність психолого-педагогічного впливу на здібність підлітків щодо адекватної часової орієнтації, що супроводжується зниженням агресивності. Це узгоджується з базовим положенням, згідно якого зі сприйняттям часу тісно пов'язані поведінкові прояви, що є критеріями сформованості загальної адаптованості особистості в об'єктивно і суб'єктивно детермінованому середовищі життя.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку часової компетентності, її зв'язку з агресивністю особистості. Подальші перспективи дослідження ми вбачаємо у виявленні зв'язку часової самоорганізації особистості з її вольовими якостями та ціннісними орієнтаціями.

#### *Список використаних джерел*

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299, [2] с.
2. Аношин П. В. Особливості взаємозв'язку сприймання психологічного часу та біоритмів людини / П. В. Аношин // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць. – К., 2006. – С. 12–16.
3. Болотова А. К. Психология временной организации деятельности личности : дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / Алла Константиновна Болотова. – М., 1995. – 460 с.

4. Геллерштейн С. Г. «Чувство времени» и скорость двигательной реакции / С. Г. Геллерштейн. – М. : Медгиз, 1958. – 148 с.
5. Головаха Е. И. Понятие психологического времени / Е. И. Головаха, А. А. Кроник // Категории материалистической диалектики в психологии; [ответ. ред. Л. И. Анцыферова]. – М. : Наука. – 1988. – С. 199–215.
6. Лупандин В. И. Субъективные шкалы пространства и времени / В. И. Лупандин, О. Е. Сурнина. – Свердловск : Изд-во Уральского ун-та, 1991. – 126 с.
7. Митина Л. М. Влияние интенсивности стимула на оценку и отмеривание временных интервалов разной длительности / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1977. – № 1. – С. 64–73.
8. Мухина В. С. Феноменология развития и бытия личности / В. С. Мухина. – Воронеж : НПО «МОДЭК». – 1999. – 348 с.
9. Полунін О.В. Переживання людиною плину часу: експериментальне дослідження : монографія / О.В.Полунін. – К. : Гнозис, 2011. – 360 с.
10. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.: ил.
11. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология: учеб. пособ. / Ю. К. Стрелков. – М.: Академия; Высшая школа, 2001. – 360 с.
12. Угрюм С. В. Психологическое время как срез социальной и политической жизни человека / С. В. Угрюм // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – 2007. – № 771. – С. 271–274.
13. Цуканов Б. И. Время в психике человека / Б. И. Цуканов. – Одесса : «АстроПринт», 2000. – 220 с.
14. Элькин Д. Г. Восприятие времени / Д. Г. Элькин. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1962. – 311 с.

**Ю.А. Клименко**

#### **РОЛЬ ВРЕМЕННОГО ФАКТОРА В УМЕНЬШЕНИИ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

*В статье систематизированы основные подходы к изучению феномена времени в его психолого-педагогическом осмыслении. Проанализированы ведущие исследования в этой сфере, уточнено понятие «временная компетентность», определены психологические особенности взаимосвязи между интенсивностью агрессивного поведения подростков и адекватностью их временной ориентации.*

**Ключевые слова:** *подростковый возраст, психологическое время, восприятие времени, ориентация во времени, временная компетентность, агрессивность.*

*Y. Klymenko*

## **THE ROLE OF TEMPORAL FACTOR IN REDUCING OF MANIFESTATION OF TEENAGERS' AGGRESSIVE BEHAVIOR**

*The article analyzes the main approaches to the study of the phenomenon of time. It has been established that the adequacy/inadequacy of time perception affects the degree of development of organizational skills. The understanding of the characteristics of aggressive behavior in the system of its factors through emphasizing the temporary factor has been enhanced. The relationship between aggression and the peculiarities of time perception of adolescents has been revealed: aggression state determines certain inaccuracies in time perception. Teenagers with intense manifestations of aggression have inadequate temporal orientation and low level of self-organization of time. Time is regarded as a form of mental adaptation and as one of the most powerful means of structuring human life. It is assumed that time perception by a person plays the role of an indicator of his/her ability in building adequate relationships in society and in regulating their own behavior.*

*For a complete description of aggressive behavior among adolescents it is needed to emphasize in the system the time factor that has not been singled out by scientists in its entirety and significance yet, although it has been covered in the works of K. Abulhanova-Slavskaya, S. Hellershteyn, A. Makarenko, O. Polunin indirectly.*

*The concept of «time competence» has been defined. It is an integrated quality of the individual that includes special knowledge, skills and abilities which are coupled with corresponding orientation that enables to carry out the temporal regulation process and get productive results. As components of time competence are considered: conceptual component; value and motivational component; procedural component; experience of creative activity. The development of time competence is able to provide effectiveness of psychological and educational impact on the ability of teenagers concerning the adequate time orientation that is accompanied by the decrease of aggression. This is accorded with the basic principal that time perception is closely related to behavioral manifestations that are criteria of already formed general adaptation of the individual in objectively and subjectively determined living environment.*

**Key words:** *adolescent, psychological time, time perception, time orientation, time competence, aggressive behavior.*

Надійшла до редакції 3.12.2014 р.

УДК 159.923.2 : 572.025–053.6

**КАЛЮЖНА Юлія Іванівна**

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

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ У ПІДЛІТКІВ**

*У статті розглядається проблема підготовки учнів підліткового віку до здійснення свідомого професійного вибору на основі врахування комплексу їхніх пізнавальних інтересів. Аналізується процес професійного самовизначення школярів у контексті вікового розвитку їхньої особистості. Окреслюються шляхи формування професійних інтересів підлітків інтерактивними засобами організації профорієнтаційних заходів та викладання основ психології.*

**Ключові слова:** *професійне самовизначення, пізнавальна мотивація, професійний інтерес, професійні схильності, інтерактивні засоби навчання.*

**Постановка проблеми.** Сучасний стан розвитку нашої країни передбачає підготовку школярів до такого вибору майбутньої професії, який забезпечував би оптимальне поєднання суспільних інтересів із основними мотивами поведінки учнів та психологічними особливостями, характерними для певної вікової категорії: провідної діяльності, особистісних новоутворень та перспектив подальшого розвитку. Цим обумовлюється таке формування майбутнього професіонала, яке спонукає не лише до виконавської діяльності, а й до активного перетворення професійного середовища та власної особистості, прагнення до самостійної організації робочого процесу, досягнення досконалих та оригінальних його результатів.

Проте у цьому складному процесі вирізняється кілька суттєвих проблем.

По-перше, завдання забезпечення свідомого вибору майбутнього професійного шляху, зазвичай, спирається на організацію профорієнтаційних заходів переважно пояснювального характеру. Вочевидь, такий підхід передбачає, передусім, забезпечення школярів інформацією щодо змісту та

специфіки майбутньої професії та вимог, які стосуються особистісних якостей та здібностей у ході спеціально організованих бесід, лекцій, зустрічей із представниками професій, екскурсій, тощо. Проте такі заходи спричиняють вплив переважно на когнітивну сферу школярів, розвиваючи «знані», а не дієві мотиви професійного вибору. Учні добре розуміють зміст інформації про майбутню професію, але далеко не завжди послуговуються нею при реальному виборі свого фаху, оскільки не включені до активної діяльності щодо її практичного освоєння та позитивних переживань, пов'язаних з цим. Тому розбіжності між знаннями профорієнтаційного змісту та реальними діями школярів значною мірою обумовлюються самою організацією їхнього психологічного супроводу на шляху професійного самовизначення.

По-друге, у психолого-педагогічній літературі, яка стосується підготовки школярів до професійної діяльності, зазвичай підкреслюється, що для формування мотивації обрання майбутнього фаху необхідно максимально пов'язувати навчальний матеріал зі специфікою майбутньої практичної діяльності. При цьому ігнорується широкий спектр пізнавальних інтересів, які, на перший погляд, лежать поза сферою професійних мотивів. Проте маючи досить суттєве значення для особистісного розвитку у підлітковому віці, вони можуть сприяти і формуванню професійних інтересів. Адже на них можна спиратися, розробляючи матеріал для занять з основ психології, бесід, дискусій, рольових ігор, тощо з метою посилення прагнення здійснити реальний професійний вибір.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** У психолого-педагогічній літературі процес професійного самовизначення розглядається в контексті життєвого самовизначення особистості як важливого етапу соціалізації, який полягає у здатності людини до самодетермінації, активності та прагнення зайняти певну позицію всередині координат системи суспільних відносин [1; 10]. Професійне ж самовизначення є аспектом життєвого самовизначення і стосується входження особистості до соціальної та професійної групи, вибору способу життя, майбутньої фахової діяльності. Центром змістовно-процесуальної моделі професійного самовизначення можна



визнати потребу у професійній компетентності, розвиток самосвідомості та систему цінностей, яка детермінує поведінку в цілому [8].

Існує низка досліджень, які стосуються етапів професійного самовизначення учнів та їх реалізації у конкретних діях професійного вибору.

Професійний вибір школяра залежить від розвитку деяких важливих психологічних утворень [5; 6; 8].

Першим із них є професійний інтерес, тобто внутрішній пізнавальний мотив, пов'язаний з освоєнням змісту професійної діяльності. Як правило, він полягає в тенденції до читання літератури, періодики, перегляду кінофільмів та телепередач про специфіку професій та людей праці. Професійні інтереси спостерігаються вже в дошкільному та молодшому шкільному віці, поглиблюються та стабілізуються у підлітків та старшокласників. Варто зазначити, що у молодших школярів професійні інтереси можуть не співвідноситися з усвідомленням власних здібностей, можливостей (наприклад, дівчинка, що не має досконалого музичного слуху, прагне бути співачкою). Зрозуміло, що наявність лише професійного інтересу не може бути запорукою адекватного самовизначення школяра.

Підлітковий вік, що є періодом формування самооціночного процесу, характеризується дедалі чіткішим співвідношенням інтересу до професії та уявлень про власні психологічні і фізичні якості. Включаючись у систему інтенсивних соціальних відносин з однолітками та дорослими, підліток вирізняє свої сильні та слабкі сторони, переваги і недоліки, формулює можливі перспективи професійного вибору. Для цього віку характерними є висловлювання: «Буду філологом, бо мені подобається література», «Хочу бути художником, бо маю високі оцінки з малювання». Таким чином, підлітки виявляють та усвідомлюють власні професійні схильності.

Старший шкільний вік вирізняється тим, що молодь, окрім інтересів та схильностей, прагне перевірити свої можливості або безпосередньо у професійній діяльності (наприклад, допомагаючи батькам у сільгоспроботах) або в умовах, наближених до професійних (наприклад, доглядаючи дошкільників або організуючи їх дозвілля). Таким чином, у

старшокласників формуються професійні наміри, що спираються на практичні спроби молоді у майбутній діяльності у поєднанні з інтересами та нахилами. Це є найважливішим чинником у самовизначенні, бо обумовлює максимально усвідомлений вибір професії.

Таким чином, можна стверджувати, що професійний інтерес є своєрідною основою реалізації вибору майбутнього трудового шляху, забезпечуючи зосередженість на ньому активності особистості, викликаючи бажання ознайомитися з його змістом та у подальшому оволодіти ним на практиці [3; 6]

У школярів також можуть виявлятися типові труднощі при виборі професії. Як зазначає Т.М. Кабаченко, ускладнення у цьому процесі пов'язані з основними етапами професійного самовизначення [5].

Розглянемо деякі з них, які обумовлюються, передусім, недостатньою внутрішньою мотивацією професійного вибору.

На етапі постановки проблеми вибору професії, коли школяр вперше ставить собі питання «Ким бути?», можливі такі помилки:

1) Перекладання проблеми професійного вибору на інших людей (найчастіше – на батьків) є типовим для сімей, у яких застосовуються такі стилі виховання як авторитарний та гіперопіка. Дитина, звикаючи у багатьох випадках підкорятися батькам, вважає, що вони можуть правильно розв'язати і питання обрання професії. Згодом уже опановуючи нав'язану спеціальність, юнак чи дівчина відчувають її невідповідність власним нахилам, що приводить до подальших непростих життєвих рішень і змін.

2) Обрання професії може замінюватися вибором престижного навчального закладу. Так, учень, що має схильності до суспільно-історичних дисциплін, може надати перевагу професії юриста перед педагогічними спеціальностями. Проте престижність фаху досить часто залежить від тимчасових суспільно-економічних обставин, а тому варто зважати на перспективу такого вибору.

3) У сім'ях, де професії мають династійний характер, проблема вибору подальшого життєвого шляху може взагалі нівелюватися. При цьому висувається багато аргументів:

обізнаність зі специфікою професії, можливість завжди отримати кваліфіковану допомогу з боку рідних тощо. При цьому і батьки, і сам підліток звертають недостатньо уваги на його здібності та схильності.

На етапі отримання інформації про майбутню професію учнів найчастіше можуть спіткати такі помилки:

1) Отримання інформації з недостовірних джерел (від знайомих, родичів і т.п.). Підліток некритично ставиться до відомостей про майбутню професію саме внаслідок недостатнього професійного інтересу, який забезпечив би активний самостійний пошук джерел ознайомлення з майбутньою трудовою діяльністю. Зрозуміло, що у процесі опанування професії можуть виявитися такі обставини, що приведуть до подальшої зміни сфери зайнятості.

2) Недовіра до достовірної інформації, наявність негативних установок щодо каналів її отримання (преси, телепередач тощо). Підлітки, наприклад, можуть вважати, що ці дані мають тенденційний характер і не відображають життєвих реалій. Досить часто таке ставлення обумовлене випадковими зовнішніми чинниками (наприклад, думками та висловами оточуючих)

3) Недостатнє знання термінології профорієнтаційної літератури (назв професій та спеціальностей, їхнього змісту) також є наслідком недостатньо сформованого інтересу до питань професійного вибору.

На етапі виявлення варіантів професійного шляху молоддю можна вирізнити такі типові помилки:

1) Ототожнення улюбленого шкільного предмету з майбутньою професією. Наприклад, потяг до математики і обрання професії вчителя математики не враховує специфіки саме педагогічної діяльності.

2) Орієнтація при виборі професії на фах авторитетної особистості («Хочу бути економістом як старший брат»).

3) Вибір професії «за компанію» з товаришем є дуже типовим для школярів – підлітків, для яких спілкування з однолітками та взаємодія з ними на основі дружби є відображенням особливостей вікового розвитку.

4) Орієнтація лише на привабливі чи романтичні сторони професії. Як зазначає автор, така помилка базується на поверхових інтересах підлітка.

Ці помилки та ускладнення значною мірою є свідченням недостатньої внутрішньої мотивації професійного вибору, що спонукає підлітків діяти завдяки зовнішнім впливам та обставинам і тому не може бути запорукою вдалого обрання майбутньої фахової діяльності.

**Метою** статті є дослідження мотивації вибору професії учнями підліткового віку та окресленні шляхів і методичних засобів підготовки їх до цієї діяльності.

**Завданням** статті є аналіз теоретико-методичних засад розвитку мотивації професійного вибору підлітків шляхом застосування інтерактивних методів освоєння інформації профорієнтаційного змісту.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для вивчення особливостей мотивів вибору професії у підлітковому віці нами було досліджено вибірку з 200 підлітків ряду шкіл м. Полтави віком 14-15 років. Методика «Мотиви вибору професійної діяльності» (за Р.В. Овчаровим) дозволила продіагностувати такі блоки мотивів, як внутрішні індивідуально- та соціально-значимі мотиви, а також позитивні та негативні мотиваційні утворення, обумовлені зовнішніми чинниками. Результати засвідчили, що більшість підлітків визнали найважливішою мотивацію професійного вибору внутрішнього соціально-значимого для учнів характеру. Так, 37% досліджуваних вказували на соціальну популярність обраної професії, можливість здійснення керівництва іншими людьми. Внутрішня індивідуально-значима мотивація була визнана найбільш значущою для 30% досліджуваних підлітків і передбачала, передусім, наявність потреби працювати саме у певній галузі, яка відповідає особистісним інтересам, здібностям та схильностям. Досить сильною виявилась і зовнішня позитивна мотивація професійного вибору, яка в 25% опитаних учнів реалізувалася у прагненні до високооплачуваної діяльності та можливості кар'єрного зростання у обраній професійній галузі. Проте слід зазначити, що провідний характер зовнішньої негативної мотивації (наказів, критики, зовнішнього тиску) для

підлітків виявився найменш значущим, виявився лише у 8% досліджуваних осіб і може свідчити про наявність у них загальної тенденції до самореалізації та самоствердження.

Аналіз отриманих даних дозволяє дійти до висновку про необхідність посилення саме внутрішніх індивідуально-значимих мотивів професійного вибору. Зважаючи на те, що їхньою основою є саме сфера інтересів шкільної молоді, ми намагалися дослідити її структуру за допомогою методики, запропонованої В. Хеннігом [4]. Її зміст базується на таких теоретичних засадах:

1. Пізнавальні інтереси до різних галузей знань взаємопов'язані і взаємозалежні.

2. Реалізація особистістю певного інтересу є результатом взаємозв'язків різних пізнавальних інтересів.

3. Розвиток певного інтересу зазвичай супроводжується змінами у всій структурі пізнавальних спонукань.

Методика дослідження складається із 136 тверджень, кожне з яких відображає поєднання інтересів, які належать до різних галузей.

У кожному з запропонованих учням тверджень поєднуються інтереси, які належать до різних галузей знань, котрі можна поєднати у процесі подальшого цілеспрямованого формування професійних інтересів. Наприклад, у виразі «Моральні проблеми у медицині та в інших областях біології» поєднано інтереси до етики та біології, а «Формування характеру і волі за допомогою спорту» – до психології та спортивної діяльності.

Розглянемо можливості застосування взаємозв'язку пізнавальних мотивів на прикладі формування професійних інтересів до фахової діяльності у галузі психології.

Дослідження за методикою В. Хенніга супроводжувалося систематичним спостереженням та опитуванням підлітків.

Отримані результати дозволяють виявити деякі суттєві характеристики структури інтересів шкільної молоді:

Структура інтересів характеризується значною широтою, тобто у переліку обраних учнями інтересів представлено практично всі їх галузі.

Вдалося виявити певний статус інтересу до психологічних знань підлітків у структурі пізнавальних спонукань. Він не займає чільної позиції, але посідає достатньо значуще місце серед інших інтересів молоді і становить 25% від загальної кількості виборів.

Для всього загалу опитаних підлітків найсуттєвішими виявилися взаємозв'язки інтересу до психології з такими галузями, як політика (22% серед опитаних), спорт (18%) та подорожі (16%). Школярів цікавить роль особистості в історії та політичних подіях та психологічні передумови суспільних явищ. Значним є також зацікавлення учнів особливостями життя людей на різних континентах та у різних країнах. Тому їх приваблюють етнопсихологічні дослідження, а також можливості подорожувати з метою вивчення побуту, ментальності і психологічних особливостей представників різних націй та спільнот, основ їхніх національних традицій, обрядів тощо. Особливий інтерес підлітки проявляють до тверджень, що відображають поєднання психології та спорту. Так, майже кожний п'ятий школяр серед опитаних виявив значну зацікавленість розвитком взаєморозуміння між людьми у командних видах спорту, можливостями самовдосконалення та саморегуляції у спортивній діяльності. Такі поєднання інтересів шкільної молоді, безумовно, можуть бути питаннями для обговорення на заняттях та заходах профорієнтаційного характеру.

Окрім цього, вдалося також виявити деякі суттєві відмінності у зв'язках інтересу до психології з іншими пізнавальними інтересами хлопців та дівчат.

Так, у хлопців було виявлено суттєвий інтерес до поєднання психологічних та технічних знань (питань про технічні засоби вимірювання психічних властивостей, організацію пізнавальної діяльності учнів та дорослих з допомогою сучасних технічних засобів, тощо). Тому для активізації інтересу до психологічних знань варто розглядати з підлітками проблеми психологічних характеристик діяльності у системах «Людина–Машина» (наприклад, обговорюючи специфіку роботи школярів та дорослих із комп'ютером) або питання узгодження конструювання технічних новинок з особливостями

пізнавальних процесів чи моторики людини. Окрім цього для сучасних підлітків важливим виявився взаємозв'язок інтересу до психології з економічними знаннями.

Як засвідчили результати опитування, їх цікавлять психологічні передумови ведення успішного бізнесу та здійснення вдалого менеджменту, тощо. Такі питання можуть розглядатися у ході спеціально організованих виховних заходів (тренінгів, рольових ігор, тощо), підсилюючи загальний інтерес до психологічних знань.

Для дівчат суттєвим виявився взаємозв'язок інтересу до психології та моралі. Їх цікавить передусім етичний аспект застосування впливів на особистість, взаємин учителя зі школярами, моральні засади сімейного життя та виховання дітей у родинному середовищі, тощо. Підвищити їхній інтерес до психологічних знань можуть завдання, які передбачають аналіз вчинків чи з огляду на їхню відповідність моральним нормам поведінки. Окрім цього, дівчата набагато виразніше, ніж хлопці, виявляють поєднання інтересів до психології та літератури. Їх приваблює аналіз вчинків літературних героїв, їхніх переживань та характерологічних особливостей. Дівчатам також притаманне поєднання інтересу до психології та кінематографу, оскільки їм імпонує можливість ідентифікації з персонажем фільму і на основі цього – вирізнення його психологічних якостей. Варто зазначити, що школярки цікавляться також питаннями творчості письменників, кінематографістів, акторів. Розкриваючи специфіку такої діяльності, можна значно активізувати їхній інтерес до психологічних знань.

Варто зазначити, що розгляд вищевказаних проблем можливий у ході застосування широкого спектру інтерактивних засобів навчання студентів з урахуванням специфіки тематики матеріалу та профорієнтаційних цілей [2; 7]. Забезпечуючи можливості вільного спілкування та взаємодії у групі, яка виступає своєрідним суб'єктом пізнання, інтерактивні засоби відповідають потребі у спілкуванні підлітків, а тому сприяють освоєнню інформації не лише на рівні теоретичних знань, а і розгляду проблеми професійного вибору з різних точок зору, спонукають шукати універсальні способи її розв'язку, які б були оптимальними для усіх сторін, що беруть участь у обговоренні.

Серед інтерактивних методів навчання, які можуть знайти втілення у профорієнтаційній роботі з підлітками можна, вирізнити, насамперед, метод дискусії, обговорення проблем у вигляді евристичної бесіди, ділові ігри, тощо.

Евристична бесіда – це колективна бесіда як пошук відповіді на проблему. При цьому велике значення має постановка питань викладачем, які адресовані або групі в цілому, або мікрогрупам, утвореним для спільної роботи. Зрозуміло, що профорієнтаційні питання повинні мати не відтворюючий, а пошуковий характер, бути послідовними та відповідати змісту і завданням заняття у цілому. На відміну від евристичної бесіди дискусія передбачає спеціально організовану суперечку, яка має яскраво виражений дидактичний та виховний зміст. Для цього підліткам пропонуються протилежні підходи або точки зору щодо певного явища. Тільки на основі цього можна стимулювати учнів до порівняння таких позицій чи відстоювання їхньої правильності або пошуку хибних сторін.

Метод ділової гри як засіб інтерактивного навчання започаткувався у сфері управління, де він найчастіше використовується для формування професійних якостей керівника. В основі такої роботи лежить моделювання ситуацій. Перед застосуванням цього методу слід передбачити обов'язкову групову роботу учасників, яка б дозволила їм реалізувати себе в різних ролях і цим самим забезпечила б глибоке усвідомлення ситуації професійного вибору.

Усі ці методи використовуються залежно від педагогічних задач і мають не лише навчальну, але і виховну значущість. Активні методи у ході викладання психології створюють своєрідну обстановку для взаємодії викладача та підлітків, спрямовану на розвиток їхньої пізнавальної мотивації та самосвідомості, професійних інтересів та схильностей.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Аналіз проблеми свідчить про важливість застосування інтерактивних методів при організації профорієнтаційних заходів для формування такої пізнавальної мотивації підлітків, яка забезпечує ефективність їхнього професійного зростання. Це дозволяє залучити підлітків до взаємодії у розв'язанні професійно значущих ситуацій, створює умови не лише для



підвищення мисленнєвої активності кожного, а і сприяє формуванню орієнтації учнів на досягнення колективного результату. При цьому слід зважати на те, що активізація мотивації професійного вибору може бути суттєво підвищена завдяки врахуванню інших, уже сформованих інтересів шкільної молоді. Подальший пошук можливостей застосування інтерактивних методів на основі взаємозв'язку таких мотиваційних утворень може стати запорукою підвищення інтересу підлітка до змісту професійної діяльності у певній галузі та усвідомлення необхідності подальшого професійного саморозвитку.

### *Список використаних джерел*

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991 – 182 с.
2. Балаев А.А. Активные методы обучения / Анатолий Алексеевич Балаев. – М. : Профиздат, 1996. – 96 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб : Питер, 2003. – 512 с.
4. Исследование проблем молодежи в ГДР / [ ред.А.В. Северцев]. – М. : Прогресс, 1976. – С. 40–444.
5. Кабаченко Т.И. Психологические трудности и ошибки при выборе профессии / Т.И. Кабаченко // Учителям и родителям о психологии подростка – М. : Высшая школа, 1990. – С. 154–179.
6. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии / Е.М. Павлютенков. – К. : Рад.школа, 1980. – 130 с.
7. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання / Олена Пометун. – К. : Шкільний світ, 2007. – 112 с. – (Б – ка « Шк. світу»).
8. Професійне самовизначення старшокласників / [упоряд. Л. Шелестова]. – К : « Шкільний світ», 2006. – 128 с.
9. Психология труда / [Под ред. А.В. Карпова.] – М. : Владос, 2004. – 323 с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

**Ю.И. Калюжная**

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА  
ПРОФЕССИИ У ПОДРОСТКОВ**

*В статье рассматривается проблема подготовки учеников подросткового возраста к осуществлению сознательного профессионального выбора с учетом комплекса их познавательных интересов. Анализируется процесс профессионального самоопределения школьников в контексте возрастного развития их личности. Рассматриваются пути формирования профессиональных интересов подростков интерактивными средствами организации профориентационной работы и преподавания основ психологии.*

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, познавательная мотивация, профессиональный интерес, профессиональные склонности, интерактивные методы обучения.

**Y. Kaljuzhna**

**THE PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT  
OF PROFESSIONAL CHOICE MOTIVATION IN TEENAGERS**

*The article deals with the problem of the teenage pupils' effective choice of profession. The notions «life self-determination» and «professional self-determination» are correlated. The role of intrinsic motivation in the process of gaining knowledge about profession as well as in the process of gradual managing of practical skills is underlined. The nature of professional interest as a basic component of professional choice is analyzed. The typical mistakes of pupils' professional choice related to the lack or insufficient development of professional interest are discussed.*

*The results of empirical study of the specific of professional choice motivation in teenagers are represented. It has been emphasized the necessity of strengthening of intrinsic motivation related to the future profession choice. Moreover the whole sphere of pupils' cognitive motives must be taken into account, which could be the significant factor of professional interest development. The structure of professional interests, evaluated by V. Henning's questionnaire, is analyzed. The significance of involving of pupils' real cognitive interests into the process of realization of optimal professional choice on an example of forming of professional interest in the framework of psychological activity has been shown. The possibilities of application within professional training of interactive means of organization of teens' cognitive activity are grounded.*

**Key words:** professional self-determination, cognitive motivation, professional interest, professional inclinations, interactive methods of teaching.

Надійшла до редакції 3.12.2014 р.

УДК: 159.923.2 – 053.6.

**ЛАВРІНЕНКО Віталій Анатолійович**

*асистент кафедри психології Полтавського національного педагогічного  
університету імені В.Г.Короленка*

## **ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ ЗАСАДИ ЖИТТЄВОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ-НЕФОРМАЛІВ**

*У статті аналізуються особливості становлення смислової сфери підлітків. Розглядаються особливості процесу самореалізації молоді в системі неформальних міжособистісних стосунків та його ціннісно-смислові засади, роль смислової сфери в детермінації самореалізації підлітків-неформалів. Описується вплив дискурсів субкультури на становлення наративів підлітків та їхня роль у процесі самореалізації молоді в неформальних об'єднаннях.*

**Ключові слова:** *самореалізація підлітків, ціннісно-смилова сфера, особистісний смисл, детермінанти самореалізації особистості, наратив.*

**Постановка проблеми.** Вивчення ціннісно-смислових засад життєвої самореалізації підлітків із неформальних угруповань набуває особливої актуальності останнім часом. Це пов'язано з тим, що домінуючі в молодіжних субкультурах цінності та норми соціальної взаємодії, смислові настанови підлітків набули нових змістових характеристик та форм вираження, а значення неформальних об'єднань у житті сучасних підлітків істотно зросло. Такі об'єднання часто набувають ознак одного з найважливіших складових компонентів соціального оточення порівняно з сім'єю та колективом школи.

Збільшення числа неформальних угруповань відбувається у переважній більшості країн по всьому світу. Перебуваючи в таких об'єднаннях, підлітки специфічно реалізують потребу інтимно-особистісного спілкування, яке в цьому віці набуває особливого значення для розвитку особистості.

Важливість дослідження ціннісно-смислових засад життєвої самореалізації підлітків-неформалів витікає з картини психологічного становлення особистості підлітка. Цей період складний і кризовий. Унаслідок активної комунікативної діяльності відбувається суттєве переструктурування всього психічного життя підлітка, формуються основні особистісні

новоутворення – почуття дорослості, самоствалення, рефлексія та осмислення життя.

Зміст спілкування підлітків, особливості їхніх комунікативних навичок і умінь певною мірою визначають їхні смислові настанови за допомогою інтеріоризації суспільного досвіду через механізми сприйняття, соціального наушіння, засвоєння поведінкових патернів та рефлексії. Співставляючи оцінки оточуючих власних вчинків зі своїм баченням, останніх підліток формує уявлення про себе, унаслідок чого виникає самоствалення, оптимізується самооцінка та формується «образ Я». Здійснюючи рефлексію, підліток центрується навколо особливостей власного «Я», своїх інтересів і переконань, ціннісних орієнтацій, смислових настанов та життєвих смислів. Унаслідок такої активності (діяльності, спрямованої на самопізнання) у підлітка кристалізується смислова сфера, означаються смислові настанови та життєві смисли, сукупність яких виражається у самореалізації – представленні себе підлітком партнерам по міжособистісній взаємодії.

Відповідно, комунікативний досвід підлітка внаслідок активної участі в діяльності неформальних угруповань впливає на його осмислення життя, визначає структурну організацію та змістовне наповнення його смислової сфери. Зокрема, розглядаючи активність неформальних об'єднань підлітків, можна говорити про специфіку смислового навантаження взаємодії в субкультурах (наративи у спілкуванні підлітків, унікальні для представників різних неформальних груп). Так, сукупність смислових настанов в ідеології агресивно спрямованих субкультур, яка значною мірою засвоюється підлітками і визначає їхні наративи, суттєво відрізняється від смислових засад романтико-ексципітських неформальних рухів.

Отже, становлення смислової сфери підлітків-неформалів залежить від: 1) особливостей їхньої взаємодії з однолітками (стилі взаємодії, особливості її організації, комунікативних умінь, соціометричного статусу тощо); 2) особливостей та міри засвоєння підлітками основних смислових орієнтирів тієї чи іншої субкультури. Тобто, смислова сфера підлітків має ознаки контекстуальності, нероздільна з життєвим та комунікативним досвідом набутиим у неформальній взаємодії (згідно з принципом

буттєвого опосередкування смислової реальності за Д.О. Леонтєвим [6]).

Окрім цього смислова сфера підлітків виступає інтегральним феноменом, ядром психічного життя і особистості дитини (за Б.С. Братусем). У смислах інтегрується вся особистісна структура молоді особистості, відображається наявний життєвий досвід, результати комунікативної взаємодії. При цьому смисли – важливе утворення, що визначає вектор спрямованості особистості, утворення мотивів діяльності та вибір стратегій самореалізації, саморозвитку та життєвої самопрезентації молоді особистості.

**Мета** даної статті – проаналізувати психологічні особливості ціннісно-смислових засад життєвої самореалізації підлітків-неформалів. Відповідно до визначеної мети, **завданнями** даної статті виступають: 1) охарактеризувати особливості становлення смислової сфери підлітків; 2) описати специфіку феномену самореалізації та особливостей його протікання у підлітків-неформалів; 3) окреслити роль наративів у процесі самопрезентації підлітків-неформалів у системі соціальних контактів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вирішення поставленої проблеми вимагає розгляду психологічних особливостей смислів особистості як осередку її життєвої активності. Проблему смислів та життєвих орієнтацій досліджували Б.Г. Ананьєв, К.О. Абульханова-Славська, Г.О. Балл, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарнік, К.В. Карпинський, О.М. Леонтєв, Д.О. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн та інші. Так, смисл визначається як універсальний базовий механізм свідомості і поведінки людини, основа її особистості [6]. Смисл людини розглядається як різновид життєвої задачі, спосіб упорядкування свідомості, інтерпретація світу і життя в цілому.

Ціннісно-смислова сфера відіграє особливу роль у детермінації самореалізації особистості в соціальних стосунках, що є однією із найбільш вагомих потреб у підлітковому віці (О.В. Селезньова [7]). При цьому відповідно до принципу «буттєвого опосередкування смислової реальності» (за Д.О. Леонтєвим [6]), структура особистісних смислів та

сміслових настанов особистості суттєво залежить від її комунікативного та життєвого досвіду.

Самореалізація особистості (за С.І. Кудіновим [4]) визначається як сукупність стильових і мотиваційно-сміслових характеристик, які забезпечують постійність устремлінь і готовність до самовираження особистості в різних сферах життєдіяльності, що дозволяє більш різноаспектно дослідити особливості даного процесу у підлітковому віці.

**Виклад основного матеріалу.** Особливого значення становлення смислової сфери набуває у підлітковому віці, який виступає перехідним періодом від дитинства до дорослості. Формування особистісних смислів та смілових настанов підлітків відбувається впродовж подолання ними своєрідної кризи. Її суть пов'язана з основним новоутворенням підліткового віку – почуттям дорослості, що реалізується у прагненні молодої людини бути визнаним дорослою самостійною людиною представниками соціального оточення (Л.С. Виготський, Л.І. Божович, Д.І. Фельдштейн [2]).

До особливостей психічного життя підлітка можна також віднести залежність самовідношення від зовнішнього оцінювання та значні зміни у структурі цінностей і відношення до життя, орієнтування на отримання нового соціального досвіду (Л.І. Божович, Г.І. Давидова, І.С. Кон, В.С. Мухіна, Н.В. Соловйова, Ю.А. Тюменєва, М.К. Павлова, та ін. [1, 2, 3]), що зумовлює суттєві зміни у осмисленні життя підлітками.

Засвоєння суспільних оцінок підлітками та формування на їхній основі власного самооціночного ставлення призводить до суттєвої перебудови смілових зв'язків і систем, відображаються у можливості дитини співвіднести окремі поведінкові прояви (котрі відображають наявність чи відсутність різних особистісних рис) із широкими контекстами соціального життя. Тобто, аналізуючи окремі ситуації підліток робить висновки про вираженість у себе важливих якостей – самостійності, комунікативності, компетентності та адаптованості тощо.

На основі самооцінювання у підлітків формуються якісно нові смілові настанови, котрі можуть здійснювати як стабілізуючий, так і дезорганізуючий ефект на соціальну

активність дитини. Прикладом для першого випадку може виступати розвиток мотивів дитини на основі осмислення власної самостійності, розгляду даної якості як цінності, що виступає джерелом смислоутворення та мотивоутворення [5]. Сприймаючи самостійність як важливу якість свого життя, підліток переструктурує свої мотиви, що спонукає його до реалізації намагань набувати соціальні уміння, необхідності виразити себе в колі однолітків, розвивати власні здібності в гуртках, розширювати знання про оточуючий світ тощо.

Як зазначає Г.О. Вайзер [1], процес психічного розвитку особистості підлітка має ознаки початку становлення психологічної зрілості. Даний період характеризується ієрархізацією мотивів, виникненням рефлексії, формуванням узагальненого відношення до життя, розширенням ціннісно-сислового простору молоді особистості, відбудовою єдиної життєвої лінії і виявленням протиріч між особистістю й життєвими обставинами, виникненням спрямованості на цілі, пов'язані з віддаленим майбутнім.

При цьому важливого значення для підлітків набуває їхня здатність до самореалізації, яка визначається особливостями смислових настанов та особистісних смислів дитини і проявляється в різних формах. Якщо смислові настанови та загальна осмисленість життя підлітка характеризуються реалістичністю та конструктивністю, доцільно говорити про оптимальність та гармонійність його самореалізації [1, 5]. У процесі самореалізації молода особистість усвідомлює та оцінює свої істинні сили, та починає спиратися на них, регулюючи свою життєдіяльність.

Спроможність підлітків самореалізуватись у системі контактів із однолітками, уникнути почуття самотності, зайняти бажане місце в системі взаємодії з оточуючими, довести власну самостійність та компетентність у житті визначається особливостями їхніх провідних смислових настанов та особистісних смислів, орієнтування на саморозвиток та комунікацію, як на цінність.

Самореалізація визначається С.І. Кудіновим [3] як сукупність інструментально-стильових і мотиваційно-сислових характеристик, які забезпечують постійність устремлінь і

готовність до самовираження особистості в різних сферах життєдіяльності у процесі онтогенезу. При цьому, вихідним компонентом у системі самореалізації особистості виступає установочно-цільовий компонент, в якому інтегруються конкретні цілі, установки, наміри і загальна програма інструментально-сміслового забезпечення, реалізація того чи іншого відношення в конкретних умовах поведінки і діяльності.

Також самореалізація особистості є результатом поєднання двох груп факторів: тих, що залежать від самої особистості, та чинників, що детермінуються соціальним оточенням. Серед першої групи факторів, С.І. Кудінов, Л.А. Коростильова, Р.А. Зобов та В.Н. Келасьєв [3] виділяють ціннісні орієнтації, готовність до самопобудови, гнучкість мислення, уяви та наявні в особистості смисли. Другу групу факторів самореалізації особистості складають соціальна ситуація, рівень життя, вплив засобів масової інформації на людину тощо. Таке поєднання факторів, що визначають самореалізацію особистості, дозволяє визначити її основні аспекти при розумінні самореалізації підлітків у соціальних стосунках.

У свою чергу, К. Роджерс визначає самореалізацію як здібність та прагнення особистості до постійного самовдосконалення. При цьому вона виступає як інтегральний механізм саморегуляції поведінки шляхом впливу на «Я-концепцію». Таке розуміння процесу самореалізації важливе для розуміння її особливостей у підлітковому віці, адже найбільш актуальним на цьому етапі становлення особистості є формування «Я-концепції», її зміни у процесі міжособистісної взаємодії та презентування свого «Я» іншим людям. До того ж факт активності молоді особистості у неформальних угрупованнях є одним із розповсюджених шляхів життєвої самореалізації підлітків, що доводить їх намагання демонструвати свої психологічні особливості оточуючим у процесі соціальної взаємодії [7].

Сучасні дослідники (О.С. Гозман, А.В. Мудрик, Г.К. Селевко) розглядають самореалізацію як вироблення життєвої позиції, встановлення цільовідповідних міжособистісних відносин, формування адекватної самооцінки, які сприяють забезпеченню та розвитку різних аспектів



самореалізації. О.С. Гозман визначає даний процес як реалізацію особистістю своїх сил і можливостей, повноцінне проживання життя [3].

На думку О.В. Селезньової [7], центральне місце в системі детермінації самореалізації належить смисловим утворенням особистості. Адже основні мотиви та смисли, якими керується людина у процесі самореалізації, виступають її важливим детермінантом і взагалі, даний процес можливий лише за умови, коли в людини наявний сильний мотив для особистісного зростання. Смислова сфера особистості забезпечує функції спонукання до особистісного самовираження і співвіднесення внутрішніх рівнів організації людини, її життєвих планів і соціальних обставин, а також регуляцію цілісної життєдіяльності людини.

Особливе місце серед смислових утворень займає смисл життя – більш чи менш усвідомлене переживання інтенційної направленості і результативності свого життя, що виступає як критерій її суб'єктивного оцінювання та джерело задоволеності чи незадоволеності ним. Намагаючись реалізувати свої життєві смисли, особистість постійно змінює, уточнює і розвиває їх, чи пристосовуючись до дійсності, чи пристосовуючи дійсність до своїх цілей та смислів. Саме в життєвому смислі особистості відображається конструктивність та продуктивність її життя, інтегруються різні аспекти її «Я».

У процесі самореалізації підлітки усвідомлюють та оцінюють свої сили і починають спиратися на них, регулюючи свою життєдіяльність. Особливе місце при цьому належить їхній активності у неформальних угрупованнях, де молодь апробує різні соціальні ролі, вибудовує бажану для себе систему міжособистісних стосунків, усвідомлює свої особистісні риси та проявляє їх у максимальній мірі [5]. Наприклад, представлення своєї самостійності реалізується підлітками через участь у діяльності неформальних об'єднань, усвідомлення таких якостей, як незалежність та мужність, виражається і демонструється у їх проявах у активності неформальних груп – відстоювання інтересів спортивного клубу, музичного стилю тощо.

У процесі дорослішання підліток переходить від зовнішньої детермінації своєї активності до внутрішньої, стає спроможним узгодити свої внутрішні прагнення і можливості зі своїми стратегічними цілями. Апробовуючи можливості довести незалежність у неформальній активності, молода особистість уточнює свої життєві плани, частина з яких суттєво змінюється та позбавляється максималізму, набуває ознак реальності. Наприклад, маючи життєві наміри стати відомим музикантом, підліток починає грати в гурті, і за невеликий проміжок часу усвідомлює, що першочерговий задум не так легко реалізувати. Як наслідок він корегує свої життєві плани, перебуваючи не у сфері формальної активності (школі), а в системі неформальних контактів та творчої діяльності.

Поступово апробовуючи свої можливості в системі формальної діяльності (навчання у школі) та неформальної активності в угрупованнях, підліток розвиває свої особистісні сили, усвідомлює смисл життя, який у подальшому стає основною детермінуючою силою його самореалізації. Процес самореалізації набуває незалежного, самоорганізованого, творчого характеру, а кризи, що неодмінно його супроводжують, стають конструктивними, інтегруючими та декомпенсаторними. Молода людина починає усвідомлювати життя як потік життєтворчості і переживання самого смислу існування, що обумовлює формування почуття задоволеності процесом самореалізації і потреби у подальшому розвитку.

У свою чергу, О.М. Леонт'єв, говорячи про самореалізацію особистості, наголошував на визначальній ролі суспільної діяльності при цьому. Так, включаючись у спільну діяльність особистість при звичається до життя інших людей, присвоюючи їх культуру, звички, навички тощо. Він вважає, що діяльність формує та видозмінює саму психіку, а отже, особистість. За словами О.М. Леонт'єва [6], істинне народження особистості підлітка відбувається тоді, коли він починає усвідомлювати себе частиною суспільства, бере участь у спільній та суспільно значимій діяльності. При цьому в основі становлення та функціонування особистості лежить процес ієрархізації мотивів, які спонукають особистість до діяльності. Процес самореалізації, за О.М. Леонт'євим, являє собою

опредмечування сутнісних сил і можливостей особистості в її соціальній діяльності, покладення себе у продуктах своєї діяльності та особистісних вкладах в інших людей. Схожі ідей щодо самореалізації особистості можна окреслити у теорії персоналізації А.В. Петровського, де особистість ніби продовжує своє життя у вкладеннях, які залишаються в інших людях за результатами її життєдіяльності.

Підлітки-неформали самореалізуються виконуючи спільну діяльність у неформальних угрупованнях, яка хоч і підпорядковує їх усіх спільній меті, але часто має специфічне ціннісне забарвлення. Наприклад, виготовляючи атрибути субкультури чи готуючи виступ на концерті, кожен із учасників проявляє свої потенційні можливості та особистісні якості. А результати їхньої творчої діяльності (наприклад, тексти пісень) можуть виступати у вигляді вкладень в інших людей, провокуючи у останніх певні емоційні переживання, роздуми, змінюючи особистісну та життєву позицію тощо.

Вагоме значення для життєвої самореалізації підлітків-неформалів мають притаманні їм смислові конструкти, що окреслюються в наративах – властивих особистості способах структурувати оточуючий світ. Втілення індивідуального досвіду підлітків у формі наративу (історій, розповідей) дозволяє їм осмислити свій досвід через більш широкий контекст, оскільки форма наративу, сама по собі передбачає історично опосередкований досвід міжособистісних відносин [8]. У наративі підлітки обґрунтовують свої вчинки і вибудовують каузальні залежності між життєвими подіями, що сприяє укріпленню їх «Я-концепції». За допомогою наративів підліток вибудовує несуперечливу картину власного «Я», що конструюється за допомогою соціальних відносин, виступає їхньою функцією.

Конструювання власного «Я» підлітками, відповідно Р. Харре, реалізується в системі соціальних відносин, а взаємодія відіграє при цьому центральну роль. Саме інтеракція знаходиться в центрі аналізу процесу конструювання внутрішнього світу особистістю, оскільки саме у взаємодії визначається властивість мови позначувати об'єкти оточуючої дійсності, з одного боку, та є сферою вираження мови, з іншого.

Конструювання наративів молодими особистостями виступає, з одного боку, механізмом ідентифікації і самоосмислення, а, з іншого, – надає їм ресурси для самореалізації і виступає фундаментальним компонентом соціальної взаємодії.

Форми наративів, закріплені у культурі, виступають прототипами, на основі яких суб'єкт свідомо чи неусвідомлено вибудовує свої власні життєві історії. У цих «культурних» наративах вже закладені основні оцінки, дані ним культурою. Відповідно, такий же механізм спостерігається під час конструювання наративів підлітками під впливом активної діяльності у неформальних об'єднаннях, що несуть у собі наративи молодіжних субкультур. Вони являють собою прототипи бачення оточуючого світу підлітками різних неформальних об'єднань. Так, представники романтико-ескапістських груп переважно конструюють власний внутрішній світ під впливом розцінення оточуючої дійсності, як позбавленої смислу, такої, що характеризується ознаками втрати сенсу існування суб'єкта у світі. Натомість конструювання наративів підлітків із агресивних неформальних об'єднань відбувається, переважно, під впливом субкультурних прототипів у вигляді реалізації своїх намірів на активне та агресивне самовираження, відстоювання власної позиції, розцінення світу як простору для реалізації своїх прагнень при умові постійної боротьби з «ворогами», які заважають самореалізації молоді.

При цьому процес побудови наративу підлітками об'єднує реальність їхнього «істинного Я» і реальність їх «публічного Я». Бажаний «образ Я» підлітка, який він прагне створити у партнерів по взаємодії під час самореалізації, перетинається з тим реальним «образом Я», що конструюється у процесі створення наративу. Тобто осмислення підлітками самих себе включає два модуси: публічний, які піддається змінам, та особистісний модус – персональні характеристики, з якими особистість ототожнює себе [8].

Система стосунків підлітка в неформальних об'єднаннях виступає певним середовищем, де конструюється та формується його «Я», зникає розірваність між особистим та публічним «Я». Сконструйована у процесі міжособистісної взаємодії ідентичність підлітка несе в собі як відображення культурних і

соціальних норм, так і відображення суб'єктивного погляду підлітка на власну історію (нарратив).

Система поглядів стосовно власного «Я», що утворюється у підлітка, стосується не лише процесу управління враженнями для реалізації конкретних цілей у міжособистісному спілкуванні, а і процесів конструювання ідентичності і згладжування протиріч, узгодження його реального та публічного «Я». Загалом, як зазначає О.В. Селезньова [7], особистість може самореалізуватися лише представляючи своє «Я» у системі соціальних контактів, взаємодіючи з іншими людьми.

Таким чином, приймаючи сучасні погляди на психологічний зміст феномену самореалізації, можна стверджувати, що активність підлітків у діяльності неформальних угруповань виступає вагомим компонентом їхньої самореалізації. Адже проявляючи максимум своїх сил та можливостей у неформальній взаємодії, вони демонструють свою життєву позицію та реалізують потребу у міжособистісному спілкуванні, що і виступає основним шляхом їхньої самореалізації.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Розвиток смислової сфери підлітків залежить від специфіки протікання процесів когнітивного розвитку, ускладнення механізмів смислової регуляції поведінки, особливостей відображення цінностей соціального оточення в індивідуальних смислах підлітків.

Самореалізація підлітків виступає процесом найбільш повного вираження їхніх особистісних можливостей у системі соціальної взаємодії, що визначається наявними в них особливостями ціннісно-смислової сфери. Остання забезпечує функції спонукання до особистісного самовираження і співвіднесення внутрішніх рівнів організації людини, її життєвих планів і соціальних обставин, а також регуляцію цілісної життєдіяльності людини.

У процесі самореалізації підлітки усвідомлюють та оцінюють свої сили і починають спиратися на них, регулюючи свою життєдіяльність. Особливе місце при цьому належить їхній активності у неформальних угрупованнях, де молодь апробує різні соціальні ролі, вибудовує бажану для себе

систему міжособистісних стосунків, усвідомлює свої особистісні риси та проявляє їх у максимальній мірі. Підлітки самореалізуються виконуючи спільну діяльність у неформальних угрупованнях, проявляючи власні особистісні риси та можливості, представляючи їх партнерам по спілкуванню.

У процесі дорослішання підліток переходить від зовнішньої детермінації своєї активності до внутрішньої, стає спроможним узгодити свої внутрішні прагнення і можливості зі своїми стратегічними цілями. Поступово, апробовуючи свої можливості у системі неформальної активності, підліток розвиває свої особистісні сили, усвідомлює смисл життя, який у подальшому стає основною детермінуючою силою його самореалізації. Молода людина починає усвідомлювати життя як потік життєтворчості і переживання самого смислу існування, що обумовлює формування почуття задоволеності процесом самореалізації і потреби в подальшому розвитку.

Вагоме значення для життєвої самореалізації підлітків-неформалів мають притаманні їм смислові конструкти, що окреслюються у наративах, – властивих особистості способах структурувати оточуючий світ. Особливу роль у їхньому конструюванні відіграють дискурси неформальних молодіжних об'єднань, які відображають поєднання типових соціальних дискурсів та специфічних субкультурних елементів бачення світу молодими людьми. У наративі підлітки-неформали обґрунтовують свої вчинки і вибудовують каузальні залежності між життєвими подіями, що дозволяє сформувати непротирічну картину власного «Я», яке конструюється за допомогою соціальних відносин. При цьому процес побудови наративу підлітками об'єднує їхні «істинне Я» і «публічне Я». Бажаний «образ Я» підлітка-неформала, який він прагне створити в інших, перетинається з тим реальним «образом Я», що конструюється в процесі створення наративу.

Проте здійснений аналіз особливостей самореалізації підлітків-неформалів не дає можливість ґрунтовно вивчити механізми формування ціннісно-смислових конструктів дітей під впливом соціальної взаємодії та їхнього впливу на спілкування. Дана проблема не є остаточно розробленою і

потребує подальшого вивчення, яке буде спрямоване на емпіричне дослідження впливу активності підлітків у неформальних об'єднаннях на формування їхньої ціннісно-сміслової свідомості.

### **Список використаних джерел**

1. Вайзер Г.А. Смысл жизни и двойной кризис в жизни человека / Г.А. Вайзер // Психологический журнал. – Т19. – №5. – 1998. – С. 3–14.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднічук. – К. : Каравела, 2009. – 400 с.
3. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
4. Кудинов С.И. Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности / С.И. Кудинов // Наука. Образование. Практика : сборник материалов региональной межвузовской научно-практической конференции. – Уфа : Восточный университет, 2007. – С. 37–41.
5. Лавріненко В.А. Психологічні особливості становлення смислової сфери підлітків / В.А. Лавріненко // Психологія і особистість. – 2013. – № 1. – С. 59–74.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
7. Селезнева Е.В. Смысловые детерминанты самореализации / Е.В. Селезнева // Мир психологии. – 2010. – №4. – С. 78–91.
8. Федорова Н.А. Проблема самопрезентации : подход нарративной психологии / Н.А. Федорова // Знание, понимание, учение : Работы молодых ученых. – 2007. – №2. – С. 206–212.

***В.А. Лавриненко***

### **ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВЫ ЖИЗНЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ-НЕФОРМАЛОВ**

*В статье анализируются особенности становления смысловой сферы подростков. Рассматривается специфика процесса самореализации молодёжи в системе неформальных межличностных отношений и его ценностно-смысловые основы, роль смысловой сферы в детерминации самореализации подростков-неформалов. Описывается влияние дискурсов субкультуры на становление нарративов подростков и их роль в процессе самореализации молодёжи в неформальных объединениях.*

**Ключевые слова:** самореализация подростков, ценностно-смысловая сфера, личностный смысл, детерминанты самореализации подростков, нарратив.

*V. Lavrinenko*

### **VALUE-MEANING BASES OF LIFE SELF-REALIZATION OF ADOLESCENTS FROM INFORMAL UNIONS**

*The article analyzes the features of the formation of meaning sphere of adolescents. The psychological characteristics of personal development in adolescence, influence feelings of adulthood as a central personal formation of age, and intimate-personal communication as leadership activities at this stage of the individual formation are described.*

*This article analyzes the specifics of formation of value-meaning sphere of adolescents from informal unions. Features of influence of interpersonal interaction in informal groups in the process of formation of value-meaning sphere of youth are discussed.*

*The main features of adolescent's self-realization as a process of maximal presentation of their personal opportunities on the system of social interaction that bases on the specificity of value-meaning sphere of youth are presented. Besides, the functions of motivation to personal self-realization and correlation of internal stages of organization of a personality, his life planes and social circumstances, regulation of whole life activity of a person are described.*

*The characteristics of changes of external determination of the activity to internal, the opportunity of coordination of intentions and life strategic planes are analyzed.*

*Also, the article deals with the theme of adolescent's informal activity, their communication, interaction and demonstration of feeling of adulthood in relations and process of constructing of image of «I» and its presentation to communication partners.*

*The psychological characteristics of influence of social discourses on the formation of narratives of adolescents from informal unions and their self-realization are described.*

*Also, the perspectives for further research semantic areas that are focused on the empirical study of structural features of personal meanings and life purport adolescents are outlined.*

**Key words:** *self-realization of adolescents, value-meaning sphere, personal meaning, determinants of self-realization of adolescents, narratives.*

Надійшла до редакції 10.12.2014 р.



УДК 331.442:159.444.4-051

**МЕТЕЛЬСЬКА Наталія Йосипівна**

*здобувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного  
університету імені В.Г. Короленка*

## **ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

*У статті подано результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження проблеми емоційного вигорання педагогічних працівників. Розкривається сутність поняття «емоційне вигорання», висвітлюються уявлення про чинники формування емоційного вигорання працівників освіти та його структуру. Проаналізовано характер зв'язку між рівнем емоційного вигорання працівників освіти та особливостями їх професійної самосвідомості, зокрема самоставленням як однією зі складових самосвідомості фахівця.*

**Ключові слова:** *емоційне вигорання, професійне вигорання, професійна самосвідомість, самоставлення, педагогічні працівники.*

**Постановка проблеми.** У сучасному світі емоційна сфера особистості стає найбільш вразливою до різного роду впливів. Нестабільність у суспільстві пред'являє підвищені вимоги до емоційної стійкості особистості, зокрема при здійсненні нею професійних функцій.

Професійну діяльність педагога можна вважати однією з найбільш емоційно напружених, оскільки вона тісно пов'язана з міжособистісною взаємодією та спілкуванням. Це висуває проблему емоційного вигорання на перший план при вивченні особистості працівників освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Уперше термін «вигорання» увів американський психіатр Г. Фрейденбергер, використавши його для опису поступового емоційного виснаження, втрати мотивації серед волонтерів громадської клініки. Він помітив, що цей процес протікав близько року та супроводжувався низкою фізичних і психічних симптомів: головний біль, кишкові розлади, безсоння, втома, виснаження, дратівливість, гнів тощо [4].

Концептуальними передумовами виникнення теорії вигорання вважають праці Г. Сельє та його послідовників, які займалися вивченням загального адаптаційного синдрому (Р.С. Лазарус, Р.Г. Розенман, М. Фрідман та ін.) та так званої «прихованої (маскованої) депресії», або «депресії виснаження» (Д. Бек, П. Кієльхольц та ін.). Останню нині часто описують як синдром вигорання.

Останніми роками активізувався інтерес дослідників до вивчення вигорання фахівців окремих галузей. Зокрема, синдром вигорання у психіатрів і психотерапевтів став предметом досліджень М.А. Гавриленка та Б.М. Михайлова, у працівників органів внутрішніх справ та військовослужбовців – І.О. Моцонелідзе, І.М. Слюсар, Б.П. Томчук.

Вивченню розвитку даного феномену у працівників освіти присвячені роботи М.О. Амінова, І.В. Болотнікової, О.В. Грицун, Т.А. Котлунович, М.А. Кузнецова, А.І. Лучинкіної, О.А. Марусенко, А.Б. Мудрик та інших. Проте вчені не доходять єдиної точки зору щодо визначення самого поняття «вигорання», виділення його структури та основних психологічних чинників його виникнення.

**Мета** статті полягає в аналізі особливостей впливу емоційного вигорання працівників освіти на розвиток їхньої професійної самосвідомості на основі проведеного емпіричного дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** К. Маслач визначає вигорання як стан фізичного, емоційного та розумового виснаження, що виявляється у професіях соціальної сфери, і тлумачить його як результат професійних проблем, а не як психіатричний синдром [10].

Л. Халлсен визначив вигорання як одну з форм депресії, яка є результатом процесу горіння як необхідної причини вигорання. Цей процес відбувається, коли прийняття активної, самовизначеної ролі перебуває під загрозою або порушене без наявності про запас будь-якої альтернативної ролі [10].

На думку Ф. Сторлі, синдром емоційного вигорання є результатом конфронтації з реальністю, коли людський дух виснажився у боротьбі з обставинами, які важко змінити [3].

Сьогодні існує кілька моделей вигорання — однофакторна (Е. Аронсон та А.М. Пайнз), двофакторна (Д. Дірендонк, Х. Сіксма, В. Шауфелі), та найпоширеніша — трифакторна модель, запропонована К. Маслач і С. Джексон. У ній вигорання розглядається як тривимірний конструкт, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень. *Емоційне виснаження* розглядається як основна складова вигорання. Воно викликане міжособистісними потребами, стосується спустошення емоційних ресурсів і виявляється у зниженому емоційному фоні, байдужості або емоційному перенасиченні. Для *деперсоналізації* характерна деформація відносин з іншими людьми, що виявляється у негативізмі, цинічному ставленні до тих, кому надаються послуги (клієнтів, пацієнтів тощо), а не до власної персони. *Редукція особистих досягнень* — тенденція до негативного оцінювання власної роботи з тими, кому надаються послуги. Вона може виявлятися або в тенденції негативно оцінювати себе, занижувати свої професійні досягнення й успіхи, негативізмі до службових досягнень і можливостей, або у применшенні власної гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших [2].

У вивченні чинників вигорання виділяють три найпоширеніші підходи: *інтерперсональний* (Б.П. Бунк, К. Маслач, В.Б. Шауфелі та ін.), у межах якого основною детермінантою вигорання вважається міжособистісна взаємодія на рівні «професіонал-суб'єкт діяльності»; *індивідуальний* (С. Гобфул, А. Пайнс, Дж. Фріді, Л. Халлсен), де основною детермінантою вигорання розглядаються особливості емоційної та мотиваційної сфер особистості; *організаційний* (Р. Бурке, І. Віннабст), у межах якого причиною вигорання визначаються чинники професійного середовища (особливості організаційної структури, режим діяльності, стиль керівництва та ін.) [8]. Проте жоден із цих підходів не відображає повної картини чинників вигорання.

В.О. Орел пропонує таку робочу схему чинників впливу на вигорання [7]:

– індивідуальні чинники (соціально-демографічні характеристики, вік, стать, рівень освіти, сімейний стан, стаж роботи);

– особистісні особливості (витривалість, локус контролю, стиль опору, самооцінка, тривожність, екстраверсія, професійна мотивація, ціннісні орієнтації, рівень домагань, когнітивні процеси, здібності та інтелект);

– організаційні чинники (умови роботи, робоче перевантаження, дефіцит часу, тривалість робочого дня, зміст праці, кількість клієнтів, гострота проблем клієнтів, глибина контакту з клієнтом, участь у прийнятті рішень, самостійність у своїй роботі, зворотний зв'язок);

– соціально-психологічні (рольовий конфлікт і рольова амбівалентність, соціальна підтримка, зворотний зв'язок).

Вигорання – не одномоментний процес; він розвивається поступово, процесуально. Розглядаючи вигорання як процес, Д. Етціон вказує на те, що воно починається без попередження, до конкретного моменту розвивається повільно, латентно, а потім раптово й несподівано у людини з'являється відчуття виснаження. При цьому вона сама неспроможна пов'язати це руйнівне переживання з певною конкретною стресовою подією [9].

Вигорання, як правило, розвивається в осіб, чия діяльність передбачає взаємодію з іншими людьми, від якості якої залежить моральний чи матеріальний її результат. Тому поряд з поняттям «емоційного вигорання» використовується і «професійне вигорання» – багатовимірний, пов'язаний із роботою синдром, який виникає на різних етапах професійної діяльності людей та характеризується поступовою втратою під дією пролонгованого професійного стресу емоційної, когнітивної і фізичної енергії, виявляючись у симптомах психоемоційного виснаження, хронічної втоми, цинізму та зниження задоволення від виконаної роботи [4].

Як чинник, що протидіє емоційному та професійному вигоранню, Н.Є. Водоп'янова розглядає позитивне самоствавлення [3].

Як зазначає В.В. Бойко, самоствавлення — психологічне утворення, що взаємодіє з компонентами самосвідомості

(самопізнанням, саморегуляцією та самоконтролем) і проявляється в самооцінці особистості та емоційному ставленні до себе. Воно є одним із внутрішніх чинників, що сприяє або протидіє формуванню емоційного вигорання [1].

Професія педагога відрізняється великою відповідальністю і напруженістю, а негативний вплив професійного вигорання позначається на професійних ідеалах і гуманізмі, пізнавальних інтересах, ставленні до професії працівників освіти [5].

Проте, незважаючи на посилену увагу дослідників до проблеми емоційного і професійного вигорання педагогів, її не можна вважати повністю вирішеною, оскільки до цього часу не проведено ґрунтовних досліджень впливу професійної самосвідомості працівників освіти чи її компонентів на формування у них емоційного та професійного вигорання.

Із метою вивчення особливостей впливу емоційного вигорання на розвиток професійної самосвідомості працівників освіти було використано «Методику діагностики рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка [4], метою якої є діагностування емоційного вигорання у професіоналів, що пов'язане з психічним стомленням, дефіцитом мотивації та пригніченими емоційними реакціями щодо різних виробничих ситуацій. Також був використаний «Тест-опитувальник самоствавлення» В.В. Століна, С.Р. Панталеєва [6], що дозволяє виявити три рівні самоствавлення, відмінні за ступенем узагальненості: глобальне самоствавлення; самоствавлення, диференційоване за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом і очікуванням ставлення до себе; рівень готовності до конкретних дій відносно свого «Я».

Емпірична частина дослідження проводилась на базі Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського. Вибірка дослідження становила 275 педагогічних працівників (вчителів-предметників, вчителів початкової школи, вихователів ДНЗ, логопедів і шкільних психологів).

Результати дослідження особливостей емоційного вигорання працівників освіти (за методикою В.В. Бойка) подано у таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Середні показники емоційного вигорання педагогічних працівників**

| Фаза формування вигорання | Симптом вигорання                            | Середні показники (за симптомами) | Середні показники (за фазою) |
|---------------------------|--|-----------------------------------|------------------------------|
| Напруження                | Переживання психотравмуючих обставин         | 11                                | 33                           |
|                           | Незадоволеність собою                        | 6                                 |                              |
|                           | “Загнаність у кут”                           | 5                                 |                              |
|                           | Тривога і депресія                           | 10                                |                              |
| Резистенція               | Неадекватне вибіркоче емоційне реагування    | 16                                | 56                           |
|                           | Емоційно-моральна дезорієнтація              | 12                                |                              |
|                           | Розширення сфери економії емоцій             | 12                                |                              |
|                           | Редукція професійних обов’язків              | 17                                |                              |
| Виснаження                | Емоційний дефіцит                            | 8                                 | 36                           |
|                           | Емоційне відчуження                          | 9                                 |                              |
|                           | Особистісне відчуження                       | 8                                 |                              |
|                           | Психосоматичні та психовегетативні порушення | 10                                |                              |

Аналіз даних таблиці свідчить, що фаза “Напруження” (33 %) у досліджуваних працівників освіти не сформована, так само, як і фаза “Виснаження” (36 %). На стадії формування перебуває фаза “Резистенція” (середній показник — 56 %). Це є свідченням певної емоційної закритості, відстороненості та байдужості працівників освіти, що може бути показником їхнього емоційного виснаження. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ і комунікацій може викликати у педагогів відчуття надмірної перевтоми, згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу

витрачати на виконання своїх професійних обов'язків та бажання припинити будь-які комунікації.

Далі проаналізуємо особливості самоствавлення працівників освіти, які відображено на рис. 1.

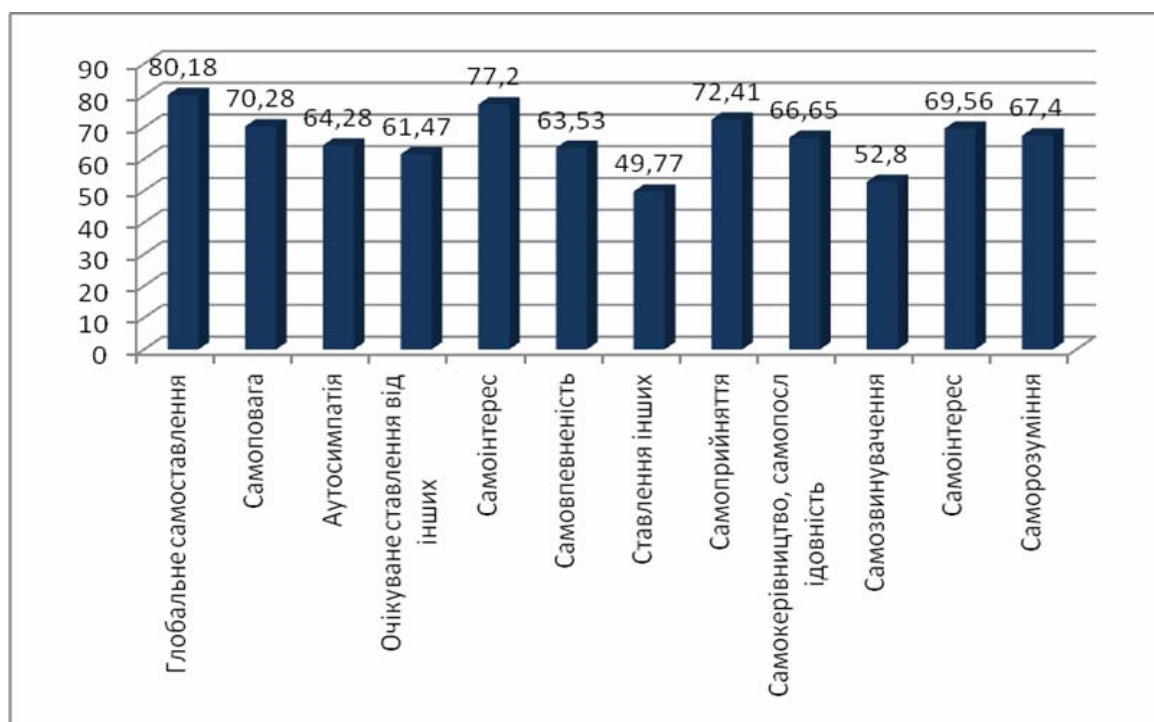


Рис. 1. Показники самоствавлення працівників освіти

Проаналізувавши вищенаведені дані, можемо побачити, що середній показник глобального самоствавлення по вибірці складає 80,18 %. Глобальне самоствавлення — це внутрішньо недиференційоване відчуття “за” чи “проти” самого себе. Отже, такий результат є свідченням загального позитивного самоствавлення педагогічних працівників та високого рівня їхньої самооцінки.

Далі проаналізуємо характеристики самоствавлення, диференційованого за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом і очікуваним ставленням до себе. Високий показник, отриманий за шкалою «Самоінтерес» (77,20 %), дозволяє говорити про наявність у респондентів інтересу до власних думок і відчуттів, їхню готовність спілкуватися з собою на рівних. За шкалою «Самоповага» виявлено середні показники — 70,28 %. Отримані результати свідчать про тенденцію до

високого рівня саморозуміння, самооцінки власних можливостей, а також віру педагогічних працівників у свої сили, здібності, енергію. За показниками 64,28 % за шкалою «Аутосимпатія» можемо говорити про схвалення досліджуваними себе в цілому і в істотних частинах, довіру до себе і позитивну самооцінку педагогічних працівників. За шкалою «Очікуване ставлення від інших» були отримані показники середнього рівня (61,47 %), що є свідченням можливого очікування досліджуваними як позитивного, так і негативного ставлення від оточуючих.

Далі проаналізуємо шкали, спрямовані на вимірювання вираженості установки на ті або інші внутрішні дії відносно «Я» досліджуваних. Найвищі показники тут були отримані за шкалою «Самоприйняття» (72,41 %), що констатує наявність у досліджуваних почуття симпатії до себе, прийняття себе такими, якими вони є зі своїми проблемами та недоліками, гармонію зі своїми внутрішніми спонуканнями. За шкалою «Самоінтерес» були виявлені середні показники (69,56 %). Така картина свідчить про існування у досліджуваних тенденції до самозміни, їхню спробу наблизитися до ідеального уявлення про себе, а також може вказувати на наявність внутрішніх ресурсів для досягнення успіху у професійній діяльності педагогічних працівників.

За шкалою «Саморозуміння» у досліджуваній вибірці також були діагностовані показники середнього рівня (67,40 %), що є відображенням цінності власної особистості для працівників освіти. Значення такого ж рівня за шкалою «Самокерівництво, самопослідовність» (66,65 %) вказують на недостатню здатність педагогічних працівників до контролю власного життя. За шкалою «Самовпевненість» були виявлені показники середнього рівня (63,53 %), що є свідченням ставлення досліджуваних до себе як до вольових та надійних.

Шкала «Самозвинувачення» має досить невисокі показники (52,80 %), що говорить про відсутність у педагогів вираженої схильності до висловлювання необґрунтованих звинувачень на власну адресу. Вони не схильні вважати себе причиною неприємностей, що трапляються з ними та іншими людьми. Такі



значення за даною шкалою є логічними у динаміці показників самоствавлення, що характеризуються.

Показники за шкалою «Ставлення інших» є найнижчими серед шкал, які розкривають рівень конкретних дій відносно свого «Я», і складають 49,77 %. Оскільки дана шкала виявляє уявлення досліджуваних про те, якою мірою їхня особистість здатна викликати повагу, симпатію, схвалення чи розуміння з боку інших, за результатами дослідження можемо зробити припущення, що педагогічні працівники не вважають власну особистість цікавою для інших. Проте ця шкала фіксує не стільки реальне ставлення інших до індивіда, а швидше те, що прогнозується ним самим. Отримані результати вказують на певну суперечність в оцінках самоствавлення працівників освіти, що підтверджують показники, виявлені за шкалою «Очікуване ставлення інших» у диференційованому самоствавленні, яка описувалась вище.

Для виявлення характеру зв'язку між самоствавленням працівників освіти та чинниками, що можуть призводити до розвитку емоційного вигорання, ми здійснили аналіз статистично значущих кореляційних зв'язків між змінними. Було виявлено, що самоствавлення працівників освіти знаходиться у статистично значущій кореляції із такими симптомами емоційного вигорання: «Переживання психотравмуючих обставин» ( $r=-0,210$ ,  $p<0,01$ ), «Незадоволеність собою» ( $r=-0,227$ ,  $p<0,01$ ), «Тривога і депресія» ( $r=-0,391$ ,  $p<0,01$ ), «Розширення сфери економії емоцій» ( $r=-0,244$ ,  $p<0,01$ ), «Редукція професійних обов'язків» ( $r=-0,179$ ,  $p<0,01$ ), «Емоційний дефіцит» ( $r=-0,316$ ,  $p<0,01$ ), «Особистісне відчуження» ( $r=-0,310$ ,  $p<0,01$ ), «Психосоматичні та психовегетативні порушення» ( $r=-0,256$ ,  $p<0,01$ ). Усі коефіцієнти кореляції негативні, тобто чим вищий рівень позитивного самоствавлення педагога, тим менш імовірний прояв зазначених симптомів у його професійній діяльності. Це є свідченням того, що педагогічним працівникам із позитивним самоствавленням менше притаманне нівелювання професійних досягнень, порушення професійних комунікацій, незадоволення собою як професіоналом і власною професійною діяльністю, психосоматичні захворювання, сприйняття умов професійної

діяльності та міжособистісних стосунків у професійній сфері як психотравмуючих.

Проаналізувавши кореляційні зв'язки самоствавлення з фазами розвитку емоційного вигорання досліджуваних, можемо говорити про статистично значущі кореляції із фазами «Напруження» ( $r=-0,329$ ,  $p<0,01$ ), «Резистенція» ( $r=-0,212$ ,  $p<0,01$ ), «Виснаження» ( $r=-0,332$ ,  $p<0,01$ ). Коефіцієнти кореляції негативні, тобто чим вищим є рівень позитивного самоствавлення педагога, тим менше зазначені фази виявляються у професійній сфері. Це означає, що працівникам освіти із позитивним самоствавленням менше властиве відчуття емоційного виснаження, втоми, спустошеності, яке викликане професійною діяльністю.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, відсутність єдиного теоретичного підходу до розгляду природи і структури вигорання працівників освіти робить важливим моментом у його вивченні розгляд конкретних досліджень, присвячених взаємозв'язку вигорання і компонентів професійної самосвідомості. За результатами проведеного експериментального дослідження можемо говорити про те, що високий рівень позитивного самоствавлення педагогів співвідноситься з низьким рівнем прояву симптомів та фаз вигорання у їх професійній діяльності;

Таким чином, отримані результати вивчення емоційного вигорання та його зв'язку із самоствавленням працівників освіти вказують на загальний високий рівень самоствавлення, проте не виключають сформованість у них професійних деформацій. Виявлені особливості можуть бути свідченням початкових етапів формування емоційного вигорання фахівців та вимагають здійснення низки корекційних впливів.

#### *Список використаних джерел*

1. Бойко В.В. Синдром емоціонального вигорання в професіональному общении / В.В. Бойко. — СПб. : Питер, 1999. — 105 с.
2. Винник В. 100 порад: як отримати задоволення від роботи і уникнути емоційного вигорання / В. Винник. — К. : Літера ЛТД, 2010. — 174 с.

3. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.
4. Колтунович Т.А. Як не згоріти в полум'ї професії : корекційна програма для вихователів дошкільних навчальних закладів / Т.А. Колтунович. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 200 с.
5. Кузнецов М.А. Емоційне вигорання вчителів: основні закономірності динаміки / М.А. Кузнецов, О.В.Грицук. – ХНПУ, 2011. – 206 с.
6. Общая психодиагностика / Под. ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М. : Изд-во Московского университета, 1987. – 285 с.
7. Орел В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания : дисс. ... доктора психол. наук : спец. 19.00.03 “Психология труда, инженерная психология”/ В.Е. Орел. – Ярославль, 2005. – 608 с.
8. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57-64.
9. Etzion D. Burnout : The hidden agenda of human distress, IIBR series in Organizational Behavior and Human Resources / D. Etzion. – [working paper no 930/87]. – Israel : The Israel Institute of Business Research, Faculty of Management, Tel Aviv University, 1987. – P. 16–17.
10. Maslach C. Historical and conceptual development of burnout / C. Maslach, W. B. Schaufeli // Professional burnout : Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. – Washington D.C : Taylor & Francis, 1993. – P. 1–16.

***Н.И. Метельская***

**ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ  
НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

*В статье представлены результаты теоретического анализа и эмпирического исследования проблемы эмоционального выгорания педагогов. Раскрывается сущность понятия “эмоциональное выгорание”, излагаются представления о факторах формирования эмоционального выгорания работников образования и его структуре. Проанализирован характер связи между уровнем эмоционального выгорания работников образования и особенностями их профессионального самосознания, в частности самоотношением как одной из составляющих самосознания специалиста.*

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, профессиональное выгорание, профессиональное самосознание, самоотношение, педагогические работники.

*N. Metelska*

### **EMOTIONAL BURNOUT IMPACT ON DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL WORKERS' PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS**

*This paper presents the results of theoretical analysis and experimental study of the problem of educators' emotional burnout. The essence of the concept of "emotional burnout" and its structure are discovered. Also the approaches to understanding the main causes of burnout are accentuated. The ideas about the factors of the formation of educators' emotional burnout are expressed. They include socio-demographic characteristics, age, education, family status, work experience, personal and social-psychological characteristics and also organizational factors, such as working conditions, work overload, working hours and lack of time.*

*The meaning of the concept "professional burnout" and its distinction from "emotional burnout" are revealed. The main characteristics of educators' professional burnout are described. We concluded that in spite of the increasing attention of researchers to this problem, it can not be fully resolved, because to date detailed studies of the impact of educators' professional self-consciousness or its components to the formation of their emotional and professional burnout weren't held.*

*An empirical study of emotional burnout was held. It showed a certain emotional closeness, disengagement and indifference of educators, which may be an indicator of their emotional exhaustion. The article also analyses the type of the link between the level of educators' emotional burnout and features of their professional self-consciousness, including self-attitude as a component of specialist's self-consciousness. It was found that the higher the level of positive self-attitude of teachers is, the less likely a detection of symptoms of burnout in their professional activity.*

**Keywords:** *emotional burnout, professional burnout, professional self-consciousness, self-attitude, pedagogical workers.*

Надійшла до редакції 29.11.2014 р.

# ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.964:159.98

**КОНОНОВА Марина Миколаївна**

*кандидат психологічних наук,*

*доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки*

*Полтавського національного педагогічного імені В. Г. Короленка*

## ДО ПРОБЛЕМИ ПІЗНАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСТІВ У КОНТЕКСТІ ПСИХОДИНАМІЧНОЇ ТЕОРІЇ

*Стаття присвячена проблемі вивчення структурно-функціональних і змістових аспектів системи психологічного захисту суб'єкта та можливостям їх пізнання в різних теоріях. Робиться акцент на діагностико-корекційних можливостях методу активного соціально-психологічного пізнання, розробленого в контексті психодинамічної теорії, в об'єктивізації логіки несвідомого, на якій базується цілісна захисна система суб'єкта.*

**Ключові слова:** *психодинамічна теорія, психологічні захисти (базові, ситуативні), модель внутрішньої динаміки психіки, метод активного соціально-психологічного пізнання.*

**Постановка проблеми.** Питання оптимізації психічного здоров'я особистості шляхом рефлексивного самопізнання та самоактуалізації покликані вирішувати практичні психологи, зусилля яких спрямовані на психокорекційну роботу з дітьми та дорослими. Доволі часто перешкодою у наданні дієвої допомоги стає невміння психолога працювати з захисною системою суб'єкта.

У науковому плані варто виходити з того, що витіснені та інші захисні механізми є, з одного боку, необхідними регуляторами душевного гомеостазу, а з іншого – зумовлюють його порушення. Якщо вони відсутні, то з'являється небезпека дезінтеграції «Я». З іншого боку, психологічний захист порушує загальну захищеність «Я» уже хоча б тому, що уводить суб'єкта від реальності, спотворює її, неадекватно візуалізує джерела конфліктів, стабілізує внутрішню суперечливість і посилює

суб'єктивність засобів її подолання за рахунок ілюзій. Динамічні витрати на підтримку захисних механізмів і супровідні їм обмеження «Я» виявляються важким тягарем для психічного гомеостазу. Ті захисні механізми, які раніше допомагали вижити ще слабкому «Я» дитини, зберігаються і з виходом із дитячого віку, «вкорінюючись» в «Я», перетворюються на стійкі форми реагування.

Викривлення суб'єктом інформації під час взаємодії з об'єктивним світом зумовлює дестабілізацію його психіки, знижуючи тим самим його психологічну захищеність. Зазначене вище свідчить, що проблема пізнання глибинно-психологічних аспектів психіки, пов'язаних із закономірностями функціонування несвідомої сфери, котрі детермінують поведінку суб'єкта, набуває особливого значення.

**Аналіз актуальних досліджень.** Категорії психологічних захистів приділялася увага дослідників як у психоаналітичній парадигмі, так і в інших теоретичних спрямуваннях. Висвітлення цієї проблеми знаходимо у працях А. Адлера, О.О. Бодальова, Ф.В. Бассіна, Г. Блюма, Ф.Ю. Василюка, Р.М. Грановської, М. Кляйн, С. Леклера, К. Роджерса, Г. Саллівана, К. Хорні, А. Фрейд, З. Фрейда, Е. Фромма, Т.С. Яценко та ін.

Аналіз наукових джерел дозволяє простежити зміни, які зазнали механізми психологічного захисту в різних теоріях. У концепціях сучасної психології автори розходяться у поглядах на час утворення, рівень усвідомленості, цілі психологічного захисту, засоби дослідження, термінології. Єдність думок відзначається стосовно причин виникнення механізмів психологічного захисту – це конфлікти, пов'язані з соціальним оточенням. В ортодоксальному психоаналізі та в его-психології причинами виникнення механізмів психологічного захисту прийнято вважати афекти, пов'язані з незадоволенням базових потреб, конфлікти (внутрішні й зовнішні). У гуманістичній психології, гештальтпсихології та серед вітчизняних психологів також причинами виділяють конфлікти, пов'язані зі значущим первинним соціальним оточенням.

Тривалий час психологічний захист досліджували у контексті інших феноменів (настанова Д. Узнадзе, переживання

Ф. Василюка, теорія когнітивного дисонансу Д. Фестінгера), що спричиняло труднощі у дослідженні даної категорії.

Більшість дослідників (З. Фрейд, А. Фрейд, А. Адлер, К. Роджерс, О. Фенхель та ін.) сходяться на думці, що психологічний захист включається абсолютно неусвідомлено, тому необхідним є саме аналіз несвідомих проявів психіки та пов'язаних з ними захисних тенденцій. Тож вивчення захисної системи здебільшого здійснюється опосередковано, що пояснюється специфічними особливостями несвідомої сфери психіки.

Проте, Б.Г. Ананьєв, Ф.В. Бассін, Д.В. Віннікотт, Ф. Перлз та ін. вважають даний механізм частково усвідомлюваним, пояснюючи це тим, що психологічний захист є власністю структури «Я», що більшою мірою належить свідомій частині психіки.

При цьому поза увагою вчених залишається проблема захисних тенденцій психіки в ракурсі цілісного феномену психіки у взаємозв'язку свідомої і несвідомої сфер.

Варто звернути увагу, що дослідження здебільшого присвячені особливостям формування окремих механізмів захисту суб'єкта, відповідно, способи вивчення психологічних захистів не набувають системності.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні структурно-функціональних і змістовних аспектів системи психологічних захистів особистості та висвітленні можливостей їх пізнання та психокорекції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Психодинамічний підхід до проблеми психологічних захистів зосереджує увагу на виявленні глибинно-психологічного підґрунтя захисної системи суб'єкта. Наукові пошуки сучасних вітчизняних дослідників у межах психодинамічного підходу (С.М. Аврамченко, Т.В. Горобець, І.В. Євтушенко, О.Г. Максименко, О.Г. Стасько, Н.В. Шавровська, Т.С. Яценко та ін.) доводять необхідність пізнання несвідомої сфери психіки в єдності зі свідомими аспектами, що сприяє пізнанню системності психологічних захистів і є однією з найважливіших засад психокорекції. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що глибинні детермінанти захистів суб'єкта

мають вираження у поведінкових реакціях, що пов'язані з особистісною проблемою.

Розуміння психологічних захистів уточнюється введенням академіком НАПН України Т.С. Яценко «Моделі внутрішньої динаміки психіки». Модель (див. рис. 1) передбачає наявність двох сфер психіки, які не можливо досліджувати відокремлено: свідомі і несвідомі сфери. Вони мають діаметрально протилежну спрямованість і, таким чином, згармонізуються між собою. Чим менше у суб'єкта автоматизованих психологічних захистів, тим швидше свідомі і несвідомі сфери згармонізуються на реалістичних засадах, і чим більше вони виражені, тим сприятливішими є умови для гармонізації психіки на основі соціально-перцептивних викривлень (суб'єктивна інтеграція психіки).

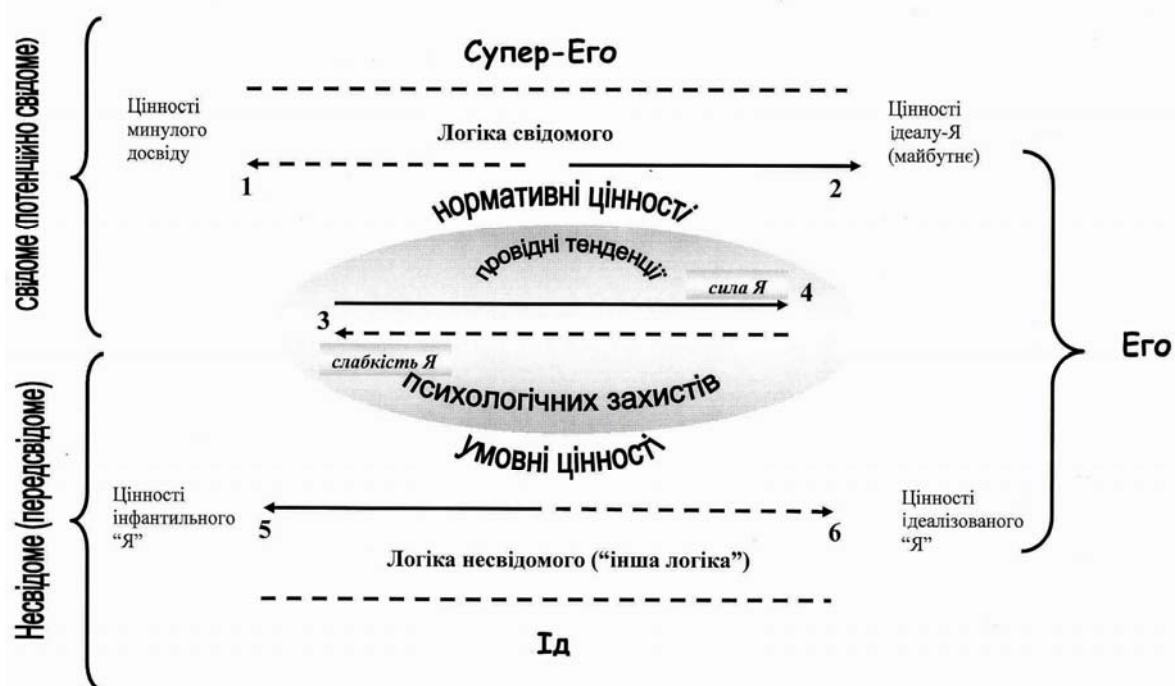


Рис. 1. Модель внутрішньої динаміки психіки (за Т.С. Яценко)

Т.С. Яценко зауважує, що «психодинамічна теорія уточнює розуміння функціональних особливостей психологічних захистів саме введенням двох різновидів захистів: базових та ситуативних, які вказують на взаємозв'язок між соціальною



адаптивністю та глибинно-психологічною (інфантильною) зорієнтованістю (внутрішньою активністю психіки)» [7, с.51].

Семантичну суть захистів можна встановити шляхом визначення логіки несвідомої сфери суб'єкта, яка є «іншою логікою» порівняно з логікою свідомого. Тому умовно можна сказати, що за логікою свідомого стоять ситуативні захисти, а за логікою несвідомого – базові. Суперечність цих двох логік обумовлює слабкість «Я» суб'єкта (стрілка 3). У випадку вираженої особистої проблеми стрілка 3 (див. рис. 1) стає суцільною, що означає її домінування над стрілкою 4 (пунктир пропадає, внутрішнє протиріччя «Я» загострюється) [8].

Таким чином, обидва види захистів намагаються інтегрувати психіку (за участю соціально-перцептивних спотворень) в одному напрямі – «до сили». Проте ситуативні захисти, спираючись на логіку свідомості і на реальну ситуацію, підкоряються принципу реальності, а базові покликані завершити «справи дитинства» (інфантильні цінності «Я»), тому пов'язані з принципом задоволення.

Позиції, окреслені у психодинамічній теорії, розробленій Т.С. Яценко, допомагають зрозуміти, що захисна система підпорядкована *єдиному генеральному механізму – «від слабкості до сили»* (незалежно від різновидів самих захистів), що обумовлює характер інтегративних функцій захистів на засадах ілюзорності, відступу від реальності в унісон з інтересами ідеалізованого «Я». Тенденція «до сили» є просоціально зорієнтованою. Водночас захисти через відступи від реальності продукують тенденцію «до слабкості», яка пов'язана з «незавершеними справами дитинства», що суперечать просоціальним цілям суб'єкта, ослаблюючи його активність [7].

Отже, позитивне відчуття у процесі захисної реакції є ілюзорним, завдяки взаємозв'язку психологічних захистів із ідеалізованим «Я» суб'єкта. За наявності невдачі зберігається енергетичний заряд для подальшої захисної дії через не бачення об'єктивного змісту своїх дій та розвинуту тенденцію дискредитації гідності інших людей. При цьому в суб'єкта зберігається стійке сподівання на успіх, яке зумовлюється потребами ідеалізованого «Я».

Варто підкреслити, що зазначені у психодинамічному підході характеристики системи захистів, не враховуються у традиційних (академічних) дослідженнях.

Методами пізнання психологічних захистів у теорії та практиці психоаналітиків і представників гуманістичної психології та гештальтпсихології виступали: аналіз переносу, сновидінь, опорів, вільних асоціацій та інтерпретація у процесі психоаналітичної взаємодії (З. Фрейд); аналіз актуальних переживань, мрій, сновидінь, малюнків, гри, переносу (А. Фрейд); аналіз ранніх спогадів індивіда (А. Адлер); аналіз «Я»: реального (або можливого), ідеального (або неможливого) та актуального (К. Хорні); аналіз неконгруентності між Я-концепцією індивіда та його досвідом (К. Роджерс); аналіз дефіциту навичок мислення, неточності сприйняття, негативного перебігу думок суб'єкта (Г. Салліван); техніки усвідомлення, виявлення фантазій, метод моделювання драми (Ф. Перлз) та ін. [1, 2, 4, 5, 6].

На основі вищезгаданих теорій у психологічній практиці були розроблені різноманітні методи дослідження захисної активності суб'єкта, які умовно можна поділити на тестові та проєктивні.

Необхідно зазначити, що одержувані за тестового підходу психодіагностичні результати сприяють об'єктивації лише дискретних психологічних характеристик суб'єкта, що не дають уявлення про глибинно-психологічні передумови тих чи інших особистісних характеристик, оскільки тестові інтерпретації відсторонені від індивідуальної неповторності суб'єкта.

Проєктивні методики, на відміну від тестових «недостатньо стандартизовані». Вчені й досі не мають спільної думки стосовно цього виду діагностики, проте це не зменшує його дієвості та результативності. Проєктивні методики ґрунтуються на тому, що недостатньо структурований стимульний матеріал породжує процеси фантазування та уяви, в яких розкриваються несвідомі аспекти психіки суб'єкта.

На думку А. Конера, «проєктивні методики сприяють об'єктивації матеріалу, який суб'єкт не може або не хоче представити за інших обставин» [3, с.76]. М. Ліндсей висловлює аналогічну думку про те, що проєктивний метод – «інструмент,

який вбачається більш чутливим до виявлення прихованих чи несвідомих аспектів поведінки» [3, с.231].

Проте, у застосуванні проєктивних методик також помітна певна заданість, оскільки наявне розшифрування наближає інтерпретацію до тестової. Суттєвим у дослідженні психологічних захистів є те, що проєктивні методики не дають уявлення про системні характеристики психіки у єдності свідомих і несвідомих аспектів, оскільки у такій роботі психолог не торкається базових форм захисту, а значить, нівелюється основний критерій глибинно-психологічного аналізу. Дослідження системності психологічних захистів є важливим для практичної психології у контексті цілісного їх вивчення, а не «ранжування окремих приватних захисних установок» [8, с. 18].

Психодинамічна теорія ставить акцент на необхідності пошуку адекватних методів вивчення психологічних захистів, ґрунтуючись на глибинно-психологічних передумовах їх формування. В об'єктивуванні цих питань може допомогти лише процесуальна психодіагностика, яка істотно відрізняється від академічної діагностики не лише методичною своєрідністю, а й специфікою проведення. Процесуальна діагностика передбачає постійне єднання діагностики з психокорекцією, хоч взаємозв'язок між цими процесами відрізняється в різні періоди групового розвитку, що не здійснюється при традиційному підході до пізнання.

Чим більш інваріантно діє людина у процесі групової взаємодії, тим більшою мірою є можливість пізнати глибинні детермінанти захистів. Ефект стороннього спостерігача сприяє об'єктивзації захисних форм поведінки того чи іншого учасника. Індикатором захисної поведінки виступає розбіжність намірів суб'єкта та його вчинків, яка характеризує наявність особистісної проблеми.

Уведення спеціальних принципів організації групової взаємодії регулює поведінку учасників діагностико-корекційного процесу на емотивно-чуттєвому, безоцінному рівні поза просоціальними орієнтирами. Неприпустимими при цьому також є критика, оцінні судження у чорно-білих категоріях, неприйняття особистості іншого, поради тощо.

Увага респондента переводиться на емоційне самовідчуття у ситуації «тут і тепер», спонтанність та невимушеність поведінки активізує механізми заміщення, перенесення, ідентифікації, компенсації, які причетні до формування базально-глибинних цінностей. За таких передумов в АСПП нівелюються ситуативні захисти та відкриваються перспективи пізнання базальних захистів.

Як бачимо, переваги психокорекційної роботи за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), створеного дослідницею Т.С. Яценко, полягають у можливості виявляти системність психологічних захистів, а не лише функціонування окремих і часткових захисних механізмів.

Для більшої прозорості факту програмованості внутрішнього світу попереднім досвідом передбачено використання респондентом у процесі самопрезентації символічно-предметних, метафорично-архетипних засобів (малюнків, просторових моделей, каменів тощо). Особливу значущість має розроблена Тамарою Семенівною Яценко методика психоаналізу комплексу тематичних (авторських) малюнків, що сприяє різнобічній візуалізації рефлексії, яка стимулюється численністю тем. Емпіричний матеріал у цьому випадку завдяки процесу предметного вираження мимовільної активності суб'єкта наближає глибинне пізнання до специфіки образності мови несвідомого [7].

Психоаналітична робота з предметними моделями (іграшками) сприяє об'єктивації глибинного змісту через механізми проєкції: одні й ті самі предмети набувають різного змісту в руках різних людей, завдяки перенесенню об'єктних відношень. За таких обставин особа може переконатись, що психологічні захисти лише ілюзорно «працюють» на самозбереження: викривлюючи соціально-перцептивну реальність, вони закривають можливість сприйняття нового досвіду, особливо того, що не відповідає вимогам ідеалізованого «Я» [8].

Діагностико-корекційний діалог сприяє наближенню пізнання до індивідуальної неповторності феномену психіки особи. Поєднання психоаналізу комплексу тематичних малюнків з іншими прийомами (рольова гра, побудова

топологічних моделей, психодрама та ін.) призводить до психокорекційного ефекту, нівелювання захисних тенденцій, які деструктують психіку суб'єкта. У нього відбувається цілісне внутрішнє переструктурування.

Повернемося до «Моделі внутрішньої динаміки психіки», на якій представлений лише структурний аспект, функціональний відчувається в процесі глибинно-психологічної роботи, з якою пов'язаний енергетичний аспект. Модель внутрішньої динаміки психіки відображає той факт, що зарезервована з інфантильного періоду життя енергія дає рецидиви у поведінці шляхом дії захисних механізмів заміщення, компенсації, сублімації упродовж усього життя (лінійна динаміка) [8]. На ці явища треба звертати увагу на рівні розуміння функціональних характеристик захисних механізмів, які руйнують просоціальний напрям поведінки суб'єкта на шляху прагнення «до сили», дією тенденції «назад, в дитинство».

Із зазначеного вище випливає, що сформовані захисні механізми живляться енергією, напрям якої заданий фіксаціями інфантильного періоду розвитку суб'єкта. Усе це визначає характер його емоційної сфери, а спонтанні прояви емоцій – перші і надійні вісники змісту несвідомого, тому психолог-практик має бути спостережливим до них.

За базовими, особовими захистами, як ми зазначали раніше, стоїть «логіка несвідомого», яка формується на латентному рівні, поза досвідом. Такій логіці неможливо раціонально навчити – це процес синтезу індивідуального досвіду суб'єкта (соціалізації) з тенденціями до завершення його інфантильних потреб, який здійснюється за межами свідомості. Проте свідоме і несвідоме не розділені жорстко – вони тісно взаємозв'язані і діють синергічно. Тож пізнання несвідомого неможливе без встановлення зв'язків між свідомим і несвідомим [7].

**Висновки та перспективи дослідження.** Пізнання психологічних захистів у форматі АСПП, відповідно до концептуальних засад психодинамічного підходу, передбачає урахування структурних, енергетичних, процесуально-функціональних особливостей свідомого і несвідомого у їхніх взаємозв'язках та узгодженості з принципами системного

пізнання цілісної психіки, що надає переваги процесуальній діагностиці.

Ми солідаризуємося з академіком Т.С. Яценко в тому, що розуміння зв'язку автоматизованих форм психологічного захисту (на когнітивному рівні) зі сферою свідомості надає підстав сформулювати важливу тезу: пізнання несвідомого незмінно стосується базального захисту, який використовує найменші можливості для замаскованої реалізації у поведінці. Вивчення базальних форм захисту передбачає розуміння їх функціональних взаємозв'язків із ситуативними захистами. З огляду на сказане, зауважуємо, що організаційні передумови глибинної психокорекції зорієнтовані на послаблення (нівелювання) останніх задля актуалізації та об'єктивації в поведінці особи їх особистісних форм.

Зазначені у статті аспекти методологічного обґрунтування засобів пізнання структурно-функціональних і змістовних аспектів системи психологічного захисту особистості залишаються у психології недостатньо вивченими й очікують свого висвітлення як у теоретичному, так і в прикладному аспектах.

#### *Список використаних джерел*

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер ; [пер. с нем.]. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
2. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс ; [пер. с англ.]. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 1997. – 320 с.
3. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенникова. – Мытищи : Талант, 1996. – 139 с.
4. Шавровська Н. В. Особливості пізнання психологічних захистів суб'єкта засобами психоаналізу малюнків / Н.В. Шавровська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Вип.21. – Ч.2. – С. 207-218
5. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд ; [пер. с англ.]. – М. : Педагогика, 1983. – 144 с.
6. Фрейд З. Толкование сновидений / З. Фрейд. – К. : Здоровье, 1991. – 382 с.
7. Яценко Т. С. Методологія професійної підготовки практичного психолога / Т. С. Яценко, О. В. Глузман, О. М. Усатенко. – Ялта : Республіканський вищий навчальний заклад «КГУ», 2014. – 148 с.
8. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : Навч. Посібник / Т. С. Яценко – К. : Либідь, 1996. – 264с.

**М.Н. Кононова**

**К ПРОБЛЕМЕ ПОЗНАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ  
В КОНТЕКСТЕ ПСИХОДИНАМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ**

*Статья посвящена проблеме изучения структурно-функциональных и содержательных аспектов системы психологической защиты субъекта и возможностям их познания в различных теориях. Делается акцент на диагностико-коррекционных возможностях метода активного социально-психологического познания, разработанного в контексте психодинамической теории, в объективации логики бессознательного, на которой базируется целостная защитная система субъекта.*

**Ключевые слова:** *психодинамическая теория, психологические защиты (базовые, ситуативные), модель внутренней динамики психики, метод активного социально-психологического познания.*

**М. Kononova**

**TO THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL DEFENSES  
IN THE FRAMEWORK OF PSYCHODYNAMIC THEORY**

*The paper deals with the problem of structure, functions, and content of the system of subject's psychological defense as well as the possibilities of its understanding in different theories.*

*The model of psyche's internal dynamics, elaborated in the context of psychodynamic theory by prof. T.S. Yatsenko, was applied to the problem of psychological defense. So functional features of psychological defense, its basic and situation varieties are specified.*

*It has been shown, that defensive system is inferior to the only general mechanism ("from a weakness to force"), which stipulates the character of integrative functions of defensive system on principles of illusiveness and retreating from reality.*

*The main approaches to the understanding of psychological defense system in different theories are revealed. The diagnostic and correctional aspects of the method of active social-psychological cognition are highlighted.*

**Key words:** *psychodynamic theory, psychological defense (basic, situational), the model of the internal dynamics of the psyche, the active social-psychological cognition.*

Надійшла до редакції 29.11.2014 р.

УДК: 37.091.12 : 005.963.2 - 051

**ХОМЕНКО Євгенія Григорівна**

*асистент кафедри психології Полтавського національного педагогічного  
університету імені В.Г. Короленка*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

*У статті розглянуті особливості діяльності класного керівника, описані основні функції і засоби. Також охарактеризована основна форма взаємодії між класним керівником і учнями. Розглянуті особливості діалогічної і імперативної взаємодії, наголошено на ефективності партнерської форми взаємодії. На основі теоретичного аналізу визначено функцію класного керівника по розвитку учнівського колективу, дано визначення учнівського колективу, описано основні стадії його розвитку і особливості роботи класного керівника по сприянню розвитку колективу.*

**Ключові слова:** класний керівник, виховний вплив, взаємодія, педагогічна взаємодія, учнівський колектив, діалогічна взаємодія, імперативна взаємодія.

**Постановка проблеми.** Реформування освітньої системи, прискорена орієнтація на європейську новизну сприяє тому, що вітчизняна педагогіка змушена відмовлятися від таких класичних понять як «урок», «класний керівник», «виховна година» тощо. На жаль, останнім часом все менш уваги приділяється виховній складовій, що реалізується класним керівником. Адже класне керівництво є ключовим елементом організації виховання у школі через певні соціально-психологічні ситуації. Саме за допомогою класного керівника здійснюється виховання учнівської молоді, зростання їхніх особистостей в класному колективі. Все більш поширеним стає дистанційне навчання, комп'ютеризація, інтерактивне навчання. Проте, діяльність, яку виконує класний керівник, неможливо здійснювати в заочній формі. Основною роллю класного керівника є закладання у свідомість дітей нормативної інформації з закріпленням у їхній поведінці вміння гуманізувати свої взаємини, виховувати в себе корисні звички, виробляти риси сильного характеру і твердої волі. Таким чином,



необхідним є модернізування практичної діяльності класного керівника таким чином, щоб максимально оптимізувати якість шкільного життя вихованців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Суттєве значення в осмисленні взаємодії між вчителями і учнями мають теоретичні положення про природу, механізми, чинники соціальної взаємодії і спілкування (Б.Г. Ананьєв, Г.М. Андрєєва, О.О. Бодальов, О.М. Леонтєв, Б.Ф. Ломов, В.М. М'ясіщев); особливості педагогічного спілкування учителя з учнями (О.О. Леонтєв, І.Д. Бех, І.П. Булах, С.Д. Максименко, В.А. Семиченко, Т.Д. Щербан, Я.Л. Коломінський). Проблемою визначення категорії класного керівника і його функцій займалося багато видатних вітчизняних вчених. Зокрема, Н.О. Алексєєв, Є.В. Бондарєвська, О.М. Леонтєв, В.В. Серіков, І.С. Якиманська розглядали діяльність класного керівника, виходячи з принципів особистісно-діяльнісного підходу; Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвін розглядали діяльність класного керівника в рамках середовищного підходу, І.А. Зімня, М.С. Годник, А.В. Мудрик, В.Г. Риндак, Р.М. Шаміонов – спираючись на суб'єкт-суб'єктний підхід. Важливий внесок у розробку цієї проблематики внесли А.В. Мудрик (теорія педагогічної допомоги); Є.А. Александрова, М.Р. Бітянова, О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфін (теорія супроводу). Проте попередні дослідження приділяли увагу діяльності учителя в цілому, а не окремо саме класного керівника, не відокремлюючи його специфічних функцій і цілей.

Необхідно зазначити, що проблемою класного керівника займаються як педагоги, так і психологи. Адже питання взаємодії з учнями, виховання і розвиток особистості в колективі однолітків є надзвичайно важливими для обох наук. Педагогічні науки більш детально розглядають цю проблему з точки зору виховання підростаючого покоління. Нашою ж метою є розгляд саме психологічних особливостей роботи класного керівника по створенню і розвитку шкільного колективу як такого, адже провідна роль у цьому належить саме класному керівникові. Тож, на сучасному етапі розвитку освітньої системи, необхідним є надання особистості класного

керівник провідної ролі у створення і розвитку учнівського колективу.

**Виклад основного матеріалу.** Діяльність класного керівника передбачає творчу активність як постійний пошук нових форм роботи з класом, нових способів впливу на учнів, нових прийомів вирішення педагогічних завдань разом із колегами, які працюють з дітьми в цьому класі. Оптимальна модель поведінки класного керівника в діловій атмосфері школи містить широкий репертуар соціальних ролей.

Як зазначає Є. Богачова, діяльність класного керівника керується трьома основними принципами – принципом врахування базових здібностей, принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії і принципом педагогічної підтримки [1].

Принцип врахування базових потреб школяра вимагає від класного керівника і учителя школи розуміння базових потреб своїх вихованців (за А. Маслоу), надання учням різноманітних можливостей задля того, щоб вони могли здійснювати вибір своєї позакласної діяльності і задовольняти свої потреби в кожній сфері життєдіяльності (фізіологічний, психологічний, соціальний, духовно-моральний).

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає, що класний керівник має спиратися у своїй діяльності на особистісний і діяльнісний підходи, що спрямовані на досягнення учнями успіху і формування відчуття задоволеності якістю життя в усіх її сферах. І.А. Зімня, трактує схему навчальної взаємодії як двохсторонню суб'єкт-суб'єктну взаємодію ( $S_1 - S_2$ ), де  $S_1$  – учитель,  $S_2$  – учень. Їхня взаємодія входить у більш складну систему взаємодій в освітньому просторі (із системою «сім'я» та з системою «суспільство»). Усі ці зв'язки переносяться на навчально-виховний процес безпосередньо у класі в більшій чи меншій мірі. Це виражається у ставленні учня до навчання, учителів, школи, що, в свою чергу, і є проекцією системи їхніх цінностей на характер навчальної діяльності [5].

Принцип педагогічної підтримки передбачає створення педагогічних умов для максимально можливого прояву активності і креативності учнів у позакласній діяльності. Саме така активність школярів проявляється в їхній задоволеності

базовими потребами і навчальним середовищем. Відповідно, діяльність класного керівника зводиться до того, щоб не просто допомагати здійснювати навчальну і позакласну діяльність школярам, але і підтримати його в процесі труднощів, які можуть їм завадити [1].

Педагогічна взаємодія класного керівника з учнями передбачає особливий вид міжособистісної взаємодії, пов'язаної із організацією спільної діяльності. Як зазначає В.А. Терещенко, особливості цієї взаємодії зумовлюються перетином трьох феноменів: спілкування, взаємодії та спільної діяльності. Вона розглядає цю взаємодію як аспект спілкування, спрямований на організацію спільної діяльності та її продуктивне виконання. Відповідно цьому процесі взаємодія містить діловий і духовний компоненти. Ділова сторона такої взаємодії спрямовується на зростання взаємопов'язаності учасників спільної діяльності. Духовний компонент полягає в тому, що завдяки міжособистісній взаємодії спільна діяльність набуває особистісного значення [10].

Б.Ф. Ломов та О.М. Леонтьєв розглядають взаємодію як необхідну складову спілкування, наголошуючи на переважаючій значущості цього компоненту. Причому взаємодія розглядається як обмін ідеями, інтересами, формування установок, засвоєння соціально-історичного досвіду. О.М. Леонтьєв підкреслює, що центральним моментом визначення спілкування є не «передача інформації», а взаємодія (інтеракція) з іншими людьми. На думку Г.М. Андрєєвої, інтеракція – це аспект спілкування, який виявляється в організації людини взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності та досягнення спільної мети. Отже, взаємодія (інтеракція) є опосередкованою спілкуванню, адже завдяки йому люди можуть вступати у взаємодію [8].

Інтерес до проблеми спілкування у вітчизняній соціальній психології (В.М. Соковнін, Б.Д. Паригін, Б.Ф. Поршнєв) сприяв її перенесенню у сферу педагогічної праці і виникненню терміну «педагогічне спілкування» (О.О. Леонтьєв) та його інтенсивній розробці (Г.В. Дьяконов, Л.В. Змієвська, В.А. Кан-Калік, Г.О. Ковальов, Є.Л. Малиновський, Н.І. Шеліхова) як комунікативного засобу поєднання діяльності вчителя та учнів [2].

Конструктивний перенос ідеї педагогічного спілкування в соціально-психологічну площину міжособистісних стосунків вчителя і учнів із застосуванням положення В.М. М'ясищева про спілкування як єдність «ставлення» та «вираження», отримав логічне продовження у терміні «педагогічна взаємодія» (Я.Л. Коломінський) [2].

Важливою характеристикою педагогічної взаємодії є співвідношення в ній діалогічних й імперативних тенденцій. Адже про хорошого педагога не завжди можна сказати, що він постійно суворий або м'який, активний або пасивний. Зазвичай він буває і тим, і іншим, залежно від обставин. Тож вчитель-професіонал має обирати адекватні до ситуації способи впливу на учнів, будувати систему взаємин з ними.

Діалогічність та імперативність у взаєминах зі школярами можуть поєднуватись у діяльності конкретного педагога залежно від мети взаємодії (наприклад, імперативність, якщо треба дисциплінувати і організувати учнівський колектив; діалогічність – у навчальному діалозі, психологічній підтримці тощо) [3].

Існуючи між конкретними людьми взаємини О.В. Киричук пропонує поділяти на діалогічні, антидіалогічні та індіферентні. Діалогічні взаємини завжди є одночасно суб'єкт-суб'єктними та суб'єкт-об'єктними, а індіферентні й антидіалогічні – тільки суб'єкт-об'єктними. Розглядаючи педагогічну взаємодію, О.В. Киричук виділяє такі її складові: передача теоретичних, практичних знань, духовних цінностей; виховання в широкому розумінні; психологічний контакт, взаєморозуміння педагога і вихованця. З огляду на те, що педагогічна взаємодія здійснюється у контексті «спільної праці», автор визначає її особливості та структуру за допомогою виокремлення у змісті поняття «діяльність» ознак, які власне і характеризують суб'єкта як носія діяльності [6].

Цікавий підхід до діалогічності взаємодії розробляється у працях В.А. Семиченко. Педагогічна система розглядається як динамічна суб'єкт-об'єктна система, де в ролі суб'єкта та об'єкта виконує і педагог, і учні. Залежно від співвідношення їхньої суб'єктності вирізняються три випадки: учень – об'єкт, вчитель – суб'єкт; вчитель – об'єкт, учень – суб'єкт;

збалансований розподіл суб'єкт-об'єктних позицій між вчителем і учнем [9].

Реалізація вчителя як професіонала неможлива без головної складової педагогічного процесу – системи стосунків «педагог – учень». Позитивна взаємодія у цій системі можлива за умови цілеспрямованого і постійного бажання вчителя самому розвиватися і змінюватися, змінювати свою «Я-концепцію». Основним мотиваційним чинником, що спонукатиме педагога до змін у сприйнятті себе і змін у відносинах з іншими людьми, має бути прагнення відчувати задоволення від процесу взаємодії.

В. Хрипун розглядає три основні позиції у взаємодії учителя з учнями. Перша – позиція зверхності («Я над іншими»). Такий учитель зазвичай використовує авторитарний стиль спілкування, вдається до примусу, тиску, залякування. Така взаємодія викликає протидію одних учнів, що виражається у сперечаннях, а в інших – призводить до байдужості. Другий тип взаємодії – позиція підпорядкованості («Я під (знизу)»). Ця позиція характерна для невпевненого вчителя, із заниженою самооцінкою, характеризується невпевненістю в голосі, відсутності його емоційного забарвлення, звертання до учнів можливе з частими перепрошуваннями і вибаченнями. За такої взаємодії перш за все страждає вчитель – він не поважає себе, свою гідність. Третій вид позиції – «Я – нарівні», коли взаємодія побудована на партнерській позиції, виражається в щирому, відкритому спілкуванні, за якої педагог із довірою до учнів, відчуттям власної гідності і повагою до дітей отримує задоволення від того, як його сприймають і розуміють [11].

Говорячи про педагогічну взаємодію класного керівника з учнями, Б. Купріянов наголошує на розгляді взаємодії з точки зору трансактного аналізу за Е. Берном. Зокрема, він підставив стани особистості класного керівника і учня в три групи станів – «Дитина», «Дорослий» і «Батько». Цікавим є його зауваження про те, що для розуміння взаємодії є не лише те, як людина себе відчуває, але й те, як він уявляє іншого – свого партнера по спілкуванню. Так, він описав дев'ять типів спілкування класного керівника з учнями. Перший тип («Я» – дитина, «Інший» – дитина) – педагог є креативним, спонтанним, є справжнім

лідером серед учнів, проте йому часто не вистачає сил на виконання різних офіційних і ритуальних дій, він швидко емоційно втомлюється і психологічно видихається. Другий тип («Я» – дорослий, «Інший» – дитина) – як правило, це маніпулятивний стиль взаємодії. Такий класний керівник, хоча і не зізнається собі, проте вважає, що потрібно виховувати – робити справу, а інструментами цієї справи є школярі, батьки і діти, відповідно, їх усіх потрібно переконати у своїй правоті, організувати і вміло вести, знімати напругу і конфлікти. Третій тип («Я» – батько, «Інший» – дитина) – в цій моделі учитель може переходити від турботливості до покарання. Такий педагог постійно вчить своїх партнерів і вказує на помилки. Четвертий тип («Я» – дитина, «Інший» – дорослий) – такий педагог підкорюється обставинам і може час від часу чинити опір обставинам, розуміючи, що він серед дорослих. П'ятий тип («Я» – дорослий, «Інший» – дорослий) – найбільш продуктивний тип взаємодії, оскільки педагог може приймати мудрі рішення, а перед собою також бачить дорослих, яких не потрібно переконувати у правильності його рішення. Цей тип характеризується здатністю брати відповідальність за свої вчинки і одночасно очікуванням відповідальності від своїх вихованців. Шостий тип («Я» – батько, «Інший» – дорослий) – такий педагог працює під девізом: «Я вам скажу, а ви самі вирішуйте, як вам вчиняти». Він формаліст, схильний до тотальної критики, песимізму. Сьомий тип («Я» – дитина, «Інший» – батько) – такий педагог може вести себе як дитина (ображатися, плакати), очікуючи, що вихованці будуть його втішати і захищати. Восьмий тип («Я» – дорослий, «Інший» – батько) – такий класний керівник бере на себе всю відповідальність за все, що відбувається у класі. Тому він все завжди робить сам, не довіряючи оточенню і не вбачаючи шляхів залучення своїх вихованців до партнерства. Дев'ятий тип («Я» – батько, «Інший» – батько) – такий педагог не здатен самостійно нічого робити, а схильний лише очікувати всього від оточуючих і засуджувати їх [7].

Безперечно, педагогічна взаємодія між класним керівником і учнями може бути ефективною лише у випадку, коли він займає позицію «дорослий». Конструктивне спілкування з

дітьми можливе лише за тієї умови, що педагог бачить у своїх вихованцях не лише об'єктів своєї професійної діяльності, але й цілісних особистостей, здатних виконувати учбові і позакласні завдання, брати відповідальність за свої вчинки.

Виходячи з дослідження К.В. Седих, взаємодія класного керівника з учнями класу побудована за 4 основними типами (лідерсько-опосередковане, пряме, альянсно-коаліційне, економічно-опосередковане), а стосунки учнів з учителями і класом побудовані складніше. Окрім чотирьох типів, що співпадають із учительськими, існують також вісім типів конфігурацій стосунків: «павутиння», симбіотично-конфліктні, дистанційовано-конфліктні, «сонечко» [8].

Серед важливих завдань класного керівника є не лише врахування індивідуальних особливостей і побудова міжособистісної взаємодії із кожним своїм вихованцем, але й організація і розвиток дитячого колективу. Адже велике значення для учнів класу мають гарні відносини між учнями і захоплення спільною діяльністю.

Говорячи про явище колективу, слід згадати А.С. Макаренка, який виділяв три основні етапи розвитку груп із точки зору їхнього впливу на особистість. Перший етап – ініціатором спільної взаємодії є педагог, діти пасивні. У групі педагога ніхто не підтримує, відсутній розподіл обов'язків між членами групи. Другий етап – у групі складається офіційна структура, з'являються та діють відповідальні особи, змінюється ставлення до педагога (адже актив класу підтримує його), зростає дружнє спілкування, згуртованість. Третій етап – педагога підтримує вся група, але його керівництво є непомітним, група самостійна, всі мають громадські доручення і функції. Кожна особистість захищена, відчуває себе комфортно [4].

Безперечно, педагог має прагнути до розвитку свого класу в колектив, виконувати ряд спеціальних заходів, спрямованих на підвищення згуртованості й розвиток учнівської групи. Основними засобами педагогічного впливу можуть бути вироблення спільних цінностей, традицій, організація самоврядування класу, індивідуальний підхід до кожного

вихованця. Основою ж створення класного колективу є спільна діяльність з учнями, спрямована на досягнення спільних цілей.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Психологічні особливості діяльності класного керівника полягають не лише в особистісно-орієнтованому підході та врахуванні індивідуально-типологічних особливостей учнів, але й у створенні загального психологічного клімату, розвитку учнівського колективу. Педагогу потрібно використовувати такі засоби і методи роботи, які б сприяли розвитку спільної праці вихованців і прагненню до спільної мети. Важливим залишається питання педагогічної взаємодії. Задля оптимізації педагогічного процесу класному керівникові необхідно у своїй діяльності застосовувати діалогічні форми взаємодії на засадах партнерства. Оптимізація навчально-виховного процесу у сучасному суспільстві можлива лише за умови професійного зростання педагога, прагнення до саморозвитку, толерантності, гнучкості і творчості в своїй праці.

#### *Список використаних джерел*

1. Богачёва Е. Классный руководитель и оптимизация качества жизни школьников [Текст] / Е. Богачёва // Воспитательная работа в школе. – 2013. – №10. – С. 53-59.
2. Велитченко Л.К. Психологічні основи педагогічної взаємодії. автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Леонід Кирилович Велитченко. – К., 2006. – 51 с.
3. Галян О. Психологічна готовність учителя до діалогічної взаємодії / О. Галян, І. Галян // Соціальний педагог. – 2009. – №11. – С.40-49.
4. Гречаник О.Є. Діяльність класного керівника з розвитку учнівського колективу / О.Є. Гречаник // Управління школою. – 2011. – № 22-24. – С. 26-31.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
6. Киричук О.В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії / О.В. Киричук // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. В.В. Андрієвської, Г.О. Балла, А.Г. Волинця та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – 301с.
7. Куприянов Б. Как взаимодействует классный руководитель? / Б. Куприянов // Воспитательная работа в школе. – 2009. – №4. – С. 137-141.



8. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я і освітні інституції»: монографія / Кіра Валеріївна Седих. – Полтава : Довкілля, 2008. – 260 с.

9. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335с.

10. Терещенко В.А. Діалогічність спілкування як умова інтерактивної взаємодії вчителя з учнями / В.А. Терещенко // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Випуск 9. – С. 619-628.

11. Хрипун В. Партнерська взаємодія вчителя і учнів – ключ до саморозвитку успішного педагога / Вікторія Хрипун // Директор школи. – 2010. - №2. – С.7-10.

**Е.Г. Хоменко**

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

*В статье рассмотрены особенности деятельности классного руководителя, его функции. Дана характеристика основной форме взаимодействия классного руководителя с учащимися. Рассмотрены особенности диалогического и императивного взаимодействия, акцентировано на использование партнерской формы взаимодействия с учащимися. На основе теоретического анализа обозначено функции классного руководителя как по использованию индивидуального подхода к личности каждого ученика, так и по развитию ученического коллектива. Дано определение ученического коллектива, описано основные стадии его развития.*

**Ключевые слова:** *классный руководитель, воспитательное влияние, взаимодействие, педагогическое взаимодействие, ученический коллектив, диалогическое взаимодействие, императивное взаимодействие.*

**Y. Khomenko**

### **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ACTIVITY CLASS TEACHER IN A MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

*The author examines the features of the class teacher, describes the basic features and means of its activities. Class teacher should make the educational function and provide emotional comfort of their pupils. The theoretical foundations of pedagogical interaction were developed by such famous psychologists as O.M. Leontiev, G.M. Andreeva, J.L. Kolominskyj, V.M. Myasishev. Also the author provides a definition of pedagogical communication and compares it with pedagogical cooperation. It is necessary to say that these terms are separated in the article.*

*Author examines the principles that govern the activities of the class teacher. They are: the principle of basic skills consideration, the principle of subject-subject interaction, and the principle of pedagogical support. It is necessary to say that the*

*pedagogical cooperation is a special kind of interpersonal interaction, which includes communication, interaction and joint activities. The author describes approach, elaborated by V.A. Semychenko. Educational system is considered as a dynamic subject-object system in which the role of subject and object performs the teacher and the pupils.*

*The basic form of cooperation between the class teacher and the pupils is also described. Peculiarities of dialogue and imperative cooperation are considered. Important characteristic of pedagogical cooperation could be evaluated by its dialogical and imperative trends. The author emphasizes the partnership form of interaction as the most effective one.*

*Also the considerations of interaction from the perspective of transact analysis Eric Berne are given. The function of the class teacher is defined. There is no doubt that the personality of pupils develops in collective. The main stages of its development are described as well as characteristics of the class teacher to promote team development are considered. In the conclusion, author stresses that class teacher should use such means and methods that facilitate the development of joint work with pupils.*

**Key words:** *class teacher, educational influence, cooperation, pedagogical cooperation, pupils' collective, dialogical cooperation, imperative cooperation.*

Надійшла до редакції 22.12.2014 р.

378.147-057.875–30

**ВАХНОВАН Мирослава Миколаївна**

*викладач кафедри іноземних мов*

*Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, м. Київ,*

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

*У статті здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічних підходів до формування іншомовної компетентності у студентів-медиків з метою її формування в умовах вищого медичного навчального закладу. Виділені фактори, які впливають на формування комунікативної компетентності студентів-медиків. Дане визначення поняття іншомовної комунікативної компетентності, охарактеризовані різні підходи щодо структури цього феномена. Охарактеризовані види компетенцій у сфері вивчення іноземної мови, зокрема загальна та комунікативна компетенції. Визначені основні комунікативні вміння, як лежать в основі формування комунікативної компетентності. Визначені та охарактеризовані основні види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо. Охарактеризовано когнітивний підхід у формуванні комунікативної компетентності.*

**Ключові слова:** *іншомовна комунікативна компетентність; комунікативна компетентність; мовленнєва діяльність; студент-медик; комунікативні вміння.*

**Постановка проблеми.** Процес модернізації системи вищої освіти в Україні в умовах інтенсивного розвитку її соціально-економічної співпраці з іншими країнами зумовлює актуалізацію проблем підвищення якості освіти, що передбачає здатність майбутніх спеціалістів до виконання професійної діяльності в умовах іншомовного середовища. Іншомовна підготовка фахівців нефілологічних спеціальностей стала однією із важливих складових сучасної вищої школи. У програмі з англійської мови для вищих навчальних закладів зазначено, що метою навчання іноземній мові у ВНЗ є: оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації (що сприяє розвитку у студентів різноманітних спеціальностей здатності використовувати її як інструмент спілкування у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу); та набуття професійно-спрямованої

іншомовної компетентності. Мова розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального і полікультурного простору. Процес навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі має забезпечувати студентів не тільки відповідним рівнем знань мови, вміннями та навичками використовувати її у різноманітних ситуаціях життєдіяльності, а й сприяти успішній реалізації освітньо-розвиваючого потенціалу цього навчального предмета.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Поняття іншомовної комунікативної компетентності у психолого-педагогічній літературі досліджувалось як зарубіжними, так і вітчизняними вченими (Л. Біркун, Л. Брахман, О. Волобуєва, Р. Джонсон, Г. Китайгородська, С. Козак, С. Мельник, Е. Пассов, С. Савіньон, М. Свейн, Д. Хаймс, Д. Шейлз). У сучасній психології мають місце різні підходи до розуміння комунікативної компетентності. Слід також зазначити, що в більшості випадків психологи (як вітчизняні, так і зарубіжні) дотримуються неоднозначних підходів до розуміння і розв'язання такої проблеми (Ю. Азаров, Г. Абрамович, Г. Барабанова, Л. Гапоненко, Н. Кузьміна, Л. Морська, Л. Петровська та ін.). В нашому дослідженні ми виходили з таких наукових ідей: Л. Виготського (стратегії формування психічних процесів особистості) [1], О. Леонтєва (теорія діяльності) [4], І. Зимньої (психологічні аспекти навчання іноземної мови) [3], О. Малиновської (нейролінгвістичні особливості оволодіння мовою) [5] та ін.

**Мета** нашої статті здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічних підходів до формування іншомовної компетентності у студентів-медиків з метою її формування в умовах вищого медичного навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** У загальній стратегії навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах передбачена вимога щодо розвитку іншомовної комунікативної компетенції у різних сферах спілкування.

Комунікативна компетенція розглядається як здатність здійснювати мовленнєву діяльність через реалізацію комунікативної, мовленнєвої поведінки на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціологічних і країнознавчих знань та

навичок відповідно до різноманітних завдань і ситуацій спілкування.

На формування комунікативної компетенції студента впливає низка факторів. Основними є внутрішні та зовнішні фактори. До внутрішніх відносяться: мотиваційна сфера; внутрішню позицію особистості; розвиток та становлення «Я» та почуття ідентичності особистості. До зовнішніх факторів відносяться соціальні умови: суспільство, в якому вживається конкретна мова, його соціальну структуру, різницю між носіями мови у віці, соціальному статусі, рівні культури та освіти, місці проживання, також різницю у їхній мовленнєвій поведінці в залежності від ситуації спілкування. Внутрішні та зовнішні фактори взаємопов'язані, зовнішні залежать від внутрішніх і навпаки.

Як відомо, основним компонентом навчання мови вважають мовленнєву дію. Уточненню цього поняття допомагає узагальнення даних прикладної лінгвістики і лінгводидактики – науки, яка досліджує змістові компоненти освіти, навчання та учіння у нерозривному зв'язку з природою спілкування як соціального феномену. Теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що іншомовна комунікація можлива за умови володіння суб'єктами іншомовного спілкування мовою як засобом комунікації. Рівень ефективності комунікативного процесу зумовлений рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності суб'єктів.

Компетентність – це стійка готовність і здатність людини до певної діяльності «зі знанням справи». У нашому випадку такою діяльністю виступає іншомовна комунікація студентів у процесі вивчення ними іноземної мови. Звідси визначення іншомовної комунікативної компетентності як інтегративного утворення особистості, яке має складну структуру і виступає взаємодією і взаємопроникненням лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію. У нашому дослідженні експериментально встановлені більш ефективні методи викладання та формування іншомовної комунікативної компетенції серед студентів-медиків

вищих навчальних закладів, проте вони будуть вимагати доповнення іншими методами.

Варто сказати, що іншомовна компетентність забезпечує певний культурний рівень усного й писемного мовлення та невербальної мовленнєвої поведінки. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих закладів освіти різних напрямів підготовки на сучасному етапі розвитку світової спільноти слід розглядати як обов'язкову складову загальної фахової підготовки.

Концепція комунікативної компетенції, що відбиває природу мови, дає змогу диференційовано відбирати зміст навчання у відповідності до цілей та завдань орієнтованого використання мови як засобу спілкування і комунікативних потреб студентів. У зв'язку з цим вивчення та уточнення комунікативних потреб при навчанні мови має важливе значення.

Метою навчання англomовного говоріння студентів-медиків є формування професійно спрямованої комунікативної компетенції. Професійно спрямована комунікативна компетенція – сукупність знань та вмінь, необхідних для виконання професійних обов'язків.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають основні напрями підготовки студентів вищих навчальних закладів як майбутніх фахівців, що передбачає досягнення студентами достатнього рівня іншомовної комунікативної компетенції у сферах загальної та професійної комунікації.

До визначення поняття іншомовної комунікативної компетентності нині існує декілька підходів щодо структури цього феномена. Д. Хаймс поєднував у цьому понятті граматичну (правила мови), соціально-лінгвістичну (правила діалектної мови), дискурсивну (правила побудови змісту висловленого) і стратегічну (правила підтримки контакту зі співрозмовником) компетентність.

Проблема формування іншомовних навичок у студентів немовних спеціальностей, зокрема, тих, які навчаються у вищих навчальних закладах економічного профілю, також привертала увагу дослідників (Т. Аванесова, Р. Мільруд, А. Самсонова).

Однак із розвитком потреб суспільства змінювались акценти практичного викладання іноземних мов, і, як наслідок, нагальною потребою стало формування саме іншомовної комунікативної компетентності (А. Астадур'ян, Л. Борозенець, Н. Гавриленко, В. Зикова, О. Григоренко, М. Євдокімова, Е. Комарова, Т. Кускова, Н. Кучеренко, Т. Лучкіна, Ю. Маслова, О. Фадєйкіна, Л. Фішкова, Л. Халяпіна).

До складу комунікативної компетенції входять: лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична компетенції.

Деякі дослідники вважають, що спочатку використовували термін «лінгвістична компетенція», а згодом, зважаючи на вузьке розуміння цього поняття, було запропоноване ширше – «комунікативна компетенція». У її структурі виокремлюють такі складові:

– *вербально-комунікативна компетенція* (здатність опрацювати, групувати, запам'ятовувати й у разі необхідності, згадувати знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення);

– *лінгвістична компетенція* (здатність розуміти, продукувати необмежену кількість мовноправильних речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання);

– *вербально-когнітивна компетенція* (здатність брати до уваги під час мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність і вживання мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій);

– *метакомунікативна компетенція* (здатність володіти понятійним апаратом, який необхідний для аналізу та оцінка засобів мовленнєвого спілкування).

Розвиток комунікативної компетенції залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві.

Основними комунікативними вміннями є:

- уміння здійснювати усномовленнєве спілкування (у монологічній і діалогічній формах);
- уміння розуміти зі слуху зміст автентичних текстів;

- уміння читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту, розглядаючи їх як джерело різноманітної інформації і як засіб оволодіння нею;
- уміння здійснювати спілкування у писемній формі відповідно до поставлених завдань;
- уміння адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови, розглядаючи його як засіб усвідомленого оволодіння мовою іноземною;
- уміння використовувати у разі необхідності невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів.

Розвиток комунікативних умінь неможливий без оволодіння мовними засобами реалізації усного і писемного мовлення. Проте знання лексичного і граматичного матеріалу ще не забезпечує становлення комунікативних умінь. Необхідні уміння оперування цим матеріалом, а також використання його для породження і розпізнавання інформації у певних сферах спілкування.

Комунікативні мовні компетенції формуються на основі взаємопов'язаного мовленнєвого, соціокультурного, соціолінгвістичного і мовного розвитку студентів відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів на кожному етапі оволодіння іноземною мовою і складаються з:

- мовної (лінгвістичної) компетенції, яка забезпечує оволодіння учнями мовним матеріалом з метою використання його в усному і писемному мовленні;
- соціолінгвістичної компетенції, яка забезпечує формування умінь користуватися у процесі спілкування мовленнєвими реаліями (зразками), особливими правилами мовленнєвої поведінки, характерними для країни, мова якої вивчається;
- прагматичної компетенції, яка пов'язана зі знаннями принципів, за якими висловлювання організуються, структуруються, використовуються для здійснення комунікативних функцій та узгоджуються згідно з інтерактивними та трансактивними схемами.

Формуванню комунікативної компетенції передують розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма). Коротко характеристики згаданих рівнів за



видами мовленнєвої діяльності зводяться до такого: аудіювання – в межах знайомих тем розуміти зміст поширених повідомлень, що включають складні типи аргументації; розуміти короткі тексти наукового характеру, а також більшість теле- та радіо новин і програм, пов'язаних із поточними подіями. Аудіювання є пріоритетом і конкретизується умінням сприймати і розуміти інформацію. Розвиток навичок аудіювання відбувається протягом усього року при веденні практичного заняття іноземною мовою, при слуханні розповідей викладача, при введенні нового лексико-граматичного матеріалу. Кроки викладача по організації слухання – це мовна настанова, зняття труднощів, слухання тексту із завданням.

Одним із прикладів мовленнєвої компетенції є навчання діалогічного мовлення – підтримувати спілкування зі швидкістю та спонтанністю, ступінь якого є достатнім, аби не спричинювати незручності співрозмовнику. Такі вправи допомагають сформувати навички *вербально-комунікативної компетенції*, де студенти їх набувають або застосовують наявні практики опрацювання, групування, запам'ятовування і використання нових чи вже вивчених виразів та слів. Видом однієї із таких вправ є дискусивно-діалогічне мовлення протягом трьох хвилин, де учасники діалогу розпитують одне одного про всі «за» і «проти» їхніх міст, погоджуючись або не погоджуючись із твердженнями, подаючи аргументи та відповідаючи на запитання, поставлені по черзі. При цьому студенти мають змогу користуватися поданими фразами-підказками. На перших етапах формування вербально-комунікативної компетенції у студентів виникають труднощі у зв'язному мовленні та створенні ситуації, максимально схожій до дискусії, у якій обом співрозмовникам було б цікаво спілкуватися. Такий мовний бар'єр є причиною недостатньої практики чи браку лексичного вокабуляра за тією чи іншою тематикою.

Монологічне мовлення має на меті формування вмінь та навичок виступати з широкого кола питань, пов'язаних із колом власних інтересів; пояснювати власну точку зору на конкретну проблему, аналізуючи переваги та недоліки різних варіантів її розв'язання. Одним із пропонованих у підручнику завдань є

формування елементів *лінгвістичної та вербально-когнітивної компетенції*, що виробляють здібність розуміти, продукувати необмежену кількість мовно правильних та стилістично пов'язаних між собою речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання. У такій вправі пропонується порівняти і протиставити кілька аспектів із різних сфер життєдіяльності людини. Далі треба дати відповідь на запитання, чим вони схожі чи відмінні, спробувати аргументувати свою думку.

Мета навчання письма як мовленнєвого уміння досягається за рахунок вправ на написання офіційних та особистих листів і записок, опису об'єктів та подій, інструкцій, міні-творів. Особливо привабливе для студентів завдання творчого типу, де вони можуть проявити власну індивідуальність. Завдання для навчання письма – навчити писати стислі повідомлення або твори для передачі інформації чи викладення аргументів на користь або проти конкретної точки зору, використовуючи подані метафоричні і фразеологічні вирази, що формує навички поєднання їх до певних описових ситуацій.

Читання – читати статті та повідомлення, що стосуються сучасних проблем; розуміти фактичну інформацію, передану як експліцитно, так і імпліцитно. Читання забезпечується навчальними текстами, що являють собою фіксацію усного мовлення на письмі і не містять невивченої лексики, тим більше граматики а також інформативними текстами, що студенти можуть інсценувати. Особливістю є формування поряд з орфографічними навичками лексико-граматичної правильності письма з подальшим формуванням дій, що забезпечують виклад мовного матеріалу у письмовій формі. Для цього передбачені такі письмові вправи: відповіді на запитання та складання запитань до тексту, складання плану до прочитаного тексту, вправи на запитання-відповіді з частковою зміною мовного матеріалу, вправи на трансформацію мовного зразка, написання нотаток. У підручнику «Німецька мова за професійним спрямуванням для студентів-медиків» пропонуються вправи на читання та розуміння текстів, у яких потрібно заповнити таблиці, що базуються на інформації, поданій у текстах,

встановлювати відповідності, відповідати на запитання, доповнювати речення, вставляти пропущені слова і та ін.

Унаслідок проведеного дослідження встановлено, що всі складники формування комунікативної компетенції частково або повністю присутні у комплексі вправ підручників. Але високу ефективність навчального процесу, спрямованого на формування комунікативної компетентності, забезпечує застосування таких методів, форм і прийомів навчальної роботи, як: *комунікативна методика*, що допомагає сформувати навички логічного, усного викладу тематичної інформації за допомогою виразів та слів, що стосуються даної теми у формі діалогу чи групової дискусії.

*Граматично-перекладний метод* тісно пов'язаний з аспектом навчання письма, де в обох основним дидактичним матеріалом є тексти, які перекладаються рідною мовою, аналізуючи при цьому граматичну структуру та лексику.

*Аудіовізуальний метод*, в якому основними способами засвоєння матеріалу є імітація, заучування напам'ять та утворення за аналогією. Такий метод, хоча й є більш ефективним у навчанні іноземної мови студентів медичних спеціальностей, його частково використовують і серед студентів мовних спеціальностей.

Інший підхід до навчання запропонований У. Найсером, а саме когнітивний підхід у навчанні, який робить комунікативну методичку більш динамічною і надасть новий імпульс для поновлення методичної думки. У своїй роботі У. Найсер запропонував провести аналіз розумової діяльності за допомогою експериментальних методик психології та фізіології, з метою обґрунтування необхідності врахування специфіки психічних процесів для підвищення ефективності інтелектуальної роботи людини.

Когнітивний підхід у своїх роботах розвиває С. Шатілов. Він запропонував комунікативно-когнітивну та культурно-країнознавчу концепцію викладання іноземних мов. Комунікативний компонент цієї концепції автор розглядає через технології навчання, які повинні забезпечувати інтерактивне, особистісно-мотиваційне спілкування студентів на занятті з іноземної мови. Когнітивний компонент передбачає усвідомлене

засвоєння студентами культурно-країнознавчих відомостей та мовного матеріалу. На думку С. Шатілова та його послідовників, когнітивно-комунікативне навчання іноземних мов дає змогу найбільш повно реалізувати освітньо-виховний потенціал предмета.

Інтерес до когнітивно-комунікативного навчання іноземних мов поступово зростає. Проблема навчання іноземних мов розглядається не як навчання власне лінгвістичних знань, а як трансляція знань про світ. Розглядаючи когнітивний аспект оволодіння іноземною мовою, О. Леонт'єв підкреслює, що опановуючи іноземну мову, ми одночасно засвоюємо властивий відповідному народу образ світу, те чи інше бачення світу через призму національної культури, одним із важливіших компонентів якої є мова. На думку О. Леонт'єва, основне завдання оволодіння іноземною мовою в когнітивному аспекті полягає у тому, щоб навчитися здійснювати орієнтування так, як це робить носій мови.

Варто також зазначити, що когнітивний підхід до навчання заснований не тільки на когнітивній психології, він також базується на принципі свідомості у викладанні й на теорії соціоконструктивізму, згідно з якою студент є активним учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності викладача.

На сучасному етапі розвитку методики багато фахівців (наприклад: С. Ніколаєва, Л. Смелякова, О. Леонт'єв) дійшли висновку щодо необхідності свідомого оволодіння іншомовними навичками і вміннями з опорою на такі процеси мислення, як аналіз і синтез. Дані психології свідчать про те, що навички і вміння, які складаються завдяки усвідомленню виконання дій, формуються швидше, є більш гнучкими та сталими.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Для забезпечення ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності доцільно розробляти нові методологічні підходи й визначати психолого-педагогічні умови їх реалізації. Аналіз моделей комунікативної компетенції свідчить про те, що всі вони побудовані на засадах системного підходу, який передбачає дослідження

комунікативної компетенції як системи, визначення її внутрішніх особливостей і зв'язків. Ми дали характеристику когнітивного підходу у формуванні комунікативної компетенції. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, дійшли висновку щодо необхідності свідомого оволодіння іншомовними навичками і вміннями з опорою на такі процеси мислення, як аналіз і синтез. Дані теоретичного аналізу фахової літератури свідчать про те, що комунікативні навички і вміння, які складаються завдяки усвідомленню виконання дій, формуються швидше, і є більш гнучкими та сталими.

### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 155 с.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
5. Малиновська О.Л. Оволодіння іноземною мовою як психонейролінгвістична проблема. – [Електронний ресурс] / О.Л. Малиновська, С.Р. Масон. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/7.\\_DN\\_2007/Philologia/20741.doc.htm](http://www.rusnauka.com/7._DN_2007/Philologia/20741.doc.htm).

***М.Н. Вахнован***

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

*В статье осуществлен теоретический анализ психолого-педагогических подходов к формированию иноязычной компетентности студентов-медиков с целью ее формирования в условиях высшего медицинского учебного заведения. Выделенные факторы, которые влияют на формирование коммуникативной компетенции студентов-медиков. Данное определение понятия иноязычной коммуникативной компетентности, охарактеризованы различные подходы к структуре этого феномена. Охарактеризованы виды компетенций в области изучения иностранного языка, в частности общая и коммуникативная компетенции. Определены основные коммуникативные умения, как лежат в основе формирования коммуникативной компетенции. Определены и охарактеризованы основные виды речевой деятельности: аудирование,*

*говорение, чтение, письмо. Охарактеризованы когнитивный подход в формировании коммуникативной компетенции.*

*Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетентность; коммуникативная компетентность; речевая деятельность; студент-медик; коммуникативные умения.*

***M. Vakhnovan***

**THEORETICAL ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMING**

*In the article the theoretical analysis of psychological and pedagogical approaches to the development of foreign language competence in medical students for its formation under conditions of higher medical educational institution. Formation of foreign communicative competence of students in higher educational institutions of various training areas in the current development of the international community should be considered as a mandatory part of the overall training. The factors that influence the formation of communicative competence of medical students are discussed. We characterize types of competencies in the field of foreign language learning, including general and communicative competence. The basic communication skills underlie the formation of communicative competence. The main types of speech activities such as listening, speaking, reading, and writing are identified and described. The cognitive approach in formation of communicative competence was characterized. The linguistic competence and its components (verbal-communication; linguistic competence; verbal-cognitive competence; metacommunicative competence) were discussed. On the basis of psychological and educational literature it has been concluded on the necessity of conscious mastery of a foreign-language skills, and abilities relying on such thought processes as analysis and synthesis. These theoretical analysis of professional literature indicate that communication skills and ability that develop awareness through implementation of action formed faster and are more flexible and sustainable.*

**Key words:** *foreign language communicative competence; communicative competence; speech activity; medical student; communication skills.*

Надійшла до редакції 28.12.2014 р.

# АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК 159.923.07

**МОРГУН Володимир Федорович**

*кандидат психологічних наук, професор кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету  
імені В.Г. Короленка*

## ПСИХОЛОГІЯ БАГАТОВИМІРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ МЕЖІ

*У статті на основі системно-діяльній методології та авторської багатовимірної теорії особистості розглядаються підходи до такого актуального під час спалаху агресії явища, як толерантність. Обґрунтовується її рівнева психологічна структура: на соціально-психологічному рівні – прийняття, на індивідуально-психологічному – поблажливість і на психофізіологічному – витривалість. Аналізуються прояви толерантності та наводяться приклади її обмеження у контексті вказаної теорії особистості. Розглядаються психологічні засоби психопрофілактики інтолерантності в міжособистих стосунках.*

**Ключові слова:** *багатовимірна теорія особистості, толерантність, межі толерантності, правила толерантності, прояви толерантності, інтолерантність, психопрофілактика інтолерантності.*

**Постановка проблеми.** Збурення геополітичних катаклізмів, в які занурилася Україна, із нетерпимим до диктатури Майданом, із невизнаною окупацією Криму, неоголошеною війною на Донбасі з найманцями «ні до чого непричетного» північного сусіда, із підписанням асоціативного партнерства з Євросоюзом, зробили проблему толерантності надзвичайно актуальною.

Щодо поняття толерантності й досі точаться дискусії. Позиції розділяються на дві протилежні: перша – цей термін є попереднім та, хоч і є історично справедливим, однак має бути уточнений або замінений на більш позитивний та

супроводжуватись чіткою оцінкою плюралізму та різноманіття; друга – він є абсолютним концептом, важливим для існування суспільства та обмеження дискримінації.

Також дискусії точаться з приводу міри толерантності – якою мірою і в яких ситуаціях толерантність має бути присутня. Проблематичною є повна (радикальна) толерантність, яка вимагає толерантності навіть до екстремістів, що потенційно становлять загрозу для дотримання прав частини громадян або стабільності соціальної системи.

Проблемою даної статті є розгляд феномену толерантності в контексті багатовимірної теорії особистості, що дозволить розглянути її більш структуровано і конструктивно для практичної психології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Згідно визначенню, даному в «Декларації принципів толерантності» (підписана 16 листопада 1995 року в Парижі 185 державами членами ЮНЕСКО разом з Україною), толерантність означає «пошану, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відвертість, спілкування і свобода думки, совісті і переконань. Толерантність – це свобода в різноманітті. Це не лише моральний борг, але і політична і правова потреба. Толерантність – це доброчесність, яка робить можливим досягнення світу і сприяє заміні культури війни культурою миру».

Позиція християнської терпимості, за ігуменом В. Новиком [10], ґрунтується на: концепції рівності усіх людей у їхніх гідності та свободі як створених за образом і подобою Бога; кожен має право на свою думку, тобто на несхожість на інших; ніхто, крім Бога, не має монополії на істину і право на особливу близькість до неї; оскільки людина ушкоджена первородним гріхом, як людські спільноти, так і влада та держава також не гарантовані від помилок; порушення загальнообов'язкових норм поведінки, зафіксованих у світових релігіях (не вбивай, не кради, не зашкодь та ін.) не підлягає включенню до сфери толерантності.



Толерантність (від лат. *tolerantia* – 1) стійкість, витривалість; 2) терпимість; 3) допуск, допустиме відхилення від норми) – у загальному значенні ослаблення чи відсутність можливості реакції на який-небудь несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу. На індивідуальному рівні – це здатність сприймати без агресії думки, які відрізняються від власних, а також – особливості поведінки та способу життя інших. Терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, ідей, вірувань є умовою стабільності та єдності суспільств, особливо тих, які не є гомогенними ні у релігійному, ні в етнічному, ні в інших соціальних вимірах [14].

Тепер цей термін використовується для позначення широкого кола терпимого ставлення до способу життя та існування соціальних груп, політичних партій або ідей, які багато хто вважає неприйнятними. Серед інших найчастіше йдеться про релігійну, національну, расову, політичну толерантність, толерантність до конкретної статі (чоловічої або жіночої), до сексуальних меншин тощо. Зазвичай принцип толерантності не визнають релігійні фундаменталісти, расисти, сексуальні шовіністи, радикальні націоналісти, ксенофоби, етноцентристи. Тоталітарні та авторитарні суспільства також великою мірою нетолерантні до тих чи інших соціальних груп або поглядів.

Німецький філософ і соціолог Ю. Хабермас [15] вважає, що толерантність залишає недоторканими властиві різним релігіям, політичним партіям та іншим соціальним групам претензії на істину і правоту. Проте вони не повинні претендувати на моральну або владну монополію і мають обмежити їхню практичну значущість. Переконавання повинні бути практично значущими тільки у межах, визначених нормою повного і пропорційного включення всіх громадян у соціум. Така вимога означає послідовну реалізацію можливостей слідувати тому способу життя, який наказує людині її релігія або етнос. Однак, вона повинна реалізовувати свій етнос у межах норм громадянського рівноправ'я, і також зобов'язана поважати у цих межах етнос інших.

Американський дослідник Р. Інглхарт [2; 17] безпосередньо пов'язує толерантність із рівнем матеріального добробуту,

економічним прогресом та типом культури. Вона, на його думку, залежить від того, чи суспільство ближче до «традиційної», чи до «секулярно-раціональної» культури. Суспільствам першого типу культури властиві «цінності виживання», неповага до етнічного рівноправ'я, рівності статей, низький рівень міжособистісної довіри, нетерпимість до інакомислячих; для спільнот із культурою другого типу характерні «цінності самовираження».

Ефективна толерантність неминуче повинна бути абсолютною, і, щоб дієво виконувати свої функції, – бути примусом, бути нетолерантною до нетолерантності. Австрійський і британський філософ і соціолог К. Поппер [12] це визначив як «парадокс терпимості»: «необмежена терпимість повинна привести до нетерпимості». У цьому плані суперечка стосується меж терпимості: наскільки суспільство і його соціальні інститути мають віднайти розумні засоби самозбереження, що певною мірою підмінює принцип толерантності.

Говорячи про психоекологію людини, російський психолог І. Смірнов [13] розділяє її на дві сфери: «Перша стосується особистості конкретної людини, пов'язана з інформаційним дослідженням цієї особистості, розв'язанням її проблем і хвороб, і відноситься зазвичай до галузей медицини, психоаналізу, психології. Друга сфера переважно соціальна: вона пов'язана з впливом на людей потоків масової інформації та входить в область національної безпеки» [13, с.11]. І далі: «Сучасна людина живе в середовищі неконтрольованих інформаційних потоків, від яких майже неможливо захиститись. Некеровані засоби масової інформації за відсутності моральної цензури занадто смакують сцени насилля, супроводжуючи їх цинічними коментарями і огидними подробицями. Це призводить не тільки до появи страху і зростанню соціальної агресії, але й допущення злочину» [13, с.12].

Саме ця нав'язана толерантність до злочину і є тією межею, переступивши яку суспільство стає на шлях незворотної деградації та самознищення. Важлива деталь, у 2003 році психолог вважає Росію жертвою інформаційної війни, але наводить пророчий, як тепер очевидно, приклад її ведення...

самою Росією. Він пише: «Для вироблення стратегії інформаційної війни коротко розглянемо умовного супротивника – Індію. Як нам приєднати Індію? Природно, що в рамках інформаційної війни використання силових методів фізичного впливу (закидання великого індійського народу шапками або атомними бомбами) неефективно і безглуздо. Отже, з генералами розмовляти не будемо» [13, с.24]. Далі І.В. Смирнов описує технологію зомбіювання народів двох великих країн з метою... «добровільного» приєднання Індії до Росії (!?) [13, с.25-30].

Невідомо, чи знайомився з цією технологією сучасний вождь Росії, але 10 років потому він взявся доводити її ефективність на прикладі «добровільного» приєднання до Росії Криму (?!). Найприкріше те, що провладна Росія за ці роки перетворилася з жертви інформаційної війни на сумнозвісного лідера інформаційного тероризму, що може позмагатися з геббельсівсько-сталінською пропагандою середини минулого століття, до того ж – не обійшлася без армії.

Знаменною у цьому контексті є репліка конструктора автомата М. Калашнікова: «Я зброю винайшов не для вбивства людей, а для захисту своєї Вітчизни. Мене часто запитують: «Як ви спите, адже стільки людей з вашого автомата убили?» А я на це говорю: сон у мене відмінний. Хай погано сплять політики, які затівають війни. А конструктор не винен».

**Завдання статті:** по-перше, розглянути толерантність та її межі у контексті багатовимірної теорії особистості; по-друге, запропонувати засоби психопрофілактики інтолерантності в міжособистісному спілкуванні людей.

**Виклад основного матеріалу.** Російські психологи О. Асмолов [1] спільно з Г. Солдатовою розробляють уявлення про толерантність як цивілізовану норму підтримки різноманітності: «Магістральні лінії роздуму про механізми природного, соціального та індивідуального розвитку формувалися в ХІХ і ХХ століттях під сузір'ям конфлікту.

Ч. Дарвін: боротьба за існування видів як універсальний механізм біологічної еволюції.

К. Маркс: антагонізм класів як універсальний механізм політичного, економічного і соціального розвитку історії людства.

З. Фрейд: боротьба між природним і соціальним початком в людині, між над-Я і Воно як універсальний механізм індивідуальної історії особистості.

Соціальні технологи та ідеологи конфлікту склали конфліктологічні гімни в стилі «Інтернаціоналу» – руйнування світу вщент, а поети, фактично, освятили конфлікт як право на соціальне знищення людей: «Мы на горе всем буржуйам мировой пожар раздуем, мировой пожар в крови, Господи, благослови!...»

Але конфлікт є лише одним із важливих механізмів розвитку природи, суспільства, держави і особи. Разом із конфліктом багато біологів, істориків, соціологів і психологів починають гостро розрізняти багаточисельні форми симбіозу, кооперації, сприяння, колективістської ідентифікації, співпереживання (співрадування і співчуття), емпатії, альтруїзму як рушійних чинників соціальної взаємодії. Час більш різко ввести в соціальний ідеологічний дискурс безсмертну працю П.О. Кропоткіна «Взаємна допомога серед тварин і людей як двигун прогресу» [3]. Час через призму ідей Володимира Івановича Вернадського про принцип солідарності як етичний імператив розвитку життя спробувати проаналізувати перспективи історико-еволюційного процесу розвитку життя. Якби не існувало толерантності як універсальної норми співіснування, кооперації, соціальної інтеракції різних форм еволюційного розвитку, то хвилі агресії, нетерпимості, ксенофобії, етнофобії, кавказофобії, геноциду як людинофобії стерли би будь-які прояви різноманітності на Землі. І загальна однорідність, тоталітарність, сірість, знеособлення запанували б у світі» [1, с. 377-378; 9].

Українські психологи В.М. Павленко і М.М. Мельничук [5; 11], співавтори монографії, в основу якої покладена кандидатська дисертація другої авторки під керівництвом першої, вважають, що «системний підхід до вивчення толерантності дозволяє виокремити три рівні цього інтегрального особистісного феномену: психофізіологічний,

індивідуально-психологічний та соціально-психологічний» [5, с. 5].

В.М. Павленко і М.М. Мельничук разом із автором статті, який висловлює подяку за участь в обговоренні базових понять роботи, виходять з того, що «зріла *толерантність* поєднує у собі особистісні сенси, цінності, установки на співіснування зі світом, когнітивну складність у сприйнятті суперечливого світу, емпатійну готовність до «інакшості» та поведінку, компетентну в терпимості. Системну структуру феномену толерантності складають на соціально-психологічному рівні – *прийняття*, на індивідуально-психологічному – *поблажливість* і на психофізіологічному – *витривалість*» [11, с.46].

Таке визнання «негомогенності» та «суперечливості» світу вимагає відповідної теорії особистості, якою є, зокрема, багатовимірна теорія, запропонована автором. Згідно неї, *особистість* – це людина, що активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство і власну індивідуальність, внутрішній світ якої має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових переживань, змістовних спрямувань, рівнів опанування досвіду й форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням визначається свобода суб'єктного самовизначення особистості в її поведінці, вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи й підсвідомо непередбачені) наслідки перед природою, суспільством і своїм сумлінням [6; 7; 8, с.177-178].

Які ж аспекти толерантності несуть загрозу особистості та суспільству, виходячи зі вказаних інваріантів багатовимірної структури особистості автора та особистісної, когнітивної, поведінкової й емоційної складових міжособистісної толерантності за Павленко, Мельничук?

1. *Інваріант просторово-часових орієнтацій* застерігає від стійкості до суперечок між минулим і сьогоднішнім, теперішнім і майбутнім, суперечок між «там і тоді» та «тут і тепер»; стійкість до суперечок між планетарними (глобальними, ноосферними – за В.І. Вернадським), державними проблемами і регіональними проблемами (за місцем проживання: ви нас кинули?, чи навіщо ви до нас прийшли?). Саме *трансспективно-часова толерантність* повинна запобігати крайнощам ретроградної

ностальгії за минулим або манілівсько (Гоголь)-обломовських (Гончаров) марень про утопічне майбутнє. **Просторова толерантність** дозволяє уникнути полярностей нівелювання власної унікальності глобалістами або регіональної автаркії (самодостатності до сомоізоляції) сепаратистами, за висловом: «моя хата скраю, нічого не знаю». Хтось влучно перетлумачив цей вислів на такий: «моя хата скраю, тому про все... першим знаю!».

2. *Інваріант потребо-вольових переживань* попереджає стійкість до суперечок між позитивними, оптимістичними (аж до ейфорії) та негативними, песимістичними (аж до депресії) емоційними переживаннями людини (слід застерегти, що і зайва ейфорія і надмірна депресія призводять до зростання ризиків неадекватних дій). **Емоційно-вольова толерантність** посприяє вгамуванню як деструктивної ейфорії («телячих радощів»), так і руйнівної депресії (під сумновідомим гаслом – «немає у житті щастя»).

3. *Інваріант змістових спрямувань особистості* профілаксує стійкість до суперечок між справою (ділова спрямованість) та спілкуванням (спрямованість на інших), грою, ритуалом (спрямованість на процес) і самодіяльністю (спрямованістю на себе: наприклад, любити себе в Україні чи Україну в собі?). **Змістовно-діяльнісна толерантність** допоможе знайти золоту середину між роботоголізмом продуктивної праці (предметно-знаряддево-результативне перетворення дикої та олюдненої природи, що за сучасними масштабами інтолерантних «перемог над природою» наближає людство до екологічної катастрофи), розчиненням власної особи у спілкуванні з іншими (пригадаємо феномен абсолютного конформізму з усіма своїми чоловіками чеховської Душечки), ігровою залежністю (від імітації праці чи спілкування у віртуальній реальності комп'ютерів чи масмедіа до виснажливо-витратних азартних ігор) і, нарешті, егоїстичною самозакоханістю ніцшеанської «надлюдини» (що сама собі дозволяє все).

О. Асмолов у згаданій «Оптиці освіти» констатує: «Нагадаємо, що всі ми зв'язані сьогодні мережею Інтернет. Колись видатний мислитель В. Вернадський писав, що Земля

поруч з геосферою і біосферою оточена ноосферою, що виникла завдяки спільній діяльності людського розуму, – сферою творення людського духу і душі. І поява Інтернету, через мережу якого спілкується понад мільярд мешканців нашої планети, – це реальне втілення ідеї В. Вернадського про ноосферу.

Відомо, що кожному людину відділяють від іншої людини на Землі сім рукоштовків. Проаналізувавши біля 30 мільярдів текстових повідомлень у мережі Інтернет, дослідники переконалися в тому, що будь-які дві людини зв'язані одна з одною через ланцюжок у 6-7 чоловік. Це свідчить про те, що люди об'єднані між собою набагато тісніше, ніж ми гадаємо» [1, с. 396-397] на шляху від культури корисності, споживатства до культури честі та гідності (див. також праці Г.О. Балла, І.Д. Бежа, М.Й. Боришевського, Н.І. Жигайло, І.А. Зязюна, З.С. Карпенко, С.Д. Максименка, Е.О. Помиткіна, В.В. Рибалка, М.В. Савчина, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко, В.А. Чорнобровкіної, Ю.М. Швалба, Т.С. Яценко та ін.).

4. *Інваріант рівнів опанування досвідом* застерігає від стійкості до суперечок між навчанням (з учителем, наставником), відтворенням (самостійним виконанням), учінням (самостійним пізнанням нового) та творчістю (створенням нового: наприклад, чи потерпимо удосконалення світу на підставі чужих недосконалостей?). **Рівнево-діяльнісна толерантність** знаходить рівновагу між синдромом «вічного студента» (що не може відірватися від шворочки свого наставника), синдромом «бездоганного виконавця» (на кшталт героя гоголівської «Шинелі», сенсом життя якого стало переписування паперів), синдромом усезнайки, що пхне свого носа у всі діри («допитливість не порок, але велике свинство»), і синдромом творця (що у гонитві за оригінальністю ризикує перетворитися на дурня, якого не можна посилати і Богу молитися, бо він лоба поб'є).

5. *Інваріант форм реалізації діяльності* розгортає толерантність як стійкість до суперечок між рухом (моторною дією, праксисом), сприйняттям (спогляданням), мовленням (висловлюванням) та думкою (у формах внутрішньої дії, уяви, внутрішнього мовного дискурсу та інтуїтивного розв'язання

проблеми; наприклад, поетове: «мысль изреченная есть ложь»). **Формо-діяльнісна толерантність** уникає антиномій руху («сім раз відмір...»), споглядання (« – Чому ви не спите вночі? – Бо боюся проспати найцікавіше!»), мовлення («бовкало – це знахідка для шпигуна») та мислення (яке у відриві від решти попередніх пізнавальних процесів загрожує, за висловом видатного «інженерного психолога душі» В.П. Зінченка, шизофренією).

Проілюструємо прояви толерантності-інтолерантності двома віршами автора. Перший – це відображення професійно-педагогічних проблем, толерантність до яких межує з професійною непридатністю працівника освіти, зокрема, і вищої, – присвячено ювілею колективу всеукраїнського часопису «Педагогіка толерантності», на чолі з головним редактором Я. Береговим, та Міжнародному дню толерантності, який, нагадаємо, згідно з «Декларацією принципів толерантності» ЮНЕСКО (1995) відмічається світовою спільнотою і Україною щороку 16 листопада.

## ПАРАДОКСИ ТОЛЕРАНТНОСТІ-ІНТОЛЕРАНТНОСТІ

Священик, який говорить про розп'яття, може сказати: «Подивіться, які ви грішні і злі, бо ви розп'яли Сина Божого». Тоді він робить людей свідомими своєї вини й гріха і до певної міри принижує їх у власних очах. (Приклад інтолерантності. – В.М.)

Але він може також сказати: «Дивіться, які ви важливі, великі й гідні, що за вас помер Син Божий». (Приклад толерантності. – В.М.)

*Отець Юзеф Тішнер*

(AdamMichnik, JozefTiszner, JacekZakowski.

MiedzyPanem a Plebanem. Krakow: Znak, 2001)

П'ятнадцять років – мить у плині часу,  
але ж миттєвості складають шлях життя.  
«Пед. толерантності» кує свідомість нашу  
й нестерпна до фальсифікації буття.



Вона висвітлює жахи голодомору,  
і нашу пам'ять історичну киди в дріж.  
Із битви Кирпоноса зняла сором,  
бо саме він «бліцкригу» вставив ніж!  
Із сегрегацією бореться невпинно,  
коли однолітків у класи всіх звели  
й навчання «чешуть під одну гребінку»,  
а дітям краще, коли – більші та малі.

Макаренка надбань ігнорування  
вона також не може допустить.  
Дитя без праці – злочин виховання,  
в майбутнє нації то спалені мости.

Й Захаренка не знають в Україні,  
це редколегії нестерпно теж болить.  
Школу-толоку кращу для родини  
весь час від забуття готова боронить.

У третю світову штовха мрак помсти,  
терпимість й тут дорівнює нулю,  
бо кожен згоден, як співав Висоцький:  
«Цього ніколи у житті не полюблю!»

Редакція із паном Ярославом  
довкіл шука терпимості доріг,  
і освітянам всім весь час, по праву,  
Береговий – надійний оберіг.

Не балує фінансами вас уряд,  
хоч бідність вчителя – найгірше із жебрацтв,  
і замість нагород поки що – дуля;  
екс Ніколаєнко, спасибі, серед нас!

Маймо терпіння, і за це воздасться,  
до того, чого нам вартує всім терпіти!  
Й не виявляймо жодну толерантність  
тому, що заважає на цьому світі жити!

*Полтава-Київ, 16 листопада 2012 р.*

Другий вірш – «Чи можна любити всіх?» – ілюструє толерантність у міжособистісних стосунках, в яких часто, що добре відомо, від любові до ненависті – один крок.

## **ЧИ МОЖНА ЛЮБИТИ ВСІХ?**

Адже зовсім неважливо – від чого помреш,  
адже куди важливіше – для чого живеш.

*Омар Хайям,  
перський поет, математик, філософ*

Чому, буває, потрапляю в ситуації,  
коли є другом найлютіших ворогів?  
Між ними прірва, геть, в комунікації,  
яку не подолати з двох стрибків.

От і летиш, неначе над безоднею,  
й дивуєшся: чому порядні люди  
окремо – джерело добра й гармонії,  
а разом – сповнюють ненависті й люті?

...Як мандрували потягом в дитинстві,  
маршрутом «Україна-Казахстан»,  
біля вікна, бува, стоїш години  
й вітаєш тих, хто хутко проминав.

Багато незнайомих посміхались,  
у відповідь махаючи тобі,  
й так легко-легко на душі ставало  
за це тепло з чужими, ген, людьми.

Оця дитяча і безхитрісна довіра  
закарбувалася у досвіді навік.  
І скільки б доля не будила в мені звіра,  
їй не вдалось примножити калік

або мене скалічити до сказу:  
як не по-моєму, то треба тих ламати...  
...Не жди подяк, якщо даруєш радість.  
Дякуй, що є кому її подарувати!

*Полтава, 8 серпня 2014 р.*

Цінні поради щодо засобів подолання інтолерантності на шляху до толерантності та навіть любові знаходимо у німецького фахівця з психології менеджменту Б. Шефера, адже «любов – це найсильніша і наймудріша влада у Всесвіті» [16, с.108]. Згадаймо тут і думку С.Д. Максименка про те, що «особистість починається з любові» [4].

У своєму бестселері «Закони переможців» Б. Шефер пропонує 24 золотих правила толерантності як мистецтва «давати людям саме те, що вони потребують» [16, с.110]. Скориставшись інваріантами структури особистості, спробуємо систематизувати список правил. Так, інваріант просторово-часових орієнтацій задає розгортку взаємодії у трансспективі часу: *попередня установка на толерантність, зустріч, взаємодія, післядія*. Інваріант потребо-вольових переживань групує поради щодо *толерантності як заохочення до конструктивної співпраці*, в якій враховується й інваріант рівнів опанування досвідом (від навчання до творчості) та *толерантності для подолання негативних станів і стосунків*. Отже, взявши послідовність правил толерантності (за Б. Шефером; його нумерацію подано наприкінці правил у дужках), переструктуруємо її в «Систему правил толерантності на основі багатовимірної структури особистості» (за Б. Шефером, у модифікації В. Моргуна; нова нумерація розташована попереду правил).

***Попередня установка на толерантність до іншої людини (правила 1-3).***1. Завжди звертайтеся до благородних почуттів і мотивів людей. Кожному приємно, коли його вважають порядним і чесним. Якщо ви бажаєте, щоб людина змінилася на краще, обходьтеся з нею так, як наче вона вже володіє хорошими якостями. У цьому випадку вона буде докладати всіх зусиль, аби не розчарувати вас (5).

2. Спробуйте все оцінювати з точки зору іншої людини. Індійці говорять у таких випадках: «Пройди мило в мокасінах друга». Постійно аналізуйте, чим пояснюється його поведінка. Все зрозуміти – це значить все пробачити (14).

3. Учіться дивитися на світ очима іншої людини. Частіше запитуйте себе: «Чого їй насправді хочеться? Чим я можу їй допомогти?» (21).

*Толерантність у взаєминах із людьми (правила 4-20). Зустріч (правила 4-10).* 4. Посміхайтесь. Ніхто так не потребує вашої посмішки, як людина, котрій у даний момент зовсім не хочеться посміхатися (19).

5. Звертайтеся до людини, називаючи її тільки повним ім'ям. Це ознака поваги до неї. Кожному більше подобається чути своє повне ім'я, ніж скорочене, ще гірше прізвисько (20). (Це правило, слід зауважити, не розповсюджується на близьких людей, що, навпаки, можуть образитися на «офіційне» звернення повним ім'ям і оцінювати його як певне відчуження. – В.М.).

6. Не скупіться на компліменти оточуючим (24).

7. Частіше робіть подарунки, навіть без усякого приводу. виявіть творчий підхід, аби принести людям радість. Чим різноманітніші ваші подарунки, тим більше людина буде впевнена, що ви думаєте про неї (6).

8. Говоріть якомога менше. Дайте іншим шанс виговоритися і будьте уважним слухачем (11).

9. Не перебивайте тих, хто говорить, навіть тоді, коли вам здається, що вони не праві. Вони все одно не будуть вас слухати, поки не висловляться до кінця (13).

10. Уважно спостерігайте за людьми. У цьому випадку ви скоріше помітите їхні добрі справи, тоді ваша похвала виявиться обґрунтованою й не буде виглядати як лестощі (4).

*Толерантність як заохочення до конструктивної співпраці (правила 11-14).* 11. виявляйте щирий інтерес до людей. Вчиняйте у відповідності до девізу: цікавтеся людьми – замість того, аби викликати інтерес у них. Демонструйте свою готовність допомогти людям (18).

12. Пропонуйте замість того, щоби віддавати накази. Таким чином ви зможете налагодити співпрацю, не провокуючи спротиву (9).

13. Переконайте людину повірити, що ідея належить їй. Якщо ідея гарна, то не має значення, хто висловив її першим. Кожному хочеться відчувати, що він діє за власним розумінням. Море головніше будь-якого джерела, тому що знаходиться нижче нього (12).

14. Дайте людині відчувати власну значущість. Замість того, щоб виставляти ваші сильні сторони, визнайте свої слабкості. Якщо ви хочете нажити собі ворогів, демонструйте їм свою перевагу. Якщо ж ви хочете отримати друзів, то визнайте перевагу за ними (7).

*Толерантність із метою профілактики негативних станів і стосунків (правила 15-20).* 15. Із розумінням ставтеся до того, що час від часу оточуючі можуть бути роздратовані. Сердитість дуже часто сигналізує про те, що людині потрібні допомога і увага. Виявіть до неї співчуття. Людина потребує його (10).

16. Давайте людям завжди можливість зберегти своє обличчя. Ніколи нікого не принижуйте і не висміюйте. Не надавайте надто великого значення чужим помилкам (2).

17. Якомога менше критикуйте людей. Критика повинна стосуватися вчинків людини, але не її самої. Усіляко показуйте, що ви ставитеся до неї по-доброму і бажаєте їй допомогти. Ніколи нікого не критикуйте у письмовому вигляді (6).

18. Якщо вам заперечують, стримайте свої емоції. Спочатку вислухайте людину. Знайдіть у її висловах моменти, по яких ви дотримуетесь однакової думки. Будьте самокритичні. Пообіцяйте людині подумати над тим, що вона сказала, і подякуйте їй (17).

19. Ніколи не намагайтеся довести свою правоту. Навіть якщо ви розумніші, не показуйте цього. Погодьтеся, що ви, можливо, помиляєтеся. Це зразу позбавляє ґрунту будь-яку суперечку (15).

20. Умійте пробачати. Не будьте злопам'ятні (23).

*Толерантність післядії (правила 21-24).* 21. Якщо ви припустилися помилки – вибачитися. Якщо ви очікуєте нарікання від когось, випередіть його і самі визнайте власну провину (8).

22. Позаочі говоріть про людей тільки хороше. Якщо ви не знаходите нічого позитивного в людині, краще промовчіть (3).

23. Намагайтеся, щоб після бесіди з вами (в тому числі й по телефону) в людини покращилися настрої і відношення до себе, потім до вашого закладу (організації, підприємства) і, нарешті, до вас особисто (22).

24. Підтримуйте і схвалюйте людей за кожною нагодою. Відгукуйтеся з похвалою про їх успіхи, навіть незначні. Похвала подібна до променів Сонця. Без неї людина не може рости. Похвали ніколи не буває забагато (1) [16, с.110-112].

Шефер застерігає проти використання цих правил із метою маніпуляції, навіювання чи зомбіювання оточуючих. Водночас дотримання «золотих правил» не передбачає, що ви повинні обов'язково відчувати любов до всіх людей. В основі цих правил лежить перш за все терпиме ставлення до них. Чим більший інтерес ми виявляємо до людини і чим більше піклуємося про неї, тим сильнішою стає наша терпимість» [там само, с.112] на рівні «прийняття» (за В.М. Павленко, М.М. Мельничук, В.Ф. Моргуном).

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Виходячи з того, що в сучасних суспільно-політичних умовах зростання зовнішньої агресії й військового тиску проблема толерантності в людських стосунках стала гостро актуальною, відповідно до поставлених завдань теоретичного дослідження, слід зазначити:

1) системо-діяльнісна методологія визначення поняття толерантності (терпимості) як складної психологічної структури людини виділяє три її рівня: психофізіологічний (витривалість), індивідуально-психологічний (поблажли-вість) та соціально-особистісний (прийняття); багатовимірна теорія особистості дозволяє задати вектори та межі вияву толерантності у випадку її загроз для існування людини, груп людей або суспільства в цілому;

2) розглянуті засоби психопрофілактики інтолерантності у міжособистісному спілкуванні людей, слід очікувати, сприятимуть зростанню рівня толерантності у просторово-

часовій трансспективі життя, зокрема на етапах попередньої установки на толерантність до іншої людини, толерантності у взаєминах із людьми (зустріч, заохочення до конструктивної співпраці, профілактика негативних станів і стосунків), толерантності післядії.

*Перспективами* подальшої розробки проблеми можуть бути емпіричні дослідження динаміки проявів толерантності різних соціальних, національних, професійних, гендерних, вікових груп у сучасних складних соціально-політичних умовах становлення української державності та громадянського суспільства.

### *Список використаних джерел*

1. Асмолов А.Г. Толерантность: проект социокультурной модернизации общества // Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы [худож. О. Богомолова]. – М.: Просвещение, 2012. – С. 367-421.

2. Инглхарт Р. Культура и демократия / Р. Инглхарт// Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу? / под ред. Л. Харрисона и С. Хантингтона; пер. с англ. А. Захарова. – М.: Изд-во МШПИ, 2002. –С. 106-128 / 320 с.

3. Кропоткин П.А. Взаимная помощь среди животных и людей как двигатель прогресса / П.А. Кропоткин; пер. с англ. В.П. Батурина под ред. автора. – М.: Голос труда, 1922. – 342 с. См. также режим доступа к электронному ресурсу: <http://aitrus.info/node/767>

4. Максименко С.Д. Генеза існування особистості / С.Д. Максименко.– К.: Вид-во ООО «КММ», 2006. – 240с.

5. Мельничук М.М. Особливості толерантності як системної характеристики особистості студентів. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / М.М. Мельничук; наук. керівник В.М. Павленко. – Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. – 21 с.

6. Моргун В.Ф. Многомерность личности и периодизация ее развития в ходе жизни / В.Ф. Моргун, К.В. Седых. Делинквентный подросток. Учебное пособие. – Полтава, 1995. – 161 с.

7. Моргун В.Ф. Общение в многомерной концепции личности/ В.Ф. Моргун // Психология общения. Энциклопедический словарь /

под общ. ред. А.А. Бодалева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2013. – С. 45.

8. Моргун В.Ф. Підвищення культури екзистенціальних виборів людини засобами психодіагностики / В.Ф. Моргун // Психологічна культура: види, інваріанти, розвиток. Колективна монографія / [Боришевський М.Й., Завацька Н.Є., Карпенко З.С., Кузікова С.Б., Моргун В.Ф., Савчин М.В. та ін.; відп. ред. Г.Є. Улунова]. – Суми: ВВП «Мрія», 2014. – С. 175-200.

9. На пути к толерантному сознанию / отв. ред. А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.

10. Новик В. Духовный смысл толерантности. Толерантность: сила или слабость? [Электронный ресурс] / Игумен Вениамин Новик. – Санкт-Петербург, 2011. – Режим доступа: <http://liberalismens.livejournal.com/354295.html>

11. Павленко В.М. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів): монографія / В.М. Павленко, М.М. Мельничук; авт. післямови В.Ф. Моргун. – Полтава: ФОП Мирон І.А., 2014. – 244 с.

12. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги / К. Поппер. – К.: Основи, 1994. – Т. 1. – У полоні Платонових чарів / пер. з англ. О. Коваленка. – 444 с. Т. 2. – Спалах пророцтва: Гегель, Маркс та послідовники / пер. з англ. О. Буценка. – 495 с.

13. Смирнов И.В. Психэкология: монографія / И.В. Смирнов. – М.: ООО Изд.дом «Холодильноедело» при техн. содействии «Спецмонтажстрой-СТ», 2003. – 336 с.

14. Толерантність // Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Толерантність>

15. Хабермас Ю. Когда мы должны быть толерантными? О конкуренции видений мира, ценностей и теорий / Ю. Хабермас // Социологические исследования. – 2006. – № 1. – С. 45–53.

16. Шефер Б. Законы победителей / Б. Шефер; пер. с нем. С.Э. Борич. – Мн.: Попурри, 2006. – 188 с.

17. Inglehart R. Modernization, Cultural Change and Democracy: The Human Development Sequence / R. Inglehart; co-authored with Christian Welzel. – Cambridge University Press, 2005.

***В.Ф. Моргун***

## **ПСИХОЛОГИЯ МНОГОМЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ПРЕДЕЛЫ**

*В статье на основе системно-деятельностной методологии и авторской многомерной теории личности рассматриваются подходы к такому актуальному во время вспышки агрессии явлению, как*



*толерантність. Обосновывается ее уровневая психологическая структура: на социально-психологическом уровне – принятие, на индивидуально-психологическом – снисходительность и на психофизиологическом – выносливость. Анализируются проявления толерантности и приводятся примеры ее ограничения в контексте указанной теории личности. Рассматриваются психологические средства психопрофилактики интолерантности в межличных отношениях.*

**Ключевые слова:** *многомерная теория личности, толерантность, пределы толерантности, правила толерантности, проявления толерантности, интолерантность, психопрофилактика интолерантности.*

**V. Morgun**

### **PSYCHOLOGY OF MULTIDIMENSIONAL TOLERANCE OF PERSONALITY AND HER LIMIT**

*In the article on the basis of system-activity methodology and authorial multidimensional theory of personality going is examined near such actual during the flash of aggression phenomenon, as tolerance. In relation to the concept of tolerance and discussions proceed until now. Positions are divided into two opposite. First – this term is previous and, though is historically just, however must be specified or substituted by more positive and accompanied by the clear estimation of pluralism and variety. Second – he is an absolute concept that is important for existence of society and limitation of discrimination. Grounded of the level psychological structure of tolerance. At social-psychological level is an acceptance, on individually-psychological is condescension and on psycho-physiology is endurance. The displays of tolerance are analysed and examples of her limitation are made in the context of the indicated theory of personality. Psychological facilities of psycho-prophylaxis of intolerance are examined in the interpersonal relations. The considered facilities of psycho-prophylaxis of intolerance are in interpersonality communication of people, it follows to expect, will assist the increase of level of tolerance in spatio-temporal transspectiv of life, in particular, on the stages of the previous setting on tolerance to other man, tolerance in mutual relations with people (meeting, encouragement to the structural collaboration, prophylaxis of the negative states and relations), tolerance of afteraction. The prospects of further development of problem can be empiric researches of dynamics of displays of tolerance of the different task, national, professional, gender, age-related forces in the modern difficult socio-political terms of becoming of the Ukrainian state system and civil society.*

**Keywords:** *multidimensional theory of personality, tolerance, limits of tolerance, rule of tolerance, displays of tolerance, intolerance, psycho-prophylaxis of intolerance.*

Надійшла до редакції 23.12.2014 р

УДК 37.01.3–051:159.955.4

**МИРОШНИК Олена Георгіївна**

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

## **ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ У ВИМІРАХ ОСНОВНИХ СФЕР ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

*У статті подано аналіз інструментальних та онтологічних характеристик рефлексії вчителя як психічного процесу, що виявляється у таких сферах професійної активності як діяльність, спілкування та самосвідомість. Обґрунтовано роль педагогічної рефлексії у побудові інноваційних структурно-морфологічних складових професійно-педагогічної діяльності, орієнтованих на цілісне та повне врахування суб'єктності учнів. Розкрито моніторингові та генеративні функції рефлексивних процесів у розвитку професійної самосвідомості вчителя.*

***Ключеві слова:** рефлексія, професійно педагогічна рефлексія, метадіяльність, соціально-психологічна рефлексія, ціннісне ставлення, суб'єктність, самосвідомість.*

**Постановка проблеми.** Мета дослідження полягає у визначенні ролі професійної педагогічної рефлексії вчителя у таких сферах професійної активності, як діяльність, спілкування та самосвідомість.

Методологічними засадами дослідження є теорія психічного як процесу (С.Л. Рубінштейн, А.В. Брушлінский), принцип єдності свідомості та діяльності (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв), концепція багаторівневої організації психіки (А.В. Карпов), положення про педагогічну діяльність як метадіяльність (Ю.М. Кулюткін) та психологічну природу праці вчителя (О.М. Волкова, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, С.О. Мусатов, А.О. Реан, В.А. Семиченко, В.Є. Чудновский).

**Виклад основного матеріалу.** Методологічними засадами аналізу психологічного модусу професійно-педагогічної рефлексії стала теорія психічного як процесу [13,16]. До основних положень цієї теорії належить ідея про те, що основним способом існування психічного є його існування як процесу – безперервного, динамічного, задалегідь

незапрограмованого. Психічне як процес характеризується двома ознаками.

По-перше воно відноситься до живих процесів, що виявляється у його здатності протікати на різних рівнях психічної організації у різноманітних формах психічного відображення. Психічне як живий процес має свій результат (психічні функції, стани, властивості) якій не існує поза відповідним процесом. У ході безперервної та мінливої взаємодії зовнішнього та внутрішнього виникають нові результати та продукти, засоби та способи здійснення процесу, що становлять його внутрішні умови протікання. Саме тому онтологічне неможливо відокремити психічний процес від його результату.

По-друге, безперервний недиз'юнктивний взаємозв'язок процесу та продукту певною мірою характеризує психічну регуляцію будь якої дії та поведінки. Пізнаючи та перетворюючи навколишню дійсність, людина видозмінює саму себе, що забезпечує її психічний розвиток. Так, розвиток характеру та здібностей є одночасно і результатом попередньої діяльності та внутрішньою умовою наступної діяльності. Водночас, онтологічна неподільність психічного процесу та психічного продукту не заперечує можливості їх розрізнення. Вони відрізняються один від одного за функціями в психічній регуляції діяльності.

Відповідно до теорії психічного як процесу у психічних явищах людини розрізняють особистісний та процесуальний аспекти. Так, наприклад, мислення може існувати як процес через аналіз, синтез, узагальнення та конкретизацію. Особистісний аспект мислення виявляється через ставлення людини до пізнавальних завдань. У першому випадку психічне існує як процес, у другому як діяльність, у ході якої виявляється певне ставлення людини до оточуючого світу. Особистісний аспект психічного процесу означає, що він є діяльністю суб'єкта (практичної або теоретичною). Отже, будь яка діяльність включає в себе відповідні психічні процеси та регулюється ними.

Значний внесок розуміння багаторівневої організації психічних процесів зроблено А.В. Карповим [5, 6]. Автор

аналізує форми існування психічних процесів у двох вимірах психіки: когнітивному та регулятивному. Психічний процес може існувати в інструментальній та онтологічній формі (модусі). Інструментальна форма є первинною, вона забезпечує трансформацію, переробку вихідних даних, інформації, що надходять із зовнішнього та внутрішнього джерела в ході відображення. У випадку переробки психічними процесами інформації з внутрішнього середовища вони виявляють себе в іншій формі – онтологічній, тому що самі для себе є об'єктами відображення та впливу з боку інших процесів. Ці модуси можуть по чергово змінювати один одного, тому один і той же процес може виступати або в інструментальній або в онтологічній формі. Можливість існування двох форм психічних процесів є важливою умовою існування метапроцесів (мислення про мислення, пам'ять про пам'ять).

А.В. Карпов і І.М. Скитяєва [6] виокремлюють три особливості метапроцесів незалежно від їхньої видової специфіки. По-перше, вони уявляють собою синтез, як мінімум двох «первинних» процесів. Цей синтез може здійснюватися як подвійне відображення первинного процесу (пам'ять про пам'ять). По-друге, усі метапроцеси можуть бути результатом співорганізації первинних процесів (за умов, що одні процеси спрямовані на реалізацію інструментальної функції, а інші – онтологічної). По-третє, метапроцеси є досить гетерогенними як за складом, так і мірою складності та комплексності.

До метапроцесів належать вторинні процеси, що формуються та функціонують як продукти синтезу первинних процесів, само тому вони отримали назву інтегральних. До складу інтегральних процесів входять такі комплексні та синтетичні за своєю психологічною природою і статусом процеси як цілеутворення, антиципація, прийняття рішення, прогнозування, планування, програмування, контроль та самоконтроль. Хоча вони є похідними від первинних, перш за все, когнітивних процесів вони забезпечують регуляцію первинних процесів, то б то є метакогнітивними. Інтегральні психічні процеси становлять ядро процесуально-психологічного забезпечення діяльності. Завдяки ним утворюється регулятивний інваріант базових засобів та механізмів процесуально-психологічного забезпечення діяльності.

Генетично вихідною формою існування регулятивного інваріанта є та, що спрямована на забезпечення зовнішньо-перетворювальної діяльності. З ускладненням психіки регулятивний інваріант починає переходити на внутрішню діяльність. Оскільки внутрішня діяльність за своєю будовою ізоморфна зовнішній то в якості засобів виступають ті засоби, що склалися для реалізації зовнішньої діяльності. Йдеться про систему інтегральних процесів. По відношенню до внутрішньої психічної діяльності використовуються операційні засоби, що спочатку склалися у діяльності і само тому мають аналогічну їй природу. Структура і принципи діяльності звертаються на саму себе, виникає феномен рефлектування на діяльність. Цей феномен є основою для рефлексивної регуляції діяльності, а також для рефлексії як процесу в цілому. За рахунок цього виникає здатність усвідомлювати регуляцію діяльності.

Отже, до складу рефлексії входить комплекс усіх основних інтегральних процесів. Ці процеси, входячи до складу рефлексії, забезпечують саморегуляцію. Сама рефлексія як процес синтезує усю систему інтегральних процесів та виявляється у цьому синтезі. Її існування можливе лише при комплексному використанні системи інтегральних процесів [6].

Таким чином, рефлексія – це метаінтегральний процес третього рівня, що забезпечує довільність регуляції діяльності, є умовою інноваційних змін в організації діяльності, її реалізації в нових обставинах, формуванні індивідуального стилю діяльності.

По відношенню до професійної діяльності це положення можна інтерпретувати, перше за все, як вияв особистістю свободи у здійсненні цілей професійної діяльності, творчого підходу до вирішення професійних завдань.

Однак регулятивна функція рефлексії у межах аналізу педагогічної діяльності набуває ще одного значення. Педагогічна діяльність розглядається як метадіяльність, тобто діяльність по управленню діяльність учнів у навчально-виховному процесі [12]. Із позиції процесуально-психологічного аналізу сутності цієї діяльності це означає, що вона потребує усвідомлення не тільки інтегральних процесів психологічного забезпечення власної діяльності, але й відображення

інтегральних процесів психологічного забезпечення діяльності учня та здатність до синтезу результатів цього відображення задля довільної регуляції професійного-педагогічного спілкування та діяльності.

Таким чином, рефлексивні вчителя процеси, виконуючи регулятивну функцію в системі діяльності, забезпечують синтез інтегральних процесів процесуально-психологічного забезпечення діяльності учнів з інтегральними процесами, що забезпечують процесуально-психологічний бік професійно-педагогічної діяльності вчителя. Іншими словами, процеси рефлексії забезпечують відображення вчителем в єдиному часовому вимірі власних дій та дій учня з метою узгодження педагогічної взаємодії. Це одна з базових особливостей професійно-педагогічної рефлексії вчителя.

Аналіз процесуально-психологічної сторони педагогічної діяльності дозволив визначати функції професійно-педагогічної рефлексії. Так, вона, з одного боку, забезпечує трансформацію власних інтегральних процесів діяльності (постановку педагогічної мети, антиципацію, прогнозування та планування педагогічного задуму, прийняття рішення, контроль та самоконтроль педагогічних дій) з урахуванням усвідомлення особливостей інтегральних процесів учбової діяльності учнів (постановка мети учбової діяльності, антиципацію, планування та прогнозування учбової діяльності, прийняття рішення, контроль та самоконтроль виконання учбових дій), а з іншого – є основою для оновлення структурно-морфологічних компонентів професійної діяльності через зміну мотиваційної, ціннісної-сміслової, та операційної складової.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки достатньо поширеним є аналіз психологічної природи праці вчителя в таких вимірах психічної активності, як діяльність, спілкуванні та самосвідомості. Розглянемо з позиції теорії психічного як процесу останні два виміри.

Спілкування вчителя завжди має соціально-визначену, ціннісно-сміслову, аксіологічну складову. Воно формує відповідний ціннісний простір для становлення соціальних (у широкому сенсі) та міжособистісних відносин учня з соціальним світом, що поступово трансформуються у вищий

рівень особистісного існування – особистісну позицію. Відомий тезис про те, що педагогічна діяльність має здійснюватися за законами спілкування, визначає потребу у розгляді функцій та форм рефлексії у межах цієї системи суб'єкт-суб'єктної активності.

Рефлексія в контексті спілкування розглядається як здатність усвідомлювати те, як людина сприймається партнером по спілкуванню (Н.І. Гуткіна міжособистісна рефлексія [3], С.В. Кондратьєва, Б.П. Ковальов соціально-перцептивна рефлексія [7], В.В. Пономарева комунікативна рефлексія [14]. О.В. Лушпаєва, характеризуючи рефлексію в спілкуванні, визначає її як складну систему рефлексивних ставлень, що виникають та розвиваються у процесі міжособистісної взаємодії. Автор визначає такі її компоненти: особистісно-комунікативна рефлексія (рефлексія Я), соціально-перцептивна рефлексія (рефлексія Я іншого), рефлексія ситуації або рефлексія взаємодії [ 9 ].

Важливою функцією рефлексії є здійснення метакогнітивного спостереження за ефективністю програми та засобів комунікації, забезпечення феномену зворотного зв'язку із співрозмовником. В.В. Пономарьова зазначає, що в процесі спілкування високій рівень метапізнавальних функцій суб'єкта виявляється у багаторівневості рефлексивного моніторингу комунікації [14]. Вона розрізняє чотири рівня рефлектування. Перший включає рефлексивну оцінку людиною наявної ситуації, оцінку своїх думок та почуттів конкретній ситуації, а також оцінку поведінки іншого. Другий – передбачає формування суджень про те, що переживав партнер по спілкуванню, що він думав про ситуації та про самого суб'єкта. Третій рівень включає уявлення думок партнера по спілкуванню про те, як він сприймається суб'єктом та про те як він сприймає думки суб'єкта про самого себе. Четвертий рівень дозволяє визначити уявлення про сприймання партнером ставлення суб'єкта до думок партнера по спілкуванню про поведінку суб'єкта в тій чи іншій ситуації.

Педагогічне спілкування розглядають як багатоплановий процес організації контактів, що забезпечує передачу навчальної інформації, обмін діями та розуміння психологічних особливостей особистості учнів. Рефлексія має вияв у кожній

складовій спілкування (комунікативній, інтерактивній та соціально-перцептивній). Саме цим можна пояснити неоднозначність оцінок у визначенні функцій, модусів рефлексії у педагогічному спілкуванні. С.В. Кондратьєва, Б.П. Ковальов аналізують два різновиду рефлексії у процесах педагогічного спілкування [7]. Соціальна рефлексія, предметом якої є перевірка педагогом власних уявлень про учнів в процесі педагогічного спілкування з ними, та комунікативна рефлексія, що полягає в усвідомленні суб'єктом того, як його сприймають, оцінюють та ставляться інші (Я-очами інших). Л.М. Мітіна характеризує педагогічну рефлексію як професійно-значущу властивість особистості, яка входить до групи рефлексивно-перцептивних здібностей вчителя [11].

Отже, рефлексія у спілкуванні забезпечує оцінку ефективності комунікативних стратегій вчителя, їхню адаптацію під цілі професійної діяльності. Розуміння вчителем психологічних особливості учнів, їхнє сприймання комунікативної ситуації та її учасників, виконує функцію зворотного зв'язку для оптимізації професійної діяльності. Повнота та точність розуміння переживань та думок учнів, що забезпечуються рефлексивними процесами, обумовлює повноту та цілісність представленості у свідомості вчителя інтегральних процесів професійної діяльності є умовою «рефлексивного управління» навчально-виховним процесом. У світлі теорії психічного як процесу психічні процеси живого безпосереднього спілкування виконує *конституційну роль* у розвитку психічних процесів, що складають основу діяльності [13, с.16].

Рефлексія у спілкуванні має зв'язок із існуючим діапазоном стратегій взаємодії з іншим. Йдеться про повноту рефлексивного моніторингу ситуації, дій та суб'єктивних переживань партнера по взаємодії. У зв'язку з цим варто згадати закон соціальних відносин М. Дойча та пояснити психологічний механізм формування ставлень до іншого в кооперативній та конкурентній взаємодії з позиції природи рефлексії як психічного процесу. Так, кооперативна система взаємодії, що включає необхідність врахуванні індивідуальних цілей кожного з учасників, сприяє обговоренню проблем із позиції усіх учасників, забезпечує більш



об'єктивне сприйманні інформації про себе, визначає сукцесивну форму аналізу власної поведінки та сприяє формуванню позитивного ставлення до партнерів по взаємодії. Конкурентна стратегія, навпаки, звужує поле когнітивного аналізу як особистості співрозмовника так і самої інформації, як наслідок, формує спотворення образу партнера та себе у взаємодії, що є чинником негативного ставлення до нього.

Зв'язок між системою ставлень вчителя до учня та особливостями педагогічної взаємодії в ситуації конфлікту обґрунтовано В.Є. Чудновским та Л.І. Суторміною [21].

Отже, рефлексивні процеси у педагогічному спілкуванні виступають як *механізм соціального пізнання*, що забезпечує усвідомлення суб'єктних характеристик учня (мотивів, інтересів, переконань, соціального статусу, позиції) та *регулятор комунікативної поведінки* вчителя. Їхня повнота та цілісність має зв'язок із стратегіями педагогічної взаємодії. Лише стратегії, орієнтовані на розуміння особистості учня в педагогічній взаємодії, забезпечують продуктивний вияв рефлексивних процесів вчителя. Отже, ціннісні орієнтації вчителя, що орієнтовані на спілкуванні з учнем на основі розуміння його особистості є необхідною умовою для вияву ресурсного потенціалу професійно-педагогічної рефлексії в сфері спілкування.

Міра повноти, інтегрованості, недиз'юнктивності психічних процесів у сфері педагогічного спілкування з процесуально-психологічними складовими професійно-педагогічної діяльності є чинником саморегуляції професійно-педагогічної діяльності, що дозволяє здійснювати процес «подвійного відображення» вчителем себе як суб'єкта навчальної діяльності та учня як суб'єкта учбової діяльності.

Проаналізуємо онтологічний статус професійно-педагогічної рефлексії у сфері професійної самосвідомості.

Традиційним у психологічній науці є розгляд когнітивних функцій рефлексивних процесів в сфері самосвідомості. Вони становлять основу таких явищ як самооцінка, рівень домагань, загальне уявлення особистості про себе (Я-концепція).

Рефлексивні процеси як психічні процеси третього рівня, що забезпечують усвідомлення довільної регуляції діяльності та

побудову інноваційних структурно-морфологічних компонентів діяльності, набувають нового модусу в інтерпретації особистості як суб'єкта власної свідомості. Перебудова та оновлення особистістю структурних компонентів діяльності характеризує високий рівень довільності механізмів саморегуляції, самоздійснення, самозмін та є основою її особистісної свободи, ознакою суб'єктності. Свобода вибору цілей, способів і засобів їхньої реалізації надає діяльності людини *моральний* вимір [1]. Можливість свободи вибору вимагає усвідомлення цінності об'єкту соціальної дійсності та визначає формування певного виду ставлення до нього, зокрема ціннісного ставлення. Цінності забезпечують особистості пошук сенсу її життя, якій обумовлює цілісність людини, її тотожність самої собі в потоці змін та самозмін [2, 19, 20]. Можливість вибору становить основу для вияву відповідальності. Відповідальність завжди обумовлена мотивами, що є похідними від позиції особистості. У межах запропонованого рефлексивно-діяльнісного підходу до феномену свободи О.І. Кузьміна [6] визначає наявність рангової організації рефлексивних процесів, що забезпечують три рівня рефлексивного відображення. На нульовому рівні рефлексії суб'єкт спостерігає за своєю діяльністю, усвідомлює перешкоди як обмеження діяльності. На першому рівні рефлексії суб'єкт усвідомлює обмеження своєї діяльності в якості обмежень власного Я. На другому рівні рефлексія включає відображення моделі власного Я, що має відповідний ресурс Я-безмежне. Людина переживає діалектичне протиріччя при зустрічі Я-обмеженого та Я-безмежного, що розв'язується або подоланням перешкод у діяльності або зміною ставлення до перешкод. Під час рефлексії протиріччя Я-обмежене та Я-безмежне людина здійснює пошук смислу. Цей пошук відбувається за допомогою аналізу багатьох цінностей. Кожна цінність співвідноситься з «Я» та конкретною ситуацією, переживається у цьому співвідношенні та завершується вибором однієї з них [6, с. 186]. У наслідок усвідомлення нового ставлення до власних меж Я, людина по-іншому починає сприймати не тільки ситуацію, але й саму себе, виникає особливий режим рефлексії при якому її центром стає Я-концепція. Ця ідея співзвучна відомому висловлюванню В.

Франкла проте, що людина як духовна істота піднімається над ситуацією, долає свою одиничність, змінює ставлення до ситуації в наслідок знаходження смислу. У процесі пошуку смислу людина відкриває для себе такі цінності: творчість, свобода думки, добро, любов, захист власної гідності.

Отже, рефлексивні процеси, крім когнітивного моніторингу Я-утворень особистості, забезпечують *народження ціннісних ставлень* до об'єктів соціальної дійсності, які підтримують суб'єктний рівень її саморегуляції, гармонізацію Я-концепції.

Професійна самосвідомість вчителя досліджується за допомогою аналізу її основних компонентів, серед яких центральне місце займає професійна Я-концепція. Особливості її когнітивної, емоційно-ціннісної та поведінкової складових мають зв'язок із стильовими та результативними показниками професійно-педагогічної діяльності вчителя. Враховуючу специфіку професійно-педагогічної діяльності як метадіяльності (управління вчителем процесами управління учнем власної діяльності), багато авторів [4, 7, 8, 10, 11, 17, 18, 21] звертають увагу на той факт, що розвиток складових професійної самосвідомості вчителя опосередковано розвитком суб'єктності учня в навчально-виховному процесі.

Результати аналізу особливості зв'язку рефлексії та самосвідомості дозволяють обґрунтувати роль професійно-педагогічної рефлексії вчителя у функціонуванні професійної самосвідомості. Рефлексивні процеси вчителя як процеси третього рівня психічної організації забезпечують процесуальний бік функціонування професійної самосвідомості, виконуючи роль когнітивного моніторингу. Однак, у ситуації професійної кризи або внутрішнього конфлікту вони дозволяють вчителю переглянути уявлення про себе у зв'язку з пошуком нових смислів буття та появою нових ціннісних ставлень до професійної діяльності, що відповідають його особистісної позиції.

Повнота та інтегрованість психічно-процесуальної складовою професійно-педагогічної діяльності, яка забезпечується рефлексивними процесами вчителя, становить основу для оптимізації її структурно-морфологічних компонентів та створює свободу вибору, що стимулює процеси

його самосвідомості вибудовувати нові системи ціннісного ставлення до учня, до себе, предметного змісту та засобів діяльності. У свою чергу, сформована система цінностей особистості забезпечує відповідний рівень рефлексивної регуляції вчителем своєї професійної діяльності.

Рефлексія вчителя є своєрідним інструментом для визначення обмежень у прояві самості вчителя в системі професійної діяльності та стимуляції процесу професійної ідентичності особистості. За допомогою рефлексії вчитель має змогу не тільки зрозуміти межі власного професійного досвіду, але визначити його цінність для себе та педагогічної спільноти. Рефлексивні процеси забезпечують інтеграцію просторів буття особистості вчителя як суб'єкта діяльності, відносин і пізнання, обумовлюють цілісність професійного Я, сприяють становленню професійної самосвідомості та набуттю професійної ідентичності. Це ще одна важлива особливість професійної педагогічної рефлексії.

Отже, результати аналізу професійно-педагогічної рефлексії в основних сферах професійної активності дозволяють визначати її типові ознаки.

*Професійно-педагогічна рефлексія вчителя* – це психічний процес, стан, властивість, психологічний механізм, що забезпечує високий рівень довільності в саморегуляції професійно-педагогічної діяльності, створює умову свободи вибору у трансформації та побудові інноваційних структурно-морфологічних компонентів педагогічної діяльності, орієнтованих на цілісне та повне врахування суб'єктності учнів, є засобом вияву ціннісних ставлень до цілей професійної діяльності та самозмін і розвитку професійної Я-концепції.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Аналіз професійно-педагогічної рефлексії як психічного процесу, що виявляється у таких сферах професійної активності як діяльність, спілкування та самосвідомість, дозволив визначити її інструментальні та онтологічні характеристики.

Рефлексивні вчителя процеси, виконуючи регулятивну функцію в системі діяльності, здійснюють синтез інтегральних процесів психологічного забезпечення діяльності учнів із інтегральними процесами, що визначають процесуально-

психологічний бік професійно-педагогічної діяльності вчителя та є умовою рефлексивного управління вчителем діяльності учня.

Професійна педагогічна рефлексія у педагогічному спілкуванні онтологічно представлена як механізм соціального пізнання та третинний психічний процес. Як механізм соціального пізнання, рефлексія забезпечує відображення суб'єктних характеристик учня (мотивів, інтересів, переконань, соціального статусу, позиції). Як психічний процес вона виконує функцію регулятора комунікативної поведінки вчителя. Повнота вияву рефлексивних процесів у сфері педагогічного спілкування залежить від типологічних особливості взаємодії з учнем у навчально-виховному процесі, яки обумовлені ціннісними складовими особистості вчителя.

Рефлексивні процеси вчителя складають процесуальний бік функціонування професійної самосвідомості, виконуючи роль її когнітивного моніторингу. У ситуації професійної кризи або внутрішнього конфлікту вони дозволяють вчителю переглянути уявлення про себе у зв'язку з пошуком нових смислів буття та появою нових ціннісних ставлень до професійної діяльності, що відповідають його особистісної позиції.

### *Список використаних джерел*

1. Балл Г.О. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Г.О. Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С.25–53.
2. Батищев Г.С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения / Г.С. Батищев // Вопросы философии. – 1995. – № 3– С. 95– 129.
3. Гуткина Н.И. О психологической сущности рефлексивных механизмов / Н.И. Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент. – М., 1982. – С. 100–108.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2000.– 383 с.
5. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: монография / А.В. Карпов. – М. : ИП РАН, 2004. – 278 с.
6. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – 352 с.
7. Ковалев Б.П. Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты / Б.П. Ковалев, С.В. Кондратьева, Л.А. Семчук. – Гродно : ГрГУ, 2001. – 171 с.

8. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика /Е.И. Кузьмина – СПб. : Питер, 2007. – 336 с.
9. Лушпаева Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга / Е.В. Лушпаева // Автореф. дис. канд.психол. наук. – М, 1989. – 19 с.
10. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993.– 192 с.
11. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Логос, 2004. – 320 с.
12. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
13. Мышление: процесс, деятельность, общение / под ред. А.В. Брушлинского. – М. : Наука, 1982. – 286 с.
14. Пономарева В.В. Исследование роли рефлексивности в структуре личности руководителя / В.В.Пономарева // Социальная психология – XXI век. – Ярославль, 2000. – С. 203–207.
15. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / А. А. Реан // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С.77–81.
16. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1976. – 416 с.
17. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : [Навч. посіб.] /В.А.Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
18. Сучасний учитель як суб'єкт педагогічної комунікації : [Наук.-метод. посібник за ред. Мусатова С.О.]. – К. : Наукова думка, 2003. – 173 с
19. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс,1990. – 187 с.
20. Чудновский В.Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни / В.Э. Чудновский // Вопросы психологи. – 2003. – №1. – С.3–14.
21. Чудновский В.Э. Опыт изучения педагогического конфликта как фактора становления смысло-жизненных ориентаций учителя / В.Э. Чудновский, Л.И. Сутормина // Психологическая наука и образование. – 2003. – №4. – С. 23–30.

***Е.Г. Мирошник***

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ  
В ФОРМАТЕ ОСНОВНЫХ СФЕР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
АКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

*В статье представлен анализ инструментальных и онтологических аспектов рефлексии учителя как психического процесса, выявляющегося в таких сферах профессиональной активности, как деятельность, общение и самосознание. Обоснована роль педагогической рефлексии в построении*

*инновационных структурно-морфологических компонентов профессионально-педагогической деятельности, направленных на целостный и полный учет субъектности ученика. Раскрыта мониторинговая и генеративная функция рефлексивных процессов в развитии профессионального самосознания учителя.*

*Ключевые слова: рефлексия, профессиональная педагогическая рефлексия, метадеятельность, социально-психологическая рефлексия, ценностное отношение, субъектность, самосознание.*

**O. Myroshnyk**

### **PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL REFLECTION IN THE FRAME OF THE MAIN SPHERES OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY**

*The article represents the analysis of instrumental and ontological aspects of teacher's reflection as a psychic process, which displays in professional activity, communication, and self-awareness.*

*The methodological base of the study was the theory of the psychic as a process (S.L. Rubinshtein, A.V. Brushlinsky), the principle of consciousness and activity union (S.L. Rubinshtein, A.N. Leontiev), the conception of psychic's multilevel organization (A.V. Karpov), the consideration of pedagogical activity as meta-activity (Yu. N. Kuljutkin), the psychological conception of teacher's labor (O.M. Volkova, A.K. Markova, L.M. Mitina, S.A. Musatov, A.A. Rean, V.A. Semichenko, V.E. Chudnovsky).*

*The results of the study allowed defining such peculiarities of professional-pedagogical reflection.*

*Reflective processes in the sphere of activity provide synthesis of integral processes of psychological supplement of teacher's own activity with integral processes of psychological supplement of pupils' activity. Due to this, the governing is govern. Moreover, the analysis of regulative elements of teacher's own activity, being unfold in his/her consciousness, provides the high level of volitional self-regulation and becomes the necessary condition of innovational changes in structural-morphological components of teacher's professional activity.*

*In the sphere of pedagogical communication, reflection is considered to be a mechanism of social cognition of pupils' personal peculiarities as well as the regulator of teacher's communicative behavior. In this sphere, the wholeness of reflective potential display is related to the type of pedagogical interaction and is being determined with the system of teacher's value attitude to professional activity. The system-forming relation is the teacher's value attitude toward pupils.*

*Reflection is a processual side of teacher's self-awareness functioning, which provides the cognitive monitoring of professional self-concept. The intensity of reflection increases due to the necessity of constructing of a new value relations in the system of professional activity and to the teacher's revision of presentations of himself.*

**Key words:** *reflection, professional-pedagogical reflection, meta-activity, social-psychological reflection, value relation, agency, self-awareness.*

Надійшла до редакції 3.12.2014 р.

УДК 378.22:159.9

**ТІТОВА Тетяна Євгенівна**

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

## **ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

*Стаття присвячена проблемі формування ціннісно-сміислової сфери майбутніх психологів під час професійного навчання. Розкриваються можливості психологічного супроводу розвитку особистості в цілому та її ціннісно-сміислової сфери зокрема. Описується програма психологічного супроводу формування ціннісно-сміислової сфери студентів, що навчаються за спеціальністю «Психологія».*

**Ключові слова:** *ціннісно-сміслова сфера особистості, ціннісні орієнтації майбутнього психолога, психологічний супровід, програма оптимізації процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів.*

**Постановка проблеми.** У наш час запити суспільства до практичної психології постійно зростають, що зумовлює необхідність у наявності висококваліфікованих фахівців, здатних до постійного самовдосконалення, розкриття свого професійно-особистісного потенціалу, рефлексивного управління своєю професійною діяльністю, перетворення професійної та суб'єктної активності. Зазначене стає можливим через цілеспрямоване формування ціннісно-сміислової сфери фахівця-психолога, розвиток його аксіологічної компетентності та оптимізацію зазначеного процесу шляхом психологічного супроводу.

**Аналіз останніх наукових праць.** Дослідженню ціннісно-сміислової сфери молоді у контексті майбутньої професійної діяльності присвячено праці М.Ю. Ворбан, Т.М. Данилової, Ю.Г. Долинської, З.С. Карпенко, Д.О. Леонтєва, Н.П. Максимчук, Є.Д. Научитель, Г.С. Нікіфорової, Г.К. Радчук, А.В. Сірого, М.С. Яницького та ін.

Існує значна кількість вітчизняних досліджень, присвячених особливостям підготовки практичних психологів



(О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вірна, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, В.А. Семиченко, Н.В. Чепелева, та ін.), становленню та розвитку самосвідомості психолога (І.П. Андрійчук, А.Г. Самойлова, О.Є. Сапогова, Н.Ф. Шевченко), особливостям динаміки ціннісної сфери психолога (Н.О Антонова, Т.А. Вілюжаніна, Н.І. Іванцев, Т.А. Кадикова).

Проблему психологічного супроводу розвитку особистості розробляли такі сучасні психологи, як М.Е. Александровська, М.Р. Бітянова, Є.А. Козирева, Р.В. Овчарова, Т.І. Чиркова та ін.

Дослідники вказують на необхідність дослідження змісту ціннісно-сміслової сфери особистості та особливостей його втілення в ціннісній регуляції поведінки та діяльності. Особливого значення ця проблема набуває в контексті фахової підготовки майбутніх психологів [4], оскільки необхідним є формування у них дієвої ціннісної системи як основи для розвитку професійно важливих мотиваційно-особистісних та інструментальних якостей, що є передумовою успішної реалізації майбутньої професійної діяльності в цілому.

**Основна мета статті** полягає у визначенні можливостей психологічного супроводу формування ціннісно-сміслової сфери майбутніх психологів.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості в юнацькому віці має певні особливості. Студент як суб'єкт саморозвитку не завжди здатний до самостійного вирішення існуючих проблем та усунення протиріч, і, як наслідок, розвиток його ціннісно-сміслової сфери уповільнюється, припиняється чи відбувається у напрямку, протилежному до професійної та навчальної діяльності.

Оптимізувати процес розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості можливо за рахунок його психологічного супроводу, що передбачає застосування в рамках професійного навчання цілісної системи діагностичних і розвивальних аксіологічних технологій, які «будуть забезпечувати підвищення ефективності цього процесу та одночасно вдоволеності цим процесом всіх його суб'єктів» [1, с.271].

У науковій літературі не існує єдиного універсального підходу до розуміння психологічного супроводу, однак багатьма авторами визначаються його основні характеристики. Так, по-

перше, у понятті «супровід» акцентується увага на його безперервності, постійності та цілісності; по-друге, «супровід» здійснюється у взаємодії всіх учасників навчального процесу (психологом, викладачами, батьками учнями/студентами); по-третє, «супровід» обов'язково включає вивчення, розвиток, формування та корекцію як взаємопов'язані елементи єдиного цілісного процесу.

Психологічний супровід у контексті шкільної освіти розглядається як «система професійної діяльності психолога, спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та психологічного розвитку дитини в ситуаціях шкільної взаємодії» [1, с.21]. Отже, можна припустити, що психологічним супроводом у межах навчання у виші є така професійна діяльність психолога, яка спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для успішного особистісно-професійного розвитку в ситуаціях вузівської взаємодії.

Основною метою психологічного супроводу розвитку особистості, у тому числі й юнацькому віці, є активізація їхніх власних ресурсів розвитку та запуск механізмів саморозвитку особистості при вирішенні різноманітних життєвих ситуацій [3].

Досягнення зазначеної мети можливе при дотриманні наступних принципів:

1. Наслідування природного розвитку особистості на даному віковому та соціокультурному етапі онтогенезу, опора на реально існуючі особистісні досягнення.

2. Створення умов для самостійного творчого освоєння особистістю системи відношень зі світом та самим собою, а також створення умов для здійснення кожним особистісно значущих виборів та допомога у прийнятті відповідальності за власне життя.

3. Створення у межах об'єктивно існуючого соціально-педагогічного середовища умов для максимального в цій ситуації особистісного та професійного розвитку особистості.

4. Забезпечення переважно опосередкованого психологічного впливу на студента (студентів) через викладача та традиційні форми навчально-професійної взаємодії [1].

У контексті психологічного супроводу студент розглядається як *клієнт*, а викладачі, батьки, адміністрація виступають *суб'єктами супроводу*, які разом із психологом беруть участь у процесі супроводу за принципами співробітництва, особистої та професійної відповідальності [1].

Модель психологічного супроводу є достатньо ефективною, оскільки одним із напрямків у вирішенні проблем розвитку є створення умов, за яких проблема не виникає або вирішується, даючи позитивні результати, оскільки дозволяє спиратись на закономірності процесу розвитку та враховувати ці зміни при організації взаємодії [6].

Відповідно, діяльність практичного психолога у контексті психологічного супроводу формування ціннісно-сміслової сфери студента повинна бути спрямована на здійснення разом з викладачами аналізу навчального середовища з точки зору тих можливостей, які воно надає для професійно-особистісного розвитку особистості студента, а також вимог, що висувуються до їх психологічних можливостей та рівнів розвитку; визначення психологічних критеріїв ефективного навчання та особистісного розвитку юнаків; розробку та запровадження певних засобів, форм та методів роботи, які будуть умовами успішного формування ціннісно-сміслової сфери студентів; забезпечення системності застосування зазначених умов, що сприятиме досягненню максимальних результатів [1, 2].

Враховуючи вимоги до організації психологічного супроводу, слід вказати, що психологічний супровід формування ціннісно-сміслової сфери студентів повинен здійснюватись з врахуванням:

– їхніх індивідуальних особливостей (особливостей психічної організації, інтересів, стилю спілкування, ставлення до оточуючого та ін.);

– проблем або труднощів, які виникають у студента в різних сферах його навчально-професійної діяльності та у його внутрішньому психічному самопочутті [1];

– закономірностей психічного розвитку та його особливостей на відповідній віковій стадії [6].

Саме це і визначає ті форми та засоби, які найбільш доцільно використовувати для психологічного супроводу розвитку особистості.

Робота з оптимізації процесу формування ціннісно-сислової сфери особистості студентів може здійснюватись у кількох напрямках, а саме: через роботу з викладачами, через роботу з психологом соціально-психологічної служби вищого навчального закладу, через роботу зі студентами, що навчаються за спеціальністю «Психологія».

Основною метою вище вказаної роботи є формування аксіологічної компетентності та розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів, а також підвищення аксіологічної компетентності викладачів.

Зазначена мета може реалізуватись через усвідомлення студентами існуючої системи особистісних та професійних цінностей, а також ступеню їхньої узгодженості; узгодження особистісних та професійних ціннісних орієнтацій студентів, формування розвиненої, гармонійної системи ціннісних та смислових орієнтацій; усвідомлення викладачами цінностей, якими вони керуються у поведінці та професійній діяльності та ступеню узгодженості власної ціннісної системи з провідними гуманістичними цінностями.

Основними завданнями практичного психолога закладів освіти є підвищення аксіологічної компетентності викладачів та студентів; усвідомлення викладачами ціннісних орієнтацій, які реалізуються ними у професійній діяльності та на основі яких будується їхня взаємодія зі студентами; сприяння розвитку гуманістичних ціннісних орієнтацій викладачів; усвідомлення студентами системи актуальних цінностей та смислів, які реалізуються ними у поведінці та діяльності; усвідомлення студентами ціннісних пріоритетів професійної діяльності психолога; сприяння розвитку гармонійної ціннісної системи студентів із опорою на гуманістичні цінності; налагодження ефективної взаємодії в системі “викладач-студенти”; сприяння виникнення у викладачів та студентів ціннісного відношення до саморозвитку та самовдосконалення.

Зазначені завдання можуть реалізуватись, по-перше, через роботу з викладачами, по-друге – через роботу зі студентами та по-третє – через спільну роботу з викладачами та студентами.

Робота з викладачами може здійснюватись у вигляді курсів підвищення кваліфікації, круглих столів, дискусій, тренінгів, рефлексивних практикумів, методичних та науково-практичних семінарів, консультативної та психотерапевтичної роботи і т.д.

Важливо використовувати тренінгові форми роботи з метою розвитку особистісної сфери викладача, його здібностей «прийняття іншого» як індивідуальності, для виявлення моделей, установок та ціннісних орієнтацій, що реалізуються в тих чи інших способах поведінки, а також особливостях відношення до себе, до інших, до праці, формування рефлексивної позиції педагога, формування позитивної «Я-концепції», формування особистісного ставлення викладача до сучасних освітніх технологій.

Психологічний супровід формування ціннісно-сміслової сфери студентів-психологів може здійснюватись через:

1. Проведення діагностики особливостей розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутніх психологів. Н.М. Пейсахов зазначає, що ціннісні орієнтації відображають структуру усвідомлених цілей студентів у пізнавальній діяльності, а також рівень розвитку їхнього самопізнання та самооцінки, а виявлення ціннісних орієнтацій студентів є першим етапом в організації діагностики та розвитку здібності студентів до самоуправління пізнавальною діяльністю [5].

Виявлення особливостей ціннісно-сміслової сфери студентів проводиться з метою з'ясування провідних ціннісних орієнтацій, які можуть опосередковувати процес сприймання викладача та навчального матеріалу, впливати на взаємодію з викладачами, а також на процес засвоєння та застосування професійних знань, умінь, навичок.

2. Проведення «аксіологічних семінарів». Проводяться у діалогічній формі з метою усвідомлення, розвитку та уточнення ціннісно-сміслової сфери студентів. У результаті створюється поле для розуміння та сприйняття студентами навчального матеріалу через призму «значення-для-мене».

3. Складання «аксіологічного портрету» героїв фільмів, мультфільмів, відомих людей тощо. Проводиться з метою усвідомлення власних ціннісних орієнтацій, вміння визначати ціннісні орієнтації, які регулюють поведінку та діяльність. Така робота сприяє виробленню навичок аналізу та самоаналізу (у тому числі й у аксіологічній сфері), привчає до спостережливості, розкриває механізми ціннісної саморегуляції.

4. Аналіз випадків (робота з фільмами, текстами статей, літературними творами тощо). Сприяє формуванню вміння виявляти ціннісні підстави виборів, аналізувати наслідки таких виборів та формувати почуття відповідальності; співставляти та підпорядковувати різні ціннісні орієнтації, особливо в ситуації конфліктів та протиріч; спонукати до вироблення суб'єктної позиції студента.

5. Роботу з метафорою (казками, анекдотами, афоризмами, притчами тощо). Метафори дозволяють створити активне особистісне ставлення студентів до власних ціннісних орієнтацій, навчально-пізнавальних та професійних цінностей.

6. Складання «пам'ятки психолога» та «пам'ятки клієнта», використовується з метою поглиблення розуміння ціннісних основ взаємодії клієнта і психолога, можливості виникнення у них ціннісних бар'єрів та протиріч тощо.

7. Написання оповідань та казок, що відображають ціннісну спрямованість професійної діяльності психолога та спонукають до більш глибокого усвідомлення студентами цінностей професійної діяльності, співвіднесення їх з системою особистісних ціннісних орієнтацій.

8. Індивідуальну консультативну роботу, яка спрямована на формування «відкритості» до сприйняття впливів, виявлення ціннісних детермінант психологічних проблем студентів, супровід розвитку їхньої ціннісно-сміслової сфери.

9. Проведення соціально-психологічних тренінгів та тренінгів особистісного зростання, що проводиться з метою формування суб'єктної позиції студента (як суб'єкта життя, навчання та професійної діяльності), розвитку навичок ціннісної саморегуляції, заснованої на механізмах свободи та відповідальності та, на думку О.Р. Калітеєвської, є показником особистісної зрілості.

Як було зазначено вище, психолог закладу освіти має здійснювати психологічний супровід особистісного розвитку викладача та студента. Він може реалізувати останнє як через роботу з викладачами та студентами окремо, так і через створення умов, які б сприяли взаєморозвитку викладачів та студентів. Взаєморозвиток відбувається у ході виконання спільної діяльності, при участі та фасилітуючому супроводі психолога.

Спільна робота викладачів і студентів може реалізовуватись через: проведення спільної науково-дослідної роботи в галузі ціннісно-сислової сфери особистості; організацію спільних просвітницьких заходів для студентів та викладачів інших спеціальностей / для громадян регіону; участь у різноманітних науково-практичних конференціях, семінарах, фестивалях, тренінгах; організацію факультативів та гуртків психології, круглих столів, дискусій, літніх психологічних шкіл; створення центрів психологічної допомоги при соціально-психологічній службі вузу для населення регіону з залученням студентів-волонтерів та викладачів навчального закладу.

Проведення спільної роботи зі студентами та викладачами дає можливість виявити особливості їхніх індивідуальних ціннісних пріоритетів та цінностей професійної діяльності, створити поле для розвитку позитивної «Я-концепції» та рефлексивної позиції студентів і викладачів, сприяти усвідомленню провідних гуманістичних цінностей, їх місця у структурі професійної діяльності, створенню простору особистісно-орієнтованої, діалогічної, партнерської взаємодії тощо.

Враховуючи зміст роботи по здійсненню психологічного супроводу процесу формування та розвитку аксіологічної компетентності студентів та викладачів, особливими є вимоги до особистості практичного психолога психологічної служби системи освіти. Він повинен не лише розуміти необхідність розвитку ціннісно-сислової сфери особистості викладача та студента, але й сам бути зрілою, гармонійною особистістю зі сформованою системою ціннісних орієнтацій. Практичний психолог повинен мати високий рівень знань у царині ціннісних орієнтацій особистості, а також мати особистий досвід та

практичні навички і вміння по їх формуванню та розвитку. Вищезазначене обумовлює необхідність наявності у психолога досвіду участі в різноманітних психотерапевтичних проектах, наявності “клієнтського досвіду”, у спеціалізованих навчальних програмах тощо.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Проблема психологічного супроводу є достатньо актуальною у контексті вищої освіти. Особливого значення вона набуває у межах професійної підготовки майбутніх психологів. Психологічний супровід формування ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів включає ряд заходів, які реалізуються через роботу з викладачами, студентами та спільну роботу зі студентами викладачами та спрямовані на розвиток їхньої аксіологічної компетентності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективи її дослідження вбачаємо у подальшій теоретичній розробці проблеми формування ціннісно-сислової сфери спеціалістів професій типу «Людина-Людина» та вивченні особливостей ціннісних орієнтацій особистості на різних етапах її професійного становлення.

### *Список використаних джерел*

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М. : СОВЕРШЕНСТВО, 1997. – 297с.
2. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЕК, 2006. – 496с.
3. Кобзарева И.И. Психологическое сопровождение как направление деятельности психологической службы в системе профильного обучения / И.И. Кобзарева // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2010. – №69. – С.95-101.
4. Максименко С.Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога / С.Д. Максименко, Т.Б. Ільїна // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №1. – С.2-6.
5. Прикладная психология в высшей школе : [коллектив. монография / науч. ред. Пейсахов Н. М.]. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1979. – 270с.



6. Регуш Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста) /Л.А. Регуш. – СПб. : Речь, 2006 – 320 с.

*Т.Е. Титова*

### **ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

*Статья посвящена проблеме формирования ценностно-смысловой сферы будущих психологов в процессе профессионального обучения. Раскрываются возможности психологического сопровождения развития личности в целом и её ценностно-смысловой сферы в частности. Описывается программа психологического сопровождения формирования ценностно-смысловой сферы студентов, обучающихся по специальности «Психология».*

**Ключевые слова:** *ценностно-смысловая сфера личности, ценностные ориентации будущего психолога, психологическое сопровождение, программа оптимизации процесса формирования ценностных ориентаций будущих психологов.*

*T. Titova*

### **THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF VALUE-SEMANTIC SPHERE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS**

*The article is dedicated to the problem of the forming of future psychologists' value orientations in the process of professional training at higher educational establishment. The possibilities of psychological accompany of personality development in whole and its value-meaning sphere in particular is revealed. This psychological accompany is aimed to activate the resources and mechanisms of self-development when solving different life situations. It is based on several principles and takes into account students' individual peculiarities and their difficulties in the process of professional training. The main tasks of psychological accompany are highlighted.*

*The program of psychological accompany of the process of students' value-meaning sphere forming is represented. This program contains such elements: 1) the psychodiagnostics of students' value-meaning sphere; 2) holding of the "axiological seminars"; 3) creating of "psychological portraits" of the famous people etc.; 4) case studies; 5) working with metaphors; 6) drafting of psychologist's and client's commemorative booklets; 7) writing of stories and fairy-tales; 8) individual consulting; 9) realization of social-psychological trainings with students and teachers.*

**Key words:** *personality value-meaning sphere, future psychologists' value orientations, the program aimed to optimize the process of future psychologists' value orientations forming.*

Надійшла до редакції 3.12.2014 р.

УДК 159.923.2(043.5)

**ФІЛОНЕНКО Мирослава Мирославівна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і медичної психології та педагогіки Національного медичного університету імені О.О. Богомольця*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ І СТРУКТУРИ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ**

*Здійснили психологічний аналіз учбової діяльності студентів-медиків, він характеризується: суб'єктністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю, усвідомленістю. Визначили і охарактеризували способи навчальної діяльності студентів-медиків: інтелектуальні дії, знакові та мовні засоби, фонові знання. Здійснили класифікацію структури учбової діяльності студентів-медиків: мотивація, навчальні завдання у певних ситуаціях і в різних формах, навчальні дії, контроль, що переходить у самоконтроль, оцінка, що переходить у самооцінку. Визначили морфологічні одиниці учбової діяльності – навчальні завдання. Визначили теоретичні підходи до моделювання процесу учіння студентів у медичному вузі.*

**Ключові слова:** *учбова діяльність студента, особистісне становлення, навчальне завдання.*

**Постановка проблеми.** Одне з основних завдань сучасної медичної освіти – зробити навчальний процес не тільки процесом засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, але і процесом розвитку когнітивних процесів та особистісного становлення студента, становлення його творчої активності. У світлі цих завдань перед педагогічною психологією постають наступні нагальні проблеми: підвищення якості навчання; визначення критеріїв і показників професійної компетентності майбутніх фахівців; визначення психолого-педагогічних умов професійно-особистісного становлення майбутнього лікаря: підбір змісту, методів навчання, методів контролю і оцінки професійної компетентності, розвитку професійного (клінічного) мислення, формування вміння вчитися на протязі всього життя тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Із метою обґрунтування необхідності особистісного становлення студентів-медиків через педагогічний процес освітнього середовища вищого медичного навчального закладу, нами

проаналізовані напрацювання науковців і практиків з означеної проблеми:

- розвиток навичок учіння (С. Максименко) [4, с.235-262];
- розвиток навичок навчально-пізнавальної діяльності як засобу дидактичної адаптації; розвиток професійного мислення; упровадження засобів педагогічного моніторингу (О. Неловкіна-Берналь) [6, с.14];

- розвиток суб'єктивної значущості професії, емоційно-позитивне ставлення до неї; професійно орієнтоване освітнє середовище; особистісно-орієнтовані технології навчання; застосування інтерактивних групових форм і методів навчання; раннє включення у процес професійної діяльності та спілкування (О. Денисова) [2, с.13].

**Завдання статті:** 1) здійснити психологічний аналіз учбової діяльності студентів-медиків; 2) визначити і охарактеризувати способи навчальної діяльності студентів-медиків; 3) здійснити класифікацію структури учбової діяльності студентів-медиків; 4) визначити морфологічні одиниці учбової діяльності; 5) визначити теоретичні підходи до моделювання процесу учіння студентів у медичному ВНЗ; 6) охарактеризувати теоретико-методологічні основи регулятивного підходу учіння студентів-медиків.

**Виклад основного матеріалу.** Визначимося з основними поняттями, які будуть аналізуватися в статті.

Научіння – процес і результат здобування індивідуального досвіду. Це поняття виникло в зоопсихології в роботах американського психолога Е.Торндайка та інших. Шляхом научіння може здобуватися будь-який досвід у людини і нові форми поведінки в тварин. Біхевіористи вважають, що існує єдиний механізм научіння в людини і тварини [4, с.235-262].

Вітчизняними психологами научіння у тварин трактується як інтенсивний процес зміни вродженого видового досвіду і пристосування його до конкретних умов. Научіння в людини розглядається як пізнавальний процес засвоєння соціального досвіду практичної і теоретичної діяльності. Це стійка діяльність, що не виникає із безпосередньо вроджених фізіологічних реакцій організму.

Навчання – цілеспрямовано організоване навчіння. Це процес взаємодії між тим, хто навчає і тим, кого навчають, у результаті якого з'являються знання, уміння, навички, здійснюється психічний і особистісний розвиток; цілеспрямована передача підростаючому поколінню інтелектуального і професійного досвіду [4, с.235-262].

Учіння – цілеспрямоване засвоєння соціального досвіду, це діяльність особистості, ціль якої навчіння; діяльність активна, гностична. Вона є зовнішньою (предметною, перцептивною, символічною) і внутрішньою (розумовою, мнемічною, перцептивною). Виокремлюють первинне учіння (через проби і помилки) і вторинне, яке носить власне інтелектуальний характер.

Учбова діяльність – це учіння, що відбувається в умовах навчання. Учбова діяльність формується у процесі навчання. Це один із основних видів діяльності особистості, спеціально спрямований на оволодіння способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичних знань (В. Давидов). А. Маркова вважає, що учіння стає учбовою діяльністю, якщо учень у процесі здобування знань оволодіває новими способами учбових дій, які впливають із самостійно поставлених учбових задач, засвоює прийоми самоконтролю і самооцінки своєї учбової діяльності [5, с.151-220].

Г. Костюк зазначає, що процес учіння як набування індивідуального досвіду відбувається через дії дитини. Учіння стає компонентом ігрової та початкової трудової діяльності дітей-дошкільників. Воно стає провідною діяльністю в житті більшості дітей, коли вони вступають до школи. Учіння стає учбовою діяльністю таким чином, як складаються його цілі, завдання, зміст, мотиви, способи дій та їхні результати. Усвідомлюючи й приймаючи цілі учіння, школяр стає суб'єктом учбової діяльності [3].

Основні характеристики учбової діяльності. Учбова діяльність, як і будь яка інша діяльність людини, характеризується насамперед суб'єктністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю і усвідомленістю. Д. Ельконін, вважаючи учбову діяльність специфічним видом людської діяльності, наголошує на її соціальному характері: за

змістом вона спрямована на засвоєння здобутих людством досягнень культури і науки; по суті – є суспільно значущою і соціально оцінюваною; за формою вона відповідає суспільно виробленим нормам спілкування і здійснюється у спеціальних громадських закладах (школах, коледжах, вузах тощо). Учбова діяльність має також особливості, що виокремлюють її серед інших видів учіння. У дослідженнях навчальної діяльності психологи І. Ільєсов, І. Лінгарт, С. Максименко, Д. Ельконін вирізняють такі її особливості:

- спрямована на володіння навчальним матеріалом та розв'язання навчальних завдань;

- сприяє засвоєнню загальних способів дій і наукових понять, що передують розв'язанню завдань – у цьому полягає принципова відмінність навчальної діяльності від учіння методом спроб і помилок, коли програма дій попередньо не засвоєна;

- зумовлює зміни в суб'єкті (зміни психічних властивостей і поведінки людини залежать від результатів її дій).

Психологічний аналіз учбової діяльності ґрунтується на розумінні її предметного характеру. Предметом діяльності є результат (матеріальний чи ідеальний), який спонукає суб'єкта до діяльності, задля досягнення якого вона здійснюється. Предмет діяльності не дається людині безпосередньо, а опосередковується її потребами і постає перед суб'єктом як мотив, у вигляді завдання, розв'язання якого дає змогу задовольнити певну потребу. Учбова діяльність спрямована на засвоєння знань, опанування узагальнених способів дій, формування прийомів і способів дій, їхніх програм, алгоритмів, внаслідок чого розвивається власне суб'єкт навчальної діяльності. Саме це визначає її предмет та основний зміст.

Розглянемо засоби навчальної діяльності, за допомогою яких вона здійснюється. По-перше, це інтелектуальні дії (операції мислення), що лежать в основі пізнавальної та дослідницької функцій навчальної діяльності: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація та ін. По-друге, це знакові та мовні засоби, у формі яких засвоюється досвід, відрефлексовується та відтворюється індивідуальний досвід. По-третє, це так звані

фонові знання, включення до яких нових знань структурує індивідуальний досвід суб'єкта.

Під способом навчальної діяльності розуміють форму отримання знання. Способи навчальної діяльності можуть бути, за В. Давидовим, настурними: репродуктивними, проблемно-творчими, дослідницько-пошуковими. Повний і розгорнутий опис способу навчальної діяльності наведений нами у концепції поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін), згідно з якою спосіб містить: мотивацію; з'ясування структури орієнтувальної основи дій; виконання дій у матеріальній або матеріалізованій формі; виконання дій у формі мовлення вголос; виконання дій за допомогою проговорювання про себе; виконання дій в розумовій формі.

Продуктом учбової діяльності є структуроване та актуалізоване знання, на якому ґрунтується вміння розв'язувати завдання в різних сферах науки та практики, які потребують його застосування. Продуктом учбової діяльності є також внутрішні новоутворення психіки і діяльності (у мотиваційному, ціннісному та смисловому аспектах). Структурна організація, системність, глибина, стійкість продукту навчальної діяльності істотно впливають на успішність подальшої діяльності людини, оскільки продукт є основною органічною частиною в індивідуальному досвіді людини. Результатом навчальної діяльності завжди є поведінка суб'єкта. Це можуть бути його прагнення продовжувати цю діяльність, інтерес до неї, позитивні емоції або небажання, уникнення, негативне ставлення до навчання.

У зовнішній структурі учбової діяльності виокремлюють такі основні компоненти: мотивацію; навчальні завдання у певних ситуаціях у різних формах; навчальні дії; контроль, що переходить у самоконтроль; оцінку, що переходить у самооцінку.

Мотивація є визначальним компонентом структурної організації учбової діяльності; вона може бути внутрішньою або зовнішньою щодо діяльності, однак завжди є внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності.

Основною морфологічною одиницею навчальної діяльності є навчальне завдання. Основна його відмінність від інших

завдань полягає в тому, що його мета і результат – змінити суб'єкт, а не предмети, з якими він діє (Д. Ельконін). Навчальну діяльність можна подати у вигляді системи навчальних завдань (Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Балл). Вони задаються у певних навчальних ситуаціях і передбачають певні навчальні дії – предметні, контрольні та допоміжні (технічні) дії, такі як аналіз, узагальнення, схематизація, підкреслювання тощо. Навчальне завдання є системним утворенням (Г. Балл), у якому обов'язкові два компоненти: предмет завдання у початковому стані та модель стану предмету завдання, який має бути досягнутий. За Є. Машбіцем, до складу навчального завдання входять мета (вимога); об'єкти, що входять до складу умови завдання; їхні функції; для певного класу завдань – вказівки щодо способів і засобів розв'язання, заданих у явній або прихованій формі. Є. Машбіц виокремив такі основні психологічні вимоги до навчальних завдань, зумовлені їхнім місцем у навчальній діяльності та співвідношенням навчальних завдань і навчальних цілей:

- конструювання не якогось окремого завдання, а їхньої сукупності;
- при конструюванні такої системи завдань треба прагнути, щоб вона забезпечувала досягнення не лише найближчих, а й віддалених навчальних цілей;
- навчальні завдання мають забезпечувати засвоєння системи засобів, необхідних і достатніх для успішного здійснення учбової діяльності.
- навчальне завдання треба конструювати так, щоб засоби діяльності, засвоєння яких передбачено у процесі розв'язання завдання, відігравали роль прямого продукту навчання.

Важливою морфологічною одиницею учбової діяльності є також навчальні дії, з яких вона складається. За О. Леонтьєвим, діяльність здійснюється певною сукупністю дій, підпорядкованих частковим цілям, які виокремлюються з загальної мети. Дія – це процес, мотив якого не збігається з його предметом (тобто з тим, на що він спрямований), а лежить у площині, в яку ця дія входить. Свідомі цілеспрямовані дії, які багаторазово повторюються і входять у більш складну дію,

поступово перестають бути об'єктом свідомого контролю, перетворюються на більш складні дії, тобто на операції.

П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, С. Максименко, Н. Тализіна, І. Якиманська [1; 2; 4; 5] виокремили систему дій, необхідних для засвоєння понять, знань у цілому. Ефективність навчальної діяльності залежить від обсягу та лабільності сформованих способів дій. Способи дій – це система операцій, що мають «відкривати» ті властивості та якості предмету дії, щодо яких здійснюється його перетворення для досягнення мети. У діях, за допомогою яких здійснюється учбова діяльність, виокремлюються орієнтовна, виконавська і контрольна частини. До орієнтовної частини дії входять модель об'єкта, модель дії (алгоритм і його операції), відбір і характеристика матеріалу, характеристика і відбір операції чи знарядь для їх застосування, засоби і операції контролю, об'єднання всіх названих моментів в один план дії. Виконавська частина дії забезпечує безпосереднє переведення об'єкта, який засвоюється, з одного стану в інший. Характер такого переведення визначається відносинами між об'єктами, які відповідають заданій дії. Ці відносини завжди змістовні, предметні, а тому їх поділяють на математичні, граматичні та ін. Контрольна частина дії перевіряє правильність продукту дії та способу його досягнення. У загальній структурі учбової діяльності значну роль відіграють також дії контролю (самоконтролю) та оцінки (самооцінки). Це зумовлено тим, що будь яка дія набуває довільного і регульованого характеру лише за наявності контролювання та оцінювання у структурі діяльності.

І саме діяльнісний підхід до навчання П. Гальперіна, Д. Ельконіна та В. Давидова найбільш поширений у практиці навчання у вищій школі, проте зважаючи на всі плюси його застосування (оволодіння знаннями, вміннями та навичками) присутні негативні сторони цього напрямку, а саме мало представлено власно рух студента в процесі учіння.

Саме тому при моделюванні процесу учіння студентів у медичному вузі з метою їхнього особистісного становлення ми виходимо з теоретико-методологічних основ регулятивного підходу, який включає в себе три підсистеми: ціннісно-



сміслової, активності та рефлексії, і забезпечує рух студента у процесі учіння. За даних умов студент вчиться здійснювати, реалізовувати різні види власної діяльності, а значить регулювати їх протікання, оволодіваючи знаннями і механізмами регуляції, в яких вони організуються. Але для того, щоб вони стали предметом засвоєння, їх необхідно відрефлексувати. Саме тому у процесі учіння студентів необхідно, щоб рефлексія постійно супроводжувала їхню діяльність, допомагаючи виділяти нове, вибудовуючи види діяльності студентів. Рефлексія виконує функцію організації не лише психічних процесів, але й забезпечують регуляцію всіх сфер особистості. При цьому формується не просте мислення, а критичне, що направлене на покращення власного мислення. Рефлексія допомагає побудувати ціннісно-сміслову систему знань, але дає можливість відкрити їхній смисл у предметі, який вивчається, тобто виконує ще одну функцію в регуляції власної активності студента, а саме зв'язування діяльності в дещо цілісне і направлене на результат.

Теоретико-методологічні основи регулятивного підходу з виділенням трьох підструктур: ціннісно-смілової, активності та рефлексії розглядається А. Шаровим. У рамках цього підходу засвоєння навчальних дисциплін передбачає відповідну логіку руху студента у предметі і саморегуляцію цього руху. Саморегуляція руху у предметі студента, тобто власне у процесі учіння включає в себе три рівні, але один з них у процесі учіння є домінуючим. До них відносяться наступні рівні регуляції: операційний (регуляція дій і окремих операцій, поведінки в конкретних ситуаціях), тактичний (регуляція в рамках діяльності, постановка цілей, планування власної діяльності з врахуванням конкретних умов), стратегічний (орієнтація на подальшу перспективу і прийняття студентом принципів та цінностей). У нашому підході при моделюванні процесу учіння з метою особистісного становлення студента потрібно виходити з відповідної побудови дидактичної структури навчального матеріалу, яка створює умови, при яких студент повинен оволодіти трьома базовими формами діяльності.

Цілісний процес оволодінням навчальним матеріалом повинен включати три базові форми діяльності – знакову, моделюючу і проєктивну.

Рух студента у знаковій діяльності починається з процесу засвоєння знань, тобто засвоєння навчального предмету як знакової системи. Залежно від того, як представлені знання і який процес їх отримання (у готовому вигляді чи вони отримані самостійно) залежить логіка протікання цього етапу. Але головне на цьому етапі засвоїти змістовну частину знань як системи понять, яка відображає дану предметну галузь. Засвоєння знань не одномоментний процес, він не тільки розтягнутий у часі, але й передбачає рівень представлення самих знань за ступенем узагальненості, а також відповідність процесу засвоєння рівня інтелектуальної регуляції. Іншими словами, на даному етапі йде засвоєння і оволодіння змістом навчального матеріалу, який поданий не тільки у вигляді понять різного ступеня узагальнення, але й відношення між поняттями, які даються студенту у вигляді знакових і мовних регулятивних дій. Вони проробляються якісно та кількісно на життєвих прикладах, на навчальних задачах, моделях та ін. Поняття, що вивчаються, та регулятивні дії закріплюються в різних видах діяльності студентів, зачіпаючи всі сфери особистості, закріплюючись у різних видах і формах активності студента.

Наступним етапом є осмислення знань у ході аналізу навчального матеріалу, тобто відбувається інтеріоризація знань, стаючи частиною внутрішнього досвіду студента. На цьому етапі робиться акцент на виявленні, актуалізації і осмисленні взаємозв'язків між поняттями, тобто відбувається актуалізація тих інтелектуальних регулятивних дій, в яких ці взаємозв'язки задані. У результаті знання стають осмисленими, а тому оформлюються для студента як ціннісно-сміслова система.

Після етапу осмислення починається оформлення виявлених взаємозв'язків, корекція і систематизація засвоєних знань у цілому, тобто їх рефлексивне оформлення. Саме цей момент відзначили Ж. Піаже та І. Ільєсов, тому що не достатньо засвоїти знання в ціннісно-смісловій системі, вони мають функціонувати, бути дієвими. А для цього необхідно засвоїти механізми їхнього функціонування. Це забезпечується через

пояснення, через яке розкриваються механізми регуляції когнітивної сфери, а значить сприяють формуванню предметного мислення. Результатом знакової діяльності студента виступає ціннісно-сміслова організація системи знань, взаємозв'язків і механізмів їхнього функціонування, яка допоможе проявити себе цілісним чином тільки в регуляції власної когнітивної активності студента і у відповідній діяльності. Тому на даному етапі відбувається формування функціональних органів (О. Ухтомський, М. Бернштейн) по застосуванні їх на практиці. Саме у знаковій діяльності відбувається розпредмечування знань в вигляді «онтологічних схем» (Г. Щедровицький) піднімаючи їх на стратегічний рівень регуляції власної активності, тобто рівень стратегії мислення.

Продовженням знакової діяльності є моделююча діяльність. Її основна мета – навчити студента застосовувати отримані знання і навички на практиці, уміти здійснювати якусь діяльність, для цього йому необхідно задати діяльність в якості змісту навчання (Г. Щедровицький), тобто іншими словами, на основі моделей і структур теоретичного знання створюються і засвоюються моделі у межах навчальної дисципліни. У найбільш широкому значенні під моделлю розуміють відповідний спосіб, метод чи засіб пізнання оточуючого світу. Суть цього способу полягає в тому, що модель відображає чи відтворює явище, що вивчається за допомогою системи, яку побудовано штучно. У нашому випадку це теоретичні моделі знань, які засвоює студент, проявляючи власну активність.

На першому етапі моделюючої діяльності студент отримує модель, тобто вона дається йому в готовому вигляді, і він сам повинен її вичленити, аналізуючи відповідну проблемну ситуацію. Особливо великого значення цьому етапу навчання, учбовим діям, які пов'язані з вирішенням навчальних задач надавав В. Давидов. Створення навчальних моделей є необхідною ланкою процесу засвоєння теоретичних знань і способів регуляції активності. А оскільки навчальна модель відображає внутрішні характеристики об'єкта, що вивчається, тому навчальна модель є продуктом мислительного аналізу, виступаючи особливим засобом не лише інтелектуальної діяльності студента, але й становлення всіх сфер особистості.

Другий етап пов'язаний із відпрацюванням та реалізацією моделей у когнітивній регулятивній активності, тобто при вирішенні конкретних навчальних задач, різного рівня узагальнення. У процесі вирішення задач студент не тільки спирається на виявлення закономірностей і взаємозв'язку при вивченні теоретичного матеріалу, але й реалізує ці закономірності і механізми в логіці вирішення, усвідомлює і осмислює їхнє істинне значення в теорії та практиці. У процесі відпрацювання моделей, а вони можуть відпрацьовуватися в дослідницькій, проєктивній і конструктивній діяльності, формуються не тільки окремі регуляції, але й регуляція моделюючої діяльності в цілому. На цьому етапі дуже важливо, що напрацьовується досвід регуляції власної діяльності, які необхідні у практиці. Третій етап – це оформлення, систематизація і узагальнення регулятивного досвіду, усвідомленої та неусвідомленої рефлексії. Отриманий досвід може бути представлений у вигляді регулятивних схем чи етапів вирішення дослідницьких задач.

Наступна базова діяльність, якою має оволодіти студент з метою особистісного становлення, – це проєктивна діяльність, через яку відбувається реалізація моделей у конкретних ситуаціях, де формуються регулятивні вміння і навички студента по застосуванню засвоєних знань на практиці. У процесі проєктування студент актуалізує всю сукупність своїх знань, як організованої теоретичної моделі, відпрацьовує їх в оформлених схемах регуляції власної діяльності. На першому етапі відбувається створення нового проєкту майбутньої практичної діяльності чи засвоєння вже відомого. Самостійне створення і реалізація проєкту в умовах конкретної діяльності формує предметне мислення студента, його творчу направленість. Отримані знання уточнюються, коректуються, а рефлексія допомагає студентові привести їх в систему, це сприяє самореалізації студента, його особистісному становленню.

**Висновки та перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** Здійснили психологічний аналіз учбової діяльності студентів-медиків він характеризується: суб'єктністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю,

усвідомленістю. Визначили і охарактеризували способи навчальної діяльності студентів-медиків: інтелектуальні дії, знакові та мовні засоби, фонові знання. Здійснили класифікацію структури учбової діяльності студентів-медиків: мотивація, навчальні завдання у певних ситуаціях і у різних формах, навчальні дії, контроль, що переходить у самоконтроль, оцінка, що переходить у самооцінку. Визначили морфологічні одиниці учбової діяльності – навчальні завдання. Визначили теоретичні підходи до моделювання процесу учіння студентів у медичному вузі – діяльнісний підхід. Охарактеризували теоретико-методологічні основи регулятивного підходу учіння студентів-медиків: ціннісно-сміслова, активність та рефлексія. Вищезазначені підходи відображають логіку нашого дослідження в напрямі моделювання освітнього процесу у вищому медичному вузі.

#### **Список використаних джерел**

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 541 с.
2. Денисова О.В. Становление профессиональной идентичности студента-медика в образовательном процессе вуза: автореф. дисс...канд. психол. наук / О.В. Денисова. – Екатеринбург, 2008. – 25 с.
3. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів / Г.С. Костюк // Психологічна наука, вчитель, учень. – К. : Рад.школа, 1979. – С.19–32.
4. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія / С.Д. Максименко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2013. – 592 с.
5. Маркова А.К. Формирования учебной деятельности и развитие личности школьника / А.К. Маркова. – М. : Педагогика. – 221 с.
6. Неловкіна-Берналь О.А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей / О.А. Неловкіна Берналь // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2010. – №10 (197). – Ч.1. – С.12–21.

***М.М. Филоненко***

#### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА И СТРУКТУРЫ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

*Осуществили психологический анализ учебной деятельности студентов-медиков он характеризуется: субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью. Определили и охарактеризовали способы учебной деятельности студентов-медиков: интеллектуальные действия,*

*знаковые и языковые средства, фоновые знания. Осуществили классификацию структуры учебной деятельности студентов-медиков: мотивация, учебные задачи в определенных ситуациях и в разных формах, учебные действия, контроль, переходящий в самоконтроль, оценка, переходящая в самооценку. Определили морфологические единицы учебной деятельности - учебные задачи. Определили теоретические подходы к моделированию процесса учения студентов в медицинском вузе.*

**Ключевые слова:** учебная деятельность студента, личностное становление, учебное задание.

**M. Filonenko**

### **PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STRUCTURE OF LEARNING OF MEDICAL STUDENTS**

*Determined one of the main tasks of modern medical education is to make the learning process not only the process of learning, mastery of skills, but also the process of cognitive processes and personal development of the student, the formation of his creative activity. In relation to these educational psychology to face such pressing issues: improving the quality of education; definition of criteria and indicators of professional competence of specialists; determine the psychological and pedagogical conditions of vocational and personal development of future doctor: selection of content, teaching methods, methods for monitoring and assessment of professional competence, professional development (clinical) thinking, formation ability to learn throughout life and so on. In order to justify need for personal development of medical students through the educational process of the educational environment of higher medical educational institution, we analyzed the time between of scientists and practitioners definite problem. Performed a psychological analysis of educational medical students it is characterized by: subjectivity, activity, objectivity, commitment, awareness. Identified and described how learning activities of medical students: intelligent actions and sign language tools, background knowledge. Performed a classification structure learning activities of medical students: motivation, learning objectives in certain situations and in different forms, educational action control that goes into self-control assessment that goes into self-esteem. Determined morphological units of learning - learning objectives. Determined theoretical approaches to modeling learning process of students in a medical college - active approach. Described the theoretical and methodological basis of the regulatory approach learning of medical students: value-sense, activity and reflection. The above approaches reflect the logic of our research towards modeling the educational process in higher medical college. While modeling process learning in medical college students for their personal development, we proceeded with the theoretical and methodological foundations of the regulatory approach.*

**Key words:** educational activities of student personal development, learning objectives.

Надійшла до редакції 17.12.2014 р.

# РЕЦЕНЗІЇ І БІБЛІОГРАФІЯ

**САВЧИН Мирослав Васильович**

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

## КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ «ОСОБИСТІСНЕ СТАНОВЛЕННЯ ДИТИНИ: СУБ'ЄКТНИЙ ВИМІР»



**Особистісне становлення дитини:  
суб'єктний вимір : монографія / Іван  
Тітов, Ольга Кравченко, Людмила  
Москаленко ; за ред. І.Г. Тітова. – К. :  
ВЦ «Академія», 2015. – 152 с.**

Одна з найперспективніших для розвитку педагогічної та вікової психології дослідницьких сфер, яка має яскраво виражений проблемний характер та вимагає ґрунтовних теоретико-експериментальних досліджень, стосується особистості дитини дошкільного та молодшого шкільного віку в аспекті її суб'єктних проявів у сфері пізнавально-перетворювальної й соціально-комунікативної діяльності. З огляду на це рецензоване монографічне дослідження, присвячене проблемі становлення суб'єктності дитини, є безумовно актуальним та має наукову і практичну значущість.

Суттєвою особливістю роботи є здійснена авторами спроба розглянути вказану проблему, спираючись на цілісну теоретичну позицію, основу якої складає методологія суб'єктно-діяльнісного підходу. На наш погляд, це виявилось у таких результатах.

У першому розділі, спираючись на конструктивні аспекти існуючих підходів до тлумачення феномену суб'єктності,

уточнений його психологічний зміст і на цій основі експліковано сукупність його мотиваційних, пізнавальних, регуляторних та рефлексивних характеристик.

У другому розділі на основі розкриття співбуттєво-діяльнісних контекстів особистісного розвитку дошкільника та детального аналізу психічних новоутворень цього віку змістовно описано мотиваційний, пізнавальний, регуляторний та рефлексивний виміри суб'єктної активності дитини цього віку.

У третьому розділі розкрито ті завдання психічного й особистісного розвитку молодшого школяра, котрі вирішуються засобами учіннєвої діяльності. При цьому основна увага приділяється аналізу тих вікових психічних трансформацій дитини, котрі пов'язані з формуванням у неї уміння вчитися, зі зміною її ставлення до себе, з розвитком у неї позиції суб'єкта учіння.

Отже, отримані в роботі результати є наслідком закінченого дослідження теоретично та практично важливої проблеми сучасної вікової та педагогічної психології. У межах цієї проблеми можуть бути знайдені реальні шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу через введення психологічно обґрунтованих форм і методів навчання, спрямованих на стимуляцію розвитку суб'єктних якостей дитини.



## **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 завіренням 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

№ 1 (7) 2015

Відповідальний редактор – *В. А. Лавріненко*  
Літературний редактор – *Б. В. Стороха*  
Дизайн та верстка – *О. М. Нарижна*  
Комп'ютерний набір і верстка – *В. А. Лавріненко*

### **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. Задніпрський;  
*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. Міненко.

Здано до друку 12.01.2015 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.

Обл.-вид. арк. 10,14. Ум.-друк. арк. 11,86

Наклад 100 прим. Зам. № 1501

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: <http://psychpersonality.inf.ua>